



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
FILOSOFÍA

La experiencia del cuerpo como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en la
Educación Media Superior

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR FILOSOFÍA

PRESENTA:
Raissa Pomposo Gómez

TUTOR
Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman
FES Acatlán

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
Dr. Victórico Muñoz Rosales (Facultad de Filosofía y Letras)
Dra. Alejandra Velázquez Zaragoza (FES Acatlán)
Mtra. Rosa Martha Gutiérrez (FES Acatlán)
Dr. Guillermo Castillo (IIA-UNAM)

Ciudad de México, Noviembre 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi padre y a mi tío, con todo mi amor y admiración,
agradecida infinitamente por todas sus enseñanzas y
por acompañarme en este camino de vida siempre.

A mis maestros de filosofía y de danza que han logrado
tocar las profundidades de mi sentir.

A esos ojos que han captado con toda la sensibilidad
cada momento de este escrito, ojos que amo enteramente.

A mis alumnos, que sin ellos la voluntad de saber no sería posible.

Índice

Introducción

- I. Repensando la filosofía en la EMS y la ENP.
 - 1.1. La filosofía como saber integrador del hombre concreto en el mundo.
 - 1.2. Importancia de la filosofía en el Nivel Medio Superior.
 - 1.3. La filosofía en la ENP, ¿integradora o excluyente frente a la experiencia corporal?
 - 1.4. Otras formas de enseñar filosofía: El taller teórico-práctico.

- II. Entre horizontes corporales.
 - 2.1. Cuerpos desintegrados y dualidad.
 - 2.2. La experiencia corporal como un horizonte fenomenológico-existencial.
 - 2.2.1. Merleau-Ponty: Percepción y *Quiasma* como ecología corporal.
 - 2.2.2. Jean-Paul Sartre: El cuerpo en situación y la libertad.

- III. Gestalt, cuerpo y enseñanza-aprendizaje.
 - 3.1. El enfoque Gestalt como horizonte fenomenológico de la experiencia corporal.
 - 3.2. La Gestalt y el cuerpo del joven en situación educativa.
 - 3.3. El espacio de enseñanza-aprendizaje como cuerpo-territorio de los jóvenes.

- IV. *Filosofías en movimiento*. Taller de expresión corporal a través de la actividad filosófica.
 - 4.1. El sentido de un taller más allá del currículum.
 - 4.2. Una anatomía del taller.
 - 4.3. Corporeizando escenarios con los jóvenes.
 - 4.4. Comentarios finales al taller *Filosofías en movimiento*.

Conclusiones

Bibliografía

Introducción

El concierto del mundo hace sonar al roce de la piel con el viento, los pasos de cada ser sobre la tierra, los chasquidos de las lenguas y el parpadeo de las miradas. Es un concierto que emite notas en todas las tesituras y registros, hasta los más inesperados, para simplemente existir en la gama de la diversidad y de la posibilidad. Su música navega por el interior de nuestros oídos, se pasea por nuestras venas y se filtra hasta los huesos, dejando huella indeleble en nuestra historia, es decir, ejecutando la memoria de nuestro tiempo, rozando las cuerdas de los tendones con las ramas de los dedos parlantes.

Concierto del mundo que retumba en los pechos de los que lo habitan, y busca morada eterna en quienes lo sienten. Así, la sensación, en toda su concreción, traduce los niveles perceptivos que existen entre el sintiente y lo sentido, haciendo una misteriosa sinfonía que sólo el sintiente reconocerá a veces en totalidad, mientras que el escucha la intentará asir desde su paradigma existencial hasta hacer su propia traducción y su propia interpretación.

Escuchas activas y transformadoras son las creaciones dialógicas entre lo que llamamos mundo y los cuerpos que danzan en él. El concierto del mundo tensa y relaja a los cuerpos subjetivos, a los cuerpos que conviven y se proyectan en su *aquí y ahora* con su *habiendo sido* y su *será*, creando la danza de la existencia, la danza que a veces se coreografía y otras explota sin aviso previo, es la danza de lo inasible y de lo concreto a la vez, del misterio y de la acción visible y sentida.

Cuerpo: se dice en cada nota; Cuerpo: se dice en unidad. Ese roce con la vida es de piel-mundo, y la corporeidad no se involucra en éste sólo en ciertas experiencias, sino en toda nuestra forma de *aprehender*, de educar y explorar lo viviente.

Lo vivo respira y nace entre los ojos bien abiertos, e implica a todo aquello que late: las ideas, el arte, la naturaleza, los fenómenos, la muerte misma, las abstracciones generadas, las metáforas, la política, los movimientos sociales, los desastres de todo tipo, las miserias, la desnudez, el erotismo, el dolor, la

enfermedad, las sensaciones, los sueños, etc. No excluye la no materialidad, sino que es parte de la concreción porque se hace experiencia. Así la educación no debe pasar por alto lo que es el cuerpo subjetivo, lo que somos como totalidad del presente corporal. La conciencia sentida es lo que fenomenológicamente será el punto de partida de esa experiencia.

1. La experiencia en el concierto del mundo.

Podemos hacer referencia a la manera de concebir el concepto *mundo* en la fenomenología del filósofo Maurice Merleau-Ponty, quien bien nos dijo que:

La realidad es un tejido sólido, no aguarda nuestros juicios para anexarse los fenómenos más sorprendentes, ni para rechazar nuestras imaginaciones más verosímiles. La percepción no es una ciencia del mundo, ni siquiera un acto, una toma de posición deliberada, es el trasfondo sobre el que se destacan todos los actos y que todos los actos presuponen. El mundo no es un objeto cuya ley de constitución yo tendría en mi poder; es el medio natural y el campo de todos mis pensamientos y de todas mis percepciones explícitas. La verdad no “habita” únicamente al “hombre interior”; mejor aún, no hay hombre interior, el hombre está en el mundo, es en el mundo que se conoce. Cuando vuelvo hacia mí a partir del dogmatismo del sentido común o del dogmatismo de la ciencia, lo que encuentro no es un foco de verdad intrínseca, sino un sujeto brindado al mundo.¹

El concierto del mundo, como lo hemos nombrado nosotros mismos, no es una metáfora estéril, sino justamente es esa realización que nos permite ser quienes somos en la experiencia, en la percepción y en la vivencia subjetiva-interpersonal. Cuando nos percatamos del mundo de alguna forma lo recreamos y resignificamos, lo realizamos en sentido fenomenológico.

Hay una relación dada con el exterior, el mundo está dado previamente, antes de cualquier análisis, y vivirlo conscientemente es una labor con la cual la educación filosófica también debe comprometerse, pues ésta es una búsqueda de

¹ Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Pp. 10-11.

sentido y forma de vida que no demanda la separación de la mente y el cuerpo, sino que pone en juego la existencia personal como punto de partida para cualquier percepción.

La experiencia del mundo implica, desde nuestra investigación, la experiencia del cuerpo, pues darse al más profundo pensamiento o interpretación sobre algo involucra la apertura sensorial y disposición corporal que el sujeto viva. ¿Por qué no entonces hacer de la filosofía una oportunidad para también abrir los sentidos y llegar a una experiencia corporal? O bien ¿por qué no integrar la experiencia corporal con la experiencia filosófica en el aula de la educación media superior? De esta manera inclusive puede pensarse en una transformación de los espacios educativos y de los sistemas que tratan a la filosofía como un capricho del conocimiento que entre tanta abstracción poco a poco se va alejando de la vida inmediata de los estudiantes. Nos referimos a este nivel educativo específicamente porque son los jóvenes los que se van a acercar a la filosofía desde una perspectiva más abierta a una gama diversa de conocimientos, además de estar en una etapa de su vida en la que la rebeldía y el hambre por ejercer su libertad están a flor de piel.

Así, esta investigación se centrará exclusivamente en el nivel medio superior, tratando de vivir la experiencia corporal con los jóvenes y comenzando nuevas propuestas con ellos.

Como vimos hace un momento, es Merleau-Ponty un fenomenólogo que a nuestro parecer ha permitido hacer el puente humanista entre los estudios de la percepción con el fenómeno de la experiencia, llevándonos así hasta la reflexión sobre la misma creación artística. Por ello, él junto con los estudios de Michel Henry sustentarán la reflexión filosófica que hagamos con respecto a la integración de la experiencia corporal en la enseñanza de la filosofía, no como una estrategia, no como una herramienta para facilitar el aprendizaje, no como una serie de pasos a seguir cuando se necesiten, sino como una labor de resignificación profunda del cuerpo como unidad de la persona y punto de partida del conocimiento del mundo.

2. El ejercicio de conocerse a sí mismo.

Como filósofos hemos heredado de los antiguos la importancia de ver la actividad filosófica como un camino de vida para conocerse a sí mismo a través de la pregunta por el origen de las cosas, pero sabemos que esta búsqueda humanamente rebasa a la disciplina de la filosofía, es decir, no es propia de aquel que decide estudiarla pues puede manifestarse desde otras disciplinas también. Sin embargo, la filosofía permite llegar a profundizar como mano que escarba debajo de la tierra, busca entre los bosques y observa en las alturas; es observadora no desde un punto de vista científicista moderno, sino desde el horizonte de la curiosidad estremecedoramente humana en un afán de comprender las cosas del mundo aunque no haya un resultado preciso y exacto como lo buscaría una actitud científica.

En ese sentido, nos podemos preguntar ¿qué implica conocerse a sí mismo? ¿Qué busca la actividad filosófica en el sí mismo cuando quiere conocerlo? Si partimos de la hipótesis de que el ser humano está integrado al mundo y a una unidad corporal, parte de lo que tendría que ser el trayecto del conocimiento de sí es la indagación por el propio cuerpo, con todo lo que ello implica. Sabemos que al cuerpo lo podemos estudiar desde la medicina, la neurología, o bien desde la historia, la antropología o sociología, etc. Pero entonces tendremos que hacer una distinción en el lenguaje para tener claro de qué hablaremos en esta investigación. Podemos ver, por ejemplo, la diferencia que hace el etnomusicólogo argentino Ramón Pelinski entre corporalidad y corporeidad:

“El doble aspecto del cuerpo como corporalidad física y corporeidad vivida es el punto de partida de perspectivas diversas en el estudio de la consciencia perceptiva. Entre ellas destacan como polos opuestos la fenomenología y el reduccionismo neurocientífico. Entre ambos existen mediaciones con diversas orientaciones epistemológicas: las ciencias cognitivas (y neocognitivas) entre las cuales destaca la

neurofenomenología que trata de crear “un puente transitable” (Varela) entre fenomenología y neurociencia.”²

La corporalidad, es decir la fisicalidad del cuerpo lo sitúa en su realidad material, concreta, tan concreta y finita que sus límites son justamente los bordes con el mundo, ese espacio entre el yo y lo otro que permite sentir al mundo. Corporalidad que envejece, se enferma, perece, goza, se eriza, cruje, suda emana fluidos, tiembla y cambia. La corporalidad se encuentra cara a cara con el tiempo y con el espacio, los vive, los sufre y los explora, pues no hay concierto del mundo sin materialidad que lo permita.

¿Es entonces el cuerpo un instrumento, es decir, un intermediario entre el sí mismo y el mundo? Anteriormente dijimos que en nuestra propuesta defenderemos la unidad del cuerpo y que en la enseñanza de la filosofía no se considerará una herramienta ni una estrategia, esto es porque siendo materia sensible que percibe el mundo, la subjetividad se ve constreñida por la corporeidad, es decir por las interpretaciones y resignificaciones del mundo que construya. Así, es el cuerpo subjetivo el que envejece, duele y goza, pero también el que da sentido a su mirada, el que considera al otro en la caricia o la violencia, el que se cuestiona por lo existente, es decir, es una corporeidad vivida.

Considerando esta trinidad entre corporalidad, corporeidad y cuerpo subjetivo, cuestionamos mucho la coherencia que existe entre los planes educativos actuales que defienden una educación integral en las materias filosóficas y la realidad de la enseñanza de la filosofía en donde se integran conocimientos pero no al sujeto y mucho menos al cuerpo subjetivo, es decir, al sujeto que vive su cuerpo de manera consciente.

Dada esta situación, hemos creado un taller extracurricular en el espacio educativo en el que trabajamos con los jóvenes, que lleva por nombre *Filosofías en movimiento*, y que lejos de ser un experimento pedagógico, es una experiencia de vida que abre el espacio a nuevas ideas y propuestas de pensamiento expresadas por el diálogo y el movimiento. Para generarlo hemos estudiado los sustentos de la teoría Gestalt, ya que desde sus orígenes guarda una conexión

² Pelinski, Ramón, “Corporeidad y experiencia musical”, Trans, Revista transcultural de música, España, diciembre 2005, no. 9, p. 14.

muy fuerte con la visión fenomenológica del sujeto y el cuerpo es concebido por ella como fuente integral de la existencia, tomando muy en serio el *aquí y ahora* de la persona.

Esta investigación tiene entonces la línea fundamental de la práctica, por lo que nosotros mismos decidimos cambiar nuestra vida. Es aquí el espacio que nos daremos para hablar en primera persona del singular, sin temor alguno, con transparencia absoluta:

El deseo por estudiar filosofía llegó a mi vida justamente en la preparatoria. Estudiaba en el Colegio de Ciencias y Humanidades de Naucalpan y afortunadamente ya tenía el amor por la lectura y la escritura gracias al ejemplo de mi padre y mi tío paterno, quienes fomentaron siempre en mí una actitud curiosa y exigente ante el conocimiento. A pesar de este privilegiado panorama también me encontraba entre una cadena de prejuicios acerca de las actividades que mantenían activa la corporalidad, pues eran consideradas distractores ante la actividad intelectual. Deseosa de ser bailarina en algún momento de mi vida, decidí asumir a temprana edad que paradójicamente mi tiempo había terminado para serlo. Eso no opacó mi amor por la lectura y por expresarme de forma escrita, interesada siempre en la literatura y la poesía poco a poco fui acercándome a las lecturas filosóficas. Mi asombro e inquietudes iban creciendo y decidí acompañar a mi tío a las clases de filosofía que él daba en universidad y ahí, en la clase de antropología filosófica intuí que se trataba de una disciplina que abordaba preguntas que me constreñían, pero sobre todo una: ¿qué es la muerte?

En el segundo año de mi formación media superior Estados Unidos invade Irak. El movimiento estudiantil en CCH no se dejó esperar. Las campañas para no consumir productos “gringos” eran fuertes y por supuesto que las adopté a pesar de que nunca me uní a las marchas que ellos organizaban, pues su forma de proceder para mí resultaba contradictoria, violenta y destructora.

Una tarde viendo las noticias en casa, la conductora dio las cifras de los niños que eran víctimas hasta ese momento en Irak. Una de las imágenes era la de un niño con la cara llena de sangre, lágrimas y lleno de dolor: él había perdido

sus brazos, una de sus piernas y a toda su familia en un bombardeo. Siguiendo imagen: fotos de soldados gringos divirtiéndose con la desnudez tanto de las mujeres iraquíes, exponiendo sus cuerpos como presas recién cazadas mientras ellos sostenían una sonrisa de oreja a oreja.

La mirada, el fenómeno de lo visible y de lo que ve desde la profundidad de la existencia con todo y su crudeza, fue la mirada del niño sin nombre y de las mujeres avergonzadas y dolientes lo que hizo que me preguntara: ¿por qué? ¿Qué me puede acercar a la respuesta del por qué este mal? La muerte es un proceso vital, pero ¿así? ¿Cuál es el sentido?

Corrí a mi cuarto con los ojos apenas abiertos por las lágrimas que me inundaban, tomé una pluma y abrí mi cuaderno de poesía: “escribe, me dije, escribe lo que puedas”. Lo hice y decidí compartirlo con mi tío, no dejaba de llorar. - Tío, quisiera saber qué me ayuda a indagar por qué pasa esto, no a nivel político, sino a nivel humano.

- Ética, -me dijo- es la ética lo que pone sobre la mesa ese gran paradigma sobre el mal en el hombre y su uso de la libertad, no vas a encontrar una sola respuesta, pero sí te obligará a saber por qué quieres ser diferente a esa barbarie.

- ¿Y dónde estudio la Ética? –le pregunté-

- En la Filosofía. –me respondió-

Al día siguiente le platiqué esto a mi profesor preferido de la preparatoria, mi profesor de Antropología, con el cual estudiaba la vida de las comunidades oaxaqueñas y con el que leímos “El país de las sombras largas” de Hans Ruesch con gran pasión. Después de clase siempre me compartía un poema y yo le mostraba mis escritos. Al contarle lo ocurrido y mi sentir, me dijo: “Ese es el sentimiento que debes tener al estudiar cualquier carrera, un sentimiento auténtico, y el tuyo lo es. ¿Por qué dudas? Ve a Filosofía.” Así que cuando por fin cursé las asignaturas de Filosofía y de Temas Selectos de Filosofía, corroboré que estaba decidida a seguir en ese camino. Pero curiosamente no por los profesores, no por las cátedras, sino por lo que ya había sentido, por lo que ya había movido mis entrañas. El primer texto de Temas Selectos que nos encargaron fue *Ser y Tiempo* de Martin Heidegger, el cual evidentemente en ese

momento no me resultó nada comprensible, ni por la lectura ni por las explicaciones catedráticas. Afortunadamente, los temas del amor, la justicia, la libertad, etc., salían a la luz y trataba de escribir sobre ellos desde mis sonrisas, lágrimas y pasiones. Sin embargo, una vez que comencé la licenciatura de Filosofía un sinfín de emociones vinieron a mi vida fuertemente. Viví apasionadamente mi carrera.

Una tarde paseando por los pasillos de la biblioteca me encontré con el libro *Ser y Tener* de Gabriel Marcel, supe que con mi inquietud sobre la ética me enriquecería mucho. Buscando más libros de él me encontré con *Filosofía para un tiempo de crisis*, los llevé conmigo y este último logró contagiarme su preocupación por transmitir la filosofía desde su raíz con los jóvenes de educación media superior, “del liceo” en su contexto.

Decidí hacer mi tesis sobre la visión de la muerte en el fenómeno de la vida en la postura ética de Gabriel Marcel. Mientras leía más y más sobre el misterio y sobre las trampas del lenguaje con relación al “tener un cuerpo” en lugar de “ser un cuerpo”, me dije a mí misma: quiero continuar con esta investigación, pero ¿cómo hacerlo sin vivir desde otra dimensión mi cuerpo? Así que en el periodo de construcción de mi tesis decidí acercarme a la disciplina del yoga. Fue ahí donde por primera vez intenté estirar mi cuerpo, abrir sus canales y sentir su movimiento desde la respiración consciente... sí, respiré por primera vez conscientemente de cómo inhalaba y cómo exhalaba.

Con el paso del tiempo yo seguía con los deseos de continuar con el tema del cuerpo, me empapé de textos de filosofía del cuerpo, estudié un diplomado en Historia del Arte para comprender la historia del cuerpo en las representaciones artísticas, y poco a poco me daba cuenta de que era más que un “tema”, y que decir “soy un cuerpo” implicaba un cambio en mi visión de mí misma. Así que comencé a escribir mi proyecto de maestría.

En el proceso mi madre murió. Yo leía *After Dark* de Haruki Murakami en esos días, así que me lo llevé al velorio, y por alguna extraña razón recordé claramente el inicio de *El extranjero* de Albert Camus, tenía esa sensación de insensibilidad por llevarme un libro bajo el brazo para velar a mi madre. Fue un

periodo tan difícil para mí que decidí tomar una terapia que no implicara un diván, sino movimiento, una terapia que pusiera en juego ser un cuerpo en movimiento y así vivir lo que defendía en las letras: la danza.

Al llegar a mi primera clase de danza contemporánea pensé: esta será mi mejor terapia, pero también mi mayor reto. Un año después realicé el proyecto de investigación convencida de que la educación filosófica necesitaba llegar a las entrañas y que el movimiento corporal consciente jugaba un papel sumamente fuerte en las existencias. Fui aceptada en la maestría sabiendo que me esperaba un gran reto y que los talleres que ya había impartido sobre filosofía del cuerpo en el arte tenían que estar involucrados. Yo seguía y sigo danzando, resignificando mi cuerpo en cada clase, enfrentando el desequilibrio, retando a mi historia. Al comenzar este camino decidí modificar mi alimentación a una más saludable, mi cuerpo empezó a modificarse y mi rumbo de vida también. La experiencia del cuerpo tomó un significado sumamente importante en mi camino filosófico.

Compartir esta investigación es pues fruto de un camino de transformaciones, vivencias y resignificaciones que conforman las notas de mi concierto del mundo en el horizonte corpo-fenomenico-existencial. He puesto mi cuerpo, he puesto mi vida, y así es como la filosofía me es más que una asignatura, es una fuente de agua salada y dulce que mi cuerpo absorbe diariamente. Quisiera contagiar eso a mis alumnos de preparatoria, justo eso. Sin esperar que sigan el mismo camino que yo, sino que construyan el suyo pero con las entrañas a flor de piel.

3. Los cuatro movimientos.

El primer capítulo de este escrito analizaremos las diferentes problemáticas que se nos presentan al momento de pensar en la importancia de la experiencia corporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el contexto socio-educativo. Más allá de un análisis meramente psicológico, cientificista o neurológico sobre el rol del cuerpo en dicho proceso, buscamos hacer énfasis en las carencias que tienen las mismas prácticas formativas en filosofía dentro de las

instituciones educativas de cara al desarrollo expresivo de los cuerpos como parte del acto de filosofar, pues, siguiendo las reflexiones que hacen el existencialismo y la fenomenología, un filósofo sin conciencia corporal estaría negando de alguna manera su mismo estar en el mundo.

El segundo capítulo engloba el análisis filosófico acerca de la corporeidad desde los estudios fenomenológicos. Ahí hacemos una crítica argumentada a las dualidades que han separado mente-cuerpo a lo largo de la historia, y proponemos una concepción del cuerpo desde lo que llamamos el horizonte fenoménico-existencial. La fenomenología de Merleau-Ponty y la postura existencialista de Jean Paul Sartre fortalecen nuestra propuesta ante la educación de la filosofía.

El tercer capítulo abraza una investigación psicopedagógica desde la *Gestalt* y la fenomenología, poniendo en el centro al joven en situación con el que estamos trabajando, para así dar pie al cuarto capítulo, en el cual narraremos el sentido y trayecto del taller *Filosofías en movimiento*, acompañado de un registro fotográfico que viste todo este trabajo.

4. Estado del arte.

Las investigaciones previas que de alguna forma se acercan a nuestra temática son las siguientes:

Cuerpo y pedagogía

El estudio del cuerpo en la educación no es algo nuevo, podemos encontrar diversos trabajos pedagógicos que dan luz acerca de la importancia de la educación corporal en el estudiante para que tenga una formación más completa en su desarrollo en el mundo. Sin embargo, estas investigaciones suelen centrarse en la educación infantil y proponen estrategias que consisten en despertar los sentidos del niño, así como para explorar y distinguir los diversos objetos distribuidos en el espacio, como es el caso del libro de J. Gleyse y Michel

Bernard llamado *Une nouvelle vision du corps dans l'éducation*³. O bien la tesis *Développer le potentiel humain : les pédagogies alternatives et la créativité enfantine - Le corps, l'éducation et les arts* de Olivia Bova de la licenciatura en psicología de la universidad Paris 7⁴.

Siguiendo la línea pedagógica infantil de la filosofía, hemos encontrado un trabajo muy interesante elaborado en Estados Unidos llamado The Philosophy Foundation⁵ que busca fomentar el pensamiento independiente y crítico de los niños, tan necesario en el siglo XXI⁶, acudiendo a diferentes escuelas de educación básica con distintas comunidades: musulmanes, afroamericanos, hindúes, escuelas mixtas, etc. Sus métodos buscan el trabajo en equipo, el diálogo, resolución de problemas y los métodos democráticos⁷. Pero una característica que nos llamó mucho la atención fue que entre las preguntas de una clase muestra que ofrece un video de la página web, hay una sobre la concepción del cuerpo como totalidad o como fragmentos. Este tipo de diálogos son los que buscamos en nuestra propuesta.

Hay disponibles también escritos sobre la danza como método de enseñanza y educación corporal, que, aunque no es como tal nuestro tema, sí nos servirá para ejemplificar y sustentar algunas actividades que exponamos en nuestra exposición. Ejemplos de ellos son: A-M Genevois, *La danse en clinique psychiatrique*⁸, M. Bernard. *Corps, arts vivants, éducation*⁹, Panhofer, H. *La sabiduría y la memoria del cuerpo*¹⁰, o el artículo "El discurso dialógico en la danza"¹¹ de Karen Castillo Castillejos. Estos dos últimos muestran cómo el cuerpo

³ Citado en <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article7>

⁴ Traducción: Desarrollar el potencial humano: las pedagogías alternativas y la creatividad infantil – El cuerpo, la educación y las artes. Ver <http://www.theses.fr/s73931> El documento completo no se encuentra disponible.

⁵ Ver: <http://www.philosophy-foundation.org/home>

⁶ En la exposición de los objetivos de esta comunidad de filósofos nos dicen que: "Philosophical enquiry develops speaking and listening skills vital for literacy and emotional development, helps children who find it difficult to access other classes, and encourages critical and creative thinking essential in the 21st Century." *Ibidem*, Home-Our mission.

⁷ También puede verse el trabajo de esta asociación que se enfoca a la enseñanza básica y secundaria en Estados Unidos y Canadá: <http://plato-philosophy.org/who-we-are/about/>

⁸ Citado en: <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article7>

⁹ Citado en: <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article7>

¹⁰ Texto completo en: https://www.academia.edu/3483231/La_sabiduria_y_la_memoria_del_cuerpo

¹¹ Texto completo en: <http://revistafluir.com.mx/misa-brevis/el-discurso-dialogico-en-la-danza.html>

tiene una memoria propia que pone en duda la manera de soslayar las sensaciones corporales como fuente de conocimiento por una larga tradición filosófica, pues el movimiento en la danza exige una exploración profunda del espacio exterior y el del propio cuerpo, en donde el piso, las zapatillas (en caso de usarlas), los espejos, la ropa misma son parte de nuestra vivencia espacio-temporal, hasta llegar el punto en donde el cuerpo realice un movimiento de manera orgánica, habiéndose apropiado ya de su contexto. La filosofía al pensar esto puede invitar a los alumnos a pensarse como seres conformados por su entorno, y no sólo como los que conforman al entorno.

Hemos encontrado trabajos filosóficos interesantes sobre el significado del encuentro cuerpo a cuerpo como es el caso del libro de J.P. Falcy. Enseigner: *Un corps à corps ? Approches philosophiques*¹². También nos dimos a la tarea de revisar tesis que se han realizado sobre el cuerpo en la enseñanza de la filosofía y lo más aproximado que encontramos fueron las siguientes: *Voluntad y olvido: cuerpo y pedagogía* para obtener el grado de Maestra en Enseñanza Superior de Verónica Mata García por parte de la UNAM; *Algunos enfoques para estudiar el cuerpo en la educación* para obtener el grado de Maestría en Pedagogía de Martha Gabriela Noyola Muñoz; *Didáctica humanista y cuerpo: el consumismo en el aula* de María Montserrat Jiménez Velasco, todas ellas por parte de la UNAM¹³. Además hemos encontrado un libro muy interesante llamado *El cuerpo: un espacio pedagógico* de Norma Delia Durán¹⁴ en donde se hace un análisis de la enseñanza con el cuerpo en la sociedad mexicana y se explora cómo el alumno (niños y adolescentes) conciben su cuerpo, y aunque no lo menciona abiertamente, siguen métodos del enfoque gestalt, promoviendo la idea de que se puede aprender del cuerpo para conocerse a sí mismo viviendo el aquí y el ahora.

Considerando que queremos llevar nuestra investigación a las preparatorias de la UNAM, sabemos que es muy importante la época del porfiriato para contextualizar el núcleo educativo, y encontramos una tesis que da mucha luz al respecto: *Educación del cuerpo en el porfiriato* para obtener el grado de Maestra en

¹² Citado en: <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article7>

¹³ Encontradas en: <http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos>

¹⁴ Durán Amavizca, Norma Delia. *El cuerpo: un espacio pedagógico*. Editorial Los Reyes, México, 2013.

Pedagogía de Georgina Ramírez Hernández por parte de la UNAM¹⁵, en donde nos cuenta cómo se concebía la corporalidad de los estudiantes y de los profesores, de las mujeres y de los hombres en la educación de esta época, así como las materias que fomentaban la actividad corporal.

Cuerpo y formación integral

Con respecto al tema de formación integral hemos encontrado investigaciones muy interesantes que analizan de manera puntual a qué se refieren todos los programas de estudio y proyectos educativos con querer lograr este tipo de formación, pero todos ellos se ven en la necesidad de aclarar los malentendidos a los que se han llegado, pues pareciera que ella se restringe al cúmulo de materias diversas entre sí y no a todo lo demás que también conforma al alumno mismo.

Un texto que profundiza al respecto es el escrito por Zazar Charur llamado *La formación integral del alumno: Qué es y cómo propiciarla*, ahí habla, desde la filosofía de la educación, sobre qué es y qué debe integrar esta formación para el verdadero desarrollo del alumno de la educación media superior, haciendo énfasis en los diferentes puntos que tocan la vida del sujeto que aprende, como el intelectual, el informativo, el cultural, el motriz, etc., aunque este último es entendido como una formación física y no como nosotros exactamente buscamos. Sin embargo, da mucha luz sobre el objetivo de nuestra crítica hacia aquello que integra este ideal. Tomaremos este texto como base para desarrollar el tema y nos apoyaremos de manera periférica en los que mencionaremos a continuación.

Hemos notado que en Europa la formación integral es concebida de otra manera, siendo llamada “formación global”, o en francés “Éducation Globale”, y a veces “transversal”. Tenemos los siguientes textos de base para profundizar al respecto: *Les apprentissages transversaux dans le nouveau curriculum: pour une formation intégrale de l'élève?* de José Tuvilla Rayo, así como su artículo en español intitulado “Reformas educativas, transversalidad y derechos humanos”. En los dos textos se analiza la diferencia entre enseñar conocimientos y educar para la vida, lo cual reforzará mucho las miras que tenemos como docentes de filosofía.

¹⁵ *Ibidem.*

De igual manera, en la bibliografía del primer texto podemos encontrar el libro *Hacia una educación global desde la transversalidad* de Rafael Yus Ramos, el cual revisaremos para complementar el tema.

El artículo « Éducation globale: Une interprétation à l'intention des enseignants des programmes de l'IB¹⁶ » de John Hare, resulta muy rico para concebir las nuevas visiones europeas de la educación, en donde lo global es entendido no como un sistema uniforme, sino como un sistema conformado por múltiples factores que deben ser tomados en cuenta para el proceso educativo, como la cultura, los intereses particulares, las relaciones interculturales, la familia, etc. Para estudiar esta propuesta consultamos también el artículo "What is an IB education?" del programa de educación internacional del Reino Unido.¹⁷

Un libro que ayuda a entender a qué nos referimos con "formar" es el escrito por Lucien Morin y Louis Brunet llamado *Philosophie de l'éducation*¹⁸, en donde dedica bastantes páginas al tema.

Cuerpo y filosofía

El sustento filosófico de esta investigación lleva por eje principal la fenomenología de Merleau-Ponty. A lo largo de nuestro escrito por supuesto que haremos referencia a otros que abonen a la argumentación que estamos sosteniendo, como Michel Henry y Jean Paul Sartre.

En *Fenomenología de la percepción*¹⁹, el filósofo francés Merleau-Ponty aborda los diferentes aspectos que están implicados en el concepto del percibir el mundo habitado, mirando más allá de la experiencia física al respecto e incluyendo la corporeidad de uno, de los otros y del mismo entorno. De esta manera, su visión fenomenológica forma la estructura cognoscitiva que proponemos en nuestro trabajo, la cual debe incluir a la corporeidad si verdaderamente queremos defender una educación que involucre la totalidad de

¹⁶ IB se refiere a International Baccalaureate, que abarca la educación de los estudiantes entre 3 y 19 años con diferentes formas de aprender y diversos talentos. Plantea una nueva visión educativa en donde se engloben saberes que los lleven a una mejor convivencia, un mejor conocimiento y respeto al mundo que habitan. Para saber más al respecto se puede ver la página www.ibo.org

¹⁷ « What is an IB education? » International Baccalaureate Organization, United Kingdom, 2013.

¹⁸ Morin Lucien, *Philosophie de l'éducation*, Presses de l'Univ. Laval, Québec, 2000.

¹⁹ Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*, Planeta, México, 1985.

los sujetos, incluyendo en ella al profesorado. Así mismo, analizaremos partes de su libro *Lo visible y lo invisible*²⁰, en donde el tema de la corporeidad es más evidente.

Dado que la relación dialógica entre profesor y alumno alude filosófica y concretamente a las relaciones de poder, ya sea para criticarlas o para analizarlas, nos sentimos profundamente obligados a referirnos al pensamiento de Foucault, y específicamente el texto *Vigilar y castigar*²¹, en donde habla de las diferentes maneras de represión corporal desde el surgimiento de las cárceles y la educación misma.

De manera complementaria citaremos a filósofos que han defendido la relevancia de la fenomenología y de la corporeidad del sujeto, como lo son Michel Henry, Lacan, Sartre Gabriel Marcel, Jean-Luc Nancy, Umberto Eco, entre otros.

Para nosotros resulta muy interesante acercarnos a estos textos, que han enriquecido sin duda el terreno del pensamiento sobre el cuerpo desde la psicología, la pedagogía y la filosofía, pero sí encontramos una deficiencia en la exploración concreta del cuerpo en la enseñanza de la filosofía. Esto no nos desanima en cuanto la relevancia de nuestro tema, sino que nos impulsa a seguirlo trabajando con el debido cuidado para ver de qué manera se pueden cambiar los paradigmas actuales de la enseñanza de la filosofía, no sólo en los adolescentes, sino en todo aquel que voluntariamente quiera acercarse al pensamiento filosófico.

Nuestra investigación la llevaremos al ámbito de la forma de enseñar filosofía en la Escuela Nacional Preparatoria de México, pues contiene materias filosóficas que se adhieren más al objetivo que nosotros buscamos. Sabemos que ella se funda con la filosofía positivista buscando un progreso científico en nuestro país. ¿Pero cuáles son las necesidades actuales? ¿A dónde nos ha llevado ese progreso? ¿Cuál es el progreso que hoy en día necesitamos? Con esto en mente, podemos decir que las reflexiones que se han dado en torno a la necesidad de la filosofía se han dado desde hace mucho tiempo y con diferentes propuestas, pero

²⁰ Merleau-Ponty, Maurice. *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris, 1964.

²¹ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 2003.

todas ellas responden de alguna manera a las necesidades sociales que atañen a cada época. Si bien pareciera que los filósofos citados aquí buscan un discurso sobre lo humano, y no localizarse solamente en América Latina, por ejemplo, sí es innegable que el contexto en el que se vive la filosofía determina de alguna manera parte de ese pensamiento.

Nuestro contexto, el que vivimos día a día en las aulas, es el del solipsismo, el de la indiferencia ante la pertinencia de las materias filosóficas, el de la exigencia de respuestas esperanzadoras y realistas ante los hechos de violencia que visten a México y que generan una decepción generalizada. Reconocerse y reconocer al otro a través del pensamiento filosófico que involucre los deseos, pasiones y sensaciones puede ser una manera de tomar en serio el estar en el mundo y generar una catarsis que proponga más confianza en la relación profesor-alumno, alumno-mundo. Ese contexto busca salir de las aulas mismas, los alumnos saben que deben estar ahí, pero no sabemos si quieren estar. Pensamos que la disciplina está en el silencio y pasividad de éstos dentro de las cuatro paredes, cuando tal vez esté en la voluntad de ser con nosotros mismos y nuestro entorno. Es un con-texto que exige leernos entre líneas, con cuerpo y con razón, e integrarnos con los otros para autoformarnos.

CAPÍTULO I

REPENSANDO LA FILOSOFÍA EN LA EMS Y EN LA ENP

1.1. La filosofía como saber integrador del hombre concreto en el mundo.

Cuando hablamos de enseñanza-aprendizaje no estamos aludiendo a un proceso unidireccional en el que el profesor es el que “enseña” y el alumno es el que “aprende”, entendiendo estas dos últimas categorías conceptuales como una transmisión de contenidos sujetos a ser memorizados sin previo análisis. A lo que aludimos es al proceso dialógico que conlleva el enseñar y el aprender, no en abstracción, sino guardando la necesaria relación de confianza, respeto y apertura entre el profesor y el estudiante. Analizaremos el tema de los procesos de desarrollo adolescente precisos en capítulos posteriores, pero nos parece apropiado tratarlo en este espacio desde una perspectiva histórica: a partir del sentido que toma la asignatura de filosofía en la formación de las personas veremos cómo hablar de formación integral se convierte en una ficción al momento de la práctica, pues se ha olvidado integrar al cuerpo como conjunto de relaciones multidireccionales entre la cultura, lo biológico, los otros, el espacio y tiempo concretos, etc., que forman aquello que llamamos *experiencia corporal*.

La enseñanza de la filosofía puede pensarse desde Sócrates, quien abre el diálogo para fomentar el descubrimiento de las ideas propias, de la verdad filosófica que al final de cuentas queda abierta para un continuo pensamiento. Sin embargo, el teatro, la poesía, los mitos, también eran, y siguen siendo, formas de pensar el mundo, de pensar sus orígenes y de dar respuestas a los conflictos de nuestra existencia. ¿Por qué la relevancia de la filosofía entonces? Porque ella es la que se atreve a pensar al mundo de manera aguda desde el núcleo de la existencia humana y su entorno. Retomando esta problemática, es crucial cuestionar la forma en la que se enseña hoy en día en la educación media superior, específicamente de la Escuela Nacional Preparatoria, pues pareciera que en el joven hay un prejuicio de considerar al pensamiento filosófico como un bagaje innecesario y lejano a su existencia.

Creemos que lo anterior se desprende de un problema aún mayor: se ha banalizado el significado de *formación integral* en los sistemas educativos y termina por no haber coherencia alguna entre la teoría y la práctica, alejando al

alumno de la relevancia de los contenidos filosóficos en su existencia, separando al cuerpo de la razón.

Pareciera que el camino de la filosofía se abre conforme vamos sobre él hacia múltiples direcciones, habiendo pensado antes que era unívoco. La filosofía nos conduce a la multiplicidad del conocimiento y nuestro asombro nos obliga a volcarnos sobre la investigación del mundo, de nuestro mundo. Pero para que esto sea posible, la voluntad de ser y de buscar se convierte en el corazón de nuestro filosofar, es decir, sólo aquel que esté abierto a la pregunta para iniciar dicho camino podrá poner sus pies en los senderos del pensamiento, pues la imposición del conocimiento nunca será la estrategia apropiada para los hombres libres. Es por eso que se vuelve crucial la pregunta “¿por qué enseñar filosofía?”, ya que, sobre todo hoy en día, se habla de la “enseñanza obligatoria” entendiendo que la pregunta por la educación no tiene ninguna relevancia, pues se da por hecho su deber ser. Mencionamos esto porque la idea que tengamos sobre el educar va a afectar de manera directa a la idea que tengamos sobre la relevancia de la filosofía en la educación.

La educación para nosotros es una apertura hacia la libertad y la autonomía, y, volviendo a lo dicho anteriormente, es necesario que ella despierte el asombro del entorno que se estudia, incluyendo al sujeto mismo. Un bebé que apenas explora el mundo, se está educando de manera individual al ver los límites o los alcances que tiene su investigación, pues la curiosidad que lo lleva a ir más allá del borde de un escalón le enseñará a tener cuidado la próxima vez que quiera rebasar bordes. ¿Dónde está la voluntad de aprender del bebé? No creemos que sea puro instinto, sino que además él va acompañado del cuidado y tutela de los padres, en quienes confía de manera plena. Esta confianza es crucial para hablar de educación, pues el que educa necesita transmitirla antes que cualquier saber máximo. El bebé, al tener la confianza de sus padres y el instinto del desarrollo de los sentidos, irá construyendo el “sí” ante el aprendizaje.²²

En nuestra percepción contemporánea hablar de educación nos remite, casi sin detenernos a pensarlo, a la idea de “escuela” y “aula”, olvidando por un

²² El tema del desarrollo infantil lo trataremos con más detenimiento en el capítulo II de nuestra investigación.

momento la misma etimología de la palabra: del latín *ex ducere*, es decir, encaminar o guiar. En efecto, en las aulas se guía a los alumnos, o al menos eso es lo que se desea. Sin embargo, la cultura, nuestro contexto social, familiar, económico y la propia exploración individual también son elementos guías en nuestro crecimiento, pues un indígena que pertenece a la comunidad de Acteal no tendrá los mismos referentes y necesidades para conocer su entorno que los referentes y necesidades que tenemos los habitantes del Distrito Federal, por ejemplo. Aún teniendo un contexto completamente rural, el indígena se autoconoce a partir de su entorno, se explora con su mundo; somos alumnos de nuestra situación en el mundo concreto.

El aula reúne a diferentes personas que deberían tener un mismo objetivo en común: aprender algo sobre algún saber. De aquí que surjan dos preguntas: ¿Realmente es su objetivo, o es algo que suponemos a nuestra conveniencia? Y ¿Quién será aquél que les enseñe dicho saber? Definitivamente aquí ponemos sobre la mesa la realidad de las relaciones de poder en la enseñanza. Algunos dicen que el término “formar” debería sustituir al de “enseñar” porque éste es muy lejano al estudiante y marca una barrera entre él y el profesor, en cambio una educación formativa integra al sujeto por entero en su relación con el que lo forma. Sin embargo, cuando pensamos en cuál es proceso de “formar algo”, nuestra mente se remite a una masa de barro deforme que se dispone por completo a que dos manos la moldeen a su manera, le den forma.

Al hacer una revisión de los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria desde sus inicios hasta ahora, incluyendo las declaraciones de los grandes pensadores y fundadores del proyecto como Gabino Barreda y Justo Sierra, apelan a la defensa de la formación integral justificándola por la diversidad de asignaturas que se unen en un solo programa, así como por la diversidad de temas que se tratan en las clases²³. Humanidades y ciencias juntas en su aprendizaje, que construyen de alguna manera al alumno, sí, pero que no parten desde él mismo y que no toman en cuenta elementos cruciales que también

²³ *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*, Imprenta de Francisco Díaz de León, México, 1891.

forman parte de nuestro estar en el mundo, como la corporeidad, en el momento de la clase.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se impone una figura que pretende formar a individuos que ni siquiera quieren ser formados, pues desean que las manos moldeadoras sean las de ellos mismos. Nos dice Foucault:

Es así que se desarrolla en el siglo XIX alrededor de la institución judicial y para permitirle asumir la función de control de los individuos al nivel de su peligrosidad, una gigantesca maquinaria de instituciones que encuadrarán a éstos a lo largo de su existencia; instituciones pedagógicas como la escuela, psicológicas o psiquiátricas como el hospital, el asilo, etc. Esta red de un poder que no es judicial debe desempeñar una de las funciones que se atribuye la justicia a sí misma en esta etapa: función que no es ya de castigar las infracciones de los individuos sino de corregir sus virtualidades.²⁴

¿Cómo lograr un acercamiento a ese saber liberador si nos encontramos en un sistema opresor? La filosofía aquí tiene un rol fundamental y decisivo en la toma de conciencia sobre el sistema en el que nos encontramos. En efecto, el profesorado se desenvuelve en las aulas, en lo ya establecido, en los programas ya estructurados, en los horarios precisos; imponen saberes determinados, actividades con tiempo contado. Pero aún así, sabiendo en qué entorno está situado, el profesor abrirá la caja de pandora con saberes que inviten a la exploración del mundo, para que el explorador sienta el llamado de aquello que toca su existencia directamente, pues de no ser así el asombro y la curiosidad no serán posibles. Así mismo el profesor, sin ser alguien completamente acabado, crece y reaprende con la respuesta de sus alumnos, de tal manera que el proceso de aprendizaje se torna dialéctico y completamente existencial, en el sentido de que la existencia se ve permeada de un conjunto de relaciones de alteridad constantes que involucran visiones de vida completamente distintas pero que conviven²⁵.

²⁴ Foucault, Michel. “La verdad y las formas jurídicas”, Cuarta conferencia. En http://www.posgrado.unam.mx/arquitectura/aspirantes/La_verdad.pdf

²⁵ En el capítulo 3 de nuestra investigación profundizaremos en el tema de la filosofía existencial dentro de la relación profesor-alumno.

El filósofo mexicano Carlos Zarzar Charur ha tratado el tema de la formación de manera muy aguda, y nos dice al respecto que “consiste en la configuración que ha adquirido la personalidad de un individuo como producto de los aprendizajes significativos que ha logrado a lo largo de su vida”²⁶, y de esta manera nos podemos referir a ella como todos los saberes que se presentan ante nosotros y que vamos apropiando a nuestra existencia de manera voluntaria o involuntaria, pero no solamente dentro de una educación escolarizada, sino también de la externa como puede ser la sociedad, la familia, la cultura, etc. Sin embargo, el concepto que resalta para nuestro interés es *significativo*, pues esto refiere a una marca indeleble que deja la vivencia misma del saber, y que definitivamente la filosofía genera, ya que el “significar”, siendo verbo, se dirige a la acción de la persona concreta queriendo darle sentido a esos actos, es un trasladarse hacia lo que tiene cabida en la vida propia.

¿*Formar o descubrir-se y descubrir-nos?* Zarzar Charur va a agregar algo aún más importante cuando hablamos de la formación:

Desde el punto de vista de las personas, la formación que éstas adquieran, la forma que sus conductas y comportamientos lleguen a asumir, es producto no sólo de la influencia que reciban del exterior (la enseñanza, cuando hablamos de un proceso escolarizado), sino sobre todo de su respuesta a esas influencias o estímulos, es decir, del aprendizaje que lleguen a lograr.²⁷

En la medida en que se estimule el formarse a sí mismo, incluyendo nuestros sentidos, anhelos, búsquedas, etc., la integralidad de la formación podrá hacerse ver. Cuando hablamos de integrar nos referimos a unir partes que por alguna razón estaban separadas, dándoles una coherencia y un sentido. Nosotros como seres humanos no estamos separados del tiempo y el espacio que nos abriga, pero sí osamos llegar al aula a dar una clase de filosofía presuponiendo que el cuerpo tanto del alumno como el nuestro pueden ser perfectamente abstraídos, pues la única cosa que nos une en ese momento es el discurso a

²⁶ Zarzar Charur, Carlos. *La formación integral del alumno: Qué es y cómo propiciarla*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004. P. 33

²⁷ *Ibidem*. P. 32

manera de cátedra, pues nuestro auditorio no sabe absolutamente nada del pensamiento elevadísimo del cual tenemos privilegio de hablar. Ese ha sido el gran error de muchos profesores de filosofía y de las instituciones mismas. Es momento de integrar la experiencia del cuerpo a nuestro acto intelectual, pues ella se ha convertido en una gran ausencia dentro del ámbito institucional y por ello el gremio docente en su mayoría no la toma en cuenta o bien la dan por hecho.

1.2. Importancia de la filosofía en el Nivel Medio Superior.

Los periodos de crisis son los que nos invitan a repensarnos, a plantear nuevas preguntas y caminos en nuestra existencia. Esos momentos son de ruptura y también de creación en potencia. Si la filosofía da, a nuestro parecer, una oportunidad de pensar el mundo críticamente hacia una vida libre y autónoma, entonces será ella completamente necesaria en los momentos de crisis. Hoy en día, instituciones como la UNESCO se han encargado de promover y defender la actividad filosófica en y fuera de las aulas, pensando justamente en la posibilidad de sanar y sobrellevar dicha crisis humana en las diferentes etapas de nuestras vidas. Así, el informe *La filosofía, una escuela de la libertad* publicado en 2007, dedica toda una sección a señalar la etapa crítica que el estudiante vive en el nivel medio superior, por lo que el profesor Michel Tozzi nos dice:

Mientras que el psicólogo adopta un enfoque catártico de expresión verbal de los afectos, el filósofo encuentra en el lenguaje el lugar de elaboración de un pensamiento conceptual, que también puede considerarse como catártico. [...] Esa relación problemática con el mundo es la que hay que mediar a través del cuestionamiento filosófico, al cual pueden acceder con una facilidad sorprendente, debido precisamente a su sensibilidad exacerbada; como decía Lacan, el “dolor de ser”.²⁸

El aspecto catártico y crítico de la filosofía se convierte en uno de los argumentos más fuertes en su defensa, pues en la educación esto obliga a retornar a una enseñanza personal e interpersonal que implica una plena

²⁸ *La filosofía, una escuela de la libertad*. UNESCO, 2011. P. 68.

confianza, como lo mencionamos al inicio de este escrito, no sólo en sí mismo sino en el entorno que nos rodea incluyendo a los otros.

Adolfo Sánchez Vázquez escribe un texto²⁹ en donde se reflexiona el por qué enseñar filosofía en un nivel como el medio superior y ahí muestra, a nuestro parecer, dos consecuencias centrales de la importancia de ésta en la educación: el autoconocimiento y la formación del pensamiento propio. La responsabilidad que tiene el docente ante su clase de filosofía es no imponer dogmas como verdades únicas del pensamiento, impidiendo así que el alumno pueda vislumbrar una filosofía con la cual se identifique reconociendo su propio entorno personal y social. Es necesario que el profesor se muestre como una figura clara de pensamiento, con una convicción filosófica propia, siendo así coherente con la misma naturaleza de la filosofía, pues siguiendo a Sánchez Vázquez: “La filosofía se halla, pues, en relación con el conocimiento, pero esta relación es inseparable de la que guarda con la ideología”³⁰. Creemos que es importante para el aprendizaje de la filosofía ser conscientes de la situación concreta en la que se vive para así llegar a comprender la necesidad filosófica actual y guiarla desde nuestra convicción ética, dando una apertura que posibilite el mismo desarrollo y cambios filosóficos en la persona.

Si la filosofía puede acercarnos de manera profunda a nuestro contexto, entonces valdrá la pena citar lo que el filósofo mexicano Guillermo Hurtado dice en su texto *Hacia una filosofía para la democracia en América Latina*³¹ siguiendo la idea de que la escuela es un taller para la formación democrática³²:

Son tres, por lo menos, las tareas que la filosofía debe realizar en la escuela para impulsar la democracia: la primera de ellas es brindar a los alumnos las habilidades para razonar, argumentar y discutir de manera correcta y virtuosa con el fin de tomar decisiones colectivas de manera democrática; la segunda es la de enseñar a los alumnos a reflexionar de

²⁹ Adolfo Sánchez Vázquez “¿Por qué y para qué enseñar filosofía?” en *Filosofía y circunstancias*. Anthropos-UNAM, México, 1997. Pp. 35-46.

³⁰ *Ibidem*. P. 41.

³¹ Hurtado, Guillermo, “Hacia una filosofía para la democracia en América Latina”, en Vargas Lozano, G., et al. *La filosofía mexicana ¿Índice en la sociedad actual?* Editorial Torres Asociados, México, 2008. Pp. 73-102.

³² Cfr. *Ibidem*. P. 88.

manera crítica y constructiva sobre los valores centrales de la democracia, la igualdad y la libertad, y saber orientar sus decisiones con base en esos valores; la tercera tarea es la de formar a los alumnos para que adopten de manera informada y autónoma los ideales colectivos que han inspirado al proceso de construcción democrática o, en su caso, para que sean capaces de reformularlos o incluso de formular otros nuevos.³³

Con esta propuesta, Guillermo Hurtado ve una necesidad de que la democracia debe ser pensada por la filosofía, y así mismo ser transmitida por ella en la escuela. Precisamente uno de los defectos en la enseñanza de la filosofía en la educación media superior en muchos lugares es que se analiza sobre discursos ya construidos alrededor de temas que no atañen de manera cercana a los alumnos, en lugar de promover que ellos mismos construyan argumentos, críticas y pensamientos independientes. De igual manera, pareciera que los discursos filosóficos trascienden o están al margen de los problemas sociales, por eso Hurtado ve urgente la empresa de fomentar una visión más amplia de la filosofía en los alumnos, para que estos puedan pensar su sociedad y sus responsabilidades como ciudadanos, no sólo en las calles o fuera de la escuela, sino ahí mismo en el aula, fomentando el diálogo y el respeto entre ellos.

1.3. La filosofía en la ENP de México: ¿integradora o excluyente frente a la experiencia corporal?

En el análisis de los planes de estudio de las instituciones educativas de las diferentes sociedades a lo largo de la historia se develan los ideales acerca del ciudadano que se quiere formar, como un pedazo de arcilla, ante las prioridades que tiene el país en cuestión. El proyecto educativo del Estado mexicano definitivamente ha sido muy complejo hasta nuestros días y ha tenido infinidad de caminos, pero la postura que actualmente ha tomado frente a la filosofía es preocupante.

³³ *Ibidem.* P. 92.

Tratando de responder a la problemática de lo corporal en la enseñanza de la filosofía, consideramos relevante exponer de manera crítica el desarrollo que ha tenido el proyecto de la Escuela Nacional Preparatoria en México, pues pareciera que es una pintura muy reveladora sobre lo que se quiere y se espera del mexicano y de su desarrollo humano. Desde luego, tendremos la mirada muy alerta al lugar que se le da o no a la filosofía en dicho proyecto.

Consideramos que vivir una época en donde el valor monetario y material, a través de un modelo empresarial, es el que ocupa el primer lugar de la lista de prioridades humanas, y no el ser crítico y ávido para cuestionar el sistema en el que se vive, ha puesto en crisis a las humanidades, y entre ellas a la filosofía. A lo largo del siglo XX y hasta nuestros días se han dado múltiples propuestas por parte de filósofos, educadores, organizaciones como la UNESCO, etc., que han defendido la enseñanza de la filosofía en las distintas sociedades que nos conforman, respetando la diversidad cultural y las necesidades humanas a nivel existencial, social, político y académico. Esto se ha dado como una respuesta urgente ante el avance acelerado de la industrialización y tecnificación que se ha venido dando en todo el mundo, y que busca economizar las formaciones académicas para una mayor productividad en la mentalidad actual, poniéndose en la cuerda floja asignaturas que fortalecen la actitud crítica y abonan al desarrollo integral del ser humano.

En México este fenómeno se ha estado desarrollando desde finales del siglo XIX con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, momento en que el proyecto de nación mexicana incluyó en sí mismo la idea de orden y progreso, heredada del pensamiento filosófico positivista. Podemos remitirnos a lo que el mismo Gabino Barreda declaró en un escrito suyo acerca de la finalidad de la Escuela Nacional Preparatoria:

El objetivo del plan es proyectar una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultive así a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de

mantener por fuerza tal o cual opinión, o tal o cual dogma político o religioso, sin el miedo de ver contradicha por los hechos esta o aquella autoridad; una educación, repito, emprendida sobre tales bases, y con sólo el deseo de hallar la verdad [...] Este medio es, sin duda, lento; pero ¿qué importa si estamos seguros de su eficacia? ¿Qué son diez, quince o veinte años en la vida de una nación, cuando se trata de cimentar el único medio de conciliar la libertad con la concordia, el progreso con el orden? El orden intelectual que esta educación tiende a establecer, es la llave del orden social y moral que tanto habemos menester.³⁴

Si pensamos que la educación y su estructura responden a un contexto preciso en donde se ponen en manifiesto intereses políticos e ideológicos, entonces podemos decir que la postura de Gabino Barreda es una respuesta, por una parte, al pensamiento jesuita en México, el cual tenía una fuerte convicción educativa, pero finalmente no de manera laica, y por otra parte, a un desarrollo económico y cultural del país. Sin embargo, no debemos olvidar que el ámbito educativo en nuestro país fue impulsado en gran parte por las congregaciones religiosas, inicialmente franciscanos, dominicos y más tarde los jesuitas, quienes promovían el estudio filosófico, aunque éste tuviera sus bemoles y sesgos.

El lugar de la razón en la vida del mexicano debía tomar una gran fuerza si se pretendía progresar ante otros países como Francia, por ejemplo. Los modelos extranjeros que moldeaban los anhelos de los políticos mexicanos no podían realizarse si el mismo pueblo no recibía una educación adecuada a dicho modelo, es decir, al ideal de la industria y la economía. Era claro que la teología y la metafísica no producían conocimiento concreto y útil para lo que el ser humano necesitaba conocer del mundo que observaba para poder generar leyes y predicciones sobre la naturaleza y sobre su propia sociedad. Basta recordar entonces los tres estados del conocimiento humano según Auguste Comte, en un orden evidentemente ascendente: el teológico, el metafísico y el positivo. Para

³⁴ Gabino Barreda, *Estudios*, UNAM, México, 1973. Citado en: http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Diccionario/Corrientes/LAENPyelplandestudios-EduardoSarmiento.pdf

que exista el orden se necesita emplear un método, y para que ese método progrese se necesita experimentar, observar y comparar.

Es por esto que el primer plan de estudios que se llevó a cabo en la Escuela Nacional Preparatoria, y que fue expuesto en el *Segundo Congreso de Instrucción Pública* en 1891, contiene una fuerte carga matemática³⁵

Plan de estudios de la ENP en 1891

Cuadro Sinóptico de los Estudios Preparatorios propuestos por las Comisiones y aprobados por el Congreso.

PRIMER AÑO.	Horas por semana	SEGUNDO AÑO.	Horas por semana	TERCER AÑO.	Horas por semana	CUARTO AÑO.	Horas por semana	QUINTO AÑO.	Horas por semana	SEXTO AÑO.	Horas por semana
Aritmética y Álgebra.....	6	Geometría plana y en el espacio. Trigonometría rectilínea.....	6	Geometría Analítica de dos dimensiones y Nociones de cálculo infinitesimal.....	3	Física precedida de nociones de mecánica.....	6	Química y Minerología.....	6	Ciencias biológicas.....	6
Primer curso Francés.....	3	Segundo curso de francés.....	3	Cosmografía.....	3	Academias prácticas.....	3	Academias prácticas.....	3	Psicología, Lógica y Moral.....	6
Canto.....	3	Canto.....	3	Raíces griegas y latinas.....	3	Academias prácticas.....	3	Geografía patria.....	3	Academias prácticas de Biología.....	3
Ejercicios de lectura superior.....	3	Ejercicios de declamación.....	3	Primer curso de Inglés.....	3	Física del Globo y Geografía general.....	3	Historia general.....	6	Historia Americana y patria.....	6
Dibujo.....	3	Ejercicios militares.....	3	Primer curso de Gramática Española.....	3	Segundo año de Inglés.....	3	Literatura general y preceptiva.....	3	Literatura Española y patria.....	3
Ejercicios militares.....	3	Dibujo.....	3	Primer curso de Gramática Española.....	3	Segundo año de Gramática Española.....	3	Manejo de armas.....	3	Manejo de armas.....	3
Conferencias sobre Moral é Instrucción cívica.....	3	Ejercicios militares.....	3	Dibujo.....	3	Dibujo.....	3	Conferencias sobre Educación.....	3	Conferencias sobre Sociología.....	3
		Conferencias sobre ciencias y viajes.....	3	Ejercicios gimnásticos.....	3	Ejercicios gimnásticos.....	3			Idem sobre Higiene y Moral.....	3
				Conferencias sobre historia de la industria.....	3	Conferencias sobre historia del arte y de la civilización.....	3				
TOTAL.....	24	TOTAL.....	24	TOTAL.....	24	TOTAL.....	27	TOTAL.....	30	TOTAL.....	33

CURSOS FACULTATIVOS.—*Griego, Latín, Alemán é Italiano*, dos años cada uno.

Fuente: *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*, Imprenta de Francisco Díaz de León, México, 1891.

Por ello, la defensa hacia la creación de una educación que promoviera el pensamiento científico fue creciendo a lo largo de los años. Sin embargo, resultaba incongruente quitar la formación en filosofía en ese contexto, pues de alguna manera se negó el origen mismo de este pensamiento. Como se puede ver en el cuadro anterior, la única materia filosófica que a la que se tenía acceso era

³⁵ *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*, Imprenta de Francisco Díaz de León, México, 1891. P. 45.

Lógica, y esto era justificado por que la asignatura misma contiene una estructura matemática y abona a la precisión argumentativa del pensamiento. No obstante, nos preguntamos qué pasa con el pensamiento filosófico si se pretende defender esa “educación que cultive el entendimiento” en palabras de Gabino Barreda.

En el mismo documento podemos encontrar una declaración que ilumina mucho al momento de querer una respuesta a nuestra inquietud:

La enseñanza, en su segundo grado, debe ser eminentemente positiva, y no puramente crítica y negativa, dado que eso traería aparejada la más desastrosa anarquía intelectual, la que produce en los cerebros jóvenes el semiconocimiento de sistemas en lucha, cuando aún no tienen elementos de juicio suficientes para abstraer una verdad total y asimilársela.³⁶

Esto puede tener dos lecturas, la primera es: el conocimiento de la historia, el trabajo del construir las estructuras duras del pensamiento, y la formación de valores familiares, cívicos y artísticos, son elementos esenciales para poder tener argumentos sólidos ante situaciones sometidas a la crítica o al análisis. Sin una previa asimilación de lo mencionado no se tiene ninguna autoridad intelectual y se parte del discurso de la opinión que puede ser rápidamente refutada y rebasada. Pero por otro lado, la segunda lectura que hacemos es: los jóvenes no pueden ni deben preguntarse críticamente, no se puede pensar la realidad desde otro punto de vista que no sea el dogmático y el doctrinario. La posibilidad de que la rebeldía se haga visible en el momento de confrontar a la existencia desde la razón, revisando todas sus aristas y no sólo las científicas, es muy alta, pues las preguntas por lo humano son ya una manera de ir haciendo “contrapelo”, como decía Walter Benjamín, a las aguas calmadas, al curso “tranquilo” de las cosas.

Después de esto, es menester que nos preguntemos sinceramente lo siguiente: ¿La integración de la filosofía y de otras asignaturas filosóficas permite una formación humana más profunda? ¿Acaso la filosofía pervierte el camino de la precisión y la verdad que defiende la educación secundaria positivista? Si recordamos el espíritu que impulsó al pensamiento presocrático, a Platón o a Aristóteles, podemos notar que el mundo que cada uno de ellos habitaba les

³⁶ *Ibidem*. P. 56.

interpeló directamente, sintiéndose insatisfechos por lo ya establecido, por lo acordado como “bueno”, “correcto”, “normal”. Esa insatisfacción es motor esencial para que cualquier conocimiento se dé, pues éste se construye en la búsqueda e investigación respondiendo a la curiosidad que emerge de una conciencia vital de lo que somos o queremos ser. Así, posteriormente dicho conocimiento podría ser transmitido gustosamente o bien encontrado sin buscarlo, como pueden llegar a ser los accidentes de cualquier investigación. Sabemos que no siempre se sabe lo que se busca, pero también sabemos que el buscar implica una actitud frente al mundo, es decir, dar un sentido a lo que vivimos. Por eso, la filosofía nace no sólo como un afán de cuestionar críticamente con lo establecido, sino como un acto de autoconocimiento y reconocimiento en lo que es parte de lo que nos conforma como humanos: el espacio, el tiempo, lo visible, lo invisible, la razón, el cuerpo, los deseos, la historia, la familia, los amigos, los enemigos, etc. Así que mientras viva el hombre, la filosofía nunca acabará de tejerse.

En 1913 la ENP logra tener una armonía bastante favorable con respecto a las ciencias y humanidades. La investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, Lorenza Villa Lever, nos cuenta cómo con García Naranjo “se incluyeron cursos de historia, filosofía y literatura en los primeros años sin abandonar las ciencias, y se estableció un equilibrio razonable entre la concepción educativa de los científicos y las humanidades.”³⁷ No mucho tiempo después, en 1918, Moisés Sáenz incluye cursos optativos de carácter práctico, en contra del proyecto de Naranjo, quien buscaba que toda la educación tuviera esta característica, y no se redujera a asignaturas “optativas”.³⁸

A pesar del surgimiento de nuevas ramas (el Colegio de Bachilleres, la educación tecnológica, CCH, etc.), en el lapso de 1953 a 1970, la UNAM propone un bachillerato de 3 años en donde surgen las áreas diversas de estudio con base en lo que el alumno deseara estudiar en la universidad, además de considerar necesario realizar un examen de admisión para ingresar a la universidad, plan

³⁷ Villa Lever, Lorenza, “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Arnaut, Alberto, *Los grandes problemas de México*, Colegio de México, 2010, Vol. 7. P.229.

³⁸ Cfr. *Idem*.

que se vio suplido en 1966 por el *pase automático* “para todos los alumnos de preparatoria UNAM o incorporadas que hubieran obtenido un promedio de 7.5 de calificación.”³⁹ Esto permitió, a nuestro parecer, un mayor ingreso a los estudios universitarios, y un mayor interés por parte de los alumnos en educarse en diversas áreas. Sin embargo, seguía existiendo una necesidad por alcanzar una verdadera interdisciplina y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, como los talleres, por ejemplo. Así, en 1971 surge el Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual, nos dice Villa Lever:

[...] se proponía unir el estudio en las aulas y el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros del trabajo. En el CCH se evitó que el profesor fuera considerado como el transmisor del conocimiento, pues su autoridad estaba fundada en su experiencia, en sus habilidades intelectuales y sus conocimientos, y en su capacidad para facilitar a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos.⁴⁰

Sin una intención de ahondar en el tema del CCH en esta investigación, traemos esto a colación con el fin de ejemplificar el método que queremos proponer de cara a un cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, pues si bien se sabe que el CCH tiene carencias profundas de resolver, como el incluir saberes de ética, lógica y poner más atención a la formación filosófica desde primer semestre, los ideales son sumamente valiosos. La idea de llevar a cabo talleres, en contraposición a las cátedras, incluye a los alumnos en la construcción de sus propios aprendizajes y con esto de su propia relación con el mundo, de una manera más autónoma. Sin embargo, en la ENP esto no dependerá tanto del sistema *per se*, sino de la disposición misma que tenga el profesor ante un nuevo aprendizaje de los alumnos. Con esto no queremos decir que el sistema no guarde ninguna responsabilidad, sí la tiene en cuanto lo siguiente: los programas de estudio, la cantidad de temas que deben ser tratados y los métodos de evaluación que la institución impone. La defensa de una educación integral puede estar incluida en los ideales formativos, pero si no hay

³⁹ Cfr, Villa Lever. *Ibidem*. P. 287.

⁴⁰ *Ibidem*. P. 288.

una conciencia plena del docente ante los elementos que conforman una verdadera integración, ella será siempre una ficción.

En el actual plan de estudios de la EPN, vigente desde 1996, se considera que la filosofía debe formar parte de la educación humana y contiene asignaturas filosóficas, además de que las humanidades tomaron un lugar importante:

4to año	5to año	6to año
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas (Área 1, 2, 3 y 4)
Física	Química	Derecho
Lengua española	Biología	Literatura mexicana e iberoamericana
Historia universal	Educación para la salud	Inglés, francés, alemán o italiano.
Lógica	Historia de México	Psicología
Geografía	Etimologías grecolatinas	(EL RESTO DE LAS MATERIAS DEPENDE DEL ÁREA ELEGIDA)
Dibujo	Inglés, francés, italiano o alemán.	
Francés o Inglés	Ética	
Educación estética y artística	Educación física	
Educación física	Educación estética y artística	
Orientación educativa	Orientación educativa	
Informática	Literatura universal	
Las materias filosóficas del área de humanidades y artes (Área 4) son: <i>Historia de las doctrinas filosóficas, Pensamiento filosófico en México, Estética.</i> ⁴¹		

El cambio del primer plan de estudios al actual es abismal, pero como dijimos anteriormente hay que tomar en cuenta el contexto en el que se dan. Así mismo, es notable cómo la filosofía se abrió camino en la formación secundaria, pero ahora entonces lo que hay que preguntarnos es si realmente el ejercicio

⁴¹ Toda la información sobre el plan de estudios actual de la Escuela Nacional Preparatoria fue consultado aquí: https://www.dgae.unam.mx/planes/e_preparatoria/bachillerato.pdf

docente ante esta rama del conocimiento es apropiado y si le hace honor a la lucha de muchos filósofos por su permanencia, así como si los mismos estudiantes contemporáneos encuentran un sentido en ella.

No se puede universalizar sobre la actividad docente ni sobre la actitud de los alumnos frente a la filosofía, pues esos dos mundos son diversos siempre. Pero sí podemos sondear una realidad, o hablar de una generalidad que permea nuestra época. Pareciera que los ideales positivistas de la educación, ya no sólo en la ENP, sino en las diversas escuelas, siguen en pie pero transformados y acoplados al modelo neoliberal y globalizado de la actualidad. Conforme el tiempo avanza se hace más notable la equiparación entre *progreso* y *consumismo*, en donde se asume que el “poseer más” equivale a “progresar más”, y entonces el conocimiento se convierte en una fábrica de producción material que tiene su valor en eso mismo: en la materia, en la cosa.

Pensemos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México en 2008, en donde, como podemos notar, se pretende una integración, pero ¿de qué? Villa Lever nos expone cuatro ejes básicos de dicha reforma⁴²:

1. Implantación de un marco curricular común.
2. El logro de los egresados del dominio de las competencias que conforman dicho marco curricular. Estas competencias se clasifican en seis categorías de la siguiente manera⁴³:
 - a) **El alumno se autodetermina y cuida de sí:** aborda problemas de vida, identifica sus emociones, es sensible al arte, practica estilos de vida saludables, etc.
 - b) **El alumno se expresa y se comunica:** aplica distintas estrategias comunicativas, escucha y expresa mediante representaciones lingüísticas, gráficas o matemáticas, etc.
 - c) **El alumno piensa crítica y reflexivamente:** sigue instrucciones, ordena información, utiliza tecnologías, estructura argumentos, etc.

⁴² Cfr. Villa Lever. *Ibidem*. P. 303.

⁴³ Lo enlistado en esta parte es una interpretación del artículo dedicado a los ejes y competencias perseguidos por la RIEMS en: http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf

- d) **El alumno aprende de forma autónoma:** aprende por iniciativa propia a lo largo de la vida.
- e) **El alumno trabaja en forma colaborativa:** propone maneras de solucionar problemas en equipo, asume una actitud constructiva, etc.
- f) **El alumno participa con responsabilidad en la sociedad:** privilegia el diálogo, actúa de manera positiva a fenómenos sociales, conoce sus derechos y obligaciones, mantiene una actitud respetuosa ante la interculturalidad, contribuye a las soluciones a problemáticas del medio ambiente, etc.

En los puntos *b* y *c* se muestra cómo se persigue una idea aún positivista de la expresión y del pensamiento crítico, en donde hay un privilegio a la técnica y al *buen manejo* de los aprendizajes instruccionales. El papel que juega la argumentación va dirigido a la resolución de problemas que sabemos se insertan en un sistema económico y no humanista, pues tratar los actos humanos como “problemas” conlleva una visión simplista e incluso determinista de las personas concretas.⁴⁴ La “expresión” que aquí se defiende se enfoca más hacia un buen planteamiento teórico de los saberes que curiosamente se reducen al ámbito lingüístico, matemático y gráfico.

El inciso *a* resulta de gran interés para nosotros, porque pretende integrar una formación artística, sensible y física en el campo de los conocimientos; sin embargo, esto se pondrá en duda al momento de llevarlo a la práctica, pues la integración de dichas habilidades se dará sólo en ciertas materias y no en una práctica constante dentro de asignaturas distintas de la misma Educación Física, apreciación artística, etc.

La ENP no se unió a la RIEMS, pero de igual manera, vive una realidad de cambios dentro de las prácticas y contenidos curriculares. Dijimos anteriormente que ha habido ya diversas defensas de la filosofía para mantenerla en la educación, pero cabe mencionar que tienen en común la preocupación por no

⁴⁴ El Colegio de Bachilleres se unió a la RIEMS y su plan de estudios está dirigido a una filosofía política, argumentativa contemporánea. Se puede revisar dicho plan e ideales perseguidos en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Presentaciones/1._Reforma_Integral_JM.pdf

dejar la transmisión filosófica en una revisión y memorización de datos, sino que hay que promover la actividad crítica y argumentativa. Los métodos para lograr esto han sido diversos, por ejemplo: el análisis de textos filosóficos, mostrar la relación entre la filosofía y las ciencias, la enseñanza a partir de problemas, etc. Sin embargo, nosotros percibimos un problema que nos parece importante: muchas prácticas de enseñanza de la filosofía siguen siendo aún pasivas y soslayan a las sensaciones corporales como si éstas no tuvieran nada que ver con el pensar la existencia, quedando así el reconocimiento de uno mismo parcial y no integral. Justo Sierra, hablando del proyecto de la ENP, se refiere de la siguiente manera a la educación integral:

Para que el conjunto del plan fuera verdaderamente educativo, necesitaba ser integral, es decir, no desentenderse del ejercicio de una sola facultad, sino desenvolver en el adolescente al hombre entero, y de aquí el programa de conferencias preparando el terreno para adquisiciones mentales superiores, y relacionándose gradualmente a la adquisición mental realizada ya, pone en movimiento, para llegar a este fin, todos los resortes de la imaginación y la sensibilidad.⁴⁵

Posteriormente habla del ejercicio de la lectura y del dibujo como ejercicios también corporales, pues “educan órganos esenciales a la vida activa como la voz, la mano, la vista”⁴⁶, pero también fija “en el intelecto buena copia de patrones gráficos de corrección y belleza, que después trascienden a las concepciones del espíritu y a las acciones; por donde la estética y la moral tienen aledaños comunes e indeterminables”⁴⁷. Esta postura es sumamente valiosa, pues se cuida la integridad del ser humano en el mundo, en el sentido de que no es un ser separado de su cuerpo y de que en el aula se espera también una educación al respecto, más allá de lo que puede otorgar la asignatura de *Educación física*, pues resaltar estas actividades implica verdaderamente un compromiso del docente por prever todo lo que le atañe al alumno en su manera de habitar el mundo

⁴⁵ Sierra, Justo, en *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*, Imprenta de Francisco Díaz de León, México, 1891. P. 66.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

independientemente de la asignatura que imparta, pues sólo así la relación profesor-alumno se convierte en ética y dialéctica.

Desgraciadamente la teoría y la práctica sí tienen una separación clara en la generalidad de la docencia, pues para muchos sigue siendo más relevante la memorización, la clase magistral, la falta de interés por hacer cercanos los contenidos filosóficos al alumno, etc.

Explorar el pensamiento y las inquietudes existenciales es actuar a favor del filosofar, pero pareciera que se hace una separación muy clara entre la razón y el cuerpo, dejando a éste fuera de la jugada por su carácter contingente. Tenemos la sensación de que la educación filosófica en general carga con una tradición racionalista en donde se pierde la confianza en los cuerpos, en donde se cree que el ejercicio de la razón es la única fuente de conocimiento.

Todo lo dicho anteriormente es un llamado a retomar el humanismo en el aula, no de una manera estéril, sino de una forma viva para el alumno, pues el humanismo es un modo de vida que exige una visión del hombre inmerso en un mundo concreto que le permite pensar tanto en lo fenoménico como en lo abstracto. No creemos que lo comprobable (en un sentido positivista) sea lo único valioso en nuestra defensa de lo corporal, sino que dentro de la praxis convergen la reflexión (como contemplación) y la dinámica corporal viva (como aplicación); la praxis entonces es para nosotros la relación entre estos dos puntos: el pensar es acción también.

Estamos conscientes de que la educación en México no ha sido del todo oscura ni ha soslayado a la filosofía siempre, y como buen ejemplo podemos tener al Ateneo de la Juventud Mexicana creado en 1909 y del cual Justo Sierra formó parte. En la educación del nivel medio superior, al menos en lo que hemos vivido desde nuestra experiencia en México, los adolescentes en general crecen con esta nueva educación y con estas nuevas ideologías, acompañados además de los temas que han venido a definir nuestra época: tanto el desempleo, la violencia y el totalitarismo, como la negación del otro, el solipsismo, etc. Si los sistemas educativos se desarrollan a través de reformas que establecen los contenidos de tal manera que la filosofía sea soslayada, la percepción de los

alumnos será que la filosofía no tiene una relevancia en sus estudios. Es así como la defensa de la filosofía y las humanidades, siendo ya activa, se vuelven una empresa todavía urgente dentro y fuera de las escuelas en una sociedad como la nuestra.

Hoy en día, también es necesario reformar nuestro pensamiento sobre los espacios y los recursos educativos. Queremos dejar de referirnos al “aula” como ese encierro en cuatro paredes que delimitan el espacio que ocupa el alumno en una institución. Queremos hablar del espacio, sea cual sea, que el alumno ocupa en su proceso de aprendizaje y reflexión. Así, por ejemplo, un parque o una explanada perfectamente abierta es el “aula” del alumno en cuanto se convierte en su área de contemplación y vivencia de la filosofía, ya que ese entorno es también una oportunidad de autoconocimiento.

1.4. Otras formas de enseñar filosofía: el taller teórico-práctico.

Observando hoy en día el desarrollo de la filosofía en la enseñanza, podemos atrevernos a decir que dentro de la educación privada de la ENP procede de muy diversas maneras, pero en su mayoría homogénea en los fines que ésta persigue: La evaluación uniforme.

Si hacemos un ejercicio de remembranza, en donde intentemos plantarnos frente a los sujetos involucrados en la transmisión y asimilación de la filosofía, nos damos cuenta de lo tajante e impía que es ella como disciplina, pues justamente podemos poner en duda: ¿es ella solamente una disciplina? Pensemos en la actividad griega, en donde la pregunta constante y su indagación visten al filósofo en su quehacer vital.

Las preguntas no bastan, sino que el camino que se recorre en el deseo por resolver dicha cuestión, es un ponerse por entero en su mundo, interpelar su existencia y su manera de desarrollarse consigo, con su entorno y con los otros; se pone en juego lo que se es en cuerpo como totalidad con el hábitat: observamos, sentimos, palpamos, creyendo aún en las ofrendas a lo divino, pero participamos de su naturaleza, de lo que subyace. De esta manera, el caminar, no

retóricamente, sino en efecto caminar, vivir el mundo, ser cuerpo que se pregunta, es tomar responsabilidad de lo que se piensa.

Platón, Sócrates, Heráclito o Tales, se dan por entero a su existencia con la actividad filosófica aunque la visión del cuerpo sea muy distinta a lo que defendemos en esta investigación, finalmente la filosofía es acción, es actitud y es ser y estar en el tiempo, en el espacio, en la historia y su política, en el cuerpo, en su arte, en la palabra, en la cultura y su trascendencia. Nos dice el filósofo Maurice Blondel:

La necesidad del hombre es adecuarse a sí mismo, de manera que nada de lo que él es permanezca ajeno o contrario a su querer, y nada de lo que quiere permanezca inaccesible o negado a su ser. Actuar es buscar ese acuerdo del conocer, del querer y del ser. La acción es el doble movimiento que lleva el ser al término al que tiende como a una nueva perfección, y que reintegra la causa final en la causa eficiente.⁴⁸

Nada se puede escapar del querer y de la voluntad del ser que actúa. La unión entre esas tres categorías (conocer, querer y ser) las habita el cuerpo en sus movimientos y sus sentires, en sus acciones en el tiempo. La filosofía participa de ellas en su actitud frente al conocimiento del mundo y a las preguntas filosóficas que interpelan.

Cuevas primitivas, trazos sobre paredes hechas con pigmentos de flores, insectos y saliva, dejando el sudor, el inhalar y exhalar de la persona concreta que traza y respira, todo habla y recita las preguntas e indagaciones que los que ahí vivían tenían sobre su realidad. Son discurso sin alfabeto que filosofa develando los sentires que en nuestros días siguen moviéndonos. Pareciera que la filosofía revela la naturaleza humana, más primitiva siempre, hasta en la época contemporánea, naturaleza al fin.

Esos hombres de hace miles y miles de años, habitantes de cuevas y naturaleza difícil, esos habitantes que antes de una conquista dejaron plasmada su palabra, hicieron filosofía de su entorno, se preguntaron e indagaron respuestas, y no eran griegos. La filosofía nace como una actitud ante el mundo, antes de tener ese nombre, antes de ser una disciplina entre las demás. La

⁴⁸ Blondel, Maurice. *La acción*. B.A.C., Madrid, 1996, p. 521.

pregunta por los orígenes fue vivida desde antes de una cultura griega, el *Logos* de la *Physis* no llevaba tal nombre, pero el verbo articulado desde un conocimiento científico, poniendo en duda lo divino, o confiando en ello pero buscando algo más en un mundo tangible, la creación de algo más que mitos, etc., no es propio del ser griego, sino de una actitud humana que es despertada por la curiosidad y el hambre de saber. La pregunta es acción humana que se construye de diversas maneras, que se va plasmando en lo escrito, en lo hablado, pero también en lo hecho día a día.

La filosofía práctica que defienden algunos pensadores y que toman como pilar la figura socrática, no es algo nuevo, sino que a nuestro parecer es la filosofía misma. ¿Acaso hay filosofía sin práctica siendo ella por sí sola una actitud frente al mundo? ¿La categoría mundo es abstracta ante nuestro pensamiento y por ello la filosofía también? ¿La metafísica, por ejemplo, nos conduce a un alejamiento de la realidad tangible, o más bien nos acerca de otra manera preguntándonos justamente por el ser último de ella? La abstracción de la filosofía habita finalmente en la manera en la que modificamos la realidad desde nuestro pensamiento, desde la intuición que genera las diversas categorías cognitivas que nos llevan al fondo de la pregunta, aunque no vayamos al laboratorio a comprobar teorías con métodos precisos, se abstrae metódicamente lo visto, lo vivido, y se sigue viendo y se sigue viviendo racionalmente pero no por ello arrancado del cuerpo. La filosofía práctica es la vivencia de la abstracción que termina siendo concretamente fenomenológica porque parte de la subjetividad que filosofa y que percibe. De esta manera, el quehacer filosófico implica poner los sentidos en un despertar constante para dar paso a la percepción incluso del sí mismo.

Pensemos entonces que la filosofía práctica, o mejor, la práctica de la filosofía es un masticar con todos los dientes, un saborear, palpar, oler, sentir lo que la pregunta me provoca junto con la experiencia del otro con el que se dialoga. De esta manera, la filosofía en su enseñanza idealmente debería fomentar todos estos elementos, y una de las mejores maneras de realizarlo es mediante la creación de talleres filosóficos, en donde el pensador se involucre

conscientemente en la práctica filosófica, y en donde la teoría y la práctica estén íntimamente relacionadas.

La característica principal que contiene un taller es que no considera a los individuos completamente solos en su quehacer, sino que desde su subjetividad pueden generar un trabajo en comunidad, o sí realizar algo individual pero a partir de un trayecto colectivo, y que a lo largo de todo el camino se va realizando y planeando lo que al final resultará creado. La teoría exige una acción concreta, un hacer en el ser del mundo que no se asemeja a la idea de los sistemas de producción contemporáneos en donde el producir es lo que importa, sino que en el taller filosófico se hace pensando cada elemento del trayecto, viviéndolo y no con fines de ganancia o mera rentabilidad, sino con fines de una plenitud humana. Si por consecuencia el taller se convierte en un *modus vivendi* para el profesor será sólo uno de los efectos del trayecto, pero no su fin último, pues el taller filosófico no busca amaestrar para la economía, sino guiar la creatividad de la persona entera.

Así, en la presente investigación defendemos al taller filosófico como una alternativa de enseñanza de la filosofía en las instituciones y fuera de ellas (pues busca ser extracurricular), para recuperar esa esencia práctica del filosofar y la acción a la que nos empuja ésta. Si seguimos por esta línea, tenemos que resaltar de manera muy precisa que los talleres teórico-prácticos de la filosofía empujan a los sujetos de aprendizaje y al profesorado a realizar una actividad ética absoluta, para considerar a la filosofía inmersa en la acción tomando responsabilidad de cada acto realizado, pues la libertad de todos los miembros es el personaje principal que guiará a todo el taller: libertad de expresión, de pensamiento, de palabra, de cuerpo, de desacuerdo, de creación plena.

A lo largo de los siguientes capítulos veremos cómo dicho taller filosófico teórico-práctico encuentra sus fundamentos en la filosofía misma, echando mano también de una visión psicopedagógica que nos ayudará contextualizarlo en una realidad concreta del bachillerato privado, aclarando que siendo una actividad extracurricular confió plenamente en la voluntad que empujó a los jóvenes a escuchar sus inquietudes sin necesidad de ser evaluados por el sistema escolar

ya establecido. La *juventud* se impone frente a la categoría de *adolescencia* cuando pensamos que la concepción de ésta surge de un análisis psicológico lleno de duelos y transformaciones psicofísicas que aunque existen se concentran en las pérdidas y conflictos que ellos pueden padecer, dejando de lado también la concepción social, política y creativa del joven, que no lo caracteriza el adolecer, sino también el empuje frente a la acción, la rebeldía ante su realidad y la madurez paulatina de sus ideales. El cuerpo de los jóvenes se plantará frente a nosotros en cada práctica y en cada acción filosófica, durante este escrito, durante el taller *Filosofías en movimiento*, durante sus propias vidas y durante la mía, para así proponer un giro en la forma de enseñar filosofía hoy en día, afinando más los oídos ante lo que el joven está pidiendo como estudiante, recuperando así la esencia de esta forma de vida que nos obliga a ser en el mundo responsabilizándonos de lo que pensamos enlazándolo íntimamente con lo que actuamos.

CAPÍTULO II

ENTRE HORIZONTES CORPORALES

Cuerpo cósmico: palmo a palmo, mi cuerpo toca todo.
Mis nalgas a la silla, mis dedos al teclado, la silla y el teclado a la mesa,
la mesa al piso, el piso a los cimientos, los cimientos al magma central de la tierra
y a los desplazamientos de las placas tectónicas.
Si parto en el otro sentido, por la atmósfera llevo a las galaxias
y finalmente a los límites sin fronteras del universo.
Cuerpo místico, sustancia universal y marioneta tironeada por mil hilos.

Jean-Luc Nancy

2.1. Cuerpos desintegrados y dualidad.

Los ideales de la educación desde el siglo XX pretenden llegar a una formación integral del sujeto de aprendizaje, pero ¿cómo hablar de una educación integral cuando concebimos a los estudiantes y profesores como entes arrancados de la realidad corporal? Al extraer del cuerpo únicamente a la razón para ser cultivada y educada, siendo aquél sólo un medio para objetivar al sujeto de aprendizaje, se comete una decapitación. Cuando la cabeza es extraída, se elimina también la mirada, las palabras, la respiración, la escucha, la expresión, y curiosamente la razón misma. Desmembramos al otro en pos de un pensamiento crítico, puro y lejos de los distractores afectivos y sensoriales. En efecto, la realidad corporal no se refiere únicamente a aquellas cosas que consideramos reales desde una perspectiva puramente física, sino a una compleja red de construcciones biológicas, socio-culturales, afectivas, antropológicas, filosóficas, etc., que además no existen de manera puramente individual, sino que se comparten y se entretajan dentro de las relaciones interpersonales y espacio-temporales. Sartre bien decía que el cuerpo es “Nacimiento, pasado, contingencia, necesidad de un punto de vista, condición de hecho de toda acción posible sobre el mundo”⁴⁹, lo cual podría implicar romper con una tradición dualista (*alma-cuerpo*), y que en nuestros días

⁴⁹ Sartre, Jean-Paul. *El ser y la nada*, Losada, Buenos Aires, 1998. P. 415. Todas las citas provenientes de esta obra tendrán los mismos datos bibliográficos.

seguimos sosteniendo como *mente-cuerpo* o *razón-cuerpo*) que ha permeado gran parte de la historia de la filosofía occidental, pues buscamos integrar de manera dinámica las relaciones que sostenemos en un mundo habitado con los otros.

El pensamiento filosófico pone en relieve las crisis del ser humano ante su realidad concreta, incluso si añadimos a ellas la cercanía con Dios, la trascendencia o la esencia de las cosas, pues a eso también lo podemos considerar parte de lo concreto, es decir, no lo meramente material, sino lo que es fenómeno y forma parte de la identificación del sí mismo en lo real que cambia constantemente⁵⁰. Cuando hablamos de “crisis”, nos referimos al choque tajante del hombre con lo que le constriñe directamente, pero lejos de quedarse en una catarsis de diván, se construye la crítica, la interpelación, la palabra que interpreta al mundo. Y el cuerpo es parte de esa palabra, él mismo es palabra.

Si queremos una verdadera educación integral, ¿por qué no sensibilizar a los alumnos a reconocerse y a reconocer su mundo con el uso de sus sentidos? Oler o palpar no implica rechazar el pensamiento, cosa que se piensa muchas veces cuando se habla de corporalidad, sino que es hacer partícipe al cuerpo en el acto de conocer y formar un pensamiento crítico complementado con la experiencia misma del ser en el mundo.

Desintegrar un cuerpo mediante su negación abiertamente deliberada para despojar a la razón de distractores, es también darle un lugar muy particular, un lugar de desencanto, de insuficiencia o de rechazo, pero finalmente el cuerpo se ve centralizado en la crítica. No podríamos decir que es propio de nuestra época educativa el desplazamiento del cuerpo, sino que en muy distintas épocas este fenómeno se vio agudizado, como, por ejemplo, en la Edad Media.

⁵⁰ Karel Kosik nos dice lo siguiente al respecto: “En primer lugar, lo concreto es el conjunto de todos los hechos y, en segundo lugar, la realidad en su concreción es esencialmente incognoscible, puesto que es posible añadir a todo fenómeno nuevas facetas y aspectos.”, en *Dialéctica de lo concreto*, Editorial Grijalbo, México, 1967. P. 55. También Lluís Duch apunta, en su libro *Antropología simbólica y corporeidad* citado anteriormente, lo siguiente: “Creo que algo intrínseco a la existencia humana, quizá lo que, por mediación de un larguísimo proceso, constituyó al hombre como tal, es la relación con “lo ausente”, el convencimiento de que “lo invisible” como tal, forma parte de la visibilidad humana.” P. 161. Esto último abona mucho al ilustrar la definición de *Fenomenología* como la búsqueda de las esencias, y así mismo a la concepción del cuerpo como totalidad concreta.

Antes del siglo XIII, siglo en el que la escritura en la sociedad medieval toma un lugar muy importante en la forma de vida (principalmente de los clérigos), la manera de realizar los contratos y la comunicación comercial, incluso, era mediante la oralidad. Aunque la escritura es también una expresión del cuerpo, en donde el trazo tiene una expresión y es la huella del movimiento realizado por la mano, la postura, la vista, etc., la expresión oral tiene en sí misma contenido el gesto, la visibilidad de los movimientos corporales que gesticulan en su expresividad. Dado el contexto eclesiástico vivido en la Europa medieval se hace urgente tomar control sobre los gestos que las diferentes clases sociales (aunque sobre todo las bajas) emiten frente a las figuras de autoridad. Así, la risa, la forma de besar una mano, las contorsiones corporales, la exaltación de las emociones, la mirada o la manera de expresar la fe deben ser educadas y si es necesario reprimirlas para que no resulten lejanas del camino hacia Dios.

La danza y el teatro fueron prohibidas porque la manera de mover el cuerpo y de gestualizar las emociones humanas no tenían que perturbar al alma. Alma y cuerpo se acompañan pero al mismo tiempo es necesario dividirlos porque tienen funciones distintas: la primera es fin divino, el segundo es mediador en lo mundano, por eso debe educarse. Jacques Le Goff, nos cuenta cómo dentro de todo el control sobre la gestualidad, el cuerpo finalmente se hace sumamente presente en el campo de la discusión moral:

Aunque atezado por la moral o las reglas del ritual, el cuerpo nunca se confiesa vencido; cuanto más se estrecha sobre él y sobre los gestos el torno de las normas y de la razón, más se exacerban también otras formas de gestualidad, lúdicas [...], folclóricas y grotescas [...] o místicas.⁵¹

La respuesta social ante la represión corporal es a través de los carnavales, los malabaristas, e incluso posteriormente se traslada a una exaltación del dolor con los flagelantes que dedican su sangre y su sufrimiento carnal a la resolución de sus pecados o malos pensamientos. El alma habla a través del cuerpo, si él la contiene entonces sus movimientos y sus expresiones

⁵¹ Le Goff, Jacques, *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Paidós, Barcelona, 2005, p. 123.

dicen cómo es ella y al mismo tiempo si educamos al cuerpo es para no perturbar más al alma. Si el alma es pecadora, entonces el dolor corporal habla del dolor que sufre ella a causa del pecado, si el cuerpo lleva en él la mancha del pecado, entonces el dolor recordará al hombre lo frágil que él es y lo eterna que es el alma: "De ti tiene sed mi alma; mi carne anhela por ti [...] suspira y desfallece mi alma...; mi corazón y mi carne claman exultantes al Dios vivo"(Sal 62,2).

La desintegración del cuerpo viene de la fragmentación que de él se hace a través de las dualidades introyectadas en la historia occidental, que incluso se develan en el lenguaje con expresiones coloquiales como "te quiero con toda mi alma", "mente sana en cuerpo sano", etc. Aceptamos que ahora no vivimos una prohibición de la danza o el teatro, que no se acusan a las mujeres de brujas por intentar cuidar al cuerpo o expresarse de manera diferente, pero la gestualidad en el ámbito educativo sí se considera, a nuestro parecer, un lenguaje mejor callado que ruidoso. La risa, el impulso del habla con todo su movimiento, la expresión de los sentimientos que provoca la reflexión, el malestar o el placer que resulta del texto filosófico o literario, también tienen que ser controlados en el aula.

En el Medioevo, parte del control del alma es también el habla, la cual se emite a través de la boca y se ve como un fenómeno corporal que puede generar sonidos estridentes, palabras no apropiadas y blasfemas, por lo que se debe educar tanto el volumen de la voz, como lo dicho por ella. Hoy en día vemos en las aulas un control del habla para garantizar un aprendizaje verdadero, sin embargo, no se educa la actitud de escucha y de diálogo por medio de un acto de libertad, sino de represión. Las bocas se callan no para escuchar amorosamente al conocimiento ni para dar paso a la posibilidad de expresión armónica, sino para mantener un orden ante la autoridad, ante el poder, con el miedo al castigo de fondo.

Así y todo, cuando pensamos en la enseñanza de la filosofía, es necesario, a nuestro parecer, asumir una actitud abierta a los cambios y movimientos múltiples de los saberes incluyendo su misma facticidad. Esta facticidad no es lo que ya está acabado, sino que las relaciones que sostiene el cuerpo con el mundo y que convergen entre sí están guiadas por una construcción práctica de la

realidad, es decir, por una conciencia que se construye en el hacer mismo. Reflexionar al respecto pareciera labor de ciegos y tontos porque damos por hecho a los cuerpos cuando nos dedicamos a pensar, pero adoptar esta actitud ha generado una educación rota, opresora de la expresión corporal.

La simplificación del cuerpo que resulta de las dualidades *sujeto-objeto*, *alma-cuerpo*, *mente-cuerpo*, se hereda al ámbito educativo y también a la concepción que se tiene del filósofo mismo, pues éste es una persona, o tal vez deberíamos decir sujeto, que entrega su existencia a la razón, a la pregunta y al asombro por el mundo, que se escurre en el escritorio pensando sin necesidad de generar una metafísica de lo concreto, sino que entre más abstracto sea el ser más profundamente ha llegado el filósofo al *quid* de las cosas. Positivismo velado en lo abstracto es la actitud que se desprende del mundo que no es vivido, del quiasmo que contiene la percepción, el cuerpo, la relación con los otros, el sí mismo, lo político, etc.

Cuando Alejandro Cerletti nos dice que la filosofía sí es útil porque su sentido consiste en “mostrar que los conocimientos, las opiniones o las relaciones establecidas no son naturales, no están dados de por sí”⁵² nos resulta contradictorio con el filosofar obviar y simplificar la corporeidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo porque en el cuerpo se dan las relaciones fisiológicas que permiten el conocimiento, sino porque también es paradigma que determina nuestra existencia y nuestro modo de habitar el mundo de manera integral.

2.2. La experiencia corporal como un horizonte fenoménico-existencial.

Comentarios e interpretaciones posteriores a Descartes nos llevan a pensar en un dualismo que ha sido fuertemente condenado por filósofos del cuerpo como el punto de partida en donde el alma ha sido separada del cuerpo. Decir esto nos lleva a reflexionar en cuáles son los elementos que la filosofía cartesiana deja de

⁵² Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008. P. 51

lado para llegar a un estudio existencial en donde la afectividad esté involucrada en el proceso de percepción del mundo.

Es difícil y aventurado lanzar una flecha al centro del pensamiento cartesiano con el mote de “dualista”, pues el análisis que realiza del cuerpo resulta complejo con respecto a su naturaleza: el *cogito* tiene su base en la razón, es el Yo pensante que se reconoce en su subjetividad por la abstracción que, por una parte, puede alcanzar gracias al pensamiento matemático y geométrico del mundo, y por otra parte gracias a la extensión de su materialidad corporal. En este sentido, la razón como soporte del Yo se deslinda de una dualidad simplista en la visión del cuerpo, pues los elementos fundamentales del Yo cartesiano son el *cogito* fundamentado por la abstracción del pensamiento, el cuerpo que maravillosamente Descartes intuye como posibilidad de percepción, el alma como posibilidad de movimiento, y sin olvidar con todo esto a Dios mismo. De aquí se dice lo siguiente desde la fenomenología del filósofo francés Michel Henry:

Descartes afirma que la razón de nuestras diferentes pasiones reside por completo en los movimientos de las almas animales, movimientos ciegos y sin propósito alguno. De aquí se sigue, por una parte, que la pasión humana está desprovista de cualquier tipo de significación –y esta es la ruina de toda ciencia moral del hombre-; por otra parte, que el hombre no es más responsable de sus pasiones de lo que pueda serlo, por ejemplo, de la circulación de la sangre por sus venas –y esta es la ruina de toda moral, que queda reducida a una especie de manual de mecánica-.⁵³

La problemática de la visión cartesiana, como bien lo apunta Michel Henry, está en concebir al cuerpo como extensión, como la extensión física que tiene cualquier otro objeto, constituida de partes engranadas cual maquinaria perfecta que contiene al alma ubicada en la glándula pineal, la cual da pie a la visión de las cosas del mundo. La orientación fenomenológica del cuerpo cartesiano toma camino y dificultad cuando equipara al cuerpo humano con la extensión de las cosas físicas percibidas y al alma como la posibilidad de pensamiento y

⁵³ Henry, Michel. *Filosofía y fenomenología del cuerpo*, Ed. Sígueme, Salamanca, 2007, p. 207.

movimiento, pero entendiendo a este último como desplazamiento de la extensión.

La crítica de Michel Henry a la concepción de las pasiones en la filosofía cartesiana no es gratuita cuando la llevamos al ámbito de lo moral, es decir, al ámbito de una toma de responsabilidad de lo que aquello que llamamos alma pueda realizar en nosotros mismos como subjetividades, de ahí la importancia de no olvidar al cuerpo subjetivo, el cual se dirige más allá de una maquinaria predecible que cuando nos muestra su complejidad en el error podría culparse entonces a esas pasiones del alma que tienen su origen en las pasiones animales, instintivas y sin propósito.

La substancia cartesiana es justamente el *cogito*, el “yo pienso”, y por ello la acción humana es entonces efecto de dicho pensamiento, ¿cuál es la relación ética con el mundo entonces? ¿El cuerpo se ve sujeto a pensar y funge como mediador? Si el cuerpo lo tomamos en sí mismo, y sus deseos y acciones también, entonces ya no podríamos decir que pertenece al campo del *cogito*, sino de la extensión, por lo que no podríamos hablar de una toma de responsabilidad ni mucho menos de un parte aguas existencial, pues en ese sentido el cuerpo ya no le concierne a las ideas del yo, simplemente es una maquinaria que actúa por sí sola y no por causa de esas ideas, no podríamos hablar de una voluntad del cuerpo porque la voluntad se encuentra en el alma (que usa como instrumento al cuerpo).

Esta problemática nos da la posibilidad de repensar al cuerpo ya no como un instrumento ni como un medio para percibir al mundo, ya no como una *res extensa*, sino como el movimiento en sí mismo, la subjetividad en sí misma con todo el horizonte existencial que lo abraza, lo contiene y lo sufre, como un verdadero cuerpo subjetivo.

Si pensamos entonces en cómo afecta esto a nuestra visión de la filosofía, podríamos decir que ella es una experiencia y práctica constante que nos permite reflexionar y pensar el mundo. Esta manera de pensarla nos lleva a ver la filosofía desde una experiencia corporal fenoménica-existencial. Con esto nos referimos a que estamos involucrados de manera insoslayable con la realidad de uno mismo y

del otro en un mundo de percepciones concretas que construyen nuestra existencia, y con ello nuestra corporeidad. Más allá de ser una dimensión conceptual, es una dimensión empírica del filosofar, y para profundizar más en ella nos podemos remitir al filósofo y fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty cuando nos dice:

La verdadera filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo, y en este sentido una historia relatada puede significar el mundo con tanta “profundidad” como un tratado de filosofía. Nosotros tomamos nuestro destino en manos, nos convertimos en responsables de nuestra historia mediante la reflexión, pero también mediante una decisión en la que empeñamos nuestra vida; y en ambos casos se trata de un acto violento que se verifica ejerciéndose.⁵⁴

¿Por qué nos compromete éticamente la reflexión filosófica y este horizonte corporal? Merleau-Ponty lleva la fenomenología al ámbito de la ética en el momento de concebir la percepción no sólo como un ojo que mira el exterior, sino como un ojo que está involucrado de lleno en el mundo que le afecta y que él afecta, que le modifica y que él modifica. Si la filosofía se pregunta y replantea lo existente, lo hace a partir de una realidad que no sólo implica la creación de conceptos que la definen, sino al juego entre subjetividades que se expresan con emotividad, sensibilidad y movimiento constantes. Así, resulta trascendente el peso ético de los juicios emitidos por el filosofar cuando damos cuenta que la soledad plena aunque es sentida no es del todo posible, pues las acciones, las aparentes inacciones y las palabras de preguntas, respuestas o hipótesis se dirigen a algún receptor con el cual ellas son reafirmadas o puestas en duda. Levinas nos dice que “El que me habla y que, a través de las palabras, se propone, conserva el extrañamiento fundamental del otro que me juzga; nuestras relaciones no son jamás reversibles”⁵⁵, y así el ser emisores y receptores al mismo tiempo, nos abre a la responsabilidad y compromiso del construir una ideología que, aunque abierta a transformaciones, forma nuestra identidad dejando huellas por todos lados.

⁵⁴ Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini, Barcelona, 1994. P. 20.

⁵⁵ Levinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito*, Sígueme, Salamanca, 2006. Pp. 123-124.

El filósofo que no incluya en su filosofía una visión de lo humano, queda lejos de una dimensión ética significativa, y esteriliza el sentido de hacer filosofía porque en ella no existe nada que comprometa directamente a los sujetos. De igual manera, un filósofo que hablando de lo humano deja a un lado el valor de lo concreto en las relaciones inter-subjetivas, y en su vida personal no guarda una coherencia entre el pensamiento y la praxis, es, desde nuestro juicio, igualmente estéril.

Por otro lado, la concepción de filosofía adoptada por Merleau-Ponty como “aprender de nuevo a ver el mundo”, nos lleva a pensar que aunque digamos que los niños con sus preguntas están haciendo filosofía, sabemos que con el paso del tiempo y del caminar por los senderos mundanos vamos resignificando lo aprendido, volviendo a reflejar nuestros pensamientos de manera cada vez más aguda. Es decir, la manera de percibir es también educada, aprendida y transformada, tomando a la conciencia, la curiosidad, la apertura al movimiento y a la sensibilidad como condiciones de posibilidad para que la percepción sea un verdadero filosofar.

Cuando hacemos filosofía, no podemos omitir la existencia del otro, pues como dice Merleau-Ponty:

En realidad, la mirada del otro no me transforma en objeto, y mi mirada no lo transforma en objeto, más que si uno y otro nos retiramos en el fondo de nuestra naturaleza pensante, si nos hacemos uno y otro mirada inhumana, si cada uno siente sus acciones, no recogidas y comprendidas, sino observadas como las de un insecto.⁵⁶

El “tomar nuestro destino en manos”, como lo citamos anteriormente, es también concebir la responsabilidad que tenemos con el otro en el mismo proceso de construcción de nuestra vida personal. Por eso la mirada de otro y el mirar al otro no puede ser cosificante cuando deseamos comprenderlo. Bien nos dice Levinas en *Totalidad e infinito* que: “Manifestarse como rostro es imponerse más allá de la forma, manifestada como puramente fenomenal, presentarse de un manera irreductible a la manifestación, como la rectitud del cara a cara, sin la

⁵⁶ Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*. P. 372.

mediación de la imagen en su desnudez, es decir, en su miseria y en su hambre.”⁵⁷ Con esto, la mirada, localizada en nuestros rostros, pero que se expande en todo lo visible y lo invisible de nuestra corporeidad, se transforma en una respuesta a una invocación del otro, que no podemos negar ni callar, y que si lo hacemos también nos comprometerá y eso es lo que definirá nuestra libertad como seres activos del mundo. Por ello, el horizonte de la experiencia corporal fenoménica-existencial compromete a la subjetividad con el alcance que tienen las miradas de los rostros deseantes e invocantes en la construcción de un cuerpo subjetivo.

Los horizontes se abren ante nuestra mirada como se abre el mundo y sus texturas, los ojos abarcan la totalidad desde la distancia marcando una línea divisoria entre lo celeste y lo terrestre, línea que devela la superficie de la tierra, horizonte que muestra la inmensidad de un espacio natural. Así la experiencia corporal se hace punto de partida de la subjetividad, pues no hay horizonte visto sin ojo que lo abarque. La línea está, la tierra está, pero el horizonte es tal por la percepción reveladora de la persona perceptiva, la experiencia requiere de la vivencia del espacio, por lo tanto es aparentemente lejana la vista: el cuerpo subjetivo vive el horizonte en su plenitud a través de todos sus sentidos, y lo confronta en su existencia directamente porque lo que ve ya no se escapará de él jamás. Ver el horizonte de las ideas, por ejemplo, es intentar verlas una a una para buscar claridad, pero esa vista está siendo vivida en el interior de ese mundo de ideas, no puede desprenderse, y tampoco hacer caso omiso de las sensaciones que éstas despiertan.

Hablar de esta inmersión no es palabra vana ni metáfora romántica, el horizonte de la experiencia corporal implica un compromiso ético con el mismo cuerpo, el mismo sujeto vivo, el prójimo, e incluso con el entorno. La propuesta fenomenológica de Merleau-Ponty pone sobre la mesa el ejercicio subjetivo de nuestras percepciones y acciones, es decir, el quiasma como nuestra relación cuerpo-mundo, dejando el campo abierto a lo que hoy en día en la generación filosófica francesa se llama “ecología corporal”, pues la toma de responsabilidad

⁵⁷ Levinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito*. P. 213.

en el desarrollo del cuerpo subjetivo abarca también la responsabilidad con el ecosistema, en tanto cuerpo orgánico, en tanto persona que habita al mundo con conciencia. De ahí que se vuelva tan importante la introducción de esta experiencia en la enseñanza de la filosofía a los jóvenes, a los niños y también a los adultos, pues ella también puede ser punto de partida para una conciencia ecológica. El objetivo no es dar una clase de ecología, sino hacer conciencia de la forma en la que el cuerpo que habitamos es también parte de lo orgánico del mundo, y que su expresión con las ideas, inquietudes y preguntas acompaña al cuidado de sí. La fenomenología ya no es aquí una teoría de la percepción, sino vivencia existencial, como ya más adelante lo veremos desde la postura de Jean Paul Sartre. El cuerpo subjetivo es la conexión recíproca entre la percepción, el entorno, los prójimos, la carne⁵⁸, la afectividad y el acto mismo de filosofar.

2.2.1. Merleau-Ponty: Percepción y Quiasma como ecología corporal.

La fenomenología, en particular la de Merleau-Ponty, ha fundamentado la realidad corporal desde esa ruptura con la dualidad mencionada anteriormente, ya que concibe los fenómenos como un *quiasma*, es decir, como un punto de encuentro entre la persona concreta, su situación en el mundo y su relación con los otros. Merleau-Ponty da luz al respecto cuando nos dice:

El mundo fenomenológico es [...] el sentido que se transparenta en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras. [...] El filósofo trata de pensar al mundo, al otro y a sí mismo y concebir sus relaciones.⁵⁹

Estas experiencias e intersecciones se dan en un entorno. Aquello a lo que llamamos “entorno” toma sentido para nosotros cuando lo pensamos como un espacio en donde necesariamente se tiene que habitar algo para decir que es a partir de eso por lo que el entorno es tal; es lo que está alrededor de alguien o

⁵⁸ Nos parece muy importante aclarar que el concepto de “carne” no debe ser entendido aquí con el significado negativo cristiano en donde residen los deseos que conducen al pecado; lo entendemos como la materialidad del cuerpo, que no tiene por qué concebirse como negativa o soslayada, pero sí como una característica del cuerpo que afirma nuestra presencia en el mundo.

⁵⁹ Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini, Barcelona, 1994. P. 19.

algo que lo existe, es decir, nuestro cuerpo se convierte en la referencia del estar para decir lo que no somos, lo que es otro. Sin embargo, eso que está fuera y que no somos nosotros, necesitó ser habitado en tanto que es el espacio ocupado en nuestra existencia en el tiempo, lo que nos hace pensar que la brecha entre un sujeto y un objeto no es larga, no hay tal claridad en la relación dual: si el objeto es lo que es externo al sujeto, pero debe ser habitado de alguna manera, entonces deviene una parte de nosotros, afectándonos y transformándonos, afectando y transformando también dicho objeto, pues en la relación consciente con él se da un proceso crucial: la significación. Nos referimos al hecho de poder significar lo significante, es decir, poder remitirnos a un otro (otra idea, otra cosa, otra experiencia, etc.) a partir de algo. Por ejemplo, si escuchamos un llanto nos podemos remitir a la experiencia del dolor: significamos las lágrimas a partir de lo que hemos vivido con respecto a ellas, las asociamos con la enfermedad, la tristeza, el coraje, la impotencia, incluso la alegría, y esas referencias son las que le dan un sentido al llanto, sin ellas sería entonces sólo un proceso biológico inexplicable. El cuerpo se va significando y tomando sentido en su organismo también a partir de las experiencias afectivas que han marcado nuestra historia con el cuerpo subjetivo y con el otro. El dolor se manifiesta de muchas maneras y no necesariamente a través del llanto, hay ocasiones en las que el cuerpo se acostumbra al padecimiento a tal grado que ya no lo manifestamos, aunque siga siendo un aviso de que algo anda mal. El dolor emocional puede no manifestarse en un dolor físico evidente, ni en lágrimas siquiera, pero aún así lo llamamos “dolor” porque se padece de alguna forma. Vamos llenando al mundo de significados que toman sentido con nuestra experiencia, y de ahí que la filosofía al ser una experiencia viva llena de significado lo que somos, con todo lo que implica.

Merleau-Ponty caracteriza a la fenomenología desde esa experiencia viva que surge de una actualidad feroz:

El mundo fenomenológico no es la explicitación de un ser previo, sino la fundación, los cimientos, del ser; la filosofía no es el reflejo de una verdad previa, sino, como el arte, la realización de una verdad. [...] El único *Logos* preexistente es el mismísimo mundo, y la filosofía que lo

hace pasar a la existencia manifiesta no empieza por ser posible: es actual o real, como el mundo del que forma parte, y ninguna hipótesis explicativa es más clara que el acto mismo por el que tomamos de nuevo este mundo inacabado para tratar de totalizarlo y pensarlo.⁶⁰

La mirada viste de su carne a las cosas que observa, ellas se presentan desnudas ante uno, como el desnudo rostro del otro del que nos habla Levinas, ¿pero qué diferencia hay entre un cuerpo subjetivo y un cuerpo-objeto? La sensibilidad ante lo visible, ante lo que toca, lo que huele o lo que saborea no es en el cuerpo una sensibilidad en donde se nos otorgan datos del entorno nada más, sino que tiene en su actualidad el significado de la acción: lo sensible toma sentido por una conciencia corporal, en donde el cuerpo es el que nos une con las cosas del mundo, nos une en tanto que nos permite verlas, en esta visión sensible que encarna lo vivido. Lo visible es todo aquello impregnado de una textura, un ser masivo que muestra pero también oculta. Por eso el mundo fenomenológico no es representación de nada, sino es en sí mismo en su presente sensible.

La facticidad de la existencia necesita de una empatía, de un reconocimiento de sí mismo y del otro. Si la filosofía es la realización de una verdad, significa tal vez que a ella va completamente ligada la evidencia existencial del ser humano, es decir, cualquier pensamiento filosófico es una estructura construida sobre las bases de una vivencia o conjunto de vivencias concretas que se han dado por la voluntad de conocer el mundo y traducirlo de alguna manera. El filósofo que niega el valor de la corporeidad frente al pensamiento, no ha llegado a esa conclusión sin antes haber experimentado algo con su cuerpo mismo, con la carne.

Tomamos la palabra “carne” no desde la visión medieval del cuerpo en donde ella resulta ser despreciada en pos de una visión más abarcadora de la corporeidad. En *Le visible et l'invisible*, Merleau-Ponty nos dice que la carne no es materia, no es espíritu ni substancia, sino que para designarla hace falta ese viejo término “elemento”, en el sentido en el que uno lo emplea para hablar del agua, del aire, de la tierra y del fuego. Las ideas en este sentido son una suerte de

⁶⁰ Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*. P. 20.

principio encarnado del ser, y la carne es un elemento del ser⁶¹. Así, la carne se sitúa entonces en una naturaleza orgánica que permite que los sentidos y los bordes entre la subjetividad y el mundo sean posibles. La carne como elemento orgánico y no sólo como la forma y materia del sujeto, nos permite pensar hoy en día en el cómo nos desarrollamos dentro de esta naturaleza en nuestras acciones, en nuestros movimientos y en nuestras relaciones con el mundo.

La ecología corporal no es un concepto carente de relevancia en la filosofía, dado que ésta surge en sus inicios como una pregunta constante por la *Physis*, con todo lo que ella implica, y por el *Arjé* de las cosas del mundo. La filosofía y la física como filosofía de la naturaleza conciben al hombre como un ser natural de su entorno. Hoy en el siglo XXI nos resulta difícil distinguir lo natural y lo orgánico, sin embargo, si tomamos a la carne como un elemento, a pesar de que conviva con lo artificial, ella será en sí misma digna de ser cuidada, no sólo en su superficie, sino en la totalidad de la persona inmersa en lo concreto. La mirada es así el *Quiasma* entre lo orgánico y lo que implica la exterioridad. Por eso, más adelante Merleau-Ponty hace un análisis agudo sobre la corporeidad como un punto de partida para dar rostro a la realidad de la existencia:

Por la reflexión fenomenológica, encuentro la visión [...] como mirada en contacto con un mundo visible, y gracias a ello puede haber para mí una mirada del otro, este instrumento expresivo que se llama un rostro puede ser portador de una existencia, como mi existencia es llevada por el aparato cognoscente que es mi cuerpo.⁶²

La enseñanza de la filosofía, a diferencia de la enseñanza de otras disciplinas, busca formar en el ejercicio del cuestionar y de la reflexión del mundo desde múltiples posibilidades. Ese acto de indagar ha reflejado el pensamiento humano a través de su historia, tiempo y espacios concretos, y también a través de los cuerpos. Enseñar filosofía se convierte entonces en un acercamiento a la corporeidad propia y del otro como expresión del pensamiento gestándose en cada momento.

⁶¹ Cfr. Merleau-Ponty, Maurice. *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris, 1964, p. 187.

⁶² Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción* P. 363.

El *quiasma* fenomenológico se vive en la enseñanza de la filosofía gracias al aprendizaje significativo, no como una educación autoritaria, sino recíproca, justamente permitiendo que el punto de encuentro entre los distintos elementos que nos conforman como cuerpos subjetivos sea real, ético y relevante. En este sentido la relación profesor-estudiante contiene el elemento más importante que introduce Merleau-Ponty para caracterizar al *quiasma*: la reversibilidad. Ésta consiste en marcar la posibilidad del cuerpo de desdoblarse en la realidad para percibir el afuera y regresar a sí mismo, no como si fueran dos espectadores (uno para ver lo externo y otro para ver lo interno), sino como uno solo, el sí mismo, que percibe y toca a la vez su propio cuerpo como un “yo” y como un “otro”. El *quiasma* es el yo-mundo/yo-otro, mi cuerpo/las cosas, y se da gracias al desdoblamiento en la intersección del mundo entre las dos caras de mi cuerpo, la intersección de mi cuerpo entre las dos caras de cada cosa y del mundo, no habiendo “identidad” como tal, sino afuera y adentro girando siempre uno alrededor del otro, es tocar y ser tocado, ver y ser visto, percibir y ser percibido⁶³.

La reversibilidad habla de una temporalidad del presente, aunque pueda parecer del pasado, pues nos dice Merleau-Ponty que “La naturaleza es en el primer día: ella es hoy. [...] Se trata de encontrar en el presente, la carne del mundo (y no en el pasado) un *siempre nuevo*, una suerte de tiempo del sueño”, sin negar por esto al tiempo, la historia de la carne. Así, la relación profesor-estudiante es siempre presente y actual, y también toca, siente y es sensible a este sentir. Por eso es necesario vestir de esa carne al mundo, pues es ella el horizonte interior y exterior, no como una frontera, sino como una superficie de contacto.

2.2.2. Jean-Paul Sartre: El cuerpo en situación y libertad.

El cuerpo subjetivo del que nos habla la fenomenología de Michel Henry respondiendo a la filosofía cartesiana que expusimos anteriormente tiene consecuencias en la concepción epistemológica e incluso ontológica del sujeto,

⁶³ Cfr. Merleau-Ponty, Maurice. *Le visible et l'invisible*. Pp. 307-315.

pues surge una pregunta crucial: ¿Es el cuerpo subjetivo una condición de posibilidad para que se dé una concepción de “persona” en el campo ético? Lo que implica responder esta pregunta es abrirle camino o no a las relaciones interpersonales que establece el cuerpo como carne y expresión, como gesto y posibilidad, es decir, como una unidad de la existencia, y no sólo como la cosa que se relaciona con otras cosas.

La filosofía existencialista de Jean-Paul Sartre trata de manera muy cuidadosa la relevancia del horizonte fenomenológico en el análisis de la existencia misma, finalmente puesta de cara frente a la libertad coartada por la existencia del otro, de lo externo a mí, de lo que no soy yo pero que aún así determina mi forma de existir en el mundo. El hecho de que la existencia preceda a la esencia no niega la definición de fenomenología dada por Husserl como la búsqueda por las esencias de lo que se manifiesta y aparece ante mí en la percepción del mundo, sino que pone en relieve a la existencia propia como el fenómeno primordial de lo que proyectamos en nuestros actos. Pone lo concreto de la existencia en primer plano sin que deba ser necesariamente material, pero sí que pasa por la materialidad del cuerpo incluyéndolo a él mismo como percibido en sí. El cuerpo es así lo determinado en mi existencia pero que se modifica y se construye como punto de partida del existir como ser perceptivo, no contemplativo en un primer plano, sino actor ante el mundo, por el mundo y en el mundo, con todas sus implicaciones.

El cuerpo así se forma y se gesta en la realidad concreta de la historicidad de la persona:

“Mi *nacimiento*, en tanto que condiciona la manera en que se me develan los objetos (los objetos de lujo o de primera necesidad son más o menos accesibles, ciertas realidades sociales se me aparecen como *vedadas*, hay barreras y obstáculos en mi espacio hodológico⁶⁴); mi *raza* en tanto que indicada por la actitud del Prójimo hacia mí (se

⁶⁴ Sartre se interesó mucho en las investigaciones de Kurt Lewin, médico, biólogo, filósofo y psicólogo alemán que es considerado como el padre de la psicología social moderna. A partir de su trabajo, Sartre entenderá por “espacio hodológico” como aquél que “engloba al sujeto en cualquier situación y que corresponde a una visión cualitativa, subjetiva e individual del espacio ligado a un deseo o a un proyecto de acción.” Cfr. Martínez Contreras, Jorge. *El saber filosófico antiguo y moderno, Vol. I. Siglo XXI: Asociación Filosófica de México*, 200, p. 197.

revelan como despreciativos o admirativos, como en confianza o en desconfianza); mi *clase* en tanto se revela por la develación de la comunidad social a que pertenezco, en tanto que a ella se refieren los lugares que frecuento; mi *nacionalidad*; mi *estructura fisiológica*, en tanto que los instrumentos la implican por el modo mismo en que se revelan resistentes o dóciles y por su propio coeficiente de *adversidad*; mi *carácter*; mi *pasado* en tanto que todo cuanto he vivido es indicado como mi punto de vista sobre el mundo por el mundo mismo: todo ello, en tanto que lo trasciendo hacia la unidad sintética de mi ser-en-el-mundo, es *mi cuerpo*, como condición necesaria de la existencia de un mundo y como realización contingente de esa condición.”⁶⁵

El nacimiento, la clase, la nacionalidad, la estructura fisiológica, el carácter y el pasado no son elementos independientes del cuerpo subjetivo, sino que se convierten en una red que permite una convergencia entre sí para vestir la gran piel que nos cubre: podemos pensar en los aspectos socio-políticos que determinan lo femenino y lo masculino en las diferentes épocas de la historia, por ejemplo, dirigiendo así a los cuerpos por los estatutos establecidos con respecto a la vestimenta, al comportamiento, al habla, a los gestos, a la mirada, a la complexión, a la sexualidad, etc. Somos libres de elegir de qué manera nos desarrollamos o incluso nos rebelamos con respecto a esos estatutos, pero aún así, sea cual sea nuestra postura ante ellos, es mi cuerpo, en tanto unidad, el punto de partida para decidir. La vivencia del espacio hodológico es también la vivencia como ser corporal que se encuentra en el horizonte de las elecciones y construcciones de los proyectos que pondrán en juego nuestra libertad. El cuerpo subjetivo no está exento de la deliberación ética de lo que actúa a partir de esa red de elementos que en parte son determinaciones espacio-temporales, y al mismo tiempo son modificables política e individualmente (por ejemplo, uno puede ser determinado por su lugar de nacimiento, el cual no eligió ni deliberó, sin embargo, también puede, después de un ejercicio reflexivo y vivido, decidir con qué cultura y costumbres se identifica verdaderamente y así tal vez cambiar de lugar de residencia o incluso de nacionalidad).

⁶⁵ Sartre, Jean-Paul. *El ser y la nada*, Losada, Buenos Aires, 1998, p. 415.

El ser en situación es la naturaleza del cuerpo mismo, pues existir es situarse ya en el “mundo íntegro”⁶⁶, como lo menciona Sartre, siendo ese mundo la medida de su existencia. Por ello es una relación dialógica y quiasma la del mundo-cuerpo-existencia-Otro, pues la inmersión del sujeto en su existencia implica una vivencia total y abarcadora de su situación, y así lo que somos se realiza en la realidad concreta y a la vez realiza al mundo, siendo “en-medio-del-mundo”, situándonos en un dónde, en un cuándo, en un con quién y en un quién, manteniendo el contacto desde los sentidos no de otra forma más que “siendo del mundo”⁶⁷.

Si pensamos en la filosofía no como un conjunto de conceptos que parecerían sustitutos de las cosas en palabras con significados léxicos o metáforas, sino como las cosas mismas expresándose, como dice Merleau-Ponty⁶⁸, como el “hacer hablar a las cosas”, siendo la pregunta la única forma de corresponder lo visto y lo pensado con todas sus paradojas, entonces nos encontraremos con una actitud de búsqueda por la vivencia de lo real. El filósofo no puede sentirse satisfecho con describir las cosas, le es necesario apropiarse y comprender al mundo que vive, es decir, necesita reflexionar, mostrarse ante sí la luz del pensamiento vivo, percibir e imaginar.

La relación entre el mundo exterior y el sí mismo o cuerpo subjetivo, es la que guarda el filósofo en su quehacer filosófico. Finalmente hacer filosofía del cuerpo es ya hacer fenomenología, pero hacer filosofía del arte, de la ciencia, política, etc., implica también sumergirse por entero en la pregunta a través de la encarnación de lo cuestionado y de lo percibido. Hacer filosofía es entonces poner al filósofo en situación, es la facticidad constante de existir lo pensado en encarnando a la palabra que emana y se articula como fenómeno en sí mismo.

¿Es así como la enseñanza de la filosofía se compromete todo el tiempo con lo vivido? La vivencia no es aquí la experimentación científica que persigue un resultado concreto, sino que es el camino recorrido en el misterio de lo que la persona es. La actitud filosófica requiere de la reversibilidad, del regreso al sí

⁶⁶ Cfr., Sartre, Jean-Paul, *El ser y nada*, p. 393.

⁶⁷ Cfr. *Ibidem*, p. 403.

⁶⁸ Cfr. Merleau-Ponty, Maurice. *Le visible et invisible*, p. 48.

mismo reflexivo, el cual tuvo que salir de sí para volver renovado. Así, la actitud filosófica es reversible en tanto que sigue una dinámica que fluctúa entre el mundo entretejido con el cuerpo subjetivo y lo que este cuerpo le imprime al mundo.

Para Sartre “[...] es menester que me pierda en el mundo para que el mundo exista y yo pueda trascenderlo. [...] Mi cuerpo es a la vez coextensivo al mundo, está expandido íntegramente a través de las cosas, y al mismo tiempo concentrado en este punto único que ellas todas indican y que yo soy sin poder conocerlo.”⁶⁹, por eso la enseñanza de la filosofía al integrar al hombre en su situación consciente a través de la interrogación por su propia realidad, pone en juego también su realidad corporal. La conciencia en este sentido no es un fenómeno abstracto en la actividad filosófica, sino que, en palabras de Sartre, “existe su cuerpo”⁷⁰, establece una relación existencial con el sí mismo, con su contingencia, su ubicación concreta en el espacio-tiempo, su proyección como persona, su libertad. El cuerpo hace presente el hecho de la libertad cuando nos impone a la finitud en su máxima expresión: el cuerpo enfermo, el cadáver, el cuerpo cambiante, el cuerpo con límites y bordes; de ahí que elijamos el ser que queremos existir en la vida a pesar de la muerte, siguiendo la filosofía existencialista, elegir como condición de la naturaleza del ser.

Ante la realidad finita de la existencia se muestra lo no simbolizable, pues ella es tan evidentemente inasible que cualquier simbolización en la conciencia resulta insuficiente, de ahí que la angustia ante nuestras decisiones y acciones contenga éticamente una carga muy pesada en las relaciones con el mundo. Bien nos recuerda Gabriel Marcel que vivimos el tiempo como si fuera eterno o de otra manera la angustia carcomería nuestra existencia. Sin embargo, no por eso el ser no se siente interpelado por la finitud, sino que la conciencia de la muerte cambia la mirada del ser humano como proyecto en el tiempo, como no acabado aún, y la corporeidad nos recuerda esa impermanencia.

⁶⁹ Sartre, Jean-Paul, *El ser y nada*, p. 403-404.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 417.

En el fenómeno de la muerte se imprime la resignificación de la vida corporal, incluso orgánicamente como lo mencionamos en el apartado anterior, pues recordemos en palabras de Sartre que: “El cuerpo es totalidad de relaciones significativas con el mundo: en este sentido, se define también por referencia al aire que respira, al agua que bebe, a la carne que come. El cuerpo, en efecto, no podría aparecer sin sostener relaciones significantes con la totalidad de lo que es.”⁷¹ Y así la corporalidad del ser humano es resignificada, pues no se concibe ya únicamente como piel y huesos mediáticos, sino que se le ve además como persona, con historia, con sentido, con proyectos, con pasiones, dolores, impulsos, etc. La esencia del cuerpo no es pensada como aquello que supera al cuerpo o como lo que está “dentro” de él, sino como lo que lo define como tal: su carácter fáctico, esa es su esencia.

En este sentido, el Otro forma parte crucial de esas relaciones significativas, el próximo a nuestra realidad en tanto que la comparte y no nos es desconocido, en tanto que nos compromete, pero también el Otro con rostro que nos es lejano en su concreción, que habita el mismo espacio-tiempo desde un referente ajeno al de uno, que viste de su carne y enuncia las cosas con su propia voz.

El cuerpo del Otro es para Sartre un cuerpo ajeno, y a la vez una totalidad que percibimos como una *gestalt* comprometida éticamente, en donde no captamos órgano por órgano de ese cuerpo, sino que a partir de la totalidad vivida entonces percibimos la singularidad de los órganos “a partir de la totalidad de la *carne* o de la *vida*.”⁷² Esto último es punto clave para distinguir entre la percepción del cuerpo del Otro, y la percepción de las cosas que tienen cuerpo, pues la carne o la vida de las que habla Sartre llevan en sí mismas la expresión del sentir, de la mirada, de la historia y de la angustia. El Otro nos responde o es indiferente, pero sea como sea actúa en el mundo desde su misterio, su conciencia y su proyecto. Así, la respuesta del Otro ya lo hace a él mismo un prójimo, no una cosa entre las cosas, no un cuerpo entre los cuerpos, sino la carne en la vida de la acción como cuerpo subjetivo y cuerpo orgánico a la vez, en cual la libertad será encarnada en

⁷¹ Sartre, Jean-Paul. *El ser y la nada*. P. 434.

⁷² *Ibidem*, p. 435.

la concreción de nuestra realidad. La percepción, es decir, la vivencia del prójimo no es unidireccional, sino que también somos modelados por su mirada, también somos desnudos ante él, incluso somos creados desde su contexto, pues al vernos él crea nuestra totalidad con referentes ajenos a los nuestros, siendo entonces inasibles mutuamente, siendo entonces ese misterio paradójicamente evidente: “El prójimo guarda un secreto: el secreto de lo que soy.”⁷³ Si esto lo hacemos presente en el campo educativo, podríamos llegar a una convivencia profundamente consciente de las múltiples realidades que nos abrazan, comprometidos con una filosofía viva, con una filosofía sentida.

2.3. La experiencia del sentir como integración del filosofar.

Hablar de enseñanza de la filosofía es tratar con la praxis directamente, interpelarnos por completo ante el mundo de la acción. Es una empresa que exige una reflexión profunda sobre el filosofar mismo y la relación profesor-alumno, pues de ahí se desprenderá la práctica que uno defiende. Por ello, en el proceso que hemos llevado a cabo a lo largo de esta investigación, nos hemos visto inmersos en un proceso tanto de autoconocimiento como de reflexión sobre lo que entendemos por filosofía, pues las preguntas que nos formulamos intentan responderse desde una vivencia sincera y transparente de nuestra realidad personal. Vivimos nuestro cuerpo todo el tiempo, pero hacerlo con las interrogantes sentidas y encarnadas cambia por completo la manera de desenvolvemos en nuestra realidad. Nos movemos por el mundo tratando de “darle sentido”, ¿y a qué nos referimos con “dar sentido” a algo? Cuando una situación toma un rumbo coherente, congruente y con forma, decimos que tiene un sentido, un rumbo, una dirección clara, pero también podríamos pensar en la claridad que sólo es para el Yo el ejercicio de cada sentido. El olfato puede fallar en su veredicto sobre el aroma que está recibiendo, pero el que ejerce la minuciosidad de olfatear hasta descifrar es el Yo sintiente, el cuerpo subjetivo, el cual se mueve en el mundo con ese ejercicio.

⁷³ *Íbidem*, p. 455.

Michel Henry defiende que “Sentir es experimentar en la individualidad de una vida única, la vida universal del universo; es ser ya *el más irremplazable de los seres*”⁷⁴, y de ahí su crítica a Maine de Biran, quien le da un valor primordial al tacto como sentido único del conocimiento real del mundo en tanto que es el que tiene el contacto con las superficies de las cosas, las cuales guardan resistencia ante el movimiento del cuerpo al tocarlas. Para asir la realidad se ponen en juego todos los sentidos, sin priorizar a uno solo, aunque en el acto volitivo del sentir uno decida oler, ver, palpar o saborear. Por ello, el sentir radica en la interioridad del cuerpo subjetivo, en su relación con las sensaciones que el mundo le otorga, siendo un sentir individualmente encarnado, es decir, sólo el cuerpo subjetivo experimenta el sentir. El prójimo podrá sentir empatía, pero finalmente siempre desde su realidad sintiente que en ese momento es compartida, pero no vivida exactamente igual, de ahí lo irremplazable de los seres del mundo.

El movimiento del cuerpo lleva en sí mismo un poder sentir. No es solamente desplazamiento de un lado a otro, una traslación de la corporalidad, sino que también es ejercer cada sentido en su máximo esplendor. Podríamos decir que la esencia del cuerpo, como lo mencionamos anteriormente, es su carácter fáctico en tanto que es sintiente. Si retomamos lo que Michel Henry considera como “cuerpo”, podríamos entonces resignificar el mismo acto de conocer:

Nuestro cuerpo se nos presenta como excediendo la experiencia que tenemos de él. Nuestro cuerpo es un poder, pero ese poder es un saber inmediato de sí, un saber que no presupone que esté abierto ya para nosotros el horizonte de la verdad del ser, sino que es en cambio el fundamento y el origen de esa verdad.⁷⁵

El legado del “conócete a ti mismo” que nos deja la tradición socrática viene a colación en este saber inmediato de sí que presenta el cuerpo, pues el autoconocimiento involucra a la carne como paradigma y punto de partida del develamiento del ego, de ese descubrimiento de lo que implica ser y de lo que constituye nuestra identidad. La mayéutica apela al cuestionamiento como el acto

⁷⁴ Henry, Michel. *Filosofía y fenomenología del cuerpo*, Ed. Sígueme, Salamanca, 2007, p. 157.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 139.

físico, doloroso pero al mismo tiempo gozoso del parto, con todo su proceso y su culminación, con sus sufrimientos y esperanzas de vida. El parto es en sí mismo una apología del cuerpo ante la vida que se esfuerza para dejar salir al mundo. Lejos de una defensa de la reproducción, defendemos al parto epistemológico y ético que compromete al cuerpo subjetivo en su quehacer filosófico. Es por eso que la filosofía es inherente al acto mismo de parir a partir de la pregunta, con todo el sentir que esto implica, y asimismo con todos los hábitos que cualquier disciplina y forma de vida exigen. Así, las sensaciones y los sentimientos también responden a los hábitos del cuerpo y del filosofar. La memoria tiene como fundamento al hábito, pues “el cuerpo es [...] recuerdo del mundo, memoria de sus formas, conocimiento a priori de su ser y de sus determinaciones”⁷⁶, el recuerdo encierra el sentimiento del poder repetir el acto, así como un bailarín ejercita el hábito del giro hasta perfeccionarlo y registrarlo en su memoria corporal para así reproducirlo, interpretarlo, enriquecerlo y vestirlo con su identidad.

El filósofo necesita de hábitos para alimentar a la memoria, para integrarla y encarnarla en su quehacer en el mundo. El pasado del filósofo es la huella de la búsqueda y de la vivencia constante, así como “el cuerpo lleva en sí la profundidad de su pasado. Pero esa profundidad es asimismo la ausencia de toda profundidad: es una transparencia absoluta.”⁷⁷ Siendo el filosofar una actividad que se desenvuelve en una red compleja de conocimientos, es necesario pensar en el “quién” filosofa como inseparable del “qué” se filosofa, pues si no partimos de la persona misma que piensa y actúa corremos el riesgo de esterilizar las ideas en un mundo de universales. Sin embargo, no abogamos por la relativización del conocimiento, sino por la consideración fundamental de su situación concreta, la cual implica la integración de aquel que filosofa en un mundo e intenciones precisos, que probablemente tengan miras a una universalización, pero que parte como particularidad y la mantendrá de alguna manera en todo momento.

⁷⁶ *Íbidem*, p. 147.

⁷⁷ *Íbidem*, p. 151.

Hablar de memoria y hábitos nos remite indiscutiblemente al ámbito educativo, pues es ahí en donde el cuerpo subjetivo pasa un número importante de horas-vida que serán decisivas en su construcción como persona, como cuerpo que conoce sintiendo. El pensamiento como proceso cognoscitivo se promueve por el sentir. Algo no sentido no mueve al ser, lo aprendido de manera autoritaria también fue sentido, pero ¿de qué manera se siente? La represión en la educación desde las actitudes o entre profesores-estudiantes e incluso entre el mismo profesorado, es sentida desde las entrañas, se calla o se grita, pero finalmente repercute en la forma de aprender porque es una represión sentida. ¿Existen represiones no sentidas? Así como el cuerpo puede acostumbrarse al dolor, también la violencia se puede convertir en un hábito, en una forma de vida y en un patrón no conscientemente violento, sino como lo eficiente e incluso deseable en la relación con el mundo.

En el horizonte educativo nos encontramos con tradiciones dolientes en las cuales incluso a la sangre se alude, el castigo sigue presente muchas veces como ridiculizante, evidenciado. Por eso la filosofía como forma de vida y actitud frente a ella, tiene en sí misma un compromiso ético fundamental en el cual la coherencia entre lo reflexionado y lo vivido es fundamental. No es por la percepción de las cosas por la que hacemos consciente a la visión, sino que es por la visión que entonces guardamos una relación íntima con la realidad; no es por la filosofía que el sentir toma valor en el filosofar, sino que es por sentir mismo que la filosofía depende de la actitud del filosofar. Podemos, pues, decir con Merleau-Ponty que la reflexión tiene toda la fe en la percepción, pues tiene la convicción de que hay algo, de que hay mundo, de que hay verdad⁷⁸, y despertar la actitud reflexiva en la enseñanza de la filosofía no es entonces enseñar a formular preguntas, sino sacudir ideas personificadas que integren al cuerpo subjetivo en su realidad con la responsabilidad que ella exige. La integración no es el fundirse con un todo hasta la desaparición, es un acto de compartir e interrelacionar-se, distinguiendo límites, como materia viscosa de la realidad.

⁷⁸ Cfr. Merleau-Ponty, Maurice. *Le visible et l'invisible*, p. 50.

CAPÍTULO III

GESTALT, CUERPO Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

No es que me clave en el lugar –porque después de todo puedo no sólo moverme y removerme, sino que puedo moverlo a él, removerlo, cambiarlo de lugar–, sino que hay un problema: no puedo desplazarme sin él; no puedo dejarlo allí donde está para irme yo a otra parte. Puedo ir hasta el fin del mundo, puedo esconderme, de mañana, bajo mis mantas, hacerme tan pequeño como pueda, puedo dejarme fundir al sol sobre la playa, pero siempre estará allí donde yo estoy. Él está aquí, irreparablemente, nunca en otra parte. Mi cuerpo es lo contrario de una utopía, es lo que nunca está bajo otro cielo, es el lugar absoluto, el pequeño fragmento de espacio con el cual, en sentido estricto, yo me corporizo.

Michel Foucault⁷⁹

3.1. El enfoque Gestalt como horizonte fenomenológico de la experiencia corporal en el campo educativo.

La filosofía es una forma de vida, una actitud frente al conocimiento y una construcción constante del ser propio, en donde la experiencia corporal también es parte de ello. Por ello, en este escrito nos proponemos analizar cuál es el fundamento psicopedagógico-epistémico que sostiene de mejor manera la necesidad de resignificar la educación filosófica, en tanto saber que parte directamente de la existencia, e introducir la conciencia de la experiencia corporal en su enseñanza con el fin de llegar a una apropiación fenomenológica.

Sabemos que esta propuesta podría implicar un cambio mayor en el paradigma educativo, es decir, un cambio incluso curricular, para que nuevas estructuras y formas de ver la filosofía surjan, además de invitar a dar un giro en la visión de la educación en general que ha encasillado la expresión corporal en ciertas asignaturas ya establecidas, dejando de lado la importancia de la conciencia corporal en otras. Sin embargo, este proyecto exigiría más que un análisis psicopedagógico, por lo que en primera instancia pondremos nuestras metas en el primer aspecto, la resignificación de la educación filosófica, y en

⁷⁹ Foucault, Michel, *El cuerpo utópico*, en "Topologías", Fractal n° 48, enero-marzo, 2008, año XII, volumen XII, pp. 39-40
(http://hipermedula.org/wpcontent/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf).

capítulos posteriores a este haremos una crítica a la manera de institucionalizar el cuerpo en la educación contemporánea, pero por ahora no será nuestro objetivo.

Analizaremos dos vertientes: por un lado, la corriente *Gestalt*, que da una visión del cuerpo como totalidad y parte de la vivencia del aquí y ahora; por otro lado, reflexionaremos sobre la relación entre los jóvenes con su espacio educativo incluyendo al profesorado, proponiendo que esta relación debe ser dialógica y no dialéctica, es decir, no partiendo de la premisa de que el alumno y el profesor son entes contrarios que se complementarán uno al otro en un proceso hegeliano, sino que se parte fundamentalmente de concebir a los dos como personas en proyecto constante, que sí se complementan pero para dar pie a la apertura y confianza de expresarse, de enriquecerse y respetarse, sin prejuicios ni represiones.

En un camino de observación del campo educativo filosófico, en el cual el horizonte es diverso y muchas veces incierto, nos hemos percatado de un factor preocupante: existe una incoherencia en el ideal de “formación integral” llevado a la realidad del aula, pensada ésta como un lugar de encierro y pasividad en donde el cuerpo es olvidado, siendo así un descuido del pensamiento filosófico congruente con la idea del ser humano integrado en el mundo. Si logramos transmitir al joven que puede sentir confianza al expresarse con su cuerpo ante los otros y que puede de igual manera convivir con respeto junto a los otros cuerpos, que la responsabilidad y la libertad se dan por una voluntad de vivir con todo lo que implica reconocer en uno mismo, con la realidad de la corporeidad que nos delinea, entonces podremos dar más que los datos filosóficos, y podrá haber un desarrollo reflexivo y existencial concreto que podrán continuar aún si no se profesionalizan en la filosofía.

Podemos pensar aquí en cómo la terapia Gestalt coincide con esta visión del conocimiento a partir de la totalidad de lo presente.

La Gestalt es: yo y el universo somos uno. Todo mi yo y toda la infinidad de actividades y energía que me rodean, la gente y las cosas, todos unidos, formamos una figura. No se excluye nada. [...] La última Gestalt consiste en aprehender esto visceralmente, cuerpo, mente y

espíritu, hasta las profundidades de nuestro ser y sin dejar fuera nada.⁸⁰

El decir que somos esa unión con todo lo que nos rodea, es una invitación a explorar de manera consciente esa totalidad. Si dejáramos de concebir el aula como un espacio de pasividad del cuerpo, en donde los alumnos sentados horizontalmente viendo hacia una sola persona es, gráficamente, limitar su campo de conocimiento, pues el aprendizaje no está solamente en lo que se escribe en el pizarrón o en las palabras que salen de un solo individuo. Merleau Ponty expresa que “El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema”⁸¹, lo que nos hace pensar que si cualquier espacio destinado a aprehender se explorara de manera distinta, con movimientos, percepciones y sensaciones, con una participación activa de todos y con voluntades que den vida al espacio, entonces la filosofía se vivirá de una manera distinta.

El horizonte fenomenológico tiene una gran relevancia en la psicología de la *Gestalt* porque ponen sobre la mesa el paradigma de la percepción. El valor subjetivo en el campo perceptivo resulta, tanto en la fenomenología como en las bases gestálticas, indispensable en el momento en que nos preguntamos cómo percibimos las cosas y cómo esto nos construye humanamente, pues como lo mencionamos en el capítulo anterior: es el sujeto el punto de partida del mundo, y más precisamente, el cuerpo subjetivo.

Merleau-Ponty nos dice que la *Gestalt* es un todo que no se reduce a la suma de las partes⁸², por lo tanto no son los elementos psíquicos, las sensaciones, de los individuos espacio-temporales psíquicos juntos, no es sentir la coincidencia. La *Gestalt* es un cuerpo, en el sentido de que es co-presente en toda *Gestalt* misma, en toda configuración; él es significación. Para el filósofo francés, “la carne de la *Gestalt*, es decir, por ejemplo, el grano del color, aquello que anima a un contorno, es la que responde a su inercia, a su inserción en un

⁸⁰ Latner, Joel. *Fundamentos de la Gestalt*. Cuatro vientos editorial, Santiago de Chile, 2003. P. 203.

⁸¹ *Ibidem*, p. 219.

⁸² Cfr. Merleau-Ponty, M. *Le visible et l'invisible*, p. 255.

mundo, en un *campo*⁸³. Así, la *Gestalt* implica el desplazamiento de un cuerpo percibiendo un mundo sensible, por lo que si alguien la reemplaza por el cuadro de la conciencia solamente, estaría rompiendo el sentido mismo de la *Gestalt*.

La interpretación de Merleau-Ponty de esta psicología implica los presupuestos fenomenológicos de la percepción, como el movimiento del cuerpo en una significación perceptiva, es decir, un movimiento con la intencionalidad del desplazamiento de la mirada hacia la mano izquierda, por ejemplo, y tomar una conciencia de ella como forma presente en lo concreto, entrando en el campo visual también el fondo, es decir, los objetos e imágenes que acompañan a la mano pero que no son ella:

Es precisamente la *Gestalttherie* la que nos hizo tomar conciencia de estas tensiones que atraviesan como líneas de fuerza el campo visual y el sistema cuerpo propio-mundo y que lo animan con una vida sorda y mágica, imponiendo acá y acullá torsiones, contracciones, henchimientos.⁸⁴

Estos henchimientos o formas de ocupar un lugar se hacen sumamente importantes en la psicología de la *Gestalt* en su práctica con lo corporal, pues es con el cuerpo y su forma de ser-en-el-mundo con lo que comunicamos el sí mismo, que no por ser cuerpo es evidentemente claro. De hecho, por la complejidad de las redes que alberga el cuerpo subjetivo nos conducimos como seres humanos a un misterio que tratamos de elucidar en nuestro andar, escondido en las articulaciones, los soportes del cuerpo, sus engranes, la mirada, la risa, el cuello, la expresión de las manos, etc.

Un elemento que forma parte crucial en el proceso gestáltico es el proceso que se sigue en dicha elucidación, poniendo énfasis en el contacto que se tiene con el entorno en tanto organismos complejos, para poder llegar entonces a una autorregulación de la conducta y equilibrio entre el cuerpo subjetivo y la figura/fondo con la que convive. Por ejemplo, al realizar una lectura por tiempo prolongado va perdiendo relevancia lo leído a causa del cansancio de la espalda o la vista por tensiones puestas al leer, pero en el momento en el que el cuerpo

⁸³ *Ibidem*, p. 256. La traducción es nuestra. El subrayado es del autor.

⁸⁴ Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, p. 70.

cambia de postura o se relaja de algún manera, entonces la lectura cobrará de nuevo relevancia. De ahí que las figuras de interés sean un motor inseparable de la disposición del cuerpo ante ellas.

El psicoanalista y especialista en *Gestalt* James I. Kepner, nos comparte que: “El ciclo de la experiencia comienza con la sensación: sentimiento corporal, impulsos y necesidades orgánicas, imágenes y pensamientos, percepciones del entorno [...] disponible como una reserva de energía e información sobre el estado y relación actuales del organismo”⁸⁵, siendo así las figuras de interés parte de ese ciclo de experiencia, pues son el foco al que el cuerpo subjetivo pone en su vivir, pues en cada foco emanan sensaciones y emociones que el cuerpo vive. Son por estos elementos característicos, que en la terapia *Gestalt* se deben cuidar todas las formas de acercamiento al cuerpo no sólo tomando en cuenta las figuras, sino también su relación con el fondo, con todo lo que está implicado en la percepción del sí mismo, sin hacer universalización del sujeto, sino ubicándolo en su naturaleza personal, teniendo en cuenta que ver la relación figura/fondo no es pretender ver al mundo entero, sino que siempre será una visión parcial y limitada, pero finalmente abriendo paso al misterio de la persona, tal como buscamos comprender la realidad del estudiante con el que convivimos y con el que reflexionamos.

Uno de los máximos exponentes de la *Gestalt*, Frederick Perls, responde a las nuevas técnicas que siguen esta terapia, y dice: “una técnica es un truco”⁸⁶, por eso afirma que la *Gestalt* no debe ser entendida como técnica, sino como lo que es: una terapia, un enfoque y una visión del mundo. Siguiendo la cita anterior y la perspectiva de Perls, nosotros coincidimos con que la enseñanza de la filosofía mediante la experiencia del cuerpo, a pesar de que sí hay diversas actividades que la efectúen como tal, no es una técnica más de enseñanza, sino que buscamos que esto ayude también al profesor para adentrarse de manera más profunda en el quehacer filosófico con sus alumnos. Con esto decimos que no estamos creando un manual con el cual el docente siga diversos pasos a partir

⁸⁵ Kepner, James I., *Proceso corporal. Un enfoque Gestalt para el trabajo corporal en psicoterapia*. Manual moderno, México, 1992, p. 93.

⁸⁶ Cfr. *Idem*. P. 200.

de los cuales desarrollar una clase de filosofía, sino que proponemos que tanto el profesor como el alumno se identifiquen con el mundo, con su contexto (entendiéndolo como aquello que le da sentido a lo vivido, lo que va con aquello que se quiere comunicar), incluyendo a su propio cuerpo y su capacidad creadora:

El *Enfoque Gestalt* hace énfasis en la visión de que el individuo es un ser creativo en constante crecimiento y capaz de guiar conscientemente su comportamiento, desarrollando su máximo potencial en direcciones que logren finalmente su límite máximo como individuos únicos e irrepetibles y, encontrando por sí mismo las soluciones a sus problemas existenciales asumiendo la responsabilidad de manejar su propia vida.⁸⁷

Hablar de creatividad y posibilidad del cuerpo subjetivo, es también una invitación a concebir la relación figura/fondo no sólo con las percepciones del campo visual, sino también en las acciones, las afecciones, los pensamientos y los aprendizajes. Así, el horizonte fenoménico-existencial en la realidad corporal no puede ser reducido a la exaltación de la vista o del tacto, sino a la exaltación de la facticidad de la persona participando de todos los sentidos, emociones, historia y formas de habitar su mundo.

La filosofía exige un compromiso con cada persona que la vive, pues ella misma también explora una a una de las emociones directas que se desprenden del ser humano. La enseñanza de la filosofía puede abrirse así a la expresión de ellas corporalmente, pensando en el texto filosófico también como un cuerpo que oculta y muestra. Invitamos entonces al profesor y al alumno a leerse entre líneas a sí mismos con la filosofía. Una posibilidad es la de pensar en la importancia del movimiento y la capacidad creadora del cuerpo como lo mencionamos en líneas anteriores, y ver la danza, el teatro, la música como una manera de expresar lo vivido con la filosofía, dándole sentido ésta a todas esas expresiones. La filosofía será ella misma la que permita el análisis personal e interpersonal del alumno y del profesor.

⁸⁷ Salama Penhos, Héctor. *Psicoterapia Gestalt*. Ed. Alfaomega, México, 2002. P. 39

Es así que poco a poco se vislumbra la importancia de la atención a la emotividad en la vivencia del cuerpo, y que ellas se dan en las relaciones intersubjetivas que constantemente se presentan en el aula. El espacio, sea cual sea, en el que se mueve el grupo de corporeidades resulta ser una oportunidad de apertura al diálogo y a las actividades colaborativas. El dialogar lo podemos experimentar desde la palabra, hasta la mirada, el tacto, la caricia o el fluir de los movimientos que se expresan entre sujetos, y de ahí que el juego de emociones esté inmerso en la forma de emitir y recibir dicho diálogo; la colaboración es así una punta de lanza para generar actitudes éticas y emocionalmente maduras en las relaciones que involucran la corporeidad. El rol del profesor en la transmisión de la filosofía es fundamental desde el inicio, pues será él quien se involucre con el grupo de manera observadora y minuciosa teniendo la sensibilidad suficiente para conocer a los estudiantes, ser empático con ellos y así crear un ambiente de confianza para el desarrollo expresivo de los cuerpos.

3.2. La Gestalt y el cuerpo del joven en situación educativa.

Una de las tesis más relevantes de la terapia Gestalt es que ésta no divide al todo en partes, sino que lo significa, le da sentido. Así es como la visión del cuerpo se resignifica, pues aunque podemos distinguir entre las articulaciones y los tendones, o entre los órganos y los huesos, finalmente la composición anatómica es una totalidad que tiene sentido y relaciones internas que ayudan a la comprensión de la unidad.

La Gestalt de un círculo no es la ley matemática del mismo, sino su fisionomía. El reconocimiento de los fenómenos como orden original condena al empirismo como explicación del orden y de la razón mediante el encuentro de los hechos y los azares de la naturaleza, pero guarda para la razón y el orden mismos el carácter de facticidad.⁸⁸

El enfoque en la figura gestáltica no es una división del todo en partes, sino una inserción del todo en las figuras del mundo. Entender esta tesis nos parece

⁸⁸ Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la Percepción*, p.82.

valioso para poder resignificar también al joven con el que colaboramos y hacemos filosofía, ya que él como totalidad no estaría dividido entre razón y cuerpo cultivando sólo a uno u otro, sino que se significaría con sus motivos de existencia de manera fáctica. La epistemología de Locke se ve puesta en duda con respecto a ver el conocimiento como una acumulación de experiencias en una hoja que en principio era blanca, pues podríamos pensar entonces que el conocer participa de un comportamiento complejo, no acumulativo, sino de un juego de redes que convergen entre sí.

La filosofía sitúa al conocimiento, pero con él se sitúa también al ser humano. De ahí que sea tan importante situar al joven, no sólo en un lugar espacial, sino en una realidad que existe, vive, sufre y place: “El mundo es inseparable del sujeto, pero de un sujeto que nada más es proyecto del mundo; mas el sujeto es inseparable del mundo, pero de un mundo que él mismo proyecta”⁸⁹, nos dice Merleau-Ponty, pues proyectar al mundo requiere de un punto de partida que involucra también a los cambios corporales que el crecimiento implica y que afecta (no en un sentido negativo, sino que toca y modifica) a las percepciones del cuerpo subjetivo, a la construcción de éste y a la constitución de la persona. La dialógica de la que se sirven las percepciones del mundo en los sujetos según Merleau-Ponty, apela a una totalidad que merece ser vivida desde la conciencia del presente, del sitio concreto que no es relativo, sino fáctico en la existencia humana, de un sitio que permite la integración con la realidad.

Si hablamos de un cuerpo integrado, ¿existen entonces los cuerpos que no lo están? El cuerpo fragmentado como problema fenomenológico se presenta incluso en las realidades sociales cuando por ejemplo se presenta a la mujer con un ideal corporal, con medidas y apariencia concreta, con comportamientos específicos que fragmentan a su cuerpo en su constitución como persona integral que se proyecta constantemente con una posible insatisfacción consigo misma, con etiquetas y expectativas puestas sobre esos cuerpos dóciles que moldean el ideal femenino; o bien tenemos la fragmentación de lo masculino en cuerpos

⁸⁹ *Ibidem*, p. 437.

específicamente cuidados para el deseo y para la permisión de conductas que sólo los hombres pueden tener en nuestra sociedad mexicana; cuerpos fragmentados los decapitados, mutilados y torturados explícitamente en un simbolismo de anulación personal, de anulación del Yo presente que incluso el rostro puede perder, la desnudez que constriñe al otro ya no es la mirada o la sonrisa, sino los huesos calcinados o la sangre regada en el pavimento. Esos son los cuerpos fragmentados que han sido rotos como cuerpos subjetivos, en un intento de borrar una voz para siempre.

El joven de hoy en día se sitúa también entre estas fragmentaciones, se siente vulnerable en su situación social y política, y esto se refleja en su modo de ser en la escuela, pues ahí encuentra un mundo alterno que se convierte en un mundo absolutamente complejo que lo confronta directamente con el sentido de su vida. La vestimenta, las expresiones, la caminata, las reflexiones que vive, lo arrojan a un contexto en el cual ya hay una idea de lo que como joven se debe ser, de qué cuerpo defender y construir, de qué entra en su vida y qué no. La juventud, así como la niñez y la adultez, se sumergen en un diálogo biológico-psicológico-político-cultural y por supuesto emocional.

Ahora bien, si el joven se ve inmerso en esta situación que resulta punto de partida esencial para su vivencia como cuerpo subjetivo, ¿cuál es el rol del profesor ante ello? El filósofo costarricense Fabrizio Fallas-Vargas hace un análisis muy valioso con respecto a la *Gestalt* dentro del aprendizaje, y podemos incluirlo aquí pensando en los jóvenes directamente:

La función del docente además de promover el espacio perceptual idóneo (lo cual anuncia el fuerte vínculo de la *Gestalt* con el enfoque *ecológico* contemporáneo) debe promover en el estudiante el gestar metas que comprendan la correlación de su *todo* como sujeto que aprende, a saber, de sus potencialidades, necesidades, limitaciones en su momento dado, lo cual conduce a las ventajas del autoplanteamiento de desafíos que le provechosos en términos de su formación en tanto que sujeto autónomo.⁹⁰

⁹⁰ Fallas Vargas, Fabrizio, “*Gestalt y aprendizaje*”, *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, Volumen 8, Número 1, Año 2008, ISSN 1409-4703, p. 7.

Cuando hablamos de la relación profesor-alumno estamos poniendo de relieve la idea de que el alumno, sea en el nivel que sea, es tal porque tiene a un profesor (o bien algo que él considera una guía para su vida), y viceversa, es decir, se ponen en juego dos voluntades muy diferentes entre sí, pero no por eso lejanas. Cuando el profesor se expone frente a los alumnos como una *Gestalt*, se muestra como una totalidad en el aula que poco a poco será fragmentada por los intereses de cada uno de los individuos que lo escuchan. La historia y los anhelos que conforman a cada sujeto determinarán parte de los saberes que quieren asimilar. Podemos pensar en dos cosas: la primera es que, en efecto, el alumno tome lo que sus intereses le indiquen, o bien, la segunda, es que el alumno descubra que puede tener nuevos intereses a partir de lo que el profesor le brinde.

Lo que acabamos de enunciar pareciera una situación ideal, en donde el orden y la cordialidad se dan plenamente. Pero muchas veces la realidad nos enfrenta a una situación tajante: el interés no tiene una larga vida. Creemos que esto es por una falta de equilibrio en la práctica educativa y una idealización por parte de los docentes sobre el comportamiento de los alumnos, sobre todo de los jóvenes. Para empezar a analizar una parte de lo que acabamos de afirmar, podemos recordar lo dicho por el educador y filósofo suizo Pierre Furter:

La importancia de los límites pedagógicos parece ser la de indicar con nitidez la situación pedagógica que se debe tener en cuenta para que la acción pedagógica tenga un sentido, un valor, y sea éticamente valiosa. Esta no significa ni una primacía del alumno, o de sus necesidades o intereses, ni un apriorismo magistral, sino una relación dialéctica en el interior de una situación compleja que comprende tanto al profesor como al alumno.⁹¹

Para nuestro objetivo de enseñanza, lo dicho por Furter resulta esencial, pues es claro que la libertad que propicia la educación y las nuevas estrategias que involucran la voluntad del alumno, no niegan la posición ontológica de cada elemento del aula, es decir, del profesor y del alumno. ¿Por qué ontológica? Porque definitivamente hay una disposición del ser de cada uno de ellos, en tanto

⁹¹ Furter, Pierre. *La vida moral del adolescente*, Editorial "El ateneo", Buenos Aires, 1968. P. 132

que la formación, la construcción de vida y la manera en la que llevan a cabo ésta, es parte nodal de su existencia. En el momento en que el profesor asume su lugar como aquel que comparte un conocimiento dando apertura y no autoritarismo, es cuando el alumno también asume su papel como el que está abierto a recibir voluntaria y críticamente lo que la confianza ha permitido sembrar.

Furter alude a una relación dialéctica entre profesor y alumno, pues se pueden distinguir cada una de las partes y, sin embargo, establecer un vaivén constante en donde los dos estén dispuestos a aprender y a compartir saberes. Recordemos que desde la visión hegeliana la dialéctica comprende dos opuestos que juegan entre sí para desprenderse un tercer elemento en la síntesis, resultado del encuentro de ellos y que incluso les permite conformarse como unidad. Es así como concordamos con el ideal al que Furter quiere llegar, pero no podemos aceptar que una parte sea la antítesis de la otra, que sea una relación de “contrarios”, pues nos lleva a una confrontación y no a un encuentro: luchar con el otro, con el que no me comprende, con el que no sabe, con el que no es cercano a mí, ni siquiera en su discurso.

La síntesis en el proceso dialéctico podría considerarse como la superación o el resultado de esa relación entre contrarios, pero la problemática no la situamos ahí, sino en el primer encuentro entre tesis y antítesis, pues para nosotros la existencia de la diferencia no implica necesariamente una contrariedad, sino una oportunidad de apertura y diálogo. El primer encuentro con el otro pone en juego una actitud ética que se debe a una invocación de la confianza, no como resultado, sino como premisa. La meditación, por ejemplo, es un fenómeno que surge del encuentro con algo más que nos mueve, que nos sacude y nos pide una pausa para asimilar y repensar con una conciencia presente; no dudamos que el meditar nos conduzca a una lucha de ideas y de crisis que generarán un aprendizaje nuevo, sin embargo, de no haber existido una voluntad de pensar y observar no se habría dado éste aprender. Dialogar con el otro es una forma de meditación en donde todos nuestros sentidos se disponen a percibir nuevas experiencias. Hablemos entonces de una relación dialógica, sin

negar la realización de la dialéctica, pero sí tomando en cuenta que la premisa es diferente.

Se puede hablar de los “encuentros de ideas” entre las personas, en el diálogo por ejemplo, pero olvidamos que en este hecho también está implicado el encuentro con la corporeidad del otro y con su experiencia al respecto, pues todos nuestros sentidos se disponen y se abren ante el que se nos presenta anclado en el mundo concreto. ¿Qué pasa cuando dialogamos con un texto, con una película, con la música, con todo aquello que no tiene cuerpo humano presente? Descubrimos entonces que el cuerpo es multifacético, que tiene varios rostros y se manifiesta con muchas formas. Cuando leemos, nuestro cuerpo se modifica e incluso sentimos emociones a través de las palabras, y aunque el autor no esté sentado frente a nosotros diciendo de viva voz lo que ha escrito, sí se encuentra presente con el cuerpo de sus pensamientos, pues ellos ocupan un lugar no material en el presente que se vive.

De igual manera, la relación entre el profesor y el alumno debe darse a partir del encuentro, no de la confrontación, no con prejuicios, sino con virtudes. Furter nos dice:

No es virtuoso quien ha alcanzado un cierto nivel ético, sino el que manifiesta una coherencia de las conductas morales, de tal modo que hace sensible al otro nuestra toma de conciencia. Las virtudes tienen, pues, un valor esencialmente comunicativo cuando la vida moral se encarna en una historia personal.⁹²

En otras palabras, la relación entre teoría y práctica se vuelve crucial en la vida docente, pero en este caso no debería siquiera concebirse como dicotomía. La *praxis* contiene ya en sí misma la teoría que la fundamenta y que la impulsa, y cuesta trabajo pensar incluso en que se construya una teoría docente en plena esterilidad práctica, sino que resulta ser un constructo constante entre las dos partes. Así, el docente se muestra con sus actos en transparencia con lo que predica ante el alumno, impulsando moralmente al alumno a conducirse de la misma manera.

⁹² *Ibidem*, p. 189.

Esto último se hace muy complejo cuando enseñamos a jóvenes, pues ellos están siempre a la expectativa de conductas abiertas y coherentes, dentro de la decepción que el mundo, su familia y sus instituciones le han causado. Su naturaleza contradictoria está ávida de un camino certero, con una visión incluyente y que él pueda habitar gustosamente. La filosofía genera múltiples preguntas sobre la existencia, pero el intento de responderlas no puede darse desde la pasividad del pupitre, ni unidireccionalmente tal como lo muestra la conformación del aula misma. El filósofo actúa con el mundo, pero si queremos acercar al joven al comienzo de su propia búsqueda existencial, debemos cambiar los paradigmas metódicos en la forma de enseñarla, empezando por los prejuicios que tienen muchos docentes al respecto, a causa de un desconocimiento de los factores que están en juego en la juventud (como concepto social) y en la adolescencia (como proceso biológico). Furter también da luz al respecto y nos dice:

El adolescente se separa del mundo inmediato y familia para recogerse en su intimidad y esbozar una primera imagen de sí. Este descubrimiento trae una exaltación del yo, pues al adolescente le cuesta todavía distinguir entre su yo superficial y su yo profundo.⁹³

Esto nos remite a lo dicho por Jacques Lacan sobre el estadio del espejo que vive el bebé, en donde hace una clara referencia a la *Gestalt*, pues afirma que el espejo funciona como identificación plena del yo, antes incluso del reconocimiento social. La imagen es una totalidad en donde se plasma su realidad corporal entera, o el “*imago del cuerpo propio*”⁹⁴ dicho por él mismo. Así, este *imago* se percibe invertido y suma a su manera de percibir el mundo la concepción de la forma, espacio, etc. El espejo es una autoexploración visual que vive no sólo el bebé, sino también el adolescente, el adulto y el anciano, reconociéndonos y reafirmandonos constantemente. Lo dicho por Furter es muy importante de cara a la manera en la que enseñaremos filosofía, pues el espejo es ella misma, y así como en el espejo se concibe el cuerpo propio, en el filosofar

⁹³ *Ibidem*, p. 180.

⁹⁴ Cfr. Lacan, Jacques, “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, en *Escritos I*, México, Siglo XXI, 2009.

con la experiencia corporal se concibe también al yo, aprovechando esa búsqueda por el “yo profundo”, es decir, aquello que es oculto en el cuerpo.

La educación con conciencia del cuerpo subjetivo nos lleva al acto de poner la existencia en su aquí y ahora en el espejo del mundo. La danza, por ejemplo, es ejemplo perfecto del desarrollo del cuerpo en el espacio-tiempo que no puede escapar del presente ni del ser en situación, pues son las direcciones que impone su danza por las que él transita y se transforma para darse a sí mismo. El cuerpo es la danza en sí misma y la danza es el cuerpo en su plena facticidad, pues si no fuera así la plasticidad de los músculos y la agilidad de los movimientos tendrían un lenguaje vacío, carente de sentido real, ya que la danza es también un habla que comunica intencionalmente, y para comunicar se necesita la presencia de todos los sentidos con apertura a todo el entorno. Así, el joven que se acerca a la filosofía puede situarse en la vivencia total de su yo reflexivo compartido con los otros, reflexionando y reflejándose en movimiento que siente y respira, tal como la pregunta filosófica constriñe, tal como la fortaleza y agilidad juvenil busca girar sobre el eje del saber.

En Gestalt vemos una preocupación por esta armonía y equilibrio en la ley de *Praegnanz*, en la cual podemos analizar su validez dentro de la enseñanza:

La ley de *Praegnanz*, involucra tres procesos que, de acuerdo a los experimentos gestálticos, intervienen en el aprendizaje: *Nivelación* o cambio en el sentido de la simetría y la distribución apropiada; *agudizamiento*, que consiste en la acentuación de los elementos esenciales de una figura, aspecto que le hace fácilmente identificable; *normalización* que remite a la simplicidad y claridad de la figura percibida.⁹⁵

Resulta crucial entonces ver a estos tres elementos como procesos, no como recetas o hechos terminados, sino como un procedimiento que implica caminos de entrega y atención por parte del profesor. La nivelación le da armonía y equilibrio a lo que ya fue desequilibrado, como por ejemplo en la pregunta filosófica se presenta un choque en el pensamiento cotidiano, rompe estructuras pero construir nuevas, tal como el cuerpo puede ser también reconstruido en el

⁹⁵ Fallas Vargas, Fabrizio, “*Gestalt y aprendizaje*”, p.5.

momento del conocimiento de sí a través del movimiento. Esos choques y rupturas necesitan ser de nuevo equilibrados para llegar a una disposición del aprendizaje y así tener un agudizamiento de la figura que la filosofía proponga. A manera cartesiana, las ideas claras y distintas que lanza la razón se viven en carne propia cuando el movimiento se pule, cuando se comparte la creatividad del cuerpo consciente con la claridad de los proyectos y situaciones de vida, no en un afán de formar cuerpos impecablemente ascéticos, sino impregnando de sentido a la carne viva.

Así, el joven en situación en el ámbito educativo sostiene la responsabilidad compartida con el profesor de articular las cualidades del todo que percibe, para dar una estructura que produzcan nuevas *Gestalts*, siendo el aprendizaje entonces una re-estructuración.⁹⁶ ¿Cómo re-estructurar también los espacios que los jóvenes comparten con el profesorado para poder llegar a una plena práctica filosófica con la experiencia corporal? Tal vez tendremos que repensar los espacios habitados como parte y reflejo de la corporeidad del equipo educativo, pero mayormente de los jóvenes.

3.3. El espacio de enseñanza-aprendizaje como cuerpo-territorio de los jóvenes.

Cuando estamos inmersos en el mundo de la conciencia corporal, nos es imposible negar la importancia de la creatividad al abrir todas las posibilidades de expresión que tiene cada sujeto de aprendizaje con los otros, con los que comparte un espacio. Podemos pensar, por ejemplo, en la propuesta de Lipman, por ejemplo, en la cual la filosofía se incluye en la enseñanza primaria y secundaria sin necesariamente acercarse a la filosofía rígidamente académica de las universidades, sino que pone énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y por ende creativo. Así, de una manera cercana, nuestra propuesta de cara a la realidad olvidadiza de la educación expresiva de la corporeidad, es necesario en un primer momento, abrir talleres paralelos a la enseñanza curricular en donde se

⁹⁶ Cfr. *Íbidem*, p. 7.

profundice en el desarrollo de la expresión corporal para impulsar la creatividad y una actitud de confianza plena en el conocimiento, y en un segundo momento la propuesta nos llevaría a diseñar curricularmente estas actividades para su integración en las asignaturas. Esto con la finalidad de hacer ver al alumno que el misterio se encuentra también en las emociones y en las sensaciones, y que el cuerpo está siendo parte de su habitar el mundo. Es justo por ese carácter misterioso que es necesario indagar dialógicamente con profesores y alumnos a través de los poros para abrirse al campo del sentir.

Ahora bien, si hablamos de una relación dialógica entre profesor y alumno, entonces se encuentra implícita la relación enseñanza-aprendizaje, la cual también se encuentra en un diálogo de vaivén como lo mencionamos en momentos anteriores. Retomamos esto porque pareciera que se difumina quién es el que aprende y quién el que enseña. La filosofía definitivamente es un saber que contiene infinidad de precisiones y lenguaje propio, al igual que los demás conocimientos, pero al mismo tiempo su herramienta principal es el diálogo, pues permite construir ideas a partir de la existencia, a diferencia de las ciencias duras por ejemplo, en donde los resultados difícilmente se pondrán a debate o dependerán del valor existencial que le dé cada sujeto. Siendo así, entonces el profesor juega un papel central en lo que nosotros queremos defender en esta investigación, pues como nos dice el pedagogo español Miguel Ángel Zabalza:

Acostumbrados como estamos, tanto en lo que se refiere a nuestra propia historia como estudiantes como a la forma en que funcionan habitualmente las cosas en nuestras instituciones, se ha ido asentando la idea de que un buen aprendizaje requiere una intervención constante y próxima de los docentes. Aprenden mejor, pensamos, aquellos estudiantes cuyos profesores tienden a estar muy cerca de ellos, con una participación activa (explicaciones, aclaraciones, supervisiones, tutorías, evaluaciones, etc.) muy intensivas. Es decir, hay un protagonismo muy fuerte del docente en lo que se hace.⁹⁷

⁹⁷ Zabalza Beraza. Miguel Ángel, “Metodología docente”, Revista de Docencia Universitaria, Vol.9, Octubre-Diciembre 2011, 75-98. P. 84

Creemos nosotros que lo que propone Zabalza no es una supervisión asfixiante y autoritaria de parte del profesor, sino una cercanía que propicie la confianza y el verdadero interés que el docente tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos. Si buscamos que el filósofo docente piense la experiencia corporal como parte del desarrollo cognoscitivo del alumno frente a la filosofía, entonces el primero que debe prepararse al respecto es el profesor mismo, rompiendo ya con la idea de vaciar conocimientos en los cerebros de cubetas vacías de los estudiantes, y llegar a una verdadera formación integral⁹⁸.

Si defendemos lo dicho anteriormente, nos es imposible pensar que el profesor es entonces el único factor que promoverá el aprendizaje integral dejando fuera todos los elementos fenomenológicos que importan al estar en el mundo del sujeto. “Pero –nos dice Zabalza- a medida que los estudiantes avanzan en su carrera aparecen agentes de aprendizaje tan importantes como el propio docente: los compañeros, los libros, el propio estudiante”⁹⁹. El profesor no puede olvidar eso, lo cual implica que aspira a una autonomía por parte del joven y se dirija de manera plena, consciente de sí mismo y su entorno, hacia el camino que elija seguir.

La pedagoga argentina Edith Litwin señala que:

Evidentemente, el lema enseñanza-aprendizaje propuso un maridaje prematuro en el que dos conceptos de historias y legitimidades diferentes, y sin la construcción interdisciplinaria requerida, se transformaron en una definición potente de la tarea. Una relación construida, por tanto, sin la vigilancia epistemológica necesaria. [...] La relación denotaba falsos correlatos entre la teoría y la práctica, concebida la práctica simplemente como aplicación de la teoría.¹⁰⁰

Una de las objeciones que se le han presentado a nuestra propuesta es que no se concibe aún una práctica concreta de la experiencia corporal en la enseñanza de la filosofía, y creemos que lo que dice Litwin es un

⁹⁸ El concepto de formación integral lo analizamos detenidamente en el capítulo dedicado a la exposición del problema de nuestra investigación.

⁹⁹ Zabalza Beraza. Miguel Ángel, “Metodología docente”, Revista de Docencia Universitaria, Vol.9, Octubre-Diciembre 2011, 75-98. P. 84

¹⁰⁰ Litwin, Edith. *El oficio de enseñar*, Paidós, Buenos Aires, 2008. P. 24

contraargumento frente a esta afirmación: no queremos hacer una práctica en donde sólo se traduzca la teoría. Queremos realizar una unidad en donde la práctica y la teoría nazcan juntas, aclarando que esto lo enunciamos de esa manera en aras a la claridad, pero no porque, como un recetario, una siempre anteceda a la otra.

Nuestro objetivo da pie a preguntarnos seriamente por el espacio en el que realizaremos esta propuesta. ¿Existe una afectación entre espacio y cuerpo? A lo largo del proceso hemos descubierto al cuerpo como una espacialidad en sí misma, compartida y afectada también por el espacio que habita. La manera que tiene el cuerpo de desarrollarse en el espacio es a través de las formas y dimensiones que crean mutuamente.

La danza es la disposición entera de los sentidos en el espacio-tiempo, siendo ellos los que se trasladan a una totalidad en los espacios corporales, transformándose y conjuntándose para estar alerta y en el *aquí y ahora*. El tacto se desarrolla en la espacialidad a través de las texturas que el movimiento toma, desde la forma a la que se remite hasta las sensaciones que percibe la piel. Una mano puede moverse de tal manera que el agua se traduzca en ella, o la miel sea el remitente para que la espalda se mueva con cierta cadencia. La mirada se expande en cada parte del cuerpo subjetivo haciendo surgir ojos en la espalda, en las caderas, en los pies, en las manos, en los codos, en el cuello, etc., para así sensibilizar la trayectoria que debe seguir el movimiento dentro del espacio en el que se desarrolla, y también acompañando a otros cuerpos que igualmente tienen estas antenas oculares.

El danzante que se encuentra solo o acompañado en el espacio, lo habita como un cuerpo que también contiene a su movimiento y determina las diferentes formas de expresividad que éste tiene: desde el arraigo a la tierra que sienten sus pies en el piso de madera, de cemento, arena, hule, pasto, agua, etc., hasta la elevación y dimensión que requiere el espacio al aire libre, el cerrado pero amplio, el de cuatro paredes reducidas, el de techo alto o bajo, el espacio intervenido o el hecho para la danza. La acústica corporal es afectada de igual manera por el espacio en el que se desenvuelve el danzante, pues los estímulos auditivos que la

espacialidad proporciona generan impulsos emotivos que también dan sentido al movimiento, así como el cuerpo subjetivo puede ejecutar sonidos que signifiquen su danza, sea el roce de la ropa, de la piel misma, de los pies sobre el piso, de la respiración provocada desde la garganta, de palabras, gritos o susurros o de la música que él haya elegido; pero el sentido auditivo en el danzante implica también el escuchar lo que sus emociones y pensamientos le dicen en ese momento, apelando a la memoria y a la conciencia del presente que demanda moverse de tal o cual manera.

La expresión corporal requiere una comunión íntima con el espacio, de ahí que nos resulte muy interesante ver cómo los jóvenes se relacionan con su espacio escolar, pues ahí también se expresan corporalmente. Las aulas, los pasillos, las explanadas, las direcciones académicas, generan coreografías que surgen de los diferentes tipos de desplazamientos que tienen los jóvenes en esos lugares. Espacios que implican ya un cierto comportamiento, una forma de ser correcta o incorrecta, con reglas determinadas e incluso direcciones establecidas, como puede ser la disposición de las bancas en un salón de clases. Si nos situamos en una educación tradicional, el día a día de los jóvenes implica estar al menos siete horas en un mismo lugar, con un mismo color de paredes, con una misma dirección, con un mismo trayecto entre clase y clase, a veces sin poder descansar más de 20 minutos en un espacio al aire libre.

¿Cómo no considerar un territorio corporal al propio espacio escolar? Necesitamos lograr entonces una apropiación del lugar, es decir una identificación y reflejo del mismo cuerpo subjetivo. En este sentido nuestro mayor protagonista son los jóvenes, pero también el cuerpo docente y las personas involucradas en la institución entran en el juego de la plenitud espacial, pues la relación dialógica se presenta también en la forma de escuchar lo que el que habita el espacio desea para sentirse identificado.

Ahora bien, si hablamos del espacio de enseñanza-aprendizaje no podemos limitarnos solamente a la institución educativa ya establecida, pues la intervención de otros espacios para poder realizar el proceso educativo también es necesaria. Intervenir los parques, las plazas públicas, los mismos espacios

escolares no destinados a las clases formales, los salones de danza para dar teoría y dialogar ya sea con movimiento o no, darle su lugar a la caminata consciente, etc., son maneras de intervenir el espacio que usualmente se habita de otra forma, pero que también pueden proporcionar procesos de identidad con su entorno. Las escuelas que se encuentran en zonas de bajos recursos y que por lo tanto sus comunidades juveniles no viven el espacio escolar como una gran explanada que puede ser intervenida, pueden, en cambio, modificar su entorno con una labor conjunta profesor-estudiante no para tener una cadena vigilante, sino para llevar una guía que conjuntamente le dé sentido a su hábitat educativa.

En algunos sectores dancísticos se dice que “el cuerpo es una máquina perfecta”, siguiendo muy fielmente a la tradición cartesiana del *cuerpo-máquina* que funciona tal como los engranes lo hacen, siendo que si uno se descompone todo se modifica. Si nosotros seguimos con la visión gestáltica-fenomenológica del cuerpo y decimos que somos un todo, que todas esas partes están conectadas unas con otras y que se afectan mutuamente, estaremos de acuerdo con la idea de que si algo no funciona en el cuerpo también se alterará algo más en nosotros. Y de hecho así es en el momento de estar enfermos o tener alguna dolencia, pues tan solo la percepción del todo se altera. Sin embargo, a pesar de eso, no diríamos que esa dolencia es un engrane descompuesto, pues cosificaríamos a la misma corporeidad en el sentido determinista.

Concebir al cuerpo como una máquina perfecta, presupone una universalización de los cuerpos, de los cuerpos subjetivos finalmente, que pueden ser moldeados y determinados por una mano externa sea cual sea, eliminando la sorpresa y el misterio que radican en ellos, así como el libre albedrío que el ser humano pueda tener con relación a lo que es. Esto viene a colación porque al preguntarse por el espacio educativo como cuerpo-territorio de los jóvenes, consideramos muy importante no ver la modificación de éste como una modificación de engranajes para que funcione mejor, sino que dicha transformación se convierta en la apertura al misterio que engloba la forma de ser de la persona en su relación con los otros.

Trascender los muros del aula es una visión que la educación contemporánea debe asimilar en el ámbito de la filosofía, pues ésta no surge en una escuela específica, sino en un afán de explorar el mundo con nuestros propios ojos, sentidos, pensamientos y reflexiones. Así tal vez se puede llegar a vislumbrar una verdadera *Gestalt* del sujeto con su realidad para llegar al aquí y ahora, y no a una realidad fragmentada e impuesta.

El cuerpo subjetivo en situación convive con su espacio-tiempo y se apropia de él para su desarrollo pleno, para ser hablante que plasma su totalidad en todas direcciones y posibilidades de la expresión, nunca habiendo un vacío absoluto, un silencio absoluto, ni una ausencia absoluta, pues las más mínimas partículas del aire que respire se verán absorbidas en su interior llenándose él de espacio y llenando al espacio de él. La luz, la acústica, los colores, la posibilidad de movilidad, las presencias que lo cohabitan, los olores que en él se encuentran, son el color de piel, las secreciones, la voz, las articulaciones del ser-en-el-mundo del cuerpo subjetivo. Por ello, el cuidado de sí como una ecología corporal implica a la espacialidad por entero, siendo un cuerpo-territorio.

CAPÍTULO IV

FILOSOFÍAS EN MOVIMIENTO: TALLER DE EXPRESIÓN CORPORAL A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FILOSÓFICA

La fenomenología ayer (Merleau-Ponty), la antropología hoy, nos muestran que el cuerpo es la condición del hombre, el lugar de su identidad: lo que se le saca o lo que se le agrega modifica la relación que mantiene con el mundo de una manera más o menos previsible. En este sentido, una intervención de algunas horas para un trasplante o para colocar una prótesis, puede afectar toda una existencia de acuerdo con la historia del sujeto, con su capacidad moral para hacer el duelo de una parte de sí mismo e integrar un cuerpo extraño. No se trata de modificar una posesión mecánica y de cambiar una pieza defectuosa de un motor, sino de modificar el ser orgánico del hombre.

David Le Breton¹⁰¹

4.1. El sentido de un taller más allá del curriculum¹⁰².

Las manos tienen una múltiple naturaleza, pues con ellas asimos las cosas, tomamos otras manos, golpeamos, estrujamos, exprimimos o rompemos; pero también acariciamos, trazamos, señalamos, comunicamos, expresamos o construimos. El dedo pulgar ha sido un signo evolutivo que nos ha permitido aprehender de una manera creadora, y el resto de las ramificaciones de la mano, es decir, los dedos, nos permiten dar infinidad de posibilidades al momento de comunicarnos con nosotros mismos, el mundo y los otros. Por eso, las estrategias que creamos para llevar a cabo la experiencia corporal en la enseñanza de la filosofía, son completamente propensas a evolucionar, ser modificadas o moldeadas según el tema filosófico que se esté tratando con los estudiantes. Cada estrategia es, para nosotros, como una mano que va aprehendiendo un saber filosófico y que lo expresa de manera muy particular, como lo son todas las manos: nunca hay dos iguales.

Ver al cuerpo como un todo no significa que todo sea igual en él, que no haya distinción alguna entre nada con respecto a sus modo de ser. Inspirándonos en lo que nos dice en una entrevista¹⁰³ Javier Contreras, bailarín y coreógrafo,

¹⁰¹ Le Breton, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2002, p. 248.

¹⁰² Las fotografías que en este apartado añadimos fueron extraídas de los videos tomados para el registro de las sesiones dentro de Historia de las Doctrinas Filosóficas en UVM Lomas Verdes. La filmación y extracción de las imágenes es nuestra.

¹⁰³ Llamada *Javier Contreras* en <https://vimeo.com/124817675>.

podemos decir que lo concreto no está falto de cuerpo, pero la experiencia del éste es llegar a otra dimensión de la percepción. En el taller *Filosofías en movimiento* todo nos conduce a esta dimensión, a una experiencia profunda de la corporeidad con la lucidez filosófica que de ahí se desprenda.

Colocamos como epígrafe una cita del antropólogo y sociólogo francés David Le Breton que asimilamos como una metáfora de la misma actividad filosófica ante la experiencia del cuerpo, pues su crítica al cuerpo-máquina clarifica justamente cómo el cuerpo no es una cosa, ni mucho menos una máquina perfecta, pues con tan solo cambiar las piezas dañadas bastaría para regenerarlo (o en ese caso diríamos “arreglarlo”), y este cambio no produciría en el sujeto ningún efecto emocional ni trascendente en su vida, pues de nuevo se separa al cuerpo de la experiencia y se cosifica. En cambio, sabemos que el saber filosófico no está dado en la docencia a modo de prótesis añadida artificialmente, sino que se posa y se integra de una manera transformadora no sólo de los datos reconocidos, sino de toda su realidad percibida, de su modo de ser en el mundo.

Consideramos que nuestra propuesta es una oportunidad de resignificar y transformar la educación filosófica trascendiendo los límites burocráticos. La evaluación de estas estrategias se basa en el nivel de reflexión y apropiación de las diferentes filosofías por parte del estudiante en la forma de expresarlas en la escenificación, pero en sentido estricto sabemos que no entran dentro de los parámetros establecidos por el sistema. Así, el reto está en hacerle ver al estudiante que puede desarrollarse filosóficamente a partir de la vivencia de sí y de los otros, comprendiendo y no tan sólo repitiendo conceptos.

Por todo este deseo que nos mueve y sumando el análisis que hemos realizado en el capítulo I con relación a la realidad educativa en la preparatoria mexicana, tuvimos dos experiencias sumamente enriquecedoras que fortalecen nuestra propuesta: la primera fue realizar algunas prácticas en un grupo curricular con un porcentaje preciso sobre la evaluación final. La segunda experiencia fue proponer un taller extracurricular completamente gratuito que permitiera a los estudiantes de la preparatoria acercarse de manera voluntaria a la filosofía con un

fin de autoconocimiento y de exploración corporal. Este taller fue *Filosofías en movimiento*. A continuación daremos el recuento de la primera experiencia:

En el mes de marzo del 2015, durante 5 sesiones (8 horas), realizamos una serie de prácticas en la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, cursada en el área cuatro del sexto año del plan de estudios correspondiente a la Preparatoria UNAM. Dado que no pretendimos cubrir todo el programa con este tipo de estrategias a causa del tiempo limitado, elegimos el tema del existencialismo, ubicado en la última unidad del curso, pues además de ser una corriente filosófica que se empalma muy bien con una revaloración del cuerpo, también da la oportunidad de explorar las diferentes inquietudes que aquejan en gran medida a los adolescentes como son: la libertad, la autenticidad y la relación con los otros. De esta manera buscamos congeniar de una forma más completa los contenidos filosóficos que exige la institución y la promoción de una reflexión viva, cotidiana y sincera de lo que los filósofos mismos nos pueden otorgar, no como respuestas plenas ante los cuestionamientos, sino como puntas de lanza para repensarnos y situarnos.

Para acercar la mirada a la lente que nos permite ver el desarrollo del otro, observamos al grupo de trabajo durante cuatro horas a lo largo de las clases, lo cual evidentemente no tiene punto de comparación con el convivir directa y constantemente con cada estudiante. Sin embargo, la finalidad de hacerlo fue tener una idea del ánimo y dinámica del grupo con relación a su clase de filosofía. Pudimos ver en primer lugar que era una comunidad muy inquieta físicamente y poco participativa intelectualmente, por lo que pensamos que tal vez el hartazgo de recibir datos y contenidos que no tocan a su existencia directamente los aleja del interés por la clase misma.

La planeación que elaboramos fue pensada por temas y con relación a las horas por sesión:

Nombre del profesor: Raissa Pomposo
Título: *Filosofía existencialista y sociedad*
Unidad: IX

Objetivo formativo del trayecto: Desarrollar actitudes para un autoconocimiento.

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

PROGRAMA	APRENDIZAJE ESP.	CONTENIDO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Historia de las Doctrinas Filosóficas. 6to año, área 4.	<p>- Que el estudiante pueda identificar los efectos de las situaciones históricas en el pensamiento filosófico y con esto entender la importancia del “hombre en situación” con relación al tema de la libertad.</p> <p>- Que el estudiante sea capaz de expresarse con los otros de manera abierta e integral.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemáticas más destacadas de la filosofía de la segunda mitad del siglo XX. 2. Características de la corriente existencialista. 	<p>-Meditación: Tomando un lugar en el espacio se hará un ejercicio respiratorio con una reflexión personal acerca de la libertad. El estudiante pensará en una frase definitoria y la escribirá.</p> <p>-Exposición contextual: El profesor dará un panorama histórico sobre el contexto en el que surge el existencialismo para lograr una comprensión más profunda de esta corriente.</p> <p>- Conceptualización: El profesor y los alumnos identificarán los conceptos principales que serán de interés para el existencialismo.</p>	<p>-Entrega de la frase reflexiva. -De tarea el estudiante investigará la biografía de Heidegger, Sartre, Albert Camus y Gabriel Marcel.</p>

Título: Libertad, autenticidad y alteridad en la filosofía de Sartre y Albert Camus

Unidad: IX

Objetivo formativo del trayecto: Desarrollo de actitudes críticas y perceptivas ante los postulados existencialistas.

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

PROGRAMA	APRENDIZAJE	CONTENIDO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
----------	-------------	-----------	-----------	------------

	ESP.			
Historia de las Doctrinas Filosóficas. 6to año, área 4.	<p>-Que el estudiante pueda reflexionar sobre los conceptos <i>libertad, autenticidad</i> y <i>alteridad</i> a partir del conocimiento de la filosofía existencialista de Sartre y los textos de Albert Camus.</p> <p>-Que el estudiante desarrolle junto con el profesor una actitud más abierta a la confianza y expresión corporal que le ayuden a pensar más en los conceptos mencionados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libertad, autenticidad y alteridad. 2. Relación filosófica entre Heidegger, Sartre y Albert Camus. 	<p>-Meditación: Identificando un sentimiento, significado de la muerte y libertad. Escribirlo en un papel y depositarlo en el centro.</p> <p>-Exposición: Reuniendo datos de la vida de Heidegger, el profesor expondrá las bases de su filosofía con respecto a la visión de la existencia. Posteriormente se verá cómo la filosofía de Sartre surge. Comenzaremos a leer fragmentos de <i>El mito de Sísifo</i> de Camus.</p> <p>-Reflexión: El alumno tomará al azar un concepto del centro y lo representará con alguna expresión corporal, y el dueño de la palabra se acercará por ella respondiendo al movimiento. Escribir una frase con ese concepto.</p>	<p>-Entrega de la frase.</p> <p>-Entrega de un plan por escrito del proyecto final que realizarán por equipo. (Performance existencialista de 5 minutos, pintura, escultura, poesía dramatizada, obra de teatro de 5 minutos, serie fotográfica, cortometraje de 5 minutos)</p>

Título: *El misterio, el prójimo y la invocación en Gabriel Marcel*

Unidad: IX

Objetivo formativo del trayecto: Construir habilidades perceptivas y reflexivas para un mejor desarrollo humano.

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

PROGRAMA	APRENDIZAJE ESP.	CONTENIDO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
----------	------------------	-----------	-----------	------------

<p>Historia de las Doctrinas Filosóficas.</p> <p>6to año, área 4.</p>	<p>-Que el estudiante pueda realizar una comparación y valoración de las diferencias y similitudes que existen entre la filosofía de Sartre y la de Gabriel Marcel para así poder identificarse con alguna de las dos.</p> <p>-Que tanto el estudiante como el profesor generen y promuevan habilidades de observación, escucha y creatividad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El existencialismo de Gabriel Marcel. 2. Síntesis final de los tres autores vistos en la corriente existencialista. 	<p>-Meditación en movimiento, meditación sonora.</p> <p>Reflexión personal sobre el escuchar al otro, quién es el prójimo y qué es misterio.</p> <p>-Lectura de fragmentos de <i>Ser y Tener</i> de Gabriel Marcel.</p> <p>-Revisión del concepto de misterio, invocación y prójimo en la filosofía de Gabriel Marcel.</p> <p>-Realización de un “cadáver exquisito” con las frases escritas por todos durante la unidad.</p> <p>-Exposición de obras realizadas por los equipos.</p>	<p>-Entrega de frases.</p> <p>-Obras realizadas por cada equipo a partir del pensamiento existencialista.</p>
---	--	---	---	---

A continuación daremos un recorrido por las actividades que realizamos y su respectivo resultado a partir de lo planeado¹⁰⁴:

a) 5 a 10 minutos de meditación.

¹⁰⁴ Hay actividades que pueden ser realizadas al aire libre. Nosotros recomendamos que el profesor se dé la oportunidad de cambiar de espacios para realizar las clases con los estudiantes, porque éste suele reprimir sus energías en un lugar que habita la mitad de su día, traduciéndolas a veces en fastidio y mala disposición.



Sabemos que hay muchos prejuicios e interpretaciones sobre el acto de meditar, pero para nosotros forma parte crucial de una acción filosófica, pues cualquier reflexión que pudiéramos llamar crítica ante alguna situación y que pretenda ir más allá de algún cuestionamiento, requiere de un momento introspectivo en donde las ideas se acomoden al menos para poder trazar el camino del filosofar: la pregunta, las posibles respuestas, la disposición de uno mismo en ese momento, la situación propia en el espacio, etc. Es por ello que para nosotros la meditación se puede llevar de diferentes maneras, desde la más común, es decir, en una posición cómoda, con ojos cerrados, controlando respiración y disponiendo al cuerpo hacia la focalización en una sola idea, hasta el caminar por todo el espacio haciendo consciente cada rincón, ruido, postura y presencia del otro. Sin embargo, lo que nunca debemos perder de vista son dos cosas: 1. El profesor meditará con los estudiantes guiando paso a paso el por qué y el cómo de la meditación. 2. Los contenidos filosóficos se ponen de relieve desde este momento, es decir, en el por qué de la meditación se le pide al estudiante, por ejemplo, que comience a reflexionar sobre qué es sentirse libre, etc.

El resultado obtenido de esta actividad fue muy positivo, pues los estudiantes se abrieron mucho a las actividades meditativas y propusieron diversos puntos de vista sobre lo que para ellos significa meditar, así como sobre la relación que ellos perciben entre el meditar y el filosofar. Hubo algunos estudiantes que aprovecharon ese momento para relajarse y llegar a un acto reflexivo de los diversos temas, y otros que se sintieron incómodos con las posturas y no lograban concentrarse. Esto último lo asumimos como un reflejo de

la falta de hábitos meditativos y lo tomamos en cuenta para mejorar en próximas sesiones. Nunca forzamos a ningún estudiante a hacer la actividad.

b) Diario filosófico

Se le pidió al estudiante portar con una libreta pequeña destinada exclusivamente a las reflexiones en clase y que denominó “Diario filosófico”. Debe quedar muy claro que ella fue independiente de su cuaderno de apuntes, pues no se evaluaron contenidos, sino que se registró la actividad realizada, de manera tal que el estudiante se pudiera sentir libre de escribir (o representar gráficamente) su sentir a partir de preguntas lanzadas por el profesor, ya sea sobre la percepción de sí mismos con respecto a los temas vistos, la percepción de los otros, etc.

Esto no fue posible llevarlo a cabo por la falta de tiempo con el grupo. Sin embargo, en su lugar pedimos a los estudiantes que en una frase reflejaran su sentir y pensar ante la filosofía vista. En el taller será un elemento indispensable a portar.

c) Texto filosófico



Un elemento que nos parece fundamental para no perder el hilo de los contenidos filosóficos, es el texto. Los escritos que elegiremos nos son otorgados por la misma tradición existencialista, pues afortunadamente muchos filósofos de esta corriente se acercaron a la experiencia teatral y literaria, mostrando la realidad humana a través de personajes muy peculiares. Así, consideramos que textos como *El muro*, *La puta respetuosa* o *A puerta cerrada* de Sartre, *El mito de Sísifo*, *El extranjero* o *El malentendido* de Albert Camus, *El mundo roto* de Gabriel Marcel, etc., son una buena oportunidad para que incluso los estudiantes se involucren en la lectura dramatizada de las obras y a su vez reflexionen sobre las tesis filosóficas ahí reflejadas.

De estos textos pudimos conservar *El muro* de Sartre y en lugar de los anteriores tomamos fragmentos de *Ser y Tiempo* y *Carta sobre el humanismo* de Heidegger, y *El existencialismo es un humanismo* de Sartre por cuestiones de tiempo.

d) Círculo para el diálogo.



Las clases siempre se realizaron formando un círculo. De esta manera se pudo propiciar un espacio de diálogo y no de cátedra, multidireccional y no unidireccional.

Esta distribución fue muy afortunada para el grupo y para el profesor porque permitió la confianza y el diálogo más abierto, así como la integración de estudiantes que solían refugiarse en las esquinas para lograr una especie de anonimato.

e) Ejemplo de actividad corporal.

Durante la meditación cada estudiante identificó en él mismo un sentimiento que lo definía en ese momento, lo escribió en un papel y lo dejó en el centro del círculo. La clase siguió su curso y cuando se hizo la revisión de la filosofía de Heidegger y su comparación con la de Sartre, se dejaron algunos conceptos en el pizarrón que resultaron clave para su comprensión. Cada estudiante tomó del centro un sentimiento al azar y lo representó con algún movimiento corporal; el siguiente estudiante continuó el movimiento del primero transformándolo para manifestar el sentimiento que lo tocó, y así sucesivamente. Al final cada uno escribió una frase usando un concepto del pizarrón y el sentimiento que eligieron.



Esta actividad funcionó muy bien para que los estudiantes recordaran la importancia de la relación entre la palabra y la esencia de las cosas, pero resultó difícil la expresión corporal de cada uno y no retuvieron al autor de esa filosofía, sino las interpretaciones. Sin embargo, tuvo que ser replanteada y afinada, por lo que la complementamos con una tarea que posteriormente fue discutida en clase:

Pregunta a 3 integrantes de tu familia (padres, tíos, abuelos, etc.) lo siguiente:

- *¿Qué edad tienes y en dónde creciste?* (Para el existencialismo el contexto y de vida es crucial para saber quiénes somos. Pudimos preguntar “¿En

dónde naciste?”, pero finalmente el lugar de crecimiento es el determinante para nosotros).

- *¿Qué es para ti ser libre?*
- *¿Cómo expresas tu libertad?*
- *¿Qué significado tiene la muerte para ti?*
- *Menciona una anécdota que te haya hecho ser consciente plenamente de tu existencia.*

f) Proyecto final



Los estudiantes realizaron un proyecto en el cual por medio de un performance, pintura, poema, teatro, cortometraje o sesión fotográfica, representaron lo más importante de alguna filosofía existencialista. Cada exposición duró 5 minutos y los equipos fueron integrados por el profesor dado que eran muy claras las pugnas entre diferentes estudiantes.

Todos trabajaron en sus proyectos siendo la mayoría sesiones fotográficas y sólo una obra de teatro, una pintura y un cortometraje. El tipo de argumentación que ellos daban al momento de explicar el trasfondo de sus creaciones era una reflexión personal sobre lo que los conceptos de libertad, muerte y existencia dejaron en sus vidas. Hubo problemas al momento de retener nombres de autores. Sin embargo, recordaban el tipo de argumentos existencialistas y los llevaron a la práctica. En estos proyectos observamos la necesidad de acotar mucho más el tipo de actividades a realizar y el tipo de argumentación requerida, sin descalificar las reflexiones personales, pues nuestro objetivo incluye una construcción personal a través de la filosofía.

Finalmente en un diálogo grupal ellos expresaron sus opiniones con relación a las actividades realizadas en las sesiones y una de las grandes constantes fue la comparación con sus otras clases, pues en ninguna se habían dado el tiempo de escucharse y meditar previamente, ni de expresar un

pensamiento completamente personal que pudiera considerarse filosóficamente trascendente. Algunas de sus participaciones fueron las siguientes¹⁰⁵:

“Usted nos dio la oportunidad de ser nosotros mismos, hubo mucho más contacto interpersonal. Y también todas las clases son rutinarias y por eso esta es diferente, desde cómo estamos sentados, cómo nos expresamos y todo eso, llama mucho más la atención. Yo creo que es mucho más fácil poner atención a algo que es nuevo a algo que llevas años viendo exactamente igual.” Carla.



“Yo siento que todos pudimos ver la filosofía diferente y creo que pudimos cambiar como grupo, porque normalmente en las otras clases todos se enojaban si no llegabas al punto de la participación o si alguien estaba mal, y aquí aprendimos a escuchar los diferentes puntos de vista.” Mónica



“A mí me gustaron mucho las cinco sesiones porque cuando decíamos algo nos hacías darnos cuenta de la relación que tiene con la filosofía porque a mí en lo personal me cuesta mucho trabajo entender al pensador con su pensamiento y con las actividades que hicimos para mí fue mucho más fácil. También, bueno no sé si sea importante, pero en ningún momento sentí un regaño o un grito de tu parte, sino que nos haces ver por qué tenemos una

¹⁰⁵ Las citas fueron extraídas literalmente de los videos tomados en la última sesión.

mala actitud y justo como hace rato, nos dejás meditar y pensar en por qué hacemos las cosas.” Diana



Estas intervenciones fueron valiosas para nuestra investigación, pero sabíamos que entonces no era suficiente el trabajo realizado por nosotros, pues lo que demostraron sus palabras fue una muy buena apertura y recibimiento a la dinámica dialógica y meditativa de las sesiones, pero no una asimilación de la filosofía como una forma de resignificarse como seres concretos en el mundo. Se dieron cuenta de cómo su pensar no radica en contestar bien o mal una pregunta, sino que implica escharbar entre ellos mismos, ¿pero qué relevancia tuvo en ellos el movimiento corporal en las sesiones? Sabemos que fue algo divertido y diferente, elementos importantes para nosotros, pero había aún una preocupación muy grande por los resultados del examen, tanto de parte de los estudiantes como por parte de la profesora titular y nuestra, lo cual no nos permitió desarrollar plenamente algunas actividades planeadas en nuestro programa temático.

g) Examen final

El sistema de la UVM desde la sección de Preparatoria UNAM, sostiene un régimen educativo conductista, en donde los contenidos de la materia Historia de las Doctrinas Filosóficas son muchos y se le exige al profesor evaluarlos en un examen departamental que tendrá un peso de 60% en la evaluación total. Esto limita, a nuestro parecer, el desarrollo del estudiante ante una actitud de aprendizaje real, independientemente del resultado en su examen; al profesor se le obliga entonces a brindar datos de manera memorística para que puedan empatar con los contenidos del examen, pues de lo contrario, la institución dará

por hecho que el docente no hizo su trabajo. Nos vimos obligados a realizar reactivos para evaluar a los estudiantes. Las preguntas incluidas en el examen fueron las siguientes:

1. *Explica por qué para Heidegger la palabra es la casa del ser y qué relación tiene con la libertad (utiliza los conceptos Ser-ahí, intencionalidad).*
2. *¿Cómo define Heidegger a los existenciaros?*
3. *Explica qué significa para Sartre que “el hombre tiene toda responsabilidad de su existencia” y cómo se relaciona con “estamos condenados a ser libres”:*
4. *¿Qué son los asideros para Sartre? Después de responder a la pregunta, pon un ejemplo.*
5. *Menciona dos diferencias entre el existencialismo de Gabriel Marcel y el de Sartre.*
6. *¿Explica qué es el misterio para Gabriel Marcel y cuál es su relación con la libertad?*
7. *¿Cuál es el rol de la muerte en el pensamiento existencialista?*
8. *¿Con qué pensamiento existencialista te identificas más y cómo lo relacionas con tu vida propia?*

Las preguntas fueron formuladas de manera abierta para dar oportunidad a que los estudiantes plasmaran su propia explicación, y de igual manera no calificar un examen por la mejor repetición memorística. La pregunta número 8 fue tomada como un acierto más y lo que revisamos fue la manera de argumentar la respuesta, mas no el acierto o error de la misma. Los resultados fueron satisfactorios, pero aún así no nos sentimos satisfechos con la forma de proceder en la evaluación.

Después de esta experiencia nos dimos cuenta de la importancia de apelar a la voluntad de estar de cada estudiante, de la presencia de principio a fin del profesor para lograr una asimilación y sentido mayores, y de una evaluación fuera de la convención de un examen parcial y de exposiciones para lograr un

porcentaje final. Es por eso que decidimos construir un taller que permitiera llegar a nuestros objetivos de una manera plena y siendo congruentes con nuestros ideales teóricos expuestos en los capítulos anteriores.

4.2. Una anatomía del taller.

La actividad filosófica nos llevó poco a poco a labrar un camino permeado por la práctica. Congeniar una nueva fenomenología en el aprendizaje con las teorías filosóficas no fue tarea fácil frente a un panorama lleno de prejuicios y desconfianza, temeroso de que la vida académica quedara fuera de las vidas de los jóvenes. Pero justamente porque queremos llegar a dar luz sobre el estar concreto en el mundo de cada sujeto, la historia no puede negarse, sino que es para nosotros un claro ejemplo de la concreción de los sujetos en el tiempo. Así la filosofía traza su historicidad, y aunque tengamos una visión crítica de ella no se le puede ocultar al joven, pues cómo negarle la sabiduría del tiempo pasado al ser presente en su subjetividad plena, gozosa de la vida en múltiples formas. Es así como fue formándose una semilla que prevenía florecer en experiencia viva, en experiencia del cuerpo y no sólo en un discurso sobre el cuerpo; una semilla que necesitaba nuevos nutrientes vitales de la tierra educativa, como la voluntad, la libertad, la intervención de espacios y la creatividad.

La planeación que presentaremos a continuación fue creada con nuestros propios rubros, generando así una propuesta de taller desde el horizonte fenoménico-existencial:

FILOSOFÍAS EN MOVIMIENTO: TALLER DE EXPRESIÓN CORPORAL A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FILOSÓFICA

PROFESORA: RAISSA POMPOSO	6 SESIONES Del 30 de septiembre al 11 de noviembre Función: 13 de noviembre (4	3 HORAS POR SESIÓN 18 HORAS (Más función 22 horas en total)
---------------------------	--	---

	horas de trabajo juntos, 30 minutos en escena)	
--	--	--

Objetivo del taller: Que el joven resignifique ante sí mismo los principales problemas filosóficos sobre la existencia, como la alteridad, la libertad, la muerte, el sentido y significado de los proyectos de vida, a través de una constante actividad de meditación y expresión corporal a lo largo de las sesiones.

Sesión	Tema	Objetivos deseados por sesión	Actividades fenoménico-existenciales	Elementos centrales de la sesión	Recursos didácticos
1.PLATÓN: ANDAR ENTRE LUZ Y SOMBRA (30 de septiembre)	Mito de la caverna de Platón y su teoría del conocimiento	Que el joven comprenda el significado epistemológico del mito de la caverna de Platón y analizará cuáles son las maneras de resignificarlo en sus vivencias.	-La profesora guiará una meditación en movimiento. -Se hará un ejercicio de confianza en donde entre ellos haya un contacto muy sutil durante el movimiento. -Se leerá un fragmento del diálogo <i>La República</i> de Platón para estudiar el mito de la caverna y su significado. -Los estudiantes explorarán el espacio. -Se preguntarán cuál es el significado de las sombras en sus propias vidas. - Expresarán el momento más bello o importante de su vida con el recurso de las sombras. - Crearán un movimiento que	-Movimiento -Meditación -Lectura -Debate -Sombras	-Luz para sombras - Texto -Diario filosófico -Música -Pizarrón - Salón

			represente a la luz y contarán qué relación ven entre luz y conocimiento en sus propias vidas.		
2.ARISTÓTELES: EL MOVIMIENTO DE LA FELICIDAD (7 de octubre)	La felicidad, el alma y el acto en la filosofía de Aristóteles.	Que el joven explore diferentes maneras de expresar la felicidad en su vida y su relación con las acciones a través de la meditación.	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora guiará una meditación sobre el significado de la felicidad. - Se leerán fragmentos de la <i>Ética Nicomaquea</i> de Aristóteles. - Se hará una exploración de voz en tonos bajos, medios, altos, y cada estudiante le otorgará un sonido a su idea de felicidad. - Realizarán sonidos y movimientos en los distintos niveles con una conciencia del movimiento. - Explorarán un movimiento con ese sonido y lo llevará a cabo con pinturas en papeles que estarán en el piso. Elegirán el color que represente el color del alma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Movimiento. -Meditación. -Lectura. -Debate. -Manejo de voz. -Expresión pictórica abstracta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Texto -Música -Diario filosófico -Pinturas -Papeles grandes que cubran el piso -Pizarrón -Salón
3.SARTRE: EL SABOR DE LA EXISTENCIA (14 de octubre)	Las bases del existencialismo según Sartre.	Que el joven comprenda las bases del existencialismo según Sartre y	-La profesora guiará una meditación para pensar qué es ser libres.	<ul style="list-style-type: none"> -Movimiento. -Meditación. -Lectura. -Debate. -Sensorama. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diario filosófico -Texto -Alimentos diversos -Pizarrón

		<p>sensibilice sus diferentes sentidos como la escucha, el tacto y el gusto, repensando su existencia.</p>	<p>-Se leerá un fragmento de <i>El existencialismo es un humanismo</i> de Sartre. -Explorarán el espacio y en los diferentes niveles (alto, medio y bajo) y buscarán algún momento en el que puedan entrar en un contacto con las manos, los brazos, el torso y desarrollarlo en grupo formando un cúmulo. -El estudiante probará diferentes alimentos reflexionando cuál es el sabor que representa mejor su existencia.</p>	<p>-Manejo de voz.</p>	<p>-Salón</p>
<p>4. ALBERT CAMUS: ENCARANDO MI LIBERTAD (21 de octubre)</p>	<p>El absurdo y la libertad en la filosofía de Albert Camus.</p>	<p>Que el joven analice los conceptos de absurdo y libertad en la filosofía de Albert Camus, repensando la rebeldía en su existencia.</p>	<p>-La profesora guiará una meditación con sonido de voz y percusión. -Se leerá un fragmento de <i>El mito de Sísifo</i> de Albert Camus. -Los estudiantes explorarán diferentes maneras de representarse una meta en el espacio, la visualizarán en el techo y la</p>	<p>-Movimiento. -Meditación. -Lectura. -Debate. -Expresión teatral. -Expresión vocal.</p>	<p>-Diario filosófico -Texto -Música -Pizarrón -Salón</p>

			<p>querrán alcanzar hasta caer y levantarse de nuevo. Se hará esto repetidamente como si fueran Sísifo.</p> <p>-Escribirán un relato sobre su mayor acto de rebeldía recordando las sensaciones que éste les causó.</p> <p>-Repetirán el movimiento inicial pero concluyendo con una solución a éste, dejando ya no en un estado de angustia sino de paz al estudiante.</p>		
<p>5.GABRIEL MARCEL: INVOCANDO CUERPOS (28 de octubre)</p>	<p>El misterio y la diferencia entre ser y tener en la filosofía de Gabriel Marcel.</p>	<p>Que el joven dé sentido al acto de escuchar al prójimo a través de los conceptos filosóficos de Gabriel Marcel.</p>	<p>-La profesora guiará una meditación al exterior sobre el significado de escuchar.</p> <p>-Se leerá un fragmento de <i>Ser y Tener</i> y otro de <i>Ser y Tener</i> de Gabriel Marcel.</p> <p>-La profesora propondrá una serie de movimientos que representen el concepto de invocación y misterio del otro.</p> <p>-Los estudiantes verán el exterior como si fuera su</p>	<p>-Meditación. -Expresión oral. -Lectura. -Debate. -Expresión dancística.</p>	<p>-Diario filosófico -Música -Texto -Pizarrón -Salón -Objetos de orden común como pasta de dientes, maquillaje, plumas, piedras, bolsa, bufanda, etc.</p>

			<p>primer día en el mundo. Con objetos en el centro cada uno se relacionará como si lo vieran por primera vez, tratando de verlo como un objeto misterioso.</p> <p>-En parejas realizarán una serie de movimientos de percepción del otro.</p> <p>-Espalda con espalda en parejas se escucharán con el cuerpo.</p>		
<p>6.CIERRE: CORPOREIZAN DO LA FILOSOFÍA</p> <p>(11 de noviembre)</p>	<p>Resumen y conclusiones de lo visto en el taller.</p>	<p>Que el joven represente y viva un performance o cualquier expresión que implique movimiento y que involucre las filosofías vistas en el taller.</p>	<p>-La profesora otorgará una serie de indicaciones para armar una puesta en escena (13 de noviembre).</p>	<p>-Meditación. -Lectura. -Debate. -Exploración vocal, oral, escrita, teatral, pictórica, corporal y dancística.</p>	<p>-Diario filosófico - Pinturas -Proyector -Pizarrón -Salón</p>

Bibliografía básica:

- Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Gredos, Madrid, 2003.
- Camus, Albert, *El mito de Sísifo*, Losada, Buenos Aires, 1985.
- Platón, *La República*, Gredos, Madrid, 1992.
- Marcel, Gabriel, *Ser y Tener*, Caparrós Editores, Madrid, 2003.
- Marcel, Gabriel, *El misterio del ser*, B.A.C., Madrid, 2002.
- Marcel, Gabriel, *El mundo roto*, B.A.C. Madrid, 2002.
- Sartre, Jean-Paul, *El existencialismo es un humanismo*, UNAM, México.

La primera columna está destinada al nombre de la sesión, pues para cada tema creamos un título que describiera tanto a la filosofía que se analizaría como la actividad principal que realizaríamos, por ejemplo, en *Sartre: el sabor de la existencia*, se contiene la temática del día, es decir, la filosofía existencialista de Sartre, y la actividad a realizar, o sea la sensibilización de sabores, texturas y olores de diversos alimentos como si se probaran por primera vez con la finalidad de poner en duda el nivel de concientización en las acciones de su día a día.

Enseguida tenemos el tema que fue elegido, basándonos en un orden cronológico para facilitar la comprensión contextual, ya que en cada sesión se busca poner en contexto a la filosofía vista a través de obras de arte de la época y un recuento de los hechos más relevantes que afectaron la vida del filósofo del cual se hablará.

La tercera columna le corresponde a los objetivos deseados por sesión, pues nos parece importante que aunque consideremos a la subjetividad como impredecible y abierta al misterio, y que por lo mismo no podemos determinar lo que en una sesión ocurrirá, sí podemos plantear los fines que perseguimos y las razones por las que nuestras actividades fueron construidas, sabiendo que los resultados pueden variar y ser flexibles. Es por lo mismo que el deseo del profesor puede ser rebasado por la espontaneidad de los jóvenes en las sesiones, y lejos de ser una decepción, puede resultar un gran aliciente para próximas y nuevas actividades creativas.

Las actividades fenoménico-existenciales son las secuencias de movimiento que se llevan a cabo en las sesiones y que fueron elaboradas con elementos teatrales y dancísticos, poniendo siempre al centro la sensibilización y la pregunta filosófica. El movimiento como fenómeno perceptivo no tiene como finalidad una diferencia por la diferencia en el método de enseñanza, sino una verdadera vivencia de la integración del cuerpo en la experiencia de la filosofía, pues las preguntas que realmente nos interpelan se sienten, se cosquillean, duelen y se desplazan con nuestros pasos. El movimiento relaja y abre canales de atención que no utilizamos en un estado pasivo, y es fenómeno presente y experiencia viva que atañe a nuestra existencia. Todas nuestras actividades

contienen una carga artística importante tanto para contextualizar como para crear nuevos espacios en la filosofía.

Los elementos centrales de la sesión son aquellos que por más que se modifiquen las actividades deben continuar presentes dado el tema que se vivirá. Es posible que aparezcan más elementos, pero los que están escritos son los que le dan sentido al taller *Filosofías en movimiento*.

Por esto último es importante también señalar cuáles son nuestros recursos didácticos con los cuales trabajaremos en las sesiones, pues además de ayudarnos como guía al momento de planear nuestras sesiones, en talleres posteriores es posible enriquecerlos o modificarlos para nuevas experiencias.

Después de este análisis que nos ha acompañado durante el taller, vemos necesario compartir a nuestros lectores que fue de suma importancia para nosotros capacitarnos dancísticamente y abrirnos a la exploración corporal, pues de no haber sido así no habríamos echado a volar con soltura la imaginación para crear actividades de movimiento. La danza contemporánea tiene la virtud de introducir elementos técnicos de alineación corporal heredados de la danza clásica, pero también de abrirse al movimiento orgánico naciente de los impulsos corporales que transmite la música, en donde la estética de lo agradable y principesco de la forma del cuerpo no es la prioridad, sino la exploración del lenguaje de los múltiples sentires y sentidos que acompañan a la naturaleza humana, coreografiando la filosofía viva, llevando a la experiencia del cuerpo al ámbito de lo sublime del movimiento. Esto último sabemos que es característico de la danza en sí misma, pero nuestra formación corporal nos ha llevado a vivirlo desde la danza contemporánea¹⁰⁶.

Así mismo el yoga y la exploración individual performática nos han permitido acercarnos a nuestra propia corporeidad desde una sensibilidad que ahora podemos compartir, por ello consideramos que para un buen desarrollo del taller necesitamos un buen desarrollo también de nuestra exploración personal con el movimiento, pues si no ninguna actividad toma sentido ni es limpia es su

¹⁰⁶ En la danza contemporánea existen diversas ramas y estilos muy diferentes entre sí, y en nuestro camino sólo hemos explorado dos: Release por diversos profesores y la Técnica Francis que sigo estudiando con la profesora Graciela Navarro en la FES Acatlán UNAM.

hechura. Esta afirmación puede resultar exagerada para algunos lectores, pero finalmente la esencia del taller *Filosofías en movimiento* surge de una necesidad personal de resignificar al cuerpo educativamente en el campo filosófico, no es ninguna receta ni estrategia, es una voluntad de poder propia y transparente que ha marcado nuestro camino de vida, transformando la percepción del mundo, los hábitos tanto alimenticios como de escritura y lectura, etc. Comencemos pues el recorrido que realizamos con los jóvenes.

4.3. Corporeizando escenarios con los jóvenes.¹⁰⁷

La teoría y la práctica buscaban bailar juntas, girar con la danza de la multiplicidad de saberes vivos. Para la integración de una experiencia corporal en la enseñanza de la filosofía es necesaria una relación dialógica entre profesor-estudiante para generar la confianza y apertura necesarias al momento de realizar experiencias corporales, eliminando prejuicios y miedos que velan muchas veces la reflexión filosófica, con el fin de que el joven encuentre en sí mismo una manera creativa de desarrollarse en el mundo, sin sentirse ajeno a su entorno e integrándose en él¹⁰⁸. De igual manera sabemos que trascender los muros del aula es una visión que la educación contemporánea debe asimilar en el ámbito de la filosofía, pues ésta no surge en una escuela específica, sino en un afán de explorar el mundo con nuestros propios ojos, sentidos, pensamientos y reflexiones. Sólo así se puede llegar a vislumbrar una verdadera *Gestalt* del sujeto con su realidad para llegar al aquí y ahora, y no a una realidad fragmentada e impuesta. Podemos tomar en cuenta los comentarios sobre el *yo-piel* del médico y psicoterapeuta español José Luis Pedreira Massa:

La actividad psíquica se apoya en funciones biológicas, el “yo-piel” se sustenta en funciones de la piel: «saco» que contiene y retiene lo

¹⁰⁷ Las fotografías que añadimos en este apartado fueron tomadas por la fotógrafa Brenda Hernández Reyes (nombre artístico: breen hernández reyes) durante todo el taller *Filosofías en movimiento*, así como la realización y edición de los videos de registro.

¹⁰⁸ Los estudios que se han hecho sobre la percepción del espacio desde la danza, dan mucha luz al tipo de expresión corporal al que se quiere llegar, siempre respetando los anhelos y saberes previos que el estudiante tiene.

bueno de las experiencias de la interacción precoz madre-bebé (por ejemplo, lactancia, cuidados corporales, higiene, baño de palabras); «frontera» como límite con el afuera corporal, con una función protectora frente a agresiones e invasiones del afuera y, finalmente, como comunicación primaria con otros, estableciéndose relaciones significantes y dejando huellas de las inscripciones relacionales con otros.¹⁰⁹

La piel como frontera en la juventud nos hace pensar en el esfuerzo de los sujetos por reconocerse a sí mismos desde su misma subjetividad, pero también a través del espejo de los otros que son pares, que viven su situación. Cuando esta piel no es tocada nunca, no es aceptada ni por la propia caricia, dar la cara al mundo es motivo de vergüenza, de hartazgo y apatía.

El espacio es así también una piel que es tocada y tocante, que acaricia, golpea y hasta transpira. La aceptación de ella viene acompañada de la forma de habitarla, de cuidarla y percibirla. El estudiante que está en el espacio escolar deja plasmada su forma de ser y éste también plasma en el estudiante un modo de ser de la institución. Por ello al momento de crear el taller *Filosofías en movimiento* consideramos de suma importancia saber en qué espacio escolar nos desenvolveríamos. Bien pudimos elegir un área verde durante las sesiones, pero consideramos importantes los recursos tecnológicos como proyecciones y audio para nuestras sesiones, por lo que sólo salimos para algunas actividades y el resto fue al interior. En un inicio solicitamos un salón de danza para poder trabajar con actividades de percepción a través de los espejos y tener el espacio libre de bancas, pero la institución no nos lo pudo proporcionar por cuestiones de logística. Así que lo permitido para nosotros fue un aula de clases que modificamos desde el primer día:

¹⁰⁹ Pedreira Massa, José Luis, *Los límites de lo normal y lo patológico en la adolescencia: principios para una intervención integrada y comprensiva*. P. 195. En: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/570/08%20PRINCIPIOS%20PARA%20UNA%20INTERVENCION%20INTEGRADA%20Y%20COMPENSIVA%20DS0120.pdf>



Tapizamos las ventanas con papel negro para obscurecer el espacio tal como si fuera una caverna¹¹⁰ y utilizamos la pantalla del proyector para mostrar algunas imágenes y posteriormente generar sombras. Desplazamos las sillas a los costados para sentarnos en el piso y poder relajarnos. Iniciamos con una actividad de silencio, respiración y escucha en donde pudieron sensibilizar los ruidos exteriores que generalmente ignoran a causa del ruido que en el mismo interior del salón existe. Darse el tiempo para escuchar es uno de los objetivos de esta disposición del espacio.

Al realizar la planeación del taller, fue muy importante para nosotros pensar en las diferentes posibilidades que teníamos para aprovechar el salón de clase convencional con relación al movimiento, y en todas las sesiones nos vimos seducidos a la apertura para permitir el libre desplazamiento en tres niveles: bajo, medio y alto. Estos tres niveles son muy significativos al momento de expresarse corporalmente, pues permiten al sujeto explorar no sólo con su propio cuerpo, sino también con las texturas que se presentan en el lugar de trabajo, así como la posibilidad del encuentro con el cuerpo del otro, con una yo-piel-otra que puede ser tocada con amor, respeto e incluso diversión.

La piel como frontera también se suaviza, disuelve sus púas para abrirse amorosamente con el otro y permitir el tacto, tal como la filosofía necesita abrirse a la alteridad y diversidad del conocimiento para construirse y descubrir nuevos caminos. La filosofía se hace cuerpo vivo con poros, dolencias, placeres y también fronteras.

¹¹⁰ Cubrimos las ventanas con el papel negro sólo en la primera sesión por la naturaleza del tema.

En nuestro taller fue importante comenzar por el nivel bajo, es decir, por la exploración de movimientos en el suelo, con la finalidad de alcanzar una movilidad alineada desde la columna vertebral y dar la apertura al tacto con el otro en una actitud desinhibida. El movimiento en el piso permite sentir los cambios de temperatura entre la piel y el suelo, la soltura del movimiento sin temores al ser visto y juzgado, así como a un encuentro amoroso con el espacio de clases habituales.





En esta actividad fue importante la exploración del movimiento buscando las manos del otro, sintiendo un sostén y una armonía entre las múltiples contorsiones evitando lastimarse.

Es importante mencionar esto, porque el tipo de grupo con el que trabajamos no era lejano a las expresiones artísticas, pero en su mayoría hubo un desarrollo notable en su manera de desenvolverse corporalmente con expresión propia (con esto nos referimos a que no era una expresión coreografiada, sino nacida de sus propios impulsos y sentires).

Después de hacer un diagnóstico al grupo con el que trabajamos (20 alumnos en total y 15 constantes), observamos que más de la mitad asiste a clases de baile, teatro, entrenamientos corporales de distintos tipos, idiomas, cine, etc. y efectivamente los resultados fueron muy reveladores en cuanto las posibilidades que tiene la mayoría de acceder a actividades extra curriculares. Alrededor del 70% del grupo respondió que la forma en la que expresa mejor sus emociones es realizando alguna actividad artística: bailando, escribiendo, pintando, etc., lo cual nos permitió idear el tipo de proyecto final que el grupo podría realizar. Sin

embargo, este proyecto se fue transformando en una puesta en escena que conjuntara diversas actividades llevadas a cabo en las sesiones.

A continuación presentaremos un recuento fotográfico de cada sesión del *Taller filosofías en movimiento*.

Sesión I, Platón. Andar entre luz y sombras

30 de septiembre 2015.

En esta primera sesión decidimos abrir con Platón por dos cosas: 1. Con él se abre un gran debate en la historia de la filosofía sobre la separación necesaria entre alma y cuerpo, siendo aquella la que se libera tras la muerte de lo corporal para llegar a la idea pura. 2. Con Platón se permite abrir un hilo conductor por la historia de la filosofía para ver cómo se ha ido transformando la concepción occidental del cuerpo hasta nuestros días con ideas filosóficas sólidas.

El texto que leímos fue parte del diálogo *El Banquete*, en donde se expone la idea de Eros, lo cual nos permitió dar pie a la narración del mito de la caverna y su relación con lo erótico platónico.



Durante la presentación cada uno expresó sus intereses y sus móviles para estar en el taller. La mayoría dijo estar ahí para experimentar cosas diferentes y por la curiosidad de lo que veríamos en el taller.



Al inicio de cada sesión hicimos un estiramiento y una meditación guiada para que ellos pudieran relajarse y soltar sus músculos, siendo una manera de adentrarse al ambiente del taller y a las preguntas que en esa sesión serían las más relevantes, como *¿Cuál es la diferencia, si es que la hay para ti, entre el alma y el cuerpo?*



Preparación de *Andar entre luz y sombras*. Acondicionamos el salón de clase de tal manera que estuviera completamente oscuro y con la luz del proyector logramos una pantalla azul sobre la pared. Mientras leímos la descripción del mito de la caverna en el diálogo *La República* de Platón, los jóvenes trataban de representar lo narrado, y posteriormente ellos expresaron con las sombras de sus manos lo que podría ser un alma libre y en búsqueda del saber.

Para los jóvenes esta actividad resultó muy interesante e iluminadora porque en verdad buscaban ser lo más fieles posible ante su pensar y el movimiento que expresaban, logrando no sólo una concentración, sino también una convivencia dentro del taller, lo cual permitió que se fueran conociendo entre sí para próximas sesiones.

Posteriormente hicimos una convivencia de manos, en donde ellos hicieron que las sombras se tocaran entre sí evocando al hecho de que un filósofo es con otros, no en soledad pura, que se sirve de un diálogo, no del silencio absoluto.

Cuando poco a poco se fueron separando las sombras todos fueron hacia los papeles negros que pegamos en las ventanas y los arrancaron para permitir la entrada de luz. Apagaron el proyector y mediante inhalaciones y exhalaciones fuimos cerrando la sesión.

Sesión II, Aristóteles. El movimiento de la felicidad.

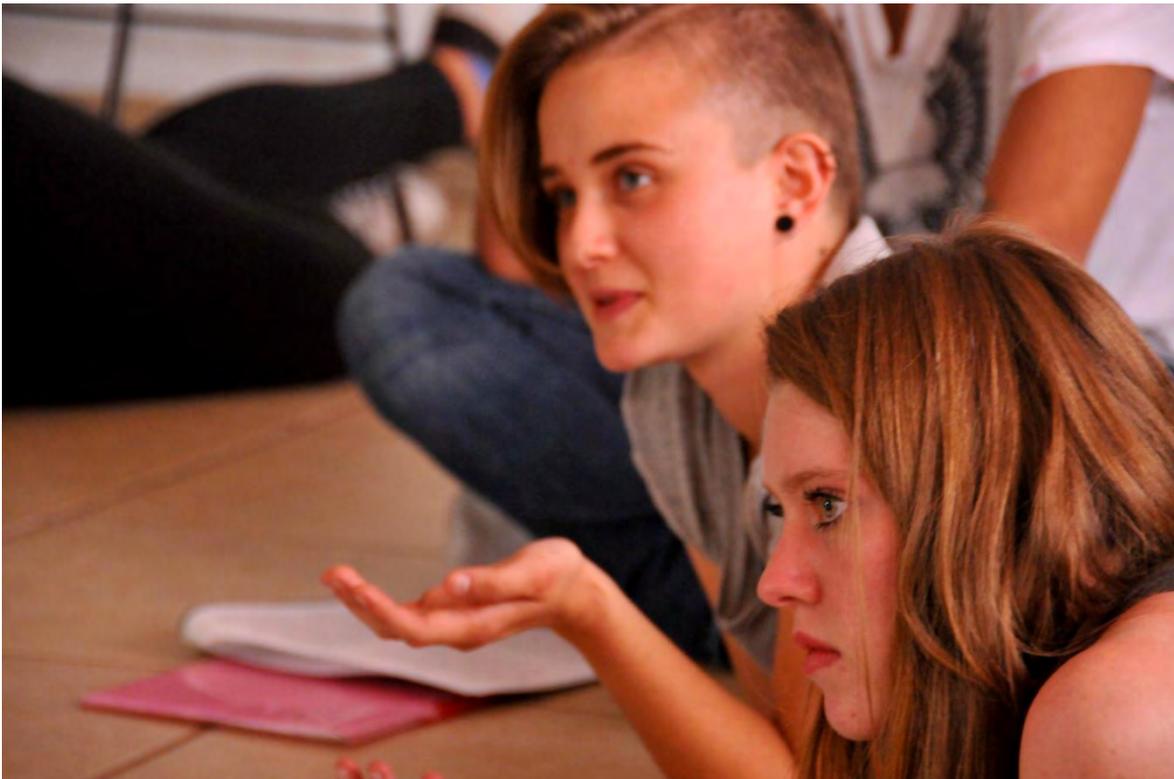
7 de octubre 2015.

La *Ética Nicomaquea* de Aristóteles puede leerse desde la pregunta filosófica sobre el significado y sentido de la felicidad misma, desde las implicaciones humanas con respecto a ser feliz no solamente uno mismo, sino con los otros, con el amigo, siendo él el reto ético de la convivencia sincera. Aristóteles mantiene puede dar una visión diferente del cuerpo desde el horizonte fenomenológico, pues no es ya lo que encarcela al alma como lugar de las corrupciones y distractores, sino que es parte de un ciclo de vida que permite la acción humana con todas las emociones que ella implica, siendo la prudencia el ideal de dichas acciones.

Para los jóvenes, concebir la felicidad dentro de su vida y sus relaciones amistosas es un tema que definitivamente les atañe, los construye en su día a día y los expresa como seres integrales en el ambiente escolar.



Para abrir la sesión realizamos una relajación con expresiones faciales y un encuentro de miradas, con el objetivo de lograr un acercamiento mutuo desde el cara a cara, permitiendo la confianza y desahogo de emociones sinceras, dejando a un lado la timidez, justamente para dar pie a la actividad que le seguía a continuación.



El movimiento de la felicidad fue desarrollándose con movimientos que ellos mismos propusieron para representar la felicidad, lo cual nos llevó a una pequeña

coreografía. Posteriormente manejamos motricidad en un nivel bajo, medio y alto para despertar sentidos con una música les inspiraba a moverse ágilmente. Cuando leímos un fragmento de la *Ética Nicomaquea*, los jóvenes dieron su punto de vista sobre el significado de la felicidad y cómo éste afecta a la amistad.





La charla que surgió en ese momento y los movimientos que emanaron de sus propios impulsos y expresión, resultaron sumamente enriquecidos por la actividad que le siguió: Pintar la virtud. Colocamos un rollo de papel a lo largo del salón de clases con pinturas de diferentes colores y música con ritmos suaves. Nos pusimos alrededor

del papel y nos acercamos ahora con un movimiento que representara la inscripción de Delos que Aristóteles cita en el Libro I de la *Ética*: “Lo más hermoso es lo más justo; lo mejor, la salud; pero lo más agradable es lograr lo que uno ama”¹¹¹. Así, con esas sensaciones, los jóvenes comenzaron a crear figuras que

¹¹¹ En Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Gredos, Madrid, 2003, p. 148.

para ellos fueran simbólicas en ese momento y que tanto el color como la forma fueran congruentes con su concepción de felicidad.

Una vez que terminaron de pintar, acompañaron su figura con una reflexión propia de manera escrita, ya sea metafórica o literalmente, para después compartirlo grupalmente.

Este rollo fue guardado para presentarlo en la función, aunque en ese momento no sabíamos aún cómo, pero quisimos que se compartiera también con el público.

Para cerrar la sesión, Dany, una de las estudiantes, quiso decir un mantra que para ella resultaba muy significativo en ese momento, así que con todos tomados de las manos y viéndonos fijamente lo repetimos tres veces, respiramos, sonreímos y nos dimos las gracias.

Sesión III, Sartre. *El sabor de la existencia.*

14 de octubre 2015.

El sujeto como persona y como cuerpo subjetivo, como cuerpo que expresa y experimenta el mundo, es en la concreción del tiempo-espacio que también escribe su historia. Por eso, si veníamos reflexionando sobre el alma y el cuerpo en una sociedad griega que dejó rastro en la historia judeo-cristiana y que incluso hoy en día conservamos muchas concepciones al respecto, nos pareció esencial dar una mirada a las filosofías más cercanas a nuestra época, como lo es el existencialismo.

Para lograr una mayor comprensión del cambio de percepción del sujeto del siglo XX, dimos una revisión por los sucesos bélicos más importantes de esta época y la situación social en la que Europa (y parte de África y América) se encontraba. El trabajo de sensibilización histórica fue sumamente fuerte para ellos, pues su visión del siglo XX era de progreso y libertad, no de represión y genocidios. Darse cuenta de que en México también vivimos tanto en Guatemala como en Tlatelolco matanzas terribles con efectos sociales, políticos y filosóficos radicales, su impresión rebasó nuestras expectativas.



Sensibilizarlos con respecto a la concepción de un sujeto que pone en duda su libertad, que se relaciona con los otros con asideros pero también con proyectos y miradas de alteridad, comenzó con un cúmulo entre los jóvenes, en el cual tenían que moverse mutuamente con todo su cuerpo y desplazarse entre sí, por lo que

era necesario el contacto físico no sólo entre mano y mano, sino de todo el cuerpo. El contacto con el otro creó un ambiente de confianza y soltura que afortunadamente no perdimos en el resto de las sesiones. Saber que la existencia toda sentido también con la relación de alteridad fue muy significativo para ellos en esta actividad.



Para comenzar la actividad *El sabor de la existencia*, vendamos los ojos y les ofrecimos distintas frutas, verduras y semillas, para sentir su textura, olor y sabor como si fuera la primera vez que las probaban, siempre conscientes de resignificar estos sabores, tal como podrían hacerlo con su propia existencia. Con reflexiones

sobre lo que experimentaron cerramos la sesión III, dejando abierta la pregunta sobre el sentido que le dan a sus propias vidas, al aquí y al ahora.



Sesión IV, Albert Camus.
Encarando mi libertad.
21 de octubre 2015.



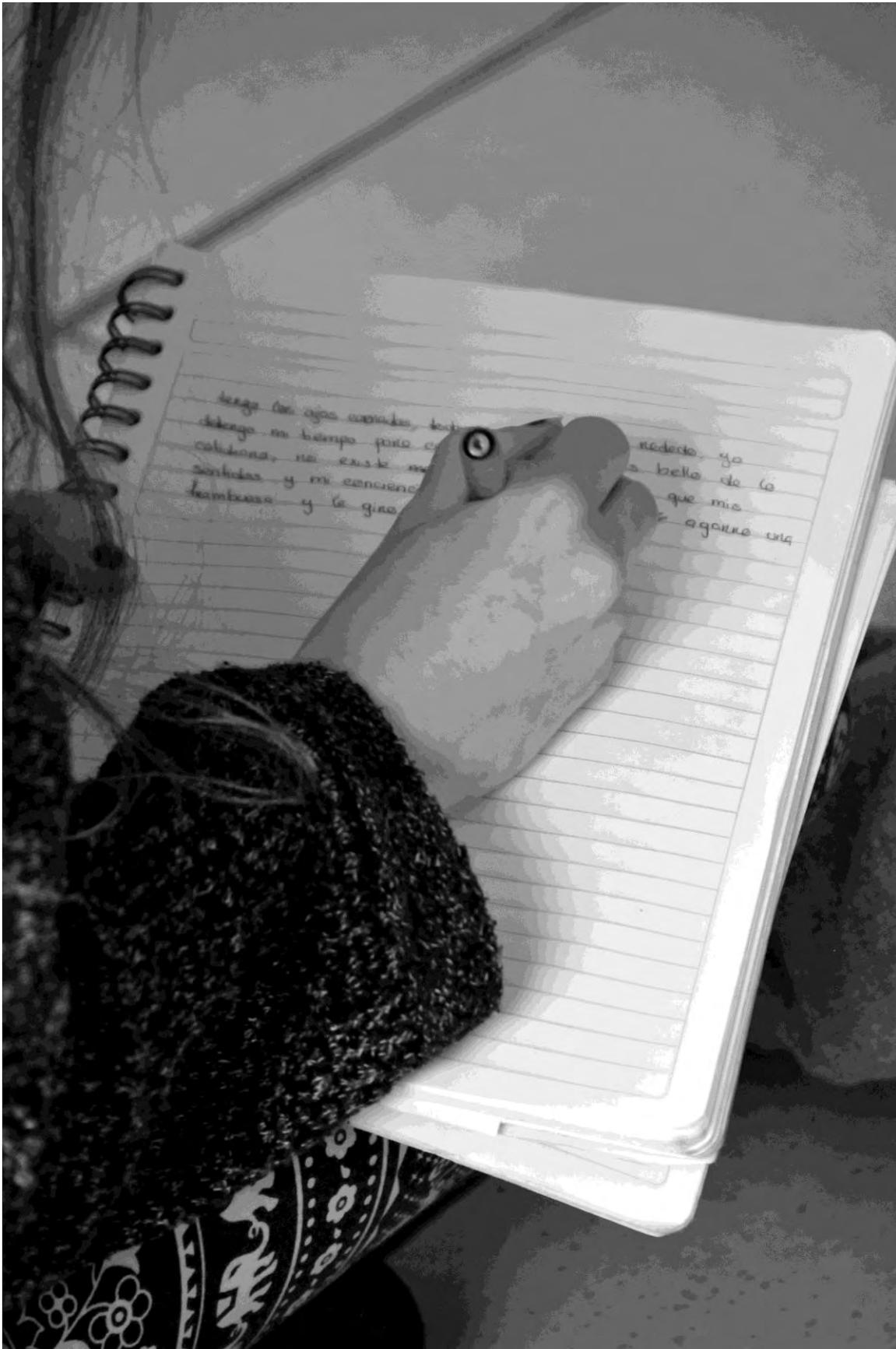
Siguiendo la línea

existencialista y habiendo reflexionado en la sesión pasada sobre el significado de la libertad en la existencia, consideramos relevante leer fragmentos de *El mito de Sísifo* de Albert Camus para ver el punto de vista de la filosofía del absurdo, y así llegar al tema de la rebeldía. Una de las características que se ha conservado en la idea de juventud es la de ser rebelde, pero saber qué implica y cuál es el sentido de esto es algo que no suele analizarse mucho entre los jóvenes. Es por eso que Albert Camus le da un papel sumamente significativo a la rebeldía como una forma de encarar al absurdo de la existencia para no sucumbir al suicidio.

Comentar esto con los estudiantes fue sumamente enriquecedor porque tuvieron un espacio para desahogar todos sus enojos con respecto a su vida ante la sociedad, como, por ejemplo, no poder decir abiertamente que uno es gay por temor al juicio tanto de la familia como de la misma escuela; o no poder dedicarse a lo que en verdad les gusta hacer porque sus padres lo impiden; escuchamos frases como: “Por primera vez tomé una decisión por mí misma al inscribirme a este taller, porque siempre me ha inscrito mi mamá a lo que ella quiere... Estoy cansada de eso.”



La pregunta fue: ¿Qué es para ti ser rebelde? ¿Cómo manifiestas tu rebeldía en tu vida?





Con el sentido de la rebeldía en la mente, los movimientos van cobrando vida mientras reconocen cada parte de su cuerpo. Las manos: expresión absoluta de nuestra personalidad, habitaciones de formas de ser que pueden hablar por sí solas. Ubicando una emoción en cada mano, los jóvenes fueron dando diferentes posibilidades de movimiento tanto de sus dedos como de brazos, torso y cadera, visualizando finalmente en el techo el punto álgido de cada existencia, la meta final que le da sentido al movimiento.



Al quererla alcanzar y estar cerca de ello, habrá una fuerza gravitatoria que jale al suelo a los cuerpos, que regrese a la tierra a toda la existencia, tal como en el mito de Sísifo la eterna caída es la condena. Llevar a los jóvenes a este estado fue sumamente interesante porque tuvieron la sensación de desesperación a la que queríamos llevarlos, pues Albert Camus se refiere al suicidio a partir del sinsentido, del absurdo al que la existencia misma nos puede llevar.

La forma de cerrar esta actividad fue invitándolos a que expresaran sus deseos en palabras y se lo recitaran a ese punto, como en la Gestalt se visualiza a aquello a lo que se le quiere hablar. Poco a poco diluyeron la imagen y la asimilaron en una posición de reposo.

Leer el texto de Camus después de haber experimentado esto fue muy enriquecedor para el diálogo y para que ellos se dieran cuenta de cómo pueden darle sentido a aquello que pareciera absurdo en sus vidas, por lo que cerramos con una respiración grupal que se movilizó con las manos nuevamente. Esto dio pie a preguntarnos por el significado que le damos al discurso mismo, a las palabras, siendo el cuerpo parte de las trampas del lenguaje.

Sesión V, *Gabriel Marcel. Invocando cuerpos.*¹¹²

28 de octubre 2015.

La actividad filosófica no busca, a nuestro parecer, resolver problemas, ni encontrar la verdad última de las cosas, como se consideran varios filósofos, sino que en su búsqueda por un sentido de la realidad del mundo se busca una transformación de lo que somos, una introspección y una apertura a la dimensión humana con todo lo que conlleva. Esto implica darle cabida al misterio justamente como un fenómeno ontológico de la persona, pues ésta no se resuelve como una ecuación puede ser resuelta, no responde a fórmulas ni a patrones universales, sino que la complejidad de la existencia nos hace también impredecibles.



Es por esto que en la sesión V, la última sesión con reflexión de texto filosófico, decidimos compartir parte del libro *Diario metafísico* de Gabriel Marcel, en donde se encuentran reflexiones sobre el misterio como parte de la condición humana y cómo éste abre la disyuntiva lingüística, aunque finalmente ontológica, entre el ser y el tener. Sin embargo, al leer el texto y después de haber vivido la actividad que a continuación narraremos, uno de los jóvenes puso la pregunta

¹¹² Cabe decir que en esta sesión y en la VI tuvimos la presencia del hermano de 8 años de edad de una de las estudiantes, participando de manera activa, lo cual nos dejó una experiencia muy enriquecedora.

sobre la mesa por sí solo: “Es que yo me pregunto: ¿se es o se tiene un cuerpo?”
Y es así como surge el gran diálogo tan vivido, tan sentido...



Para abrir la sesión planeamos hacer una actividad al aire libre en la cual explorarían con distintos objetos como si los vieran por primera vez, pero no contábamos con la sorpresa de la lluvia, así que decidimos recibirla tal como ella es y explorarla también con una percepción más aguda. Esto generó en los jóvenes una serie de sensaciones no sólo de diversión (y afortunadamente no de rechazo ante la actividad), sino también de reflexión sobre su manera de vivir lo cotidiano, sin sorprenderse ya, sin detenerse ni sentir.





Y después de la tormenta...el sentir la reflexión: “¿Qué es el misterio para ti? ¿Cómo lo experimentaste en la actividad?”. Ahí comenzó una charla muy

enriquecedora acerca de su manera de percibir su propio cuerpo no como algo externo, sino como ellos mismos, como su propio ser.



El ser amado, el amigo, la familia, es también misterio ante nuestros ojos, ante nuestra existencia, pero su presencia nos invoca, nos llama y nos compromete en todos los aspectos, desde cómo nos acompañamos en el movimiento hasta cómo compartimos el sentido de éste. Así generamos esta secuencia en parejas para sensibilizar la cercanía del prójimo, ya no como otro completamente ajeno a uno mismo, sino como un próximo del cual también nos hacemos responsables. Y al final, el abrazo que los une sin haberlo esperado desde el inicio. La danza es el canal que nos ha permitido generar esta sensibilización que no se reduce a ver o tocar amablemente al prójimo, sino que busca generar movimientos orgánicos que dejen fluir y convivir a los cuerpos durante el contacto con un sentido.



Sesión VI, Cierre. Corporeizando la filosofía.

11 de noviembre 2015.

Llegando a la sexta sesión ya teníamos un grupo lo suficientemente consolidado como para generar una puesta en escena juntos y compartir las experiencias más significativas para ellos. Esta sesión fue dedicada a una organización grupal creativa, sabiendo que aún no era el final del taller, sino que era el paso previo al gran salto a la escena de la filosofía corporal.

¿Por qué hacerlo escénico y no sólo entre nosotros? Porque el escenario, sea el que sea, exige una proyección, una expresión corporal y energética que busca comunicar algo con sentido a un público también activo, que no sólo observa sino que también está lleno de intenciones que quieren comprender y experimentar lo que visualiza. Ese diálogo es también el del teatro del mundo cuando buscamos transmitir algo a otro, la filosofía es así el teatro dinámico de la experiencia viva que entra también por los poros. Vivir con los jóvenes esta construcción escénica es también abrir cajas de pandoras llenas de corazones activos y deseos de generar un trabajo en equipo para compartirlo.





Después de hacer la selección de actividades por retomar, realizamos el guión de la puesta y comenzamos a montar todo. La actividad que abriría sería *Andar entre luz y sombras*.



La exploración con distintos objetos tomó un discurso desde el asombro por las cosas existentes del mundo, surgiendo movimientos propios que ellos mismos fijaron como su propia coreografía.



El mito de Sísifo nos acompañó también en la puesta en escena, recordando las sensaciones y el sentido que tuvo en la sesión IV.



Revivir las emociones que surgieron la primera vez que realizamos las actividades no fue algo fácil, pues pareciera que entre más se realizan se va perdiendo el sentido original porque se ensaya, pierde autenticidad el abrazo, la

mirada, la caricia espontánea. Sin embargo, cada ensayo fortaleció más a los jóvenes sintiéndose listos y sensibles para función.

Función *Filosofías en movimiento*.

13 de noviembre 2015.

La función se realizó en un espacio alternativo en la institución destinado a un estudio de televisión. Adaptamos el espacio con mamparas y telas que permitieron ambientar todo para lograr construir el escenario.

Programada para las 10:00 de la mañana, nos reunimos desde las 7:00 am para tener tiempo de reconocer el espacio, marcar los lugares de movimiento, entradas y salidas, audio, proyección, y limpieza de transiciones.

Desenrollamos el papel que contenía la actividad *Pintar la virtud* para que la usaran a manera de cierre, pues ellos pidieron mostrarla y decir en voz alta sus propias frases pintadas en él.

Primera llamada...



Segunda llamada... Es así como la última sesión va acercándose a su final, por lo que no perdimos la oportunidad de realizar una última respiración juntos

antes de que ellos salieran a función, antes de que el taller se mostrara desde sus propias experiencias corporeizadas.



Tercera llamada... ¡Comenzamos!









Una vez terminada la función, sorprendimos a los integrantes del taller con un video que contenía las fotos que a lo largo de las sesiones les fueron tomadas, a manera de agradecimiento y despedida.

En el público se encontraban tanto alumnos como profesores, y ambos recibieron la puesta en escena con una actitud de apertura muy favorable, dejándoles un buen sabor de boca e incluso solicitando informes del taller, lo cual fue un aliciente para generar más espacios dentro de la escuela para desarrollar *Filosofías en movimiento*.

Una vez que el público se retiró, volvimos a esa intimidad como grupo aún en el escenario para que los jóvenes tuvieran la oportunidad de decir todo lo que sintieron tanto en función como en el taller. Aquí se dejó ver su satisfacción no sólo con el taller sino consigo mismos como personas, al haber logrado presentarse en escena de manera tan abierta como para decir su propio diálogo sin palabras desde la garganta, sino con un discurso corporal. De igual manera externaron sus prejuicios con respecto a la filosofía, agradecidos por haberla vivido de manera diferente a la académica, a la establecida, a la no estandarizada para un examen.



Carta leída por Conchita en el círculo del diálogo¹¹³:

“Para: Todos los integrantes de filosofías en movimiento.

Chicas y chicos, antes que nada quiero darles las gracias en especial a miss Raissa por haberme aguantado y más que nada también darles las gracias por formar parte importante de mi vida cada miércoles. Quiero que sepan que a partir de la 1era sesión de este bello taller, siento que conforme fueron pasando las semanas ahora los considero amigos de vida, ya que con ustedes compartí algo hermoso que nunca había experimentado. Gracias por eso, por los momentos divertidos, de paz, de reflexión, de baile y muchas otras cosas.

Quiero que sepan que de hoy en adelante cuentan conmigo para absolutamente todo.

Me entristece que concluya hoy el taller, pero espero que todo lo que aprendimos de ahora en adelante lo llevemos a cabo con nosotros y con la gente que nos rodea.

Les deseo todas las buenas vibras y todo el éxito del mundo.

Por siempre su amiga V.C.C.D.”

Otros comentarios fueron:

“Por primera vez terminé feliz algo en mi vida porque lo que comienzo no lo termino, o cuando lo termino me doy cuenta de que no me siento bien, así que ahora le agradezco a usted y a todos por permitirme lograrlo.”

“Yo al inicio no sabía de qué iba a tratar ni qué sentido tenían esos movimientos raros que hacíamos, pero poco a poco le fui dando significado y ahora veo muy diferente a la filosofía. Hasta me gustaría otro taller.”

“En la función me sentí muy nerviosa al inicio, pero después pensé en los momentos en los que estábamos en el salón de clase cuando habíamos hecho esas actividades y me relajé mucho, pude fluir, y ahora me siento super feliz.”

¹¹³ Conservamos el escrito sin ninguna modificación a excepción del nombre completo de la estudiante por protección de identidad.

Entre risas y experiencias contadas hicimos un abrazo grupal muy fuerte con una respiración profunda, dispuestos a seguir con nuestros caminos, terminando el primer ciclo del taller *Filosofías en movimiento*, dejando la puerta abierta para seguir la experiencia de corporeizar escenarios filosóficos con los jóvenes.



4.4. Comentarios finales al taller *Filosofías en movimiento*.

Podemos ver nuestras manos, nuestros pies, pecho y ombligo, ¿pero nuestros ojos? A ellos los sabemos presentes y con ellos decimos que *vemos* las cosas del mundo, al prójimo, etc. Ellos son nuestro punto de partida cuando realizamos el acto de *ver*. Necesitamos el nuestras manos para sentirlos, de un espejo o algo reflejante para ver-los y ver-nos, del otro para saberlos. Así concebimos nosotros el proceso de conocer a los estudiantes con los que trabajamos y la construcción que elaboramos poco a poco para cumplir nuestros objetivos como docentes y deseantes resignificadores de la corporeidad.

Filosofías en movimiento constante son las que sacuden al pensamiento, al cuerpo, a la realidad personal. La filosofía es un impulso vital para una existencia consciente: pensar en la felicidad, la libertad, la muerte, el yo mismo, el otro, lo bello y lo bueno, etc., exige un elemento fundamental: saberse vivo en un mundo en donde toda nuestra persona está involucrada hasta el tuétano.

Preguntar, discernir, argumentar, no encuentran sentido sin las emociones, la corporeidad, la voz interna, pues este cuerpo es nuestra frontera, nuestro pasado, nuestro presente y nuestra posibilidad. Así los jóvenes del taller permitieron que nuestro cuerpo, mi cuerpo como Raissa, se compartiera fundiéndose con sus risas, su mirada atenta, sus movimientos, sus palabras y razonamientos. Ellos hicieron posible la vivencia de la filosofía como modo de ser, como una vida que no tiene horarios, sino que siempre es.

Nos quedamos con el deseo de que ellos siempre sigan curiosos, de que se coman al mundo saboreando y palpando cada textura para que lo puedan hacer suyo; ojalá que sigan cuestionándose las realidades que permean y que recuerden que la coherencia entre teoría y práctica es algo por lo que se lucha como filósofos del mundo, es decir, como esos rebeldes de los que hablaba Albert Camus, esos rebeldes que encaran a la vida aunque parezca absurda muchas veces, esos rebeldes que aman la creatividad, que se enojan frente a la injusticia, que se apasionan por lo que construyen día a día, esos rebeldes que no pisan la muerte

sin antes haber saboreado la existencia, sin antes haber pintado su mundo de mil colores, sin antes haber mirado al otro cara a cara amorosamente, sin antes gritar, sentir la lluvia, el sol, el viento, sin antes haber querido salir a un mundo de luz dispuesto a desencadenar sombras, o sin antes haberse asombrado por la vida misma.

Las grandes protagonistas en este taller de principio a fin por parte de los jóvenes fueron la voluntad, la libertad, la curiosidad y la creatividad, lo cual permitió una fluidez extraordinaria en nuestro camino por la vivencia filosófica. De igual manera, a nuestro parecer, disipó las dudas sobre la relevancia y pertinencia de las actividades de expresión corporal, pues el cuerpo que se deja ser, que habla de la forma que verdaderamente desea busca un sentido que a veces le resulta difícil de encontrar, y en la filosofía pudieron empaparse de sentido y de preguntas que movieron al menos una parte de su existencia.

Pudimos observar cómo los jóvenes están cansados de las mismas clases, las mismas estrategias, de no moverse, de no encontrar sentido en muchos conocimientos, por lo que hacer este taller de manera curricular o extra curricular requiere de una constante actualización e imaginación de nuestra parte para no caer en el mismo sistema repetitivo y estancado. De igual manera podemos agregar que en una materia curricular como Historia de las Doctrinas Filosóficas bien podemos trabajar algunas actividades realizadas en *Filosofías en movimiento*, aunque el taller extra curricular sea siempre el más deseable, pues se generan disposiciones y hábitos que difícilmente se pueden lograr en una materia curricular a evaluar con un examen departamental, con un temario ya establecido y con necesidad de cubrirlo completo. El hecho de que los estudiantes puedan elegir estar ahí abre la posibilidad de que ellos mismos contagien el entusiasmo a otros jóvenes para unirse, es decir, que entre ellos mismos haya una gestión comunitaria, como pasó con *Filosofías en movimiento*, pues tuvimos jóvenes de otras áreas e incluso de licenciatura gracias a la invitación que entre ellos se hicieron. De igual manera, las ideas de vestuario, transición de escenas y elección de textos para función fueron gestionadas por ellos mismos en un grupo virtual que crearon por sí mismos.

La intención de generar el *Diario filosófico* de nuevo se ve en la necesidad de ser replanteada, pues durante el taller hicimos las reflexiones escritas por sesión, pero no logró ser propiamente un diario. Para lograrlo tenemos que fomentar el ejercicio reflexivo en el día a día, con una percepción del mundo diaria que contenga cuestionamientos de todo tipo. Aunque fue una buena experiencia de escritura y expresión con los estudiantes, reconocemos que fue una parte que pudo ser más reforzada.

El objetivo de integrar la experiencia del cuerpo en la enseñanza de la filosofía, nos llevó a una experiencia de la comunidad, del compañerismo y de la libre expresión de los jóvenes con respecto a sus inquietudes filosóficas, las cuales no son abstractas, sino que llegan a una concreción humana tan humana que pudieron identificarse cada uno con distintos pensamientos de Aristóteles, Sartre, Marcel, etc. Nuestra intención nunca fue que se memorizaran corrientes filosóficas ni que se ideologizaran con un filósofo en específico, pero sí que al conocer las distintas formas de filosofar sobre preguntas que constriñen directamente a la existencia puedan entonces reconocerse como seres integrados en la complejidad del mundo, llegando a una significación de saberes al ser tocados por la vivencia del sí-mismo, del cuerpo subjetivo que vive en comunidad.

Llenos de cariño y aprendizaje cerramos este taller, y al escribir estas palabras que acompañan a las fotografías, podemos sonreír y pensar que el cuerpo se dice de muchas maneras y la filosofía es una de esas formas. Compartirlo con los jóvenes fue el mayor impulso para continuar el camino hacia una educación con experiencia corporal.

CONCLUSIONES

El cuerpo entre palabras y vivencias danza en la dicha de la tierra y dice de muchas formas su experiencia. Poner al cuerpo en la labor de la docencia fue un acto de compromiso con el prójimo, pues nos llevó a todos a generar un ambiente de respeto que definitivamente nos enriqueció como seres de aprendizaje. Así, ser docente se tradujo en ser también un cuerpo personal que aprende, que crea y comparte con los otros. La relación dialógica y no distante entre profesor y alumno nos abrió el panorama educativo, tomando en cuenta los deseos, sentires y reflexiones de cada uno de los participantes en el escenario de la filosofía, como cuerpos que existen y son diferentes cada día. Lo que en danza podemos observar en un movimiento es lo que pudimos vivir con nuestros estudiantes: el cuerpo se dispone de una forma un día, y cuando reproduce el movimiento al día siguiente el cuerpo está dispuesto de otra forma. Si el bailarín guardó una memoria corporal veraz se acercará al perfeccionamiento de su danza, pero si no lo llevó a una experiencia viva y orgánica, entonces difícilmente se moverá en autenticidad. Es así como la filosofía también se vive y se contrapone a los sinsentidos de la reproducción conceptual, vacía y acrítica de la realidad presente.

Partimos de considerar relevante y urgente cambiar la manera de enseñar filosofía, no con un afán de innovación que vaya ad hoc con un avance técnico, sino porque nos resultó de suma importancia que hubiera una coherencia entre la filosofía dicha y la filosofía que se vive, partiendo de la premisa de que el cuerpo no sólo es un medio de aprendizaje sino que es unidad, es cuerpo subjetivo que siente, experimenta y percibe. Por eso la filosofía no nace como un pensamiento estéril, exento de materia, intocable y no tocado, sino que surge de entrañas que buscan un sentido, de la piel que siente al mundo y busca dilucidarlo.

Así, en este camino recorrido asumimos como un gran aprendizaje el dar cuenta de que hablar de la experiencia del cuerpo integrado en la enseñanza de la filosofía implica hacer un análisis profundo sobre las distintas formas que hay en la educación actual de reconocer al cuerpo, o bien, de excluirlo. Nuestras intenciones y móviles van más allá de la realización de una estrategia que use al cuerpo como medio de asimilación de aprendizajes, pues de ser así nuestro objetivo quedaría contradicho: veríamos al cuerpo como una herramienta que bien podemos tomar

en cuenta o no, que bien nos sirve para ciertas situaciones y ciertos resultados o no. Sin embargo, resignificar al cuerpo desde una actividad consciente y crítica de lo que somos tiene implicaciones directas en la existencia de los sujetos, irreversibles, que dan cuenta de los artificios que el pensamiento filosófico hereda en esta época, dando por hecho que somos mentes separadas de la carne, propensa a asimilar contenidos mecanizados, no asimilados, no sentidos.

Tanto el trayecto recorrido en esta investigación como lo vivido en el taller nos ha permitido reflexionar sobre la relevancia de los sentidos a lo largo de la vida humana, siendo ellos una punta de lanza para el aprendizaje veraz. El cuerpo es palabra encarnada al sentir la filosofía, y la palabra es cuerpo dicho en diferentes voces cuando el filosofar es un compromiso verdadero con el mundo, desde la pregunta y el asombro hasta la indagación entre sus ramas y senderos. Los movimientos de un bebé son elásticos y veraces, sus sonrisas y gestos que poco a poco se traducen en impulsos, los cuales se educan y algunos de reprimen para la convivencia social. Como vimos anteriormente, se educa la mirada, la risa, el caminar y hasta el vestir. Hacer caso a los impulsos y a los mensajes del cuerpo no es viable para llevar una vida en sociedad aceptable, por eso la escuela funge también como un sistema para sedar las emociones y enseñar en de qué manera el cuerpo se puede desenvolver.

Uniformes que moldean las figuras, asientos que individualizan en un sentido aislante al sujeto además de maltratar las posturas diarias, modelos de enseñanza dictatoriales por parte de muchos profesores, vigilancia dentro y fuera de las instituciones, además de todas las normas sociales que cultura a cultura se generan, tecnologías que mal usadas enajenan a los sujetos como el celular y las redes sociales, etc., son aspectos que van mermando las acciones del cuerpo.

La educación con el cuerpo no es una institucionalización de los movimientos y posibilidades de expresión que éste tiene, sino una escucha abierta y constante de lo que el yo-cuerpo dice y expresa para nutrir así el espacio con los otros y con el sí mismo. La *Gestalt* llevada al ámbito educativo favorece la atención por parte del profesorado hacia las diferentes percepciones del mundo como lo que fenomenológicamente él nos proyecta de igual manera. Totalidad

integrada con diversas posibilidades de ser es lo que el cuerpo pone ante nosotros cuando lo miramos con ojos atentos, desde dentro y desde fuera, no como ajenos a él, sino como sujetos conscientes de la vida misma.

Así, la ecología corporal como sistema de pensamiento consciente de la integración de los sujetos con su realidad natural, es también parte de la forma de educación corpo-fenoménico-existencial, pues reconoce lo orgánico de los cuerpos desde su materia y todo lo que ella implica, como lo manifiesta por ejemplo el concepto de la propiocepción, proveniente de la neurofisiología, pero que el musicólogo mexicano Rubén López Cano analiza de forma muy interesante desde el fenómeno de la música¹¹⁴. La propiocepción es la percepción del propio cuerpo. Ésta no se hace presente sino a través de los receptores neurofisiológicos y propioceptores fisiológicos¹¹⁵ que dan información con relación a la trayectoria que sigue un movimiento, la postura del cuerpo, la temperatura, la fricción, el equilibrio e incluso las molestias corporales. López Cano nos dice que “Por medio de las propiocepciones conocemos la relación entre el movimiento corporal y los cambios que se producen en el entorno. Los procesos de percepción requieren de las propiocepciones ya que gracias a éstas evaluamos la relación de entre la información sensorial y el movimiento de nuestro cuerpo.”¹¹⁶

El proceso fenomenológico de la percepción de propio cuerpo nos fue de suma importancia en esta investigación pues la filosofía desde nuestra vivencia busca un autoconocimiento que implica una introspección aguda que incluya por supuesto al entorno con los otros. El *Conócete a ti mismo* tan defendido en los orígenes de la historia de la filosofía hasta nuestros días es una afirmación con un peso impresionante: mandato ético que epistemológicamente agudiza las formas diversas de explora-nos y de explorar al mundo.

La búsqueda del taller *Filosofías en movimiento* fue precisamente convencer a los jóvenes ante la expresión del cuerpo en el conocimiento de sí mismos,

¹¹⁴ Cfr. López Cano, Ruben, “Los cuerpos de la música. Introducción al dossier música, cuerpo y cognición”, TRANS Revista Transcultural de Música, número 009, Sociedad de Etnomusicología, Barcelona, España, diciembre 2005.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 11.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 12.

ya que al ser un camino inagotable conlleva a despertar los sentidos y formas de dirigirse por su vida. ¿Cómo conocerse a sí mismo sin llegar a una experiencia del cuerpo en la educación? Si la filosofía defiende una transparencia abarcadora del conocimiento, cuestionando e indagando, la subjetividad es el punto de partida que se mueve por la voluntad de ser para tomar esa forma de vida curiosa. En el siglo XXI se van dando poco a poco las actividades que ponen al cuerpo en el centro de atención desde distintas miradas, esto nos habla una necesidad por reconocernos entre esa neblina confusa de las situaciones sociales actuales. Así, la educación no puede desamparar a los sujetos deseantes de un encuentro consigo mismos, y mucho menos lo puede hacer la filosofía.

Entre la gama de conocimientos tan diversa que los estudiantes llevan a lo largo de su educación media superior, la filosofía debe ser ejemplo vivo de lo que es una forma de vida comprometida con la experiencia viva del mundo, tomando consciencia de lo que éticamente implica ser un cuerpo subjetivo y estar inmersos en la existencia. Los fenómenos que la filosofía desmenuza a veces sutilmente y otras de manera feroz, tocan poro a poro al joven que plasma su rebeldía nata y seductora ante la realidad.

Merleau-Ponty nos hereda la profundidad que se requiere para hablar de la experiencia del cuerpo reuniendo tanto a la fenomenología como a la epistemología, neurofisiología, psicología, ética y arte, para lograr un análisis que transforma incluso a la fenomenología de Husserl al partir del quiasmo necesario entre el mundo, el cuerpo y los otros. Llevar su pensamiento al ámbito educativo en la educación media superior nos parece absolutamente alentador para despertar la experiencia del filosofar desde el cuerpo subjetivo de los jóvenes, creativa y libremente.

Nuestra propuesta educativa fue completamente viable y entusiasta con los jóvenes por la confianza que tuvimos desde el inicio en su pensamiento y sus propias propuestas vivenciales. Decir que el cuerpo está integrado en la experiencia viva y que no existen las dualidades impuestas por la tradición filosófica no significó que entonces no fuera necesario ya nombrar al cuerpo en la vida educativa, al contrario, lo nombramos porque decir “cuerpo” es decir

“experiencia sentida”, decir “corporeidad” es decir “forma de ser en el mundo”. Y sí se hace necesaria su presencia en la educación actual y sobre todo en la enseñanza de la filosofía porque los jóvenes mismos y las instituciones nos mostraron cómo en la práctica hay una contradicción entre lo que se dice conceptualmente y lo que se vive verazmente.

Existe así mismo en un campo amplio del profesorado de filosofía una apatía y desinterés por innovar su actividad docente con los jóvenes, conformándose con prácticas tradicionales que ya han cansado a los estudiantes desde hace mucho tiempo. Los filósofos esencialistas, positivistas y universalistas, o bien los filósofos eclécticos, profesores repetidores de conceptos estériles, han hecho labor de alejamiento por parte de la juventud ante la actividad filosófica, siendo ésta urgente para la situación social de nuestros días.

Entre guerras, pobreza, políticas represoras, reformas educativas que apuestan por más ignorancia, discriminaciones de múltiples tipos, cuerpos mutilados, cuerpos desaparecidos, cuerpos sin presencia real entre los brazos de sus familias, los jóvenes pueden proponer movimientos y expresiones que ensamblen la profundidad de su crítica con la profundidad de su sensibilidad para incluirse en una educación pacífica y humana, resignificando su existencia y la escuela misma. Es por ello que invitamos a que la filosofía viva para transformar, para conmover y para crear, siempre en movimiento, danzando la vida.

Bibliografía

- Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio, *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*, Editorial Paidós, México, 2005.
- Ackerman, Diane, *Una historia natural de los sentidos*, Anagrama, Barcelona, 1992.
- Adolfo Sánchez Vázquez “¿Por qué y para qué enseñar filosofía?” en *Filosofía y circunstancias*, Anthropos-UNAM, México, 1997.
- Andreella, Fabrizio, *El cuerpo suspendido. Códigos y símbolos de la danza al principio de la modernidad*, Instituto Nacional de las Bellas Artes y Literatura, Mexico, 2010.
- Andrieu, Bernard, *Philosophie du corps, experiences, interactions et écologie corporelle*, Vrin, Paris, 2010.
- Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Gredos, Madrid, 2003.
- Bataille, Georges, *Las lágrimas de Eros*, Tusquets, España, 2010.
- Beristáin, Helena, *El cuerpo, el sonido y la imagen*, UNAM, México, 2008.
- Boburg, Felipe, *Encarnación y Fenómeno*, Universidad Iberoamericana, México, 1996.
- Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- Comte-Sponville, André, *Sobre el cuerpo*, Paidós Contextos, Buenos Aires, 2010.
- Durán Amavizca, Norma Delia, *El cuerpo: un espacio pedagógico*, Editorial Los Reyes, México, 2013.
- Duras, Marguerite, *Escribir*, Tusquets, México, 2014.
- Fallas Vargas, Fabrizio, “Gestalt y aprendizaje”, *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, Volumen 8, Número 1, Año 2008, ISSN 1409-4703.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 2009.
- Freire, Paulo, *El grito manso*, Siglo XXI, México, 2013.

- Furter, Pierre, *La vida moral del adolescente*, Editorial "El ateneo", Buenos Aires, 1968.
- García Andrade, Adriana, *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea*, UAM, México, 2014.
- Goddard, Jean-Christophe, *Le corps*, Vrin, Paris, 2005.
- Henry, Michel, *Encarnación, una filosofía de la carne*, Ed. Sígueme, Salamanca, 2001.
- Henry, Michel, *Filosofía y fenomenología del cuerpo*, Ed. Sígueme, Salamanca, 2007.
- Huisman, Bruno, *Les philosophes et le corps*, Dunod, París, 1992.
- Hurtado, Guillermo, *Hacia una filosofía para la democracia en América Latina*, en Vargas Lozano, G., et al. *La filosofía mexicana ¿Índice en la sociedad actual?* Editorial Torres Asociados, México, 2008.
- Husserl, Edmund, *La idea de la fenomenología*, Fondo de Cultura Económica, México, 2015.
- Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Editorial Grijalbo, México, 1967.
- Kepner, James I., *Proceso corporal. Un enfoque Gestalt para el trabajo corporal en psicoterapia*, Manual moderno, México, 1992.
- *La filosofía, una escuela de la libertad*, UNESCO, 2011.
- Lacan, Jacques, "El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", en *Escritos I*, México, Siglo XXI, 2009.
- Laín Entralgo, Pedro, *El teatro del mundo*, Espasa Calpe, Madrid, 1986.
- Latner, Joel, *Fundamentos de la Gestalt*, Cuatro vientos editorial, Santiago de Chile, 2003.
- Le Breton, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.
- Le Goff, Jacques, *En busca de la Edad Media*, Paidós, Barcelona, 2003.
- Le Goff, Jacques, *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, Paidós, Barcelona, 2005.
- Levinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito*, Sígueme, Salamanca, 2006.

- Lipman, Mathew, *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.
- Litwin, Edith, *El oficio de enseñar*, Paidós, Buenos Aires, 2008.
- Lluís Duch, *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*, UNAM, México, 2008.
- Lyotard, Jean-François, *Lo inhumano*, Manantial, Buenos Aires, 1998.
- Marcel, Gabriel, *El misterio del ser*, B.A.C., Madrid, 2002.
- Marcel, Gabriel, *El mundo roto*, B.A.C. Madrid, 2002.
- Marcel, Gabriel, *Filosofía para tiempos de crisis*, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1971.
- Marcel, Gabriel, *Ser y Tener*, Caparrós Editores, Madrid, 2003.
- Martínez Contreras, Jorge, *El saber filosófico antiguo y moderno, Vol. I. Siglo XXI: Asociación Filosófica de México*, 2000.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Elogio de la filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2006.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1994.
- Merleau-Ponty, Maurice, *L'œil et l'esprit*, Gallimard Folio Plus Philosophie, 2006.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris, 1964.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Francia, 1999.
- Nancy, Jean-Luc, *58 indicios sobre el cuerpo*, La Cebra, Buenos Aires, 2006.
- Nancy, Jean-Luc, *El olvido de la filosofía*, Arena Libros, Madrid, 2003.
- Nancy, Jean-Luc, *La mirada del retrato*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2012.
- Pastor, Marialba, *Cuerpos sociales, cuerpos artificiales*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- Pearls, Frederick. *Terapia Gestalt: Teoría y práctica*, Editorial Concepto, México, 1978.

- Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, Pearson, México, 2013.
- Plaisance, Éric, *Intégration ou inclusion ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* - n 159, 2007.
- Raich Muñoz, Llorenç, *Corpografía. El cuerpo en la fotografía contemporánea*, Casimiro, Madrid, 2012.
- Ruy Sánchez, Alberto, *Con la literatura en el cuerpo*, Taurus, México, 2008.
- Salama Penhos, Héctor, *Psicoterapia Gestalt*, Ed. Alfaomega, México, 2002.
- Sartre, Jean-Paul, *El existencialismo es un humanismo*, UNAM, México.
- Sartre, Jean-Paul, *El ser y la nada*, Losada, Buenos Aires, 1998.
- Villa Lever, Lorenza, *La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días*, en Arnaut, Alberto, *Los grandes problemas de México*, Colegio de México, 2010, Vol. 7.
- Yébenes Escardó, Zenia, *Figuras de lo imposible. Trayectos desde la Mística, la Estética y el Pensamiento contemporáneo*, Anthropos, México, 2007.
- Zabalza Beraza. Miguel Ángel, *Metodología docente*, Revista de Docencia Universitaria, Vol.9, Octubre-Diciembre 2011.
- Zazar Charur, Carlos, *La formación integral del alumno: Qué es y cómo propiciarla*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

Referencias digitales

- Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, Cuarta conferencia. En http://www.posgrado.unam.mx/arquitectura/aspirantes/La_verdad.pdf
- Foucault, Michel, *El cuerpo utópico*, en "Topologías", Fractal n° 48, enero-marzo, 2008, año XII, volumen XII. (http://hipermedula.org/wpcontent/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf).

- Pedreira Massa, José Luis, *Los límites de lo normal y lo patológico en la adolescencia: principios para una intervención integrada y comprensiva*. P. 195. En: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/570/08%20PRINCIPIOS%20PARA%20UNA%20INTERVENCION%20INTEGRADA%20Y%20COMPRENSIVA%20DS0120.pdf>
 - Javier Contreras en <https://vimeo.com/124817675>.
 - <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article7>
 - <http://www.theses.fr>
 - <http://www.philosophy-foundation.org/home>
 - <http://plato-philosophy.org/who-we-are/about/>
 - <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article7>
 - [https://www.academia.edu/3483231/La sabiduria y la memoria del cuerpo](https://www.academia.edu/3483231/La_sabiduria_y_la_memoria_del_cuerpo)
 - [//revistafluir.com.mx/misa-brevis/el-discurso-dialogico-en-la-danza.html](http://revistafluir.com.mx/misa-brevis/el-discurso-dialogico-en-la-danza.html)
 - <http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos>
 - <http://ries.revues.org/2619?lang=es>
- <http://www.allfie.org.uk/pages/useful%20info/integration.html>
- https://www.dgae.unam.mx/planes/e_preparatoria/bachillerato.pdf
 - http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Presentaciones/1._Reforma_Integral_JM.pdf
 - http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
 - http://www.posgrado.unam.mx/arquitectura/aspirantes/La_verdad.pdf