

Maestría en Enseñanza Media

Cuerpo y enseñanza de la Filosofía

Autor de la tesis: Janett Elisa Tourn Travers

Tutora: Magíster Lourdes Peruchena

Profesora adjunta del Instituto de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR

Montevideo, Uruguay

2016

A mi pequeña y querida familia, que siempre están, Fefo e Iván.

A Sabri, por su alegría.

Protegida por Derecho de Autor. Inscripta en la Biblioteca Nacional

Agradecimientos

A Lourdes, mi tutora, por su paciencia y su invaluable acompañamiento.

A Mario e Isabel, que me auxiliaron con la filmación y me dieron todo su apoyo

A Marolyn, que siempre acompañó con su interés y motivación.

A Mónica, Marisa y María Noel, que leyeron los inicios y dispusieron de su tiempo para ello.

A Laura, que siempre me alentó.

A Nancy, que realizó la traducción al inglés.

Y, muy especialmente, a los estudiantes de Profesorado de Filosofía, pues sin ellos nada hubiese sido posible.

Resumen y palabras claves

La presente investigación, de estudio de caso con abordaje cualitativo, mediante la utilización de la observación, indaga sobre cómo se presentan los *cuerpos enseñantes* en el *aula de Filosofía*, bajo la necesidad de incorporar la dimensión *corporeidad* en las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza.

Se trabaja con cinco estudiantes de Profesorado de Filosofía, focalizando en las *prácticas corporales* que desarrollan en el aula al enseñar. Se toman fundamentalmente las ideas de Maurice Merleau Ponty como marco teórico, bajo los ejes *cuerpo espacio* y *cuerpo expresivo*, integrando, además, el eje *cuerpo género*.

Se accede a establecer que los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía muestran una forma de ser cuerpo con rasgos de género, con mínimas apropiaciones del espacio, así como con momentos expresivos que habilitan a la *experiencia* en términos filosóficos.

Palabras claves: *cuerpos enseñantes-aula de filosofía-prácticas corporales-corporeidad-cuerpo espacio-cuerpo expresivo-cuerpo género-experiencia*.

Summary

This research case study with a qualitative approach, through observation, explores how teachers' bodies present in the philosophy classroom, under the need to incorporate the dimension corporeality in the reflections on teaching practices.

It is worked with five students from Teaching of Philosophy, focusing on bodily practices developed in the classroom to teach. The ideas of Maurice Merleau-Ponty are mainly taken as a theoretical framework, under the body axes space and expressive body, also integrating gender body axis.

It is accessed to establish that teachers' bodies in the philosophy classroom show a way of being body with gender traits, with minimal space appropriations, as well as expressive moments that enable the experience in philosophical terms.

Keywords: *teachers' bodies-philosophy classroom-body practices-corporeality-body space-expressive body-body gender-experience*.

Índice

Resumen y palabras claves	4
1. Introducción.....	7
1.1. Ubicación general de la problemática y de la investigación.....	7
1.2. Producciones a manera de antecedentes.....	10
1.2.1. Estudios sobre cuerpo.....	10
1.2.2. Producciones a manera de antecedentes desde el ámbito de la enseñanza de la filosofía	14
1.3. Relevancia de la investigación.....	16
2. Desarrollo.....	21
2.1.1. Problema de investigación, objetivos y metodología utilizada.....	21
2.1.2. Aclaraciones conceptuales en relación a los términos implicados en los objetivos	22
2.2. Metodología empleada	25
2.2.1. Marco metodológico	25
2.2.2. Recogida de datos. Trabajo de campo.....	32
2.2.3. Procesamiento de datos.....	37
2.3. Marco teórico	39
2.3.1. Cuerpo, corporeidad, cuerpo género.....	39
2.3.2. La relación con la enseñanza de la filosofía. Cuerpo experiencia.....	49
2.4. Análisis por casos	52
2.4.1. Caso 1	53
2.4.2. Caso 2.....	67
2.4.3. Caso 3.....	77
2.4.4. Caso 4.....	87
2.4.5. Caso 5.....	98
3. Conclusiones, resultados, reflexiones generales	109

3.1. Resultados generales	109
3.2. Palabras últimas	119
Bibliografía	121
Anexo 1.....	129
Anexo 2.....	131
Anexo 3.....	132
Anexo 4.....	135

1. Introducción

“No somos de esos que solo llegan a tener ideas entre libros, por impulso de libros; estamos acostumbrados a pensar al aire libre, andando, saltando, subiendo, bailando, y donde más nos gusta hacerlo es en montañas solitarias o justo al lado del mar, allí donde incluso los caminos se hacen reflexivos.”

Nietzsche, 2002, §366

1.1. Ubicación general de la problemática y de la investigación

En el presente trabajo, realizo una indagación acerca de la presencia corporal docente en el aula de Filosofía y las condiciones que esta presencia habilita para la enseñanza de la filosofía.

Dado que se trata de un trabajo que articula estudios sobre el cuerpo y la enseñanza de la filosofía, articulación que no cuenta con antecedentes en forma directa, lo plantearé a manera de indagación exploratoria, guiado por las siguientes preguntas problema:

¿Cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía?

¿Qué condiciones propician los cuerpos enseñantes para la enseñanza de la filosofía?

Tomo como objeto de indagación las prácticas de enseñanza (Litwin, 1999) en el aula de Filosofía, haciendo foco en las prácticas corporales (Gallo Cadavid, 2012, 2014; Maldonado,¹ 2014). Estas se circunscriben al ámbito del aula, entendiendo que forman parte de las prácticas de enseñanza, puesto que este es el contexto que las significa en la presente investigación.

Utilizaré para ello conocimientos provenientes de diferentes disciplinas, ya que la temática y problemática de investigación refiere a un amplio campo de estudios sobre el cuerpo y, más específicamente, sobre la corporeidad.

Este aspecto, si bien desde un cierto lugar puede considerarse como un intento de abordaje multidisciplinar e interdisciplinar, no deja de ser una dificultad a la hora de articular diferentes saberes.

¹ Licenciada en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires.

De todas maneras, los diferentes aportes serán pensados desde el ámbito propio de la enseñanza y, particularmente, de la enseñanza de la filosofía, en tanto en este reside mi interés y desde allí parto como investigadora.

Integro saberes que provienen fundamentalmente de la filosofía, y dentro de esta especialmente la Didáctica de la Filosofía, de la Antropología del cuerpo, así como conceptos que han sido tomados y trabajados por áreas tales como la Educación Física desde la línea de la Educación Corporal y la Psicomotricidad.

A continuación, sitúo la problemática *cuerpo*, la cual ha cobrado relevancia en las últimas décadas, desde el ámbito de interés que me convoca.

En ámbitos filosóficos y epistemológicos, desde el surgimiento de la ciencia en su configuración moderna, el cuerpo ha sido considerado como obstáculo epistemológico (Bachelard, 2000)², dada la hegemonía del paradigma cartesiano (Capra, 1992)³.

En este, el cuerpo se concibe como máquina y el sujeto se identifica con el pensamiento, entendido como sustancia, diferenciado de la sustancia extensa, el cuerpo máquina. Bajo la influencia de la Modernidad, en el marco de la revolución científica del siglo XVII y la configuración de las nuevas formas de organización social, surge el cuerpo (Le Breton, 2006) como una posesión. Se vuelve, desde el punto de vista científico, objeto de indagación y manipulación, bajo la mirada analítica (Descartes, Siglo XVII), que concibe la posibilidad de su conocimiento bajo el fraccionamiento (Le Breton, 2006).

Este discurso se organiza en torno a la hegemonía de la concepción anatómico-biológica, entendiendo al cuerpo como cuerpo objeto.

En el ámbito educativo, al crearse la escuela como institución, este discurso se expresa en un dispositivo disciplinario (Foucault, 2005) que desarrolla una “tecnología de poder sobre el cuerpo” (Foucault 2005, p. 37) contribuyendo al surgimiento del cuerpo dócil (Foucault, 2005)⁴.

² Gastón Bachelard, epistemólogo y filósofo francés (1884-1962).

³ Fritjof Capra, físico austríaco (1939).

⁴ Michel Foucault (1926-1984). Los cuerpos dóciles desde la perspectiva del autor deben ser entendidos como los cuerpos que pueden ser sometidos, utilizados y transformados a partir de las disciplinas, es decir, de métodos que permiten un control minucioso del cuerpo, que lo sujetan y le imponen una relación de docilidad y utilidad (Foucault, 2005). En este sentido, los *cuerpos dóciles* se transforman en *cuerpos disciplinados*.

Al producirse, hacia finales del siglo XIX y principio del siglo XX, la crisis de la Modernidad, y junto con ella la crisis de las formas establecidas de conocer y de hacer ciencia, comienzan a surgir nuevas formas de concebir y producir conocimiento. Entre ellas se formulan fuertes cuestionamientos a la imagen de la ciencia tradicional, señalando la necesidad de la inclusión del sujeto a la hora de pensar y producir el conocimiento.

Se hace lugar para pensar el cuerpo no ya como una posesión o como un soporte de la razón, sino como parte de la subjetividad, es decir, como aspecto constituyente de lo que el sujeto es.

En el ámbito filosófico, podemos citar el planteo vitalista de Friedrich Nietzsche (siglo XIX) como un importante cuestionamiento a las ideas dominantes de occidente y como crítica a la concepción dualista y al *alma* como la esencia humana (Nietzsche, 1983).

Ya en el siglo XX, desde la fenomenología, Maurice Merleau Ponty (1908-1961) representará un valioso intento de superación del dualismo.

Merleau Ponty retoma y desarrolla la concepción de cuerpo de Husserl⁵ (1859-1939), en tanto *Leib*, cuerpo vivido o cuerpo sujeto, diferenciándolo de *Korper*, como cuerpo mecánico, geométrico, correspondiente a las cosas extensas cartesianas (Flores, 2003)⁶.

El planteo de Merleau Ponty es y ha sido muy relevante en los estudios y trabajos sobre el cuerpo y ha fundamentado entre otros campos de saber a la Antropología del cuerpo —concepción desarrollada, dentro de las ciencias sociales, en el ámbito de la Antropología.

La Antropología del cuerpo, de acuerdo a Thomas Csordas⁷ (2011), inaugurada por la antropóloga inglesa Mary Douglas (1921-2007), encuentra sus fundamentos filosóficos en los trabajos de Michel Foucault y de Pierre Bourdieu, y desde la fenomenología, sobre todo en Merleau Ponty. Confluyen así, en el ámbito de la Antropología del cuerpo dos vertientes de pensamiento: la fenomenología, resaltando el carácter activo y transformador de las prácticas corporales y, por otro lado, el

⁵ Edmund Husserl (1859-1938); creador de la corriente filosófica Fenomenología.

⁶ Profesor de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁷ Antropólogo desde 1980. Actualmente es profesor en la Universidad de California, San Diego, Estados Unidos.

estructuralismo y posestructuralismo, ubicando al cuerpo como producto de adjudicaciones simbólicas y formaciones disciplinarias.

Desde la Antropología del cuerpo, es posible afirmar entonces, que no solo se interviene el ámbito corporal desde el *disciplinamiento* (Foucault, 2005), sino que, además, el cuerpo en tanto *corporeidad*⁸ puede generar posibilidades de transformación y de creación de sí mismo.

1.2. Producciones a manera de antecedentes

1.2.1. Estudios sobre cuerpo

Algunas de las producciones que nombro a continuación forman parte del material consultado e integrado como marco teórico. Otros materiales han sido rastreados y leídos y no necesariamente integrado al corpus teórico de la presente investigación.

Desde el área antropológica los trabajos de Silvia Citro⁹ quien, además de una extensa labor en el área de la Antropología y las corporalidades en los pueblos originarios, ha publicado, entre otros, *Cuerpos Significantes: Travesías de una etnografía dialéctica* (Biblos, 2009); compilado *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (Biblos, 2010); *Cuerpos en movimiento: Antropología de y desde las danzas* (Biblos, 2012). El libro *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos*, del cual la autora es coordinadora, ofrece una perspectiva general de diferentes enfoques en la Antropología Social, así como resultados de investigaciones sobre pluralidad de cuerpos. Aporta para la presente investigación los marcos filosóficos —fenomenología y posestructuralismo—, desde los cuales esta línea de la Antropología trabaja.

También desde una perspectiva antropológica, y un abordaje fenomenológico, cabe señalar el amplio trabajo del Grupo de estudio sobre cuerpo de la Universidad

⁸ El término *corporeidad* suele usarse desde la literatura fenomenológica y desde la Antropología del cuerpo para diferenciarlo de *cuerpo*, entendido como cuerpo objeto. Así desde la Antropología del cuerpo (Csordas, 2011), se habla del paradigma u orientación metodológica *embodiment* y se lo traduce como *corporización*, entendiendo al cuerpo como corporeidad, como sustrato existencial de la cultura, como un *sujeto necesario para ser* (Csordas, 2011, p. 83). En adelante continuaré con la denominación *corporeidad*, concibiéndolo como *cuerpo vivido* o también sujeto encarnado o *sujeto cuerpo* concibiéndolo en el mismo sentido, para luego referirme específicamente a *cuerpo enseñante* en tanto es el contexto del aula sobre y a partir del cual me interesa indagar.

⁹ Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires, 2003.

Nacional de La Plata, en torno a la corporalidad desde el arte, la filosofía y las ciencias sociales, reconociendo la unidad sujeto-cuerpo. Así en *Entramados convergentes: cuerpo, experiencia, reflexividad e investigación* (Mármol, Gelené, Magri, Marelli, y Sáez, 2008), las autoras exploran los aportes de la sociología carnal, la autoetnografía y las corrientes que unen el posestructuralismo y la fenomenología, partiendo de un modo de investigar en el cual se mantiene la unidad sujeto-cuerpo. A su vez integran explícitamente sus propias experiencias corporales, las que, desde sus inserciones en el campo del arte, han contribuido a construir una forma de ver y de ser en el mundo en la cual la emoción está también presente. Afirman la relevancia del cuerpo en tanto no solo sujeto objeto de investigación, sino además herramienta y sujeto de conocimiento. En *Cuerpo, género, agencia y subjetividad* (Mora, 2008), Ana Sabrina Mora reflexiona en torno a su investigación etnográfica acerca de la construcción de los cuerpos y de las subjetividades en relación al proceso de formación y diferentes danzas, tomando la aproximación fenomenológica del *embodiment* y de la teoría del género, discutiendo en relación al alcance del disciplinamiento y el papel activo de la construcción del cuerpo.

En el libro *Circulaciones*, Merlo y Mora (2015), se reúnen textos del Grupo de estudios sobre cuerpo (Argentina), de la línea de estudios críticos sobre las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades (Colombia), el grupo de Investigación dramaturgia del cuerpo espacio y territorialidad (Brasil) y el colectivo Teatro dodecafónico (Brasil), presentados en las *Jornadas de Intercambio: Investigaciones sobre y desde el cuerpo en las artes escénicas y performáticas La Plata, 2014*. Si bien estas jornadas están dirigidas a un trabajo específico sobre diferentes actividades artísticas que implican el movimiento de los cuerpos en el espacio, diferentes artículos publicados en el citado libro aportan reflexiones en torno a algunos aspectos de interés tal como cuerpo y espacio.

Cabe mencionar asimismo la extensa obra del antropólogo y sociólogo francés David Le Breton: *Antropología del cuerpo y la modernidad*, 2006; *Las pasiones ordinarias* y *Antropología de las emociones*, 2009; producciones que han sido consultadas e integradas. Este autor considera al cuerpo como una construcción simbólica significada de acuerdo a la cultura y al momento histórico. Esto hace que se lo piense como inaprensible y a la categoría *cuerpo* como polisémica. A su vez, el recorrido histórico que realiza el autor en torno al surgimiento moderno de la categoría cuerpo

clarifica su complejidad, y desnaturaliza posturas sustancialistas respecto a dicha categoría. Por su parte, *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones* sitúa en forma más específica la construcción cultural de las emociones y su incidencia en la expresión corporal.

Desde una articulación más específica entre estudios sobre el cuerpo y la pedagogía cabe destacar el Grupo de Investigación en Estudios en Educación Corporal coordinado por Luz Elena Gallo Cadavid, desde el 2003 (Universidad de Antioquía), en cuyas producciones se trabaja desde concepciones filosóficas para alumbrar las prácticas corporales (Universidad de Antioquía, Grupos de investigación), específicamente en el ámbito de la Educación Física bajo la denominación *Educación Corporal*.

Destaco algunas de sus producciones a partir de informes realizados: *La educación corporal bajo la figura del acontecimiento* (2011), resultado de las investigaciones *El cuerpo en perspectiva de una hermenéutica de la sensibilidad como ámbito de estudio de la Educación Corporal* y *Aproximaciones Pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. En esta presentación, la autora resignifica la *experiencia* situando a la educación corporal desde la experiencia misma, tomando al cuerpo como experiencia de sentido, a partir de autores tales como Fernando Bárcena, Gilles Deleuze, Baruch Spinoza. En *Las prácticas corporales en la Educación Corporal* (2012), desarrolla el concepto de *práctica corporal* —que tomo como foco de indagación en esta tesis— y continúa pensando la educación corporal bajo la figura del acontecimiento y la experiencia. Sitúa al ser humano como construcción, inscribiendo a las prácticas corporales, a la experiencia y a la sensibilidad como posibilitadoras de transformación del sujeto. Desarrolla sus reflexiones desde el marco de autores tales como Giorgio Agamben, Edmund Husserl, Le Breton, Jan Masschelein, Nietzsche, Merleau Ponty, Friedrich Schiller, entre otros. En *Expresiones de lo sensible: Lecturas en clave pedagógicas* expone diferentes prácticas pedagógicas y analiza los efectos de estas sobre el cuerpo para pensar una educación de lo sensible. Se enmarca en el pensamiento filosófico de Nietzsche, Deleuze, así como pedagógicamente, desde Jorge Larrosa y Bárcena.

Los trabajos del grupo coordinado por Luz Elena Gallo Cadavid representan un aporte relevante para la presente investigación.

Del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Comahue (República Argentina), considero pertinente destacar las investigaciones de María Cristina Fossati y Marta Busani, recogidas en los siguientes artículos: *El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico: Impronta de dos modelos* (2005) y *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela* (2004). En ambos las autoras asumen una concepción acerca del sujeto entendida como *sujeto cuerpo*, superando las teorías meramente cognitivas del aprendizaje para darle al cuerpo un lugar preponderante en la construcción de la subjetividad, así como su capacidad para construir conocimiento y significar la realidad. Las autoras desarrollan el concepto de estrategias de pensamiento que hallan su asidero en la construcción histórica de los cuerpos y en la necesaria superación de la homogeneización producida por la microfísica del poder, que no permite desplegar las particulares estrategias de pensamiento de cada sujeto de aprendiente.

En *Los rastros de la ocupación del cuerpo por el lenguaje y el poder*, las investigadoras Marta Busani y María Marchesi (2008), de la misma universidad, siguiendo la línea de las producciones anteriores, dan cuenta de algunas reflexiones en torno a la investigación sobre cuerpo sujeto en las prácticas educativas, estableciendo que en ellas se observan fuertes tensiones en las relaciones entre cuerpo, lenguaje y poder, mostrando fuertes disciplinamientos, reproduciendo relaciones de poder y dominación de los docentes.

Por su parte, Lidia Cardinale, también de la Universidad del Comahue, continúa la línea anterior a partir de la categoría cuerpo sujeto para analizar la dimensión política de la enseñanza, tomando al cuerpo y el poder como contenidos abordados en el currículo real de la formación docente, presentado mediante informe en las *VI Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata* (2010).

En nuestro medio cabe considerar las producciones del Grupo Políticas de investigación y políticas educativas en Educación Física, destacando los trabajos de Raumar Rodríguez (2012) —en su tesis de maestría *Saber del cuerpo: Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*— y de Paola Dogliotti (2012) —también en su tesis de maestría titulada *Cuerpo y currículum: Discursividades en torno a la formación de docentes de Educación física (1874-1948)*.

1.2.2. Producciones a manera de antecedentes desde el ámbito de la enseñanza de la filosofía

En este apartado, me remito a mencionar producciones nacionales cuyos autores, si bien no transitan por la cuestión de la corporeidad, se constituyen en referencias obligatorias para la enseñanza de la filosofía por el lugar que ocupan en las prácticas de enseñanza y en los discursos docentes de la disciplina —como campo de saber— y, especialmente, en mis propias prácticas y concepciones.

Independientemente del registro escrito de sus producciones tres profesores de Filosofía han marcado gran parte de la enseñanza de la disciplina en la Enseñanza Media, a través de sus diferentes intervenciones como docentes del Instituto de Profesores Artigas (IPA), en jornadas y encuentros, así como desde la Inspección de Filosofía del Consejo de Educación Secundaria (CES), en el caso de los dos últimos nombrados a continuación: la profesora Silvia Mabel Quintela, recientemente fallecida, la profesora Marisa Bertolini (exinspectora) y el profesor Mauricio Langón (exinspector). La labor de estos tres docentes en su influencia en la enseñanza de la disciplina ha sido y sigue siendo fermental para los docentes de Filosofía a nivel nacional.

Así mismo quiero destacar en nuestro país el importante trabajo que han venido realizando la Asociación de Filosofía del Uruguay (AFU) y la Inspección de Filosofía del CES de la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP). Me remito en este caso a dos documentos: *Documento sobre educación media superior y educación filosófica* (Asociación Filosófica del Uruguay), donde se plantea la importancia de la Filosofía en la Enseñanza Media y de la educación filosófica. Entiendo que en este documento se resume gran parte de la propuesta y la concepción sobre la enseñanza de la filosofía que comparto. El otro documento al cual me remito, por su importancia e incidencia en los profesores de Filosofía del Uruguay, refiere a los Programas de la Asignatura Filosofía en la Enseñanza Media del Uruguay, en tanto contienen fundamentación en relación a la enseñanza de la filosofía (Reformulación 2006).

Con respecto a Investigaciones dentro del área de la Enseñanza de la Filosofía en los últimos años en nuestro país, cito el trabajo realizado por la profesora María Laura Aguirre como tesis de maestría por la Universidad ORT del Uruguay (2009-2010): *El*

diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media, mediante informe (Aguirre, 2012) donde se rastrean buenas prácticas en relación al uso de textos escritos. Si bien esta investigación se centra en el trabajo con los textos en el aula de enseñanza media, me parece relevante citarla por su objetivo —rastrear buenas prácticas de enseñanza— y en tanto, se inserta, de acuerdo a mi entender, dentro de la línea de la enseñanza de la filosofía de los documentos anteriores y de las influencias de los profesores citados.

La investigación de los profesores Marisa Bertolini, Isabel González, Mauricio Langón y Carolina Macedo: *Escenario de la educación filosófica: Prácticas y discursos: exploración, reconstrucción y posibilidades de transformación en el marco de la asignatura Filosofía en el nivel medio del sistema educativo uruguayo* (2008), en la cual, mediante un abordaje cualitativo, indagan sobre las prácticas y discursos de docentes de Filosofía de Enseñanza Media de Uruguay en relación a las potencialidades de la enseñanza filosófica en el escenario educativo uruguayo, la caracterización de una buena clase de Filosofía, las prácticas que la hacen posible y las relaciones entre las prácticas y los discursos de los docentes indagados. Destaco especialmente, de la presente investigación, la indagación de las prácticas de enseñanza a partir de la observación, desde un abordaje etnográfico, así como en los resultados, el acento, entre otros aspectos, del vínculo docente alumno como uno de los aspectos relevantes a la hora de considerar una clase de Filosofía.

Asimismo, quisiera mencionar la investigación de los profesores Bertolini, González y Langón: *Tensiones en la enseñanza de la filosofía: Perspectivas para pensar prácticas y discursos* (2010), que profundiza la anterior investigación, donde a partir del material recogido (registros de clases, intercambios con docentes) se seleccionan tres categorías significativas y problemáticas: rigor filosófico, interlocutor filosófico y textos filosóficos, profundizándolas mediante la puesta en diálogo con diversos filósofos.

Desde la región, el libro *Enseñar filosofía, hoy*, de María Cristina Spadaro como compiladora (2012) reúne varios trabajos sobre la cuestión de género y la enseñanza de la filosofía.

Menciono los últimos libros del grupo de investigación del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, de Alejandro Cerletti y Ana María Couló como organizadores, *La enseñanza filosófica:*

Cuestiones de política, género y educación (2015), Aprendizajes filosóficos: Sujeto, experiencia e infancia (2015) y Didácticas de la filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar (2015), en tanto la concepción manejada por los integrantes del programa ha sido también una referencia importante para pensar la cuestión de enseñar filosofía.

1.3. Relevancia de la investigación

Para establecer la relevancia de la presente investigación entiendo necesario realizar un doble abordaje teórico.

Por un lado, es necesario considerar a grandes rasgos una construcción histórica en la cual se ha dado la hegemonía de la concepción dualista y del disciplinamiento de los cuerpos en la Modernidad.

Por el otro lado, entiendo necesario considerar que, aun aceptando la fuerza de los disciplinamientos, el cuerpo, en tanto corporeidad, en tanto cuerpo sujeto, cuerpo vivido, genera posibilidades de transformación o, parafraseando a Foucault, es posible también pensar desde él mismo, en prácticas de libertad.

Mantendré este doble abordaje a lo largo de la investigación, pero poniendo el acento en la búsqueda de los momentos de ruptura de los disciplinamientos.

Así, desde la hegemonía de la concepción dualista durante la Modernidad, el cuerpo se ha vuelto un resto, un residuo (Le Breton, 2006) de las contracciones sufridas mediante las cuales el hombre se aparta del cosmos y de los otros dando lugar al proceso de individualización e individualismo (Le Breton, 2006; Lipovetsky, ¹⁰ 2000).

El alma como efecto de una anatomía política (Foucault, 2005) se vuelve característica esencial del ser humano y sede de una voluntad libre que debe dominar al cuerpo. Así “es la mente, es la vida psíquica voluntaria lo que debe gobernar las pasiones” (Rodríguez, 2012, p. 23), por lo que el cuerpo debe ser disciplinado para generar un sujeto productivo y adaptado al sistema.

Esta concepción ha sido dominante y ha desarrollado dispositivos adecuados a ella para trabajar sobre los cuerpos.

¹⁰ Gilles Lipovetsky, filósofo y escritor francés, 1944.

La escuela no ha sido excepción a la regla, sino que, muy por el contrario, se ha estructurado para disciplinar los cuerpos a través del alma. Así lo entiende Foucault al afirmar "...el alma, prisión del cuerpo" (2005, p. 36), en el sentido que educando al alma se actúa también en el cuerpo mediante las disciplinas.

En este sentido se aprende a ser cuerpo, en tanto no se nace como tal, sino que se construye.

Dada la hegemonía de la concepción dualista y del disciplinamiento, sus efectos se traducen en los cuerpos de los sujetos involucrados, mediante la homogeneización del proceso de enseñanza y aprendizaje y la "prevalencia de la concepción cognitiva, racional y universal del aprendizaje y, por ende, sujetos acríticos, reproductores de la ideología dominante". (Busani y Marchesi, 2008, p. Resumen)

Ahora bien, aceptada la fuerza del disciplinamiento y la formación de un sujeto dócil, también interesa complejizar la mirada en función de asumir las potencialidades del ser cuerpo y, por tanto, de las posibilidades de transformación que las propias prácticas corporales tienen sobre el sujeto cuerpo. Se trata de propiciar el papel activo del sujeto sobre sí mismo sin caer en una concepción voluntarista e ingenua.

En ese sentido ha trabajado la Antropología del cuerpo, articulando no solo aquello *que se le hace al cuerpo*, sino también habilitando lo que *el cuerpo puede hacer*, desde su construcción histórica.

Por ello la presente investigación intenta rastrear no solo los disciplinamientos de los cuerpos enseñantes en el aula, sino fundamentalmente los momentos o rupturas a partir de los cuales es posible propiciar otro tipo de enseñante y por tanto otra manera de enseñar filosofía, que habilite a la *experiencia* (Larrosa, 2006)¹¹, es decir, propiciando la transformación de sí.

Partiendo de la corporeidad, como cuerpo vivido, como aspecto constituyente del sujeto, me parece importante indagar en cómo se presentan en el aula, entendiendo además que el cuerpo no solo es producto de lo que se le hace o de lo que se inscribe en él (Foucault, 1979), sino que ofrece posibilidades de nuevos relacionamientos y nuevas configuraciones pedagógicas.

¹¹ Jorge Larrosa, licenciado en Pedagogía y Filosofía, doctor en Pedagogía y Catedrático de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona, 1951.

Si las relaciones de poder se inscriben en el cuerpo, entonces es desde los cuerpos que cabe considerar las posibles transformaciones a estas relaciones de poder.

Digamos que trabajar sobre y con el cuerpo, y por lo tanto investigar sobre los cuerpos, conlleva implicancias políticas, puesto que se trata de explicitar cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula, aspecto que entiendo vital en relación a los efectos que estos pueden causar. Las observaciones registradas no quedan limitadas a la esfera individual personal de los sujetos, sino que, a manera de campo relacional, los efectos de las prácticas corporales se extienden a otros con los cuales se comparten los espacios.

Adhiero a lo expresado por las investigadoras Busani y Fossati: “El cuerpo pensado como cuerpo sujeto, no es ahistórico, por ello no se es cuerpo sujeto porque se *tiene* un cuerpo biológico igual a todos los cuerpos biológicos de la especie, sino porque se *aprende* una forma de ser cuerpo (2005, p. 173)”.

Esta forma de ser cuerpo es la que se manifiesta en el aula y es la que entra en relación con las otras subjetividades encarnadas que también se presentan con su forma de ser cuerpo.

Desde este lugar es que considero que hay una forma particular de presentarse, de habitar el mundo y, por ende, de enseñar y de influir en los alumnos.

Lo que soy ha sido construido a lo largo de la historia. Pero se trata de encontrar los quiebres a los disciplinamientos para propiciar la transformación de sí y, por tanto, de los otros.

Lo que ha sido construido e impreso en el cuerpo muchas veces escapa a la conciencia y tiene efectos políticos más importantes que aquello que no ha sido inscripto en el mismo. Así

Lo que busco es intentar mostrar cómo las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos. Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia de las gentes. (Foucault, 1979, p. 156)

Me interesa indagar en esta forma particular de los estudiantes del Profesorado de Filosofía de presentarse y de construir junto a sus alumnos los espacios filosóficos.

La relevancia de la investigación está dada en buscar caminos tangibles en los cuales sea la corporeidad la que se focalice en primer lugar y se intente, a través de la interpretación, buscar puentes de acercamiento con la enseñanza de la filosofía.

Si bien hay un interés especulativo y teórico en esta indagación, la relevancia de esta es eminentemente práctica, en tanto que es necesario profundizar en un campo que como tal no ha sido tomado en cuenta para la investigación y diría que ha sido descuidado dentro de la reflexión filosófica en general, y particularmente en el área de la enseñanza de la filosofía.

El cuerpo que somos y la modalidad de llevarlo hace a nuestra práctica, muestra a los otros posibles mundos, genera improntas y establece vínculos intercorporales que invitan a aprender o incluso, me animaría a decir, a no querer aprender ni estar en el salón de clases.

Entiendo que la forma de presentarnos en tanto cuerpos enseñantes no es un aspecto menor, sino que, por el contrario, me parece un aspecto fundante del vínculo docente-alumno.

¿Cómo explicar por qué existen docentes que logran transmitir a sus alumnos el deseo de aprender y otros, si bien muy bien formados, no logran generar las condiciones para que el deseo aparezca?

En este sentido no me sitúo desde lineamientos prescriptivos a la vieja usanza de una didáctica general, sino desde la consideración de los cuerpos que hacen visible su goce por y al pensar generando un campo relacional para que otros puedan abrirse también a la experiencia en términos filosóficos.

Esta experiencia en términos filosóficos puede verse propiciada por muy diferentes sucesos, pero se trata de indagar en las condiciones para que se produzca en el aula, pues en definitiva seguimos apostando a los espacios institucionales. El cuerpo enseñante que logra presentar, recrear, crear un mundo para que el otro entre en él desde el punto de vista filosófico, me parece una de las condiciones muy relevantes, y que como tal puede oficiar de gesto filosófico, gesto que invita al deseo y por tanto al filosofar.

Ya en el siglo XVII Spinoza¹² planteaba que no sabemos lo que puede un cuerpo (2005). Adhiero a este planteo en tanto toma de conciencia de la fuerza de los cuerpos y los efectos de estos entre sí. Entendiendo además que la corporeidad se instituye desde la relacionalidad, generando un campo de poder¹³ que puede establecer relevantes condiciones para el pensar con los alumnos. Esto implica afirmar que los cuerpos se afectan entre sí (Spinoza, 2005), de manera que “su potencia de obrar aumenta o disminuye” (Ídem, ib., p.111). Por lo tanto, el cuerpo enseñante que muestra su pensar puede afectar a los otros cuerpos, produciendo las condiciones para la reflexión y la transformación de sí —aspecto fundante en la enseñanza de la filosofía.

Desde este lugar es relevante indagar cómo nos presentamos en tanto cuerpo enseñante, puesto que cada uno desarrolla una modalidad corporal construida por una “repetición estilizada de actos” (Butler 1990, p. 270)¹⁴. Estos construyen también un yo generizado, al mismo tiempo que una forma de ser en el mundo.

Por último, entiendo que indagar en los cuerpos enseñantes de los estudiantes de profesorado puede darnos elementos para reflexionar en torno al vínculo que establecemos con nuestros estudiantes, en tanto se trata de formar docentes que propicien espacios habilitantes para pensar, para filosofar.

Ya en el proyecto de tesis afirmaba la necesidad de generar espacios reflexivos acerca de las prácticas de enseñanza; dado que el vínculo pedagógico es un vínculo corporizado, nos es imprescindible incluir lo corporal a la hora de pensar nuestras prácticas.

Si bien son muchos los autores que afirman la unidad del ser humano, desde el punto de vista educativo, continuamos trabajando bajo un dispositivo que ignora el cuerpo o que lo somete a un disciplinamiento acorde a los parámetros de la Modernidad o que incluso lo considera un mero *recurso* didáctico.

¹² Baruch Spinoza, filósofo holandés (1632-1677).

¹³ *Poder* en este caso en el sentido de potencialidad, de posibilidades que se abren para ser y para hacer; no refiere esta acepción de *poder* en el sentido en que lo maneja Foucault, sino en el sentido fenomenológico y en el sentido tal como lo entiendo se puede leer en Spinoza.

¹⁴ Judith Butler, filósofa norteamericana, 1956. Actualmente, profesora en la Universidad de California.

En nuestro país, en la Enseñanza Media, la creación de los bachilleratos artísticos ha sido un cambio significativo en la propuesta educativa, puesto que ha incorporado el trabajo con el cuerpo en forma explícita, apostando hacia la creatividad.

Es necesario profundizar lo aportado por el trabajo artístico en el área de la enseñanza para generar una toma de conciencia de los posibles efectos de nuestra corporalidad en el vínculo pedagógico en todos los actores educativos.

Es necesario superar los dualismos: no solo el que divide en cuerpo-alma, sino también el que divide a los sujetos entre *los que piensan* y los que *trabajan con el cuerpo*.

Entiendo urgente realizar esta tarea en el área de la enseñanza de la filosofía por la historia de la propia disciplina que, desde el pensar hegemónico, ha ignorado al cuerpo y todo lo que *puede* un cuerpo (Spinoza, 2005).

El trabajar con estudiantes de formación docente se vuelve una muy buena oportunidad en tanto posibilidad de intervenir en el proceso de formación, contribuyendo a generar esta conciencia.

En lo que sigue presentaré el problema central de la investigación, así como los objetivos y la metodología utilizada. Mientras que el trabajo de investigación propiamente dicho será presentado a partir de la descripción, análisis e interpretación de cada uno de los casos estudiados, para luego acceder a reflexiones generales a manera de conclusiones.

2. Desarrollo

2.1.1. Problema de investigación, objetivos y metodología utilizada

Problema central:

¿Cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía?

¿Qué condiciones propician los cuerpos enseñantes para la enseñanza de la filosofía?

Supuestos fundamentales:

Si bien la corporeidad o el cuerpo que somos no se constituye en un aspecto central para el análisis didáctico, y sobre todo para el análisis didáctico en el ámbito filosófico,

y es ignorado en su relevancia, genera condiciones para enseñar filosofía desde la modalidad desarrollada por el sujeto enseñante o cuerpo enseñante.

Objetivos

Objetivo general:

Indagar e interpretar las prácticas corporales de los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía, en tanto lugar de producción y creación.

Objetivos específicos:

Indagar sobre la forma de habitar el espacio y la configuración de este por los cuerpos en el aula de filosofía.

Indagar la gestualidad y posturas corporales del cuerpo enseñante del aula de Filosofía.

Indagar sobre la cuestión de género en los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía.

Interpretar la forma de habitar el espacio, la gestualidad, las posturas corporales y la cuestión de género, en relación a la enseñanza de la filosofía y en relación a las posibilidades propiciadas a partir de la forma de presentarse de los cuerpos enseñantes.

2.1.2. Aclaraciones conceptuales en relación a los términos implicados en los objetivos

Entiendo necesario establecer algunas aclaraciones conceptuales a fin de demarcar el campo de indagación.

Por *prácticas corporales* entiendo con Gallo Cadavid los “modos de acción” (2012, p. 827) que como tal muestran y conforman al sujeto y que performativamente también construyen el género (Butler, 1990)¹⁵.

¹⁵ Judith Butler habla de *repetición estilizada de actos*, concepto que toma de Foucault, haciendo referencia a un modo corporal de presentación del sujeto. En la presente investigación integro las prácticas corporales como modos de acción que hacen al sujeto con la construcción del género. Cito un pasaje de Butler por considerar relevante a fin de profundizar en su planteo: “Más aún, el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente.” (Butler, 1990, p. 270)

Estas prácticas corporales son expresivas, en el sentido de Merleau Ponty (1975), entendiendo la expresión como aquel gesto propiamente dicho, movimiento y/o desplazamiento cargado de significación. Es decir, que nos encontramos en un nivel simbólico que como tal expresa, que media la comunicación y que puede ser interpretado. Son modos de decir del cuerpo, es decir del sujeto (cuerpo sujeto)¹⁶, modos de acción que se alejan de un movimiento mecanicista, instrumental y repetitivo. Marcan un estilo personal de mostrarse y de manejarse en el mundo, que pueden ser interpretadas, abriendo las prácticas corporales a un abanico de posibilidades.

Dentro de las prácticas corporales consideraré todo aquello que puede establecerse dentro de lo que el cuerpo hace, que puede ser interpretado y dotado de sentido. Por ejemplo, el caminar, los gestos propiamente dichos, la mirada, la voz, la forma de habitar el espacio, las modalidades de ser cuerpo, así como todas aquellas prácticas corporales que a los ojos del observador sean significativas.

Por *práctica*, entonces, no entenderé movimientos repetitivos, sino significativos dentro del contexto aula observada, aula de Filosofía. Así afirmo junto a Gallo Cadavid que

El cuerpo dice en sus gestos, en su mímica, en sus posturas, en su danza y en sus desplazamientos, pero arrastra en su estela movimientos particulares que se hacen comprensibles en su propio contexto. El movimiento corporal abre al ser humano a la esfera del comportamiento como espacio propiamente humano, ya que las formas de moverse son modos de expresión del propio cuerpo. A través del movimiento corporal, el hombre se expresa, manifiesta algo e indica modos de ser. (Gallo Cadavid 2012, p.840)

En este sentido, utilizaré para guiar el análisis ejes conceptuales, a los efectos de interpretar los cuerpos enseñantes en el aula filosófica.

Por un lado, el eje cuerpo-espacio para indagar la forma de habitar el espacio en tanto el cuerpo es del espacio (Merleau Ponty, 1975). La forma de habitarlo también expresa

¹⁶ El cuerpo sujeto, categoría que es utilizada en los informes tanto de Busani y Marchesi (2008) como de Cardinale (2010) y que las investigadoras toman a su vez de Peter Mc Laren y Henry Giroux, entendiendo a dicha categoría como encarnación de la subjetividad. En la presente investigación se toma cuerpo sujeto, subjetividad encarnada o corporeidad en el mismo sentido y, por ende, cuerpo enseñante.

formas de ser y de proponer un ámbito pedagógico determinado. Por otro lado, consideraré el eje cuerpo-expresión en tanto obra de arte (Merleau Ponty 1975).

Desde este lugar, cuerpo expresivo debe ser considerado como cuerpo sujeto que se expresa, se muestra, estableciendo sentidos en cada una de sus prácticas.

En el nivel expresivo estarán implicados todos aquellos modos de acción que pueden ser significados, es decir aquellos a los cuales se les puede adjudicar un sentido.

Así indagaré en las modalidades y posturas corporales, en los desplazamientos, y en los gestos propiamente dichos.

Cabe aclarar que tomo el concepto de gesto en un amplio sentido, puesto que también es aplicable a posturas, modos de hablar, miradas, desplazamientos cargados de expresividad.

Tomo el marco teórico que habilita Merleau Ponty (1975), integrando el concepto de gesto que aporta Giorgio Agamben (2001)¹⁷ pues acentúa la importancia del gesto por sí mismo y no en relación a una finalidad. Así Agamben señala el *hacer* como un medio con vistas a un fin; en tanto el "... gesto presenta unos medios que como tales se sustraen al ámbito de la medialidad, sin convertirse por ello en fines" (Ídem, ib., p. 55). Y aún más, aclara y define: "El gesto es la exhibición de una medialidad, el hacer visible un medio como tal" (Ídem, ib., p. 55). Por ello ejemplifica con la danza, pues esta no se dirige a ningún fin, sino que soporta o sostiene la pura medialidad.

En este sentido, hablaré de gesto, diferenciándolo de movimientos valiosos en tanto la finalidad buscada, a los cuales llamaré *instrumentales*.

A su vez, en algunos casos, señalaré gestos en tanto gestos expresivos propiamente dichos, para indicar un significado afectivo definido.

Le llamaré *cuerpo enseñante* al enseñante en función de su constitución cuerpo y en función del contexto enseñanza en el cual me inserto para realizar la investigación.

¹⁷ Filósofo italiano, 1942.

2.2. Metodología empleada

2.2.1. Marco metodológico

El marco metodológico de investigación utilizado se circunscribe dentro de un abordaje cualitativo, interpretativista, basado en estudio de caso a manera instrumental.

De acuerdo a Eduardo Álvarez Pedrosian¹⁸ "... es la tradición fenomenológica la que subyace a lo que generalmente es concebido como investigación de corte cualitativo" (Álvarez Pedrosian, 2010, p.71).

En este sentido, traigo dos cuestiones implicadas en la tradición fenomenológica, que me parecen muy relevantes y que hacen al abordaje epistemológico y metodológico utilizado en esta investigación:

Por un lado, el intento de rescate de lo que Husserl llamó "el mundo de la vida" (Álvarez Pedrosian, 2010, p. 72), es decir, todo lo referido a lo no medible, a lo no cuantificable de la existencia, fundamentalmente al ámbito de la vivencia. De acuerdo a Álvarez Pedrosian, el mundo de la vida constituye una especie de intersubjetividad básica, en la cual todos estamos insertos, y a partir de la cual podemos reflexionar, pensar, etc.

Por otro lado, "la forma como los actores involucrados vivencian los procesos es parte constitutiva del objeto" (Ídem, ib., p. 80), lo que significa que el objeto indagado es construido también desde la incorporación de una dimensión que incluye las percepciones en términos de vivencias, que los sujetos involucrados desarrollan con respecto a él.

En estos aspectos, entiendo, está implicado el quiebre del dualismo sujeto-objeto y la incorporación de un objeto construido a partir de las subjetividades, desde diferentes dimensiones. Se intenta rescatar lo no cuantificable, es decir, todo aquello que la ciencia de inicios del siglo XX no consideraba como valioso a la hora de hablar de conocimiento (Merleau Ponty, 2008).

En este sentido, desde el sujeto que indaga se desarrolla un proceso de objetivación que incluye explícitamente sus propias percepciones y vivencias de una manera no

¹⁸ Eduardo Álvarez Pedrosian, licenciado en Ciencias Antropológicas por la UdelaR, diplomado en Estudios Avanzados en Filosofía, 1975, Uruguay.

ingenua, en tanto estas también son parte de un proceso de objetivación, es decir, de explicitación.

La presente investigación tiene la intención de rescatar la corporeidad de los sujetos enseñantes desde el cómo se manifiestan y desde, fundamentalmente, una mirada investigadora que objetiva a partir de una intersubjetividad compartida. Entiendo que mi propia corporeidad también está en juego a la hora de investigar, desde la percepción e incorporando la vivencia articulada con la interpretación reflexiva.

Esta intersubjetividad compartida habilita la comprensión y la interpretación, ya que quien investiga —en este caso— comparte con los sujetos involucrados, además de un contexto histórico y social determinado —en forma más específica—, un mundo docente desde la propia disciplina y sobre todo desde el trayecto de formación.¹⁹

Así

Se trata, podríamos decir, de la intersubjetividad como dimensión de las subjetividades factible de ser conocida por la “comprensión” (*verstehen*), la captación de sentido gracias a que todos estamos inmersos en el mundo y en él nos encontramos y desencontramos sin cesar. (Álvarez Pedrosian, 2010, p. 87)

Por tanto, conocer significa, en algún sentido, comprender, es decir, intentar captar desde lo concreto el sentido de aspectos que de alguna manera son compartidos y pasibles de trasladarse a situaciones similares. Este aspecto garantiza la posibilidad de *objetivación*, es decir, la posibilidad de la comprensión y la interpretación, a fin de explicitar los sentidos implicados en las prácticas que se logran develar. No se trata de puro subjetivismo ni pura vivencia, sino de interpretación reflexiva que no ignora su complejidad.

¹⁹ Cabe aclarar que los sujetos participantes de la investigación no han sido alumnos de quien escribe en el año de trabajo de campo, pero sí lo han sido varios de ellos en otros años. Cuando me refiero a intersubjetividad compartida, sobre todo, quiero designar un mundo que se crea como tal dentro del ámbito de la formación de docentes de filosofía en el ámbito de didáctica de la filosofía y del acompañamiento de las prácticas, lo que me posiciona en un lugar no desconocido, sino compartido con los estudiantes.

También en la hermenéutica²⁰, desde el planteo de Gadamer²¹, la comprensión, dada a través de la interpretación, está garantizada por un sentido compartido del mundo, mediada por el lenguaje.

La concepción hermenéutica no ignora las dificultades de la comprensión, puesto que se da desde un horizonte de comprensión que incluye los prejuicios²² del sujeto que comprende e interpreta:

Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete. (Gadamer, 1977, p. 467)

Se trata, entonces, de comprender e interpretar desde una intersubjetividad compartida o desde un sentido compartido que habilita tal comprensión e interpretación, manejando la tensión entre lo que el otro expresa y dice y lo que el investigador observa, piensa e interpreta. Tensión establecida entre el sujeto y el objeto, que no permanecen separados. El objeto indagado es un sujeto que también *dice* de sí mismo, por lo que la tensión debe ser entendida como tensión sujeto-sujeto.

Esta intersubjetividad compartida y sentidos compartidos habilitan también a indagar desde casos concretos, en tanto que lo indagado puede ser trasladado a situaciones parecidas.

Me parece interesante tomar algunas de las características que Stake (1999, pp. 46-47) plantea acerca del estudio cualitativo, a manera de recapitulación de lo anterior que, en definitiva, caracterizan a esta investigación. Presenta al estudio cualitativo

²⁰ La Hermenéutica, corriente filosófica que también fundamenta epistemológicamente el abordaje cualitativo, proviene de la Edad Media, de la interpretación de los textos bíblicos y es retomada por Schleiermacher, pensador del romanticismo alemán. Este autor postulará la necesidad de trabajar desde un "círculo hermenéutico", trabajo de ida y vuelta entre interpretante e interpretado, y entre el todo y las partes. (Álvarez Pedrosian, 2010)

²¹ Hans-George Gadamer (1900-2002). Discípulo y continuador de Heidegger, se inspiró sobre todo en su concepción ontológica del comprender. "Lo real, los seres, las cosas no son meros datos comprobables y medibles; únicamente la interpretación nos acerca a ellos. La realidad de algo es la historia de sus interpretaciones, su ser consiste en ser interpretado." (Sarrión Mora, 2009, p. 161).

²² Prejuicio tal como lo utiliza Gadamer, en tanto condiciones históricas imprescindibles para toda interpretación. Es decir, el sujeto es entendido como un sujeto histórico que como tal se haya inserto en una tradición histórica que lo conforma, en un contexto histórico desde el cual piensa y a partir del cual también se ha formado. Los prejuicios, entonces, no son ideas arbitrarias del propio individuo, sino que son el fundamento histórico del comprender, el cual habilita tal comprensión y que hace a esa intersubjetividad compartida, a ese sentido compartido.

como holístico, centrado en la totalidad del objeto de indagación; evita el reduccionismo; es empírico, orientado al campo de observación evitando ser intervencionista; es interpretativo; es empático, atendiendo a la intencionalidad del actor.

En función de los aspectos anteriores opté, en esta investigación, por un estudio de caso, pues este parte de lo concreto, profundizando en las situaciones elegidas como casos. De acuerdo a Stake, “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16), por ejemplo, las personas y los programas son ejemplos de casos.

Son varias las definiciones de estudio de caso que difieren “... en las preferencias filosóficas, metodológicas y epistemológicas” (Simons, 2011, p. 42) de quienes lo definen. Pero siguiendo a la misma autora, suelen tener en común

... el compromiso de estudiar una situación o un fenómeno en su contexto “real”, de interpretar la complejidad, y de definir el estudio de caso por otras cosas que no sean los métodos (cualitativos o del tipo que sean). (Ídem, ib., pp. 41-42)

En la presente investigación se opta por el estudio de caso desde una perspectiva cualitativa, pues la intención está centrada en la comprensión y no en la medición.

Y se parte de considerar que:

La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento de la recolección de datos, la interpretación y el informe. (...) Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo. En otras palabras, además de lo que averiguamos sobre el caso, descubrimos también cosas sobre nosotros mismos. (Ídem, ib., p. 21)

Es deseable llevar a cabo lo planteado por la autora en el sentido de poner en juego la propia subjetividad en forma explícita a efectos de descubrir, al mismo tiempo que se indaga a otros, aspectos de uno mismo.

Una vez establecido que la metodología empleada se ubica dentro del enfoque cualitativo con estudio de caso, paso a señalar aspectos más específicos del tipo de estudio de caso.

De acuerdo a Stake (1999), el estudio de caso puede subdividirse en *estudio intrínseco de estudio de caso* y *estudio instrumental*. Esta distinción halla su fundamento en relación a la finalidad de la investigación y el lugar que ocupe el caso o los casos en relación a esta finalidad.

Si el caso que se va a investigar es relevante en sí mismo, es decir, si lo que interesa es indagar sobre el caso por lo que el caso representa, por ejemplo, entonces, el estudio de caso se entiende como *estudio intrínseco*. Si en cambio el caso o los casos se escogen para comprender una determinada problemática o cuestión, entonces, el o los casos se entienden como instrumentos, como medio para saber algo y se le denomina *estudio instrumental de caso*.

En la presente investigación, indago cinco estudiantes del Profesorado de Filosofía, con la finalidad de investigar cómo se presenta el cuerpo o corporeidad enseñante en el aula de Filosofía y la posible relación con la enseñanza de la filosofía desde las condiciones que la corporeidad en el aula propicia.

Estamos en presencia de una investigación cualitativa con estudio instrumental de caso, puesto que el interés está puesto en la comprensión más general acerca de la corporeidad docente en el aula de Filosofía y no necesariamente en los cinco estudiantes como fin último de la investigación.

A su vez, en función de que la opción fue considerar una muestra de cinco estudiantes, el estudio instrumental de caso puede denominarse como *estudio colectivo de casos* (Stake, 1999, p. 17) puesto que se toman a varios estudiantes del profesorado dentro del caso.

Dado que el foco en cada uno de los casos está puesto en las prácticas corporales, estas deben ser captadas, descritas e interpretadas de manera no simplista ni reduccionista.

La *observación* se constituye en la estrategia más apropiada para acercarse a las prácticas corporales en cada uno de los casos, observación realizada en el aula, es decir en su contexto *natural*. Se trata de captar las prácticas corporales que dan forma al aula de Filosofía sin realizar una intervención para modificarlas exprofeso.

La *corriente interpretativista*²³, a manera de caja de herramientas (Álvarez Pedrosian, 2010, p. 118), ofrece un enfoque mediante el cual se intenta captar el sentido de las prácticas, considerándolas como una *urdimbre de significados* (Geertz, 2003), con la finalidad de develarlos mediante la interpretación y a través de la observación.

Digo como caja de herramientas puesto que, tradicionalmente, la observación etnográfica refiere a culturas diferentes en relación al investigador, por lo que este se convierte en *observador participante* aprendiendo a ponerse en el lugar del extraño. En este caso, la observación no está dirigida a culturas diferentes, sino que, siguiendo a Vallés (1999), la observación está dirigida hacia una cultura compartida, lo que la convierte en una autoobservación (Vallés, 1999). En este sentido, la observación etnográfica en esta investigación se vuelve un enfoque, sin poder afirmar que se realiza etnografía propiamente dicha en tanto no se indaga una cultura extraña ni tampoco se realiza una observación durante un largo tiempo. De todas maneras, sí entiendo que se desarrolla desde un enfoque etnográfico, tomando al aula observada como una cultura en la cual se pasan a desentrañar los significados. Por otra parte, el enfoque etnográfico también es una tendencia en las investigaciones sobre educación (Gibaja, 1982).

La observación realizada puede considerarse no estructurada (Simons, 2011, p. 87), intentando documentar la mayor cantidad de aspectos del aula observada, focalizando en las prácticas corporales.

Considerando la necesidad de realizar observaciones que intentaran generar una descripción densa (Geertz, 2003) del aula observada y sobre todo de las prácticas corporales del sujeto enseñante, opté por recurrir a las filmaciones de las clases.

Este registro se puede utilizar tanto para la corroboración cruzada de las interpretaciones de otras fuentes, como para el posterior análisis por parte del investigador, con o sin los participantes, del escenario captado en la película. (Simons, 2011, p. 94)

²³ Esta es establecida explícitamente en la obra de Clifford Geertz (1926-2006) y de acuerdo a Álvarez Pedrosian (2010) condensa las herencias de la hermenéutica y la fenomenología, subyacente al interaccionismo simbólico. Los efectos de sus planteos han sido muy relevantes abarcando las ciencias humanas y sociales, los estudios literarios, la filosofía, la cultura. La observación y la descripción densa se constituyen, desde mi perspectiva y en función de la presente investigación, como los aspectos más relevantes a tomar.

Esto fue lo que sucedió, pues tanto la descripción de lo observado como la interpretación requirió de mi parte la posibilidad de visionar varias veces lo registrado, de manera de intentar captar lo sucedido para poco a poco ir desentrañando significaciones. Las filmaciones realizadas por mí misma se conjugaron con las impresiones más generales que podía tener al presenciar la clase, sobre todo desde el punto de vista del clima clase y la modalidad de presentarse el sujeto cuerpo enseñante.

Dado esta fundamentación del marco metodológico, deseo plantear algunos aspectos que me parecen relevantes en relación a la presente investigación y a la formación de Profesores de Filosofía.

Las prácticas corporales no suelen ser el foco de indagación y análisis en la formación y en la enseñanza de la filosofía. Entiendo que este aspecto reconoce gran parte de sus causas en la desconsideración del ámbito corporal y en la vigencia del dualismo, tanto en la filosofía como disciplina cuanto en el ámbito de la enseñanza de esta.

Implicar lo corporal y tomarlo además como objeto de indagación nos desafía en nuestras creencias y convicciones, y nos exige un esfuerzo intelectual y afectivo importante.

En tanto una de las finalidades al enseñar filosofía tiene que ver con establecer condiciones para la transformación de los sujetos, la investigación de la corporeidad del sujeto enseñante hace a las condiciones de la propia transformación como investigador y como sujeto indagado.

Se hace inevitable por momentos conjugar aspectos de la propia subjetividad y la de los implicados al realizar el proceso de observación y de interpretación. El otro se expone ante la mirada de alguien, que comparte gran parte de su formación, lo que implica, un acto de generosidad. Esta generosidad demostrada parte de los estudiantes practicantes que se ofrecieron a participar instala condiciones para un proceso de autoconocimiento y autotransformación, aspectos esenciales en la formación de un docente de Filosofía.

Es posible formar un docente de Filosofía sin generar en este proceso de formación grandes alteraciones en su mismidad. Pero tal como concibo la enseñanza de la filosofía, si no existen alteraciones, cambios, afectaciones en quien se está dedicando a enseñar Filosofía o quiere hacerlo, la Filosofía en tanto experiencia no ha hecho

carne y por tanto no puede convocar a otros a pasar experiencias juntos (Larrosa, 2006).

2.2.2. Recogida de datos. Trabajo de campo

Opté por trabajar con estudiantes de formación docente del Profesorado de Filosofía, estudiantes de Didáctica III²⁴.

Me pareció relevante realizar la indagación con estudiantes en su proceso de formación por varias razones. En primer lugar, desde hace varios años vengo trabajando en la formación de docentes para enseñanza media, específicamente en el área de didáctica de la filosofía, por lo cual esta es el área de interés en la que he ganado experiencia profesional, conocimiento del contexto y dinámicas institucionales, así como conocimiento de los estudiantes de Filosofía.

Estos aspectos no me parecen menores en tanto hacen al acercamiento a un objeto de estudio y a un conocimiento de este, profundizando la intersubjetividad compartida.

Por otra parte, partí del supuesto de que los estudiantes, justamente por su calidad de tales, podían estar más abiertos a ser indagados y expuestos en aspectos constituyentes de su propia subjetividad, tal como la forma de mostrarse como cuerpo en el aula, que docentes con años de trabajo en la profesión.

A su vez, consideré que la elección de estudiantes del último año de la formación, realizando la Didáctica III, con su grupo a cargo, generaba mayores condiciones de autonomía en sus prácticas, teniendo cierta experiencia en relación a ello. Me pareció la práctica de Didáctica III como la más apropiada para realizar la observación debido a que el curso está en manos del estudiante y no de otro docente-docente adscriptor²⁵,

²⁴ Didáctica III corresponde a una asignatura del 4.º año del Profesorado, la cual consta de una parte teórica, que se desarrolla como clase semanal, y una parte práctica, la cual consiste en que el estudiante de profesorado se hace cargo a lo largo del año de un grupo de enseñanza media, ocupando el rol de profesor. La práctica docente implica la articulación de dos instituciones diferentes pertenecientes a ámbitos de la enseñanza diferentes: por un lado, el Instituto de Formación Docente —en este caso el IPA— perteneciente al ámbito del Consejo de Formación en Educación (CFE), y por el otro un liceo público perteneciente a la órbita del CES, ambos consejos de la ANEP.

²⁵ El docente adscriptor es un docente que, teniendo grupos a cargo en la Enseñanza Media, acepta compartir alguno de sus grupos a lo largo del año con estudiantes de profesorado que cursan Didáctica I y Didáctica II, para que ellos realicen su práctica docente junto con él.

lo que hubiese implicado intervenir en la clase a cargo del practicante, pero en el curso del docente adscriptor.

La elección de los estudiantes siguió el criterio de interés de estos y aceptación voluntaria por participar.

Para ello invité a los estudiantes de Didáctica III del IPA —luego del receso de julio de 2013— a un encuentro, a fin de presentarles el Proyecto de Investigación *Cuerpo y enseñanza de la Filosofía*. El encuentro se realizó en el IPA en la fecha prevista, resultando integrados a la investigación cuatro estudiantes, tres mujeres y un varón.

Presenté a los estudiantes de Didáctica III el proyecto de investigación en su temática, problema, objetivos y fundamentos teóricos. Les informé acerca de la metodología y filmación de sus clases²⁶, así como la intención de realizar un grupo de discusión a fin de sensibilizar acerca de la problemática cuerpo, y poder conocer un poco más sus perspectivas.

Consideré que un número de cuatro estudiantes era adecuado dado que, si bien la intención de la investigación radicaba en indagar sobre la corporeidad docente en el aula de Filosofía, esta intención estuvo siempre circunscripta a una indagación en profundidad y desde una perspectiva cualitativa, en función del marco teórico elegido²⁷.

El hecho de que los estudiantes fuesen voluntarios, sin necesidad de invitarlos personalmente, lo consideré importante puesto que la investigación se iba a desarrollar interviniendo en sus clases mediante la observación y filmación, focalizando sobre aspectos de su subjetividad, el ámbito corporal.

En función de ello entendí que era relevante el que se ofrecieran a participar y que conocieran el marco teórico de la investigación, de manera de explicitar puntos de partida y supuestos acerca de mi posicionamiento a la hora de indagar.

²⁶ Dado que las filmaciones de clases se realizarían en liceos públicos, del CES, en los que los estudiantes realizaban su práctica de Didáctica III, con grupo a cargo, se tramitó tempranamente un permiso para filmar las clases de los estudiantes que iban a participar en la investigación, tal como consta en Exp.3/15764/2012 (Anexo 1). A su vez, mediante carta escrita, se solicitó permiso a la Dirección del IPA a fin de trabajar con estudiantes de dicho instituto, lo que fue otorgado.

²⁷ Fundamentalmente, desde las reflexiones de Merleau Ponty y desde un marco más general de la llamada Antropología del cuerpo.

Al final del año lectivo 2013, una vez que los estudiantes rindieron su instancia de examen de Didáctica III²⁸, procedí a realizar la observación y filmación de una de sus clases en cada uno de sus grupos. Opté por esperar a que rindieran su examen para no intervenir en su año lectivo, contando además el que ya hubiesen pasado por esa instancia que suele estar cargada de ansiedad y nerviosismo.

Las observaciones de cada una de sus clases fueron precedidas de un asentimiento explícito de los estudiantes practicantes, de los estudiantes de enseñanza media, así como del acuerdo y previa información de las autoridades respectivas de cada uno de los liceos. Con estas me comuniqué vía fax y vía telefónica a fin de ponerlas en conocimiento acerca de la investigación y de la anuencia mediante autorización del CES²⁹.

Cabe aclarar que, en el caso de los estudiantes de enseñanza media, dado que tres de los cuatro grupos a observar y filmar se componían de adultos, por tratarse de liceos extraedad y nocturnos, el consentimiento de filmación estuvo dado a través de los estudiantes practicantes³⁰ respectivos.

Con respecto al grupo restante de alumnos de secundaria, compuesto por menores, su consentimiento se solicitó vía escrita a sus padres por intermedio de la Dirección del liceo.

Una vez coordinado e informado a todos los involucrados se procedió a realizar la observación de las clases y filmación. Estas consistieron en observaciones de dos horas docentes de duración³¹ y se realizaron en las siguientes fechas:

Estudiante Practicante 1 (EP1), de sexo femenino: 22 de octubre de 2013.

Estudiante Practicante 2 (EP2), de sexo masculino: 25 de octubre de 2013.

Estudiante Practicante 3 (EP3), de sexo femenino: 23 de octubre de 2013.

Estudiante Practicante 4 (EP4), de sexo femenino: 29 de octubre de 2013.

²⁸ El cual consiste en una clase, dada por el estudiante, que es evaluada por un tribunal.

²⁹ Anexo 2: Modelo de carta a direcciones liceales.

³⁰ De aquí en adelante utilizaré la denominación “estudiante practicante” para los estudiantes de profesorado y la denominación “estudiantes” para los alumnos de enseñanza media. A los estudiantes practicantes los señalaré con un número ordinal a fin de distinguirlos y preservar su identidad. Por ejemplo: EP1.

³¹ Entre 60 minutos y 70 minutos de acuerdo a la carga horaria de cada una de los liceos.

Posteriormente, al comenzar a visionar las clases filmadas y tras encuentro de tutoría, me vi en la necesidad de integrar una filmación más de estudiante practicante de sexo masculino, a fin de poder realizar reflexiones más claras sobre la cuestión de género, aspecto que en el proyecto de investigación no había sido tomado en cuenta.

A principio del año lectivo 2014, volví a informar a los estudiantes de Didáctica III del citado año, del proyecto de investigación, resultando la incorporación de un quinto estudiante practicante de sexo masculino (EP5), a quien presenté el proyecto al igual que ya lo había realizado con los anteriores practicantes.

Se realizó la observación y filmación de su clase, previo acuerdo y permisos correspondientes, a fines de junio de 2014.

En agosto de 2014, el 30 de dicho mes, se realizó un grupo de discusión con los cinco integrantes, cuya finalidad estuvo centrada fundamentalmente en conocer la palabra de los EP en relación a sus concepciones acerca de la corporeidad y sus visiones acerca de su influencia en la enseñanza.

Es decir, si bien el foco de la indagación siempre estuvo en las prácticas corporales, entendí que la posibilidad de contar con la palabra sobre la cuestión podía darme otros elementos para realizar las interpretaciones desde un mayor conocimiento de las subjetividades implicadas. A su vez, consideré que también podía oficiar como fuente de validación de mis interpretaciones en relación a las prácticas corporales el contar con la palabra de los EP para poder integrarlas con las observaciones e interpretaciones.

Opté por realizar el grupo de discusión luego de las observaciones y filmaciones de las clases de los EP de manera de no integrar un elemento de intervención explícito en las prácticas observadas.

De acuerdo a Vallés, M. (1999) el grupo de discusión se debe integrar dentro de las técnicas de conversación y “se trata de una técnica particular, encuadrable asimismo en la familia de las entrevistas grupales, con entidad propia y un destacado papel tanto en el campo de la investigación de mercados como en el de la investigación social (Vallés, 1999, p. 268).”

Vallés reconoce que al igual que muchas otras técnicas, el grupo de discusión, que el autor prefiere nombrar en plural, tiene muy diferentes resoluciones técnicas.

En este caso, prefiero ubicar el propuesto y realizado, dentro de los agrupados como *grupo focalizado* (Vallés, 1999, p. 276), coincidiendo con la siguiente acepción:

En tanto forma de investigación cualitativa, los grupos focalizados son básicamente entrevistas de grupo, aunque no en sentido de una alternancia entre las preguntas del investigador y las respuestas de los participantes de la investigación. En vez de ello, hay una dependencia de la interacción dentro del grupo, basado en los temas que proporciona el investigador, quien típicamente adopta el papel de moderador. Los datos fundamentales que producen los grupos focalizados son transcripciones de discusiones de grupo. (Morgan en Vallés, 1999, p. 294)

Así, el grupo de discusión se inició con un trabajo sensibilizador que implicó activamente al cuerpo, para luego iniciar la discusión. Para esta, además de ser precedida por el trabajo corporal, se les entregó a los estudiantes una selección de textos³² de filósofos y otros, en los que se reflexiona sobre la problemática cuerpo o se integra dicha cuestión desde diferentes lugares, funcionando esta selección como el foco propuesto para iniciar la discusión.

Se les pidió que leyeran los textos, que contaban con tres preguntas a manera de posibles disparadores para propiciar la discusión. Estas fueron:

¿Qué les sugieren estos textos?

¿Qué digo cuando digo “cuerpo”?

¿Qué posibles implicancias pueden darse a la hora de enseñar filosofía?

Consideré que las preguntas podían ser lo suficientemente amplias como para iniciar la discusión desde sus posibles resonancias (Pichon Riviere, 1999), intentando bucear en sus propias creencias e impresiones acerca de la corporeidad y su posible implicancia en la enseñanza de la filosofía.

Mi rol se situó en ser moderador de las diferentes intervenciones de los integrantes.

³² Anexo 3.

2.2.3. Procesamiento de datos

Una vez recopilado los datos a través de las clases observadas y filmadas, así como la desgrabación del grupo de discusión³³, procedí a realizar el procesamiento de datos.

Entendí que la forma más pertinente a un estudio de caso —aunque fueran estos de manera instrumental— debía ser el acercamiento a cada uno de los casos a efectos de develar sus significaciones contextualizadas. Cada uno de los casos consistió en cada uno de los estudiantes practicantes en el contexto de aula de Filosofía.

El primer paso fue el visionado de cada una de las clases filmadas para proceder a su descripción atendiendo a la mayor cantidad de aspectos posibles.

En este sentido, los pasos seguidos coinciden con lo planteado en Simons (2011), quien refiere al *procesamiento* (2011, p. 170) de datos, aludiendo al movimiento y también a la transformación de estos. Plantea tres formas: descripción, análisis e interpretación.

Estos fueron los que en definitiva dieron forma a cada uno de los casos a través de las filmaciones del aula observada.

Por medio de la descripción, intenté mostrar lo observado en la clase presenciada y filmada, atendiendo a algunas categorías tales como:

Espacio físico: estado general del salón, ubicación de las puertas, ventanas, iluminación, estado de las paredes, ubicación de muebles tales como pizarrón, escritorio y bancos.

Ubicación del EP, ubicación de los E; configuración del espacio de acuerdo a estas ubicaciones.

Desplazamientos del EP y posturas corporales.

Gestos y expresiones del EP.

Cantidad de E, sexos, edades aproximadas.

Relacionamiento de los E con el EP

³³ Anexo 4.

Inicio de la clase, clima de la clase

Otros en función de cada uno de los casos.

A partir de la descripción, opté por analizar y a la misma vez interpretar la descripción lograda —sin desentenderme de la filmación y las anotaciones realizadas al observar cada una de las clases— a partir de algunos ejes teóricos que me sirvieron para organizar lo descripto y comenzar a encontrar sentidos.

Dado el marco teórico adoptado y construido, desde las lecturas realizadas y el acercamiento a la obra del filósofo Merleau Ponty, estos fueron: cuerpo espacio, cuerpo expresivo y posteriormente incluí cuerpo género, tal como fueron ya enunciados y serán desarrollados en el marco teórico.

El análisis e interpretación de cada uno de los casos se fue enriqueciendo a partir de ir encontrando otros aspectos en la modalidad corporal observada de los EP, lo que implicó en cada caso integrar reflexiones puntuales.

En cada uno de los casos me detuve a analizar e interpretar aquel aspecto corporal, práctica corporal que a mi juicio diera el rasgo más distintivo del EP y su clase. Podría decir que en este sentido esta forma de procesar los datos se acercó al uso de la categoría de *emergente*³⁴ usada en forma aproximada a cómo la incluye la psicología social desde la línea desarrollada por Pichón Riviere (1999).

En busca de validar las interpretaciones, integré en cada uno de los análisis de los casos aspectos del discurso de los EP del grupo de discusión, así como la articulación permanente con la teoría. Este procedimiento refiere, tal como la literatura especializada lo establece, a un proceso de *triangulación de datos* (Stake, 1999; Vallés, 1999). Esta estuvo dada a través de la articulación entre técnicas o procedimientos diferentes, tales como la observación de las prácticas corporales en el aula, con el discurso de los EP extraído del grupo de discusión y la articulación con la teoría.

En este sentido, cada uno de los casos ofreció categorías que se fueron incluyendo a las que se dispusieron al principio del trabajo de procesamiento de la información.

³⁴ El uso de tal categoría en la psicología social de cuño pichoniano puede traducirse como lo que muestra, explícita. Los emergentes, o el emergente, deben ser develados por un proceso de interpretación de lo que sucede en la dinámica grupal observada. Obviamente también hablamos aquí de interpretación por parte del analista, psicólogo social.

A partir del procesamiento de cada uno de los casos en forma independiente, pasé a procesar todas las categorías y ejes de análisis en función de las preguntas y objetivos de la investigación para acceder a las conclusiones finales. Estas estuvieron centradas en acercarme a la comprensión del fenómeno cuerpo en el aula de Filosofía, en tanto sujeto cuerpo enseñante generador de condiciones para enseñar filosofía.

2.3. Marco teórico³⁵

2.3.1. Cuerpo, corporeidad, cuerpo género

La temática que me ocupa refiere a Cuerpo y enseñanza de la filosofía, focalizando en una pregunta problema sobre la cual intento indagar, a saber: ¿Cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía? ¿Qué condiciones propician estos cuerpos enseñantes para la enseñanza de la filosofía?

Tomo las ideas fundamentalmente de Merleau Ponty por la importancia que ha adquirido en la problemática cuerpo y por su valioso intento de superación del dualismo.

Nacido en Rochefort-sur-Mer el 14 de marzo de 1908 y muerto en París el 5 de mayo de 1961, fue un filósofo fenomenólogo francés, fuertemente influido por Edmund Husserl. Es frecuentemente clasificado como existencialista, debido a su cercanía con Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir, así como por su concepción heideggeriana del ser. La percepción ocupa un lugar fundamental en su corpus filosófico partiendo de que esta no es el resultado casual de las sensaciones, sino que tiene una dimensión activa en la medida que representa una apertura primordial al mundo de la vida, mundo de la experiencia, mundo en el cual el sujeto vive y actúa. Tomando como punto de partida el estudio de la percepción, Merleau-Ponty llega a reconocer que el cuerpo propio es algo más que una cosa, algo más que un objeto a ser estudiado por la ciencia, es una condición permanente de la existencia. El cuerpo es constituyente, tanto de la apertura perceptiva al mundo, como de la *creación* de ese mundo. La

³⁵ El presente marco teórico de la investigación es realizado para la tesis presentada, pero toma como fuentes de construcción trabajos anteriormente elaborados por quien escribe. Estos son: proyecto de tesis presentado para la Tesis de Maestría CLAEH, en 2013, y ponencia presentada en el *III Congreso de Filosofía, AFU, Salto, 23-25 de setiembre 2013* y publicado en *Convocación, Revista Interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa* n.º 16-17, junio 2014, Imprenta Polo.

primacía de la percepción significa la primacía de la experiencia, en la medida en que la percepción presenta una dimensión activa y constitutiva del mundo y del conocimiento.

Es así que plantea “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (Merleau Ponty, 1975, p.167).

De acuerdo a Escribano (2000), el cuerpo, para Merleau Ponty, puede ser tematizado bajo tres dimensiones: como instrumento de conocimiento, como ser del mundo y como expresión.

En tanto la dimensión instrumento de conocimiento no refiere a una concepción meramente instrumental, es decir, tomado como un mero medio, sino que refiere a la condición de existencia que hace que deba entenderse al sujeto como sujeto de la percepción, y por ende como sujeto de conocimiento.

La percepción es entendida como acto de conocimiento “‘pre-tético’, ‘pre-objetivo’ y ‘pre-consciente’” (Escribano, 2000, p.175), haciendo que el sujeto encarnado posea un saber latente del mundo, por el cual se halla familiarizado e implicado en él, sin que medie necesariamente una conciencia de esta relación. Este saber del cuerpo hace que el sujeto se mueva en el mundo de acuerdo a este.

En tal sentido, este mostrarse del sujeto cuerpo o sujeto encarnado³⁶, lo presenta frente a otros sujetos de la percepción, dotando de sentido al mundo.

Como ser del mundo, debe entenderse en relación a la comodidad que el cuerpo logra en el mundo puesto que es su medio natural —si cabe llamarlo de esta manera.

El cuerpo expresión debe ser entendido como nudo de significaciones vivientes, comparable al de la obra de arte. Las obras de arte solo son accesibles a través de un contacto directo puesto “... que irradian su significación sin abandonar su lugar temporal y espacial” (Merleau Ponty, 1975, p.168). Cualquier variación en los diferentes elementos que componen la obra de arte significa una variación de sentido. Así sucede con el cuerpo y su expresión.

³⁶ La denominación “sujeto cuerpo” y “sujeto encarnado” son tomadas como sinónimos para indicar la implicancia corporal en la construcción del sujeto y en cómo este debe ser entendido como cuerpo en tanto *Leib*, cuerpo vivido.

Este aspecto posiciona a Merleau Ponty como un autor que no está refiriendo al cuerpo como cuerpo objeto desde una lectura anatómico-fisiológica, pues la expresión marca la necesidad de considerar al otro desde su corporeidad situada en el mundo.

Esta expresión se despliega en un cuerpo que habita el espacio, y que se ve atravesado por movimientos que deben ser entendidos como gestos, cuyo significado es inmanente.

Los gestos solo pueden ser apresados en su sentido en un contacto directo y situado, por lo cual el movimiento se transforma en gesto, y gesto y palabra se trascienden constantemente porque cobran sentido para otro.

Ahora bien, el sentido que se anida en el gesto y en la palabra no es exterior y anterior, sino que gesto y sentido conforman una unidad. No hay un algo a expresar a través de la cara enrojecida, sino que ella misma es la ira.

La comunicación o la comprensión de los gestos se logran con la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro. Todo ocurre como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo. El gesto está delante de mí como una pregunta, me indica ciertos puntos sensibles del mundo, en los que me invita a reunirme con él. La comunicación se lleva a cabo cuando mi conducta encuentra en este camino su propio camino. (Merleau Ponty, 1975, p. 202)

Es por mi cuerpo que comprendo al otro, que comprendo los gestos; es mi cuerpo el que logra captar el sentido, pues el sentido del gesto no viene dado, sino comprendido, “recogido”, dice el autor, por un acto del espectador.

Por ello, el cuerpo no es un objeto, pues no estoy delante de él como un objeto, sino como un nudo de significaciones que son comprendidas desde la inmanencia de la propia gestualidad. Comprendo los gestos tal si como estos me habitaran y no por un proceso intelectual, reflexivo.

Si respondo al saludo de un amigo, esta respuesta no está mediada por una decisión consciente y reflexiva. Respondo en tanto cuerpo que soy al saludo de mi amigo y este saludo es comprendido desde su significación sin un proceso de descodificación.

Vemos lo que hay de común en el gesto y su sentido, por ejemplo, en la expresión de las emociones y en las mismas emociones: la sonrisa, el rostro relajado, la alegría de

los gestos contienen realmente el ritmo de acción, el modo de ser- del- mundo, que son la alegría misma. (Merleau Ponty, 1975, p. 203)

Esta inmanencia de la significación del gesto, y por tanto su comprensión, hace que estos no puedan ser clasificados en una correspondencia gesto-significado independiente del sujeto, de la situación, del momento. Así dice Merleau Ponty:

No solo el gesto es contingente respecto de la organización corpórea, también la manera de acoger la situación y vivirla. El japonés encolerizado sonrío, el occidental se sofoca y da de puñadas, o palidece y habla con un silbido de voz. No basta que dos sujetos conscientes tengan los mismos órganos y el mismo sistema nervioso para que las mismas emociones se den, en todos ellos, los mismos signos. Lo que importa es la manera como utilizan su cuerpo, es la puesta en forma simultánea de su cuerpo y de su mundo en la emoción. El equipaje psico-fisiológico deja abierta cantidad de posibilidades y aquí no hay, como tampoco en el dominio de los instintos, una naturaleza humana dada de una vez por todas. El uso que un hombre hará de su cuerpo es trascendente respecto de este cuerpo como ser simplemente biológico. No es ni menos natural, ni más ni menos convencional, chillar en un ataque de ira o abrazar en un gesto de amor que llamar mesa a una mesa. (1975, pp. 205-206)

Este aspecto se conjuga, al igual que con la obra de arte, con la interpretación bajo un contacto directo, de acuerdo a la situación, para desentrañar su significación.

A su vez, esto nos remite a la diferencia ya citada entre *Leib* y *Korper*, es decir, entre cuerpo vivido, construido, histórico y cuerpo objeto, mecánico o cuerpo de la anatomofisiología.

Este aspecto es recogido por Calmels³⁷, desde el discurso de la psicomotricidad, diferenciando el *cuerpo* del *organismo*, que podemos asimilar a cuerpo vivido y cuerpo geométrico.

Para Calmels (2013, p.164) el cuerpo se construye, en tanto el organismo es provisto por la herencia. El cuerpo es insignia e imagen del yo, en tanto el organismo sigue mandatos biológicos. El organismo es carne, en tanto el cuerpo se encarna, se construye en la vivencia. El organismo tiene cara en tanto el cuerpo tiene rostro. El organismo es el conjunto de las funciones orgánicas. El cuerpo se identifica con el

³⁷ Daniel Calmels, psicomotricista, escritor y psicólogo social argentino, 1950.

funcionamiento y la funcionalidad, y en la imagen construida de sí mismo. “Están presentes el rostro, la actitud corporal, los ademanes, la mirada...” (Ídem, ib. p.163). Por ello el cuerpo también es llamado por Calmels como “corporeidad” (Ídem, ib. p.158), para diferenciarlo de cuerpo objeto u organismo.

Esta corporeidad que se construye a través de la expresividad, funciona como captadora de la atención; captar, en el sentido de atraer, interesar, y no de capturar, que sería lo contrario de habilitar el deseo. “La gestualidad, junto con la actitud postural, la voz y el contacto van a configurar un núcleo de interés primordial en la atención visual, auditiva, táctil y postural (Calmels, 2013, p.128)”.

No deja entonces de ser un aspecto relevante la relación intercorporal que se establece a la hora de producirse la acción de enseñar puesto que esta requiere sujetos que se vinculan entre así desde su particular forma de existir. Hay aquí un aspecto que, sin acceder al histrionismo, no desmerece la forma en que el sujeto enseñante se presenta y propone el aula mediante su corporeidad.

Continuando con el marco escogido desde el planteo de Merleau Ponty es necesario referir al cuerpo como ser del mundo en tanto habitante del espacio.

De acuerdo a Merleau Ponty: “No hay que decir, pues, que nuestro cuerpo está en el espacio ni, tampoco, que está en el tiempo. Habita el espacio y el tiempo” (1975, p.156).

El cuerpo es del espacio, y no está en el espacio. Es decir, el espacio no se concibe a manera de receptáculo en el cual hay cuerpos, sino que los cuerpos le dan sentido y dirección al espacio.

El espacio fenomenológico es un espacio orientado. Es el cuerpo quien establece las direcciones y las diferentes dimensiones. Se opone al espacio homogéneo³⁸ a manera de receptáculo y concebido como un espacio vacío. Los cuerpos, desde la perspectiva

³⁸Que el espacio a nuestro alrededor no es homogéneo ni isótropo salta a la vista. Para que fuera homogéneo debería dar lo mismo estar en cualquier lugar, pero no es así. En este momento, unos kilómetros más lejos hay una tormenta. La veo desde mi balcón, aquí no llueve, así que no es lo mismo estar allí, mojándome, que seco. Y tampoco es isótropo. Para que fuera isótropo las propiedades deberían ser las mismas en cualquier dirección. Pero yo puedo desplazarme fácilmente en las direcciones del plano horizontal y, sin embargo, tengo serios problemas para ascender o descender. Por culpa de la gravedad debo salir al rellano y utilizar las escaleras o el ascensor si no quiero matarme para bajar a la calle (López Coronado, 2004)”. López Coronado, doctor en Física y divulgador científico, Universidad Autónoma de Barcelona.

fenomenológica de Merleau Ponty, no están en el espacio, sino que habitan el espacio y lo conforman.

Esto significa que la espacialidad del cuerpo no es una espacialidad de posición, como la que poseen los objetos, sino una *espacialidad de situación* (Merleau Ponty, 1975, p.117), pues el espacio pasa a diferenciarse de acuerdo al cuerpo ante sus tareas. Esta espacialidad no está definida por coordenadas exteriores a él, por ello no es una espacialidad de posición, sino que refiere a una espacialidad que se conforma de acuerdo al anclaje del propio cuerpo, conformando la situación.

La palabra “aquí”, aplicada a mi cuerpo, no designa una posición determinada con respecto a otras posiciones o con respecto a unas coordenadas exteriores, sino la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo en un objeto, la situación del cuerpo ante sus tareas. (Merleau Ponty, 1975, p.117)

El cuerpo genera las coordenadas cero, pues a partir de él y de la posición que este adopte en función de su actividad, el espacio adquiere significación. Por ello, el autor afirma que el cuerpo es del mundo: la actividad que realice definirá su espacialidad y su mundo.

Así, el término *sobre* adquiere una significación de acuerdo al cuerpo que lo enuncia; lo mismo *arriba, abajo, derecha, izquierda*. El espacio fenomenológico se vuelve un espacio orientado y se establece una relación antropológica con los objetos, en tanto que las coordenadas quedan definidas por mi cuerpo, y a su vez no habría espacio para mí si yo no tuviera cuerpo.

Es, en definitiva, en la acción que la espacialidad del cuerpo se lleva a cabo conformando un sistema práctico con el espacio exterior.

Ahora bien, es el cuerpo fenomenal el que se mueve o mejor dicho el que movemos y no el cuerpo objetivo. El cuerpo objetivo es el que los otros ven, mientras que el cuerpo fenomenal es el que soy, el que poseo, el que dota de sentido al espacio, el que habita el espacio. Este habitar el espacio a través del movimiento está dado a partir del esquema corporal, que es una forma de expresar que mi cuerpo es del mundo, a través de un saber del propio cuerpo que lo mantiene en relación consigo mismo y con el mundo.

“En cada instante las posturas y los movimientos precedentes proporcionan un patrón de medida siempre a disposición” (Merleau Ponty, 1975 p.157), lo que determina que el cuerpo siempre esté en el presente en función de un saber ya incorporado y que le permite mantenerse en relación consigo y con el mundo. No necesito *ver* mi espalda para saber que está y para saber dónde y cómo está. Pero este saber no corresponde a un saber intelectual, reflexivo, ni a una función simbólica u objetivante, sino que corresponde a un saber del cuerpo en el mundo y en relación a él.

Este saber del cuerpo expresa cómo el cuerpo se mueve en el mundo y qué relación establece con él de forma prerreflexiva.

Que el cuerpo habita el espacio significa que el espacio se vuelve espacio antropológico, pues se carga de sentido y se vuelve espacio vivido, espacio cargado de afectividad. Así, por ejemplo, la tierra se vuelve terruño u hogar; el rincón se vuelve refugio o, el atrás, se vuelve anonimato.

A partir del planteo de Merleau Ponty es posible indagar los gestos en las prácticas de enseñanza, logrando develar sus sentidos, así como la conformación de los diferentes espacios construidos de acuerdo a los cuerpos como habitantes del espacio.

Desde este lugar, privilegio un abordaje desde el cual se trata de leer las posibilidades que ofrece el ser cuerpo, desde lo que el cuerpo hace (abordaje fenomenológico) y no solo desde lo que se *le hace* al cuerpo, es decir, desde un abordaje que se instale solo en los disciplinamientos.

Si bien es posible partir de que los cuerpos dóciles (Foucault, 2005) siguen habitando las aulas en tanto los dispositivos educativos siguen respondiendo al disciplinamiento, me parece sumamente necesario intentar una lectura que se centre en indagar los momentos de ruptura de tales disciplinamientos.

El cuerpo en tanto condición de existencia y en tanto cuerpo vivido, desde Merleau Ponty, nos posibilita tal lectura.

A su vez, es necesario acentuar el modo de ser cuerpo desde una lectura que lo privilegie como tal y no lo ubique en un lugar secundario en relación al lenguaje articulado. Así muchos estudios sobre el llamado *lenguaje no verbal* privilegian con esta denominación al lenguaje articulado y se ven en la necesidad de llamar a todo lo

corporal como *no verbal*. Comparto con Mickael Jackson³⁹ que esta designación ubica al cuerpo y su gestualidad en un segundo lugar en relación al lenguaje articulado, puesto que tiende a considerar que todo lenguaje corporal puede ser traducido a un lenguaje articulado que se lo prioriza como forma de comunicación. Sin embargo,

Más aún, a menudo ocurre que los gestos y los hábitos corporales ocultan lo que ponemos en palabras y revelan nuestras disposiciones inconscientes, traicionando rasgos de carácter acerca de los cuales nuestros hábitos verbales y conceptuales nos mantienen en la ignorancia. (Jackson en Citro, 2010, p.63)

También cabe acentuar que el sentido de un gesto no debería establecerse por fuera del gesto mismo colocando a este como soporte de una cierta representación mental o emoción que residiría en otro ámbito. Así:

Por ejemplo, cuando nuestro ambiente familiar se ve bruscamente perturbado nos sentimos desarraigados, perdemos nuestro equilibrio, somos arrojados, colapsamos, caemos. Pero esa caída —dice Binswanger— no es “algo metafórico derivado de nuestra caída física”, no es una simple manera de decir. Es un shock y una desorientación que ocurre simultáneamente en el cuerpo y en la mente, y que refiere a una estructura básica ontológica de nuestro ser-en-el-mundo (...).

En este sentido, podría decirse que la postura erguida define una relación psicofísica con el mundo; de manera que la pérdida de esta posición, de esta “postura”, es una pérdida de balance que ocurre en lo intelectual y en lo corporal de modo simultáneo, un disturbio en el terreno y centro mismo de nuestro ser. (Ídem., ib., pp.63-64)

También me interesa incluir en el marco teórico, que será tomado como marco de referencia para realizar las interpretaciones, lo referido al *género*.

Soy consciente de que el análisis desde tal categoría merecería una investigación dedicada a ello, pero en este caso lo integraré como aspecto a considerar de acuerdo al objeto de indagación elegido: las prácticas corporales de los sujetos enseñantes, puesto que, estos cuerpos enseñantes han sido generizados y por lo tanto este también se muestra en el sujeto enseñante.

³⁹ Obtuvo su Ph. D. en Antropología en 1975, Universidad de Cambridge.

Hay una corporeidad que se ha construido a través de prácticas que lo identifican genéricamente. No es posible entonces, interpretar y observar los cuerpos si no es atravesados también por la construcción de género. Es claro que esta categoría es ampliamente discutida puesto que ha sido significada de diferentes maneras

Sin ánimo de polemizar en torno a ella, tomo lo aportado por Mariana Gómez⁴⁰ cuando expresa que

El género implica una categoría de análisis que refiere a la construcción social de roles, prácticas, actitudes y disposiciones corporales femeninas y masculinas, que tomando como base las diferencias en la morfología sexual humana, toma forma en el gradual proceso de educación y socialización dentro de determinados patrones socioculturales. (Gómez, 2009, p. 289)

En este sentido, se asumen diferencias morfológicas, sobre las cuales se adscriben e inscriben roles y prácticas por las que nos transformamos en hombres o mujeres. Por lo que no nacemos hombres o mujeres, sino que nos construimos como tales, “la mujer no nace, se hace” (Simone de Beauvoir en Butler 1990, p. 270).

De acuerdo a Mariana Gómez, el género se corporiza, es decir, moldea el cuerpo, social y subjetivamente; se espacializa, es decir, tiende a establecer formas de uso del espacio social de acuerdo a dicha construcción; y se muestra a través de discursos y representaciones sobre lo femenino y lo masculino.

Resulta interesante pensar cómo esta corporización del género se muestra y se expresa en acciones cotidianas y hasta no fácilmente visibles. Así:

Las conminaciones sociales más serias no van dirigidas al intelecto, sino al cuerpo, tratado como un recordatorio: lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y feminidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa, en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etc.) (...). (Bourdieu en Gómez, M., 2009, p. 294)

Y también:

⁴⁰Doctora y licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA), (2006 y 2011). Su investigación doctoral aborda los cambios ocurridos en la construcción del género entre los tobas tomando sobre todo las experiencias de las mujeres tobas.

(...), es a través de la experiencia cotidiana de manejar el propio cuerpo femenino y masculino cómo se construyen relacional y jerárquicamente las categorías de hombre y mujer. El género, entonces, se expresa en las diversas y correctas performances de la vida cotidiana, observables en las maneras que en las mujeres y los hombres se visten, se sientan, hablan, gesticulan, miran, caminan, etc. (Gómez, 2009, p. 296)

Es decir, las adscripciones de género construyen también el cuerpo, se encarnan y se desenvuelven a través de un saber prerreflexivo (Merleau Ponty, 1975) y por ello mismo instalado a través de las prácticas corporales, en el manejo y construcción del mundo. La objetivación de dichas construcciones de género, procede de un trabajo reflexivo y de un acrecentamiento de la conciencia corporal. Esta profundización de la conciencia corporal, entiendo, redundando en dos sentidos: en la posibilidad de objetivar las propias prácticas corporales y por lo tanto en elegir e intentar cambiarlas (Butler, 1990), si es deseable este aspecto, así como en el de *saberse* cuerpo. El *saberse* cuerpo permite un enriquecimiento de las posibilidades y de la potencialidad en el sentido spinoziano, en tanto potencia.

Este es uno de los aspectos que entiendo relevante en la investigación sobre las prácticas corporales: la posibilidad de acrecentar la conciencia corporal y la posibilidad de objetivar las propias prácticas corporales en la medida que estas nos constituyen y también constituyen a otros en tanto somos cuerpos afectados y afectantes. Esta posibilidad de afectar genera efectos en los otros desde un vínculo intercorporal, de tal manera que la “potencia de obrar aumenta o disminuye” (Spinoza 2005, p.111). Las relaciones, los vínculos o las relaciones intercorporales (Merleau Ponty, 1975), por lo tanto, no son neutrales en la formación de la subjetividad, desde el punto de vista de sus efectos.

Si entonces la construcción de género puede afectar la potencia de obrar de uno mismo y de los otros con los cuales entro en relación, entonces se hace importante objetivar esa construcción.

No es posible ignorar que los docentes ejercemos influencias en la construcción de los cuerpos, es decir en la construcción de los cuerpos-sujetos desde el momento en que compartimos un salón de clase durante un año o más. Desde este lugar los disciplinamientos a los que nos vemos sometidos y las prácticas que tendemos a reproducir y las que limitan nuestras posibilidades se muestran también en el aula generando un vínculo mediado por ellas.

Las siguientes preguntas serán las que guiarán las reflexiones e interpretaciones desde la cuestión de género:

¿Cómo se presenta el cuerpo del sujeto enseñante de filosofía?

¿Qué prácticas generizadas expresa? ¿Cómo se corporizan? ¿Cómo se espacializan?

A partir de los aportes de Merleau Ponty (1975); recogidos a su vez por la corriente de la Antropología del cuerpo (Citro, 2011); así como los trabajos de Foucault (1979, 2005); las investigaciones de Le Breton (2006, 2009); las investigaciones de Gallo Cadavid (2010, 2012, 2014); la concepción acerca de las prácticas corporales en tanto constructoras del yo generizado de Butler (1990); las apreciaciones sobre género de Mariana Gómez (2009) y las reflexiones de Calmels (2001, 2013) entiendo pertinente establecer algunos aspectos a manera de fundamentación de la presente investigación:

- a) un punto de partida acerca de la construcción de la subjetividad: en tanto histórica y cultural;
- b) la consideración del sujeto humano como sujeto encarnado, corporeidad o sujeto cuerpo y sus posibilidades expresivas;
- c) el sujeto encarnado generizado;
- d) el pensar en tanto *pensar encarnado*;
- e) el vínculo como intercorporal;
- f) el aspecto político del cuerpo, en tanto este también funciona como “superficie de inscripción” (Foucault 1979) de las relaciones de poder;
- g) los cuerpos enseñantes en tanto sujetos encarnados, sujetos cuerpos, afectados y afectantes a otros y por otros.

2.3.2. La relación con la enseñanza de la filosofía. Cuerpo experiencia

La concepción de Merleau Ponty, que funciona como eje fundamental de la presente investigación, habilita a hablar de cuerpos sujetos, cuerpos que filosofan, porque el sujeto no puede ser entendido independientemente de su ser encarnado.

Si el vínculo pedagógico es un vínculo corporizado, las prácticas corporales en tanto *gestos* afectan a los cuerpos habitantes del espacio, puesto que mediante ellas se establece el vínculo.

El docente desarrolla prácticas de enseñanza y prácticas corporales presentándose como cuerpo enseñante, que pone en movimiento la filosofía al enseñarla.

Se trata de propiciar el pensar en el salón de clases de manera que no solo se enseñe Filosofía sino también a filosofar (González Briz, Planchón y Tourn, 2013)⁴¹ produciendo una enseñanza de la filosofía filosóficamente.

La enseñanza de la filosofía se sitúa entonces, no en la transmisión de un saber acabado (Chevallard, 2005⁴²; González Briz y Tourn, 2010), sino en la recreación de un pensar (González, Planchón y Tourn, 2012; González Briz, Planchón y Tourn, 2013) que logra convocar activamente a todos los que estén dispuestos a filosofar.

Filosofar es apropiarse del modo específico de producir conocimiento de la filosofía (Tozzi, 1999)⁴³ logrando alterar en alguna medida al sujeto. Enseñar filosofía significa entonces lograr establecer las condiciones para que el pensar circule y logre afectar las subjetividades.

Desde este lugar se trata de articular la tensión saber filosófico-filosofar, de manera que la enseñanza de la disciplina, en tanto campo de saber, se realice recreando el saber y no realizando una mera transmisión. Esta recreación consiste en poder leer el saber filosófico desde la intensidad propia del texto del cual se trate, de manera que cada autor se presente en el aula.

En este sentido, el docente de Filosofía es un sujeto que también filosofa, en tanto se expone y *da* a sus alumnos su pensar, puesto que es desde este que se recrea el saber disciplinario. Desde este lugar cobran fundamental importancia las *prácticas de enseñanza* (Litwin, 1999)⁴⁴.

En sentido restringido, deben ser entendidas por todo aquello que el docente hace para enseñar filosofía. De allí resulta que el docente es un sujeto que se vincula con sus alumnos y propicia en el salón de clases ciertas condiciones que pueden resultar más o menos favorables para la enseñanza de la filosofía y el filosofar. Todo lo que

⁴¹ Profesoras de Didáctica de la Filosofía, CFE.

⁴² Licenciado en Matemáticas, Investigador en la Didáctica de la Matemática, francés, 1945.

⁴³ Filósofo francés y pedagogo de la Filosofía, 1945.

⁴⁴ Edith Litwin, doctora, profesora argentina, licenciada por la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación y Doctora por la misma Universidad (1944-2010).

hacemos en tanto enseñantes genera condiciones que propician el vínculo pedagógico. Nuestra sola presencia interviene en la generación de estas condiciones.

Dentro del ámbito de la enseñanza de la filosofía, la categoría *experiencia* —acuñada por Foucault (2003) e incorporada en el campo educativo por Larrosa⁴⁵ (2003, 2006)— habilita a incorporar al ámbito corporal, al cuerpo enseñante en el filosofar.

Desde el ámbito de la enseñanza de la filosofía, en tanto esta consiste en poner en movimiento a la disciplina —campo de saber—, el aula de Filosofía se sitúa como productora de saber, pues este es recreado desde el sujeto que piensa.

Si el pensar es un pensar encarnado y si se trata de generar las condiciones para que las subjetividades se transformen a través del filosofar, el cuerpo cobra fundamental importancia.

Larrosa, profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona, se ha dedicado a pensar el concepto de *experiencia*, concepto que, sin poder cerrarse, nos posibilita integrar lo corporal en la enseñanza de la filosofía.

Para Larrosa, la experiencia no es lo que pasa de manera impersonal, sino aquello que *nos pasa*: lo que *nos pasa*, en el sentido que nos afecta, que nos conmueve y no nos deja intactos. Piensa en la destrucción de la experiencia en nuestro siglo y en la dificultad de generar un sujeto de la experiencia por una confusión entre conocimiento, información y experiencia. La saturación de la información destruye la experiencia.

Afirma:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud,

⁴⁵ Jorge Larrosa (1951) es licenciado en Pedagogía y Filosofía, doctor en Pedagogía, y catedrático de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Profesor invitado en universidades latinoamericanas y europeas. En sus trabajos, ha desarrollado una importante reflexión sobre la lectura, su relevancia en la cultura, su incidencia en los planes de formación, los vínculos entre escritor y lector, su impacto en la filosofía y la pedagogía.

escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2006, p. 174)

El cuerpo que filosofa es el que logra convocar a otros a pasar experiencias, es el que logra habilitar el espacio para que nos pasen cosas, para que el aula de Filosofía sea un espacio en el cual se recupere lo público, lo común, y en el cual por tanto se dé la producción de pensamiento, es decir, que se posibilite la creación.

El pensar del cuerpo enseñante es pensar encarnado que produce movimiento en el sujeto que piensa y que lograr crear, producir, crearse, producirse.

A partir de la experiencia, se establece la posibilidad de la experiencia filosófica y, por ende, en la consideración del cuerpo, puesto que la experiencia reivindica lo olvidado en la historia del pensamiento: "... la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida..." (Larrosa, 2003, p. 4).

2.4 Análisis por casos

En este capítulo, describiré cada uno de los casos para luego analizar e interpretar las prácticas corporales de los sujetos enseñantes, es decir, los estudiantes practicantes (EP).

Partiré de los ejes, tal como establecí anteriormente, que darán lugar al análisis e interpretación para incorporar en cada uno de los casos aquellos aspectos que den cuenta de la singularidad de cada uno de ellos. Los ejes de los cuales partiré son: cuerpo espacio, cuerpo en tanto dimensión expresiva y cuerpo género.

En relación al eje cuerpo espacio se puede sintetizar en: "No hay que decir, pues, que nuestro cuerpo está en el espacio ni, tampoco, que está en el tiempo. Habita el espacio y el tiempo" (Merleau Ponty, 1975, p.156).

El eje cuerpo, en tanto dimensión expresiva, se centra a partir del siguiente texto:

... en los que puede distinguirse la expresión de lo expresado, cuyo sentido solo es accesible por un contacto directo y que irradian su significación sin abandonar su lugar temporal y espacial. Es en este sentido que nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. Es un nudo de significaciones vivientes. (Merleau Ponty, 1975, p.168)

En cuanto al eje cuerpo género:

Que el cuerpo sea un conjunto de posibilidades significa: a) que su aparición en el mundo, para la percepción, no está determinada por ninguna suerte de esencia interior, y b) que su expresión concreta en el mundo se debe entender como el poner de manifiesto y el volver específico un conjunto de posibilidades históricas. (Butler, 1990, p. 271)

Lo que significa que esta expresión concreta en el mundo también asume la construcción de género hegemónica a nivel histórico, la cual se inscribe⁴⁶ en el cuerpo y se muestra en las prácticas corporales desarrolladas a nivel cotidiano.

Entiendo que esta construcción de género hegemónica toma forma mediante el orden heterosexual que opone lo masculino a lo femenino y que, si bien ha cambiado a lo largo de los años, mantiene algunos rasgos a partir de los cuales se pueden identificar ciertas construcciones normativizadoras (Gómez, 2009; Rodríguez Martínez, 2006; Rodríguez en Citro, 2010).

Se trabajará con cada uno de los estudiantes practicantes, a los cuales los señalaré como EP, indicando con el número ordinal correspondiente a cada caso, por ejemplo, EP1. Los estudiantes liceales se señalarán como *estudiantes*. Cuando la situación lo requiera se integrarán como parte del análisis.

2.4.1. Caso 1⁴⁷

Descripción del aula observada

Corresponde a un grupo de adultos de liceo diurno, extraedad, de 2.º BD⁴⁸. Son 20 estudiantes. El salón es amplio, muy iluminado. Casi todos los estudiantes están

⁴⁶ La “inscripción” del género en el cuerpo seguirá la línea aportada por Butler (1990), en el sentido de prácticas que por repetición van conformando una forma de construir y dar forma al género. Entiendo que el planteo de Marian Gómez (2009) sigue una línea muy cercana a esta concepción.

⁴⁷ La presente descripción e interpretación del caso 1 se basa en una producción, la cual fue presentada como avance de investigación en el marco de la tesis de maestría en las Jornadas Académicas 2015 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en las VI Jornadas de Investigación, V Jornadas de Extensión y VI Encuentro entre Egresados y Maestrandos, realizada el 7, 8 y 9 de 2015. En dicha oportunidad se trabajó comparativamente con la interpretación del caso 1 y del caso 2, por lo que se presenta en esta investigación obedece a una elaboración diferente de ambos casos.

⁴⁸ Los liceos públicos se organizan en relación a turnos horarios diurnos y nocturnos. Los turnos nocturnos corresponden a estudiantes adultos, en tanto los turnos diurnos corresponden a estudiantes menores de edad, con excepción de los liceos diurnos de adultos. BD corresponde a Bachillerato Diversificado, es decir al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria, lo que corresponde a los últimos tres años de esta.

ubicados de la mitad del salón hacia el pizarrón, quedando hacia el fondo y en el medio solo algunos bancos vacíos. La mayoría de los estudiantes corresponden al sexo femenino. Se encuentran todos sentados mirando hacia el pizarrón, de espalda entre ellos. La EP se encuentra delante, de frente a ellos. Hay un espacio entre los primeros estudiantes y la pared en la cual se encuentran dos pizarrones. En uno de los extremos se ubica la puerta de entrada al salón, por donde pasan los estudiantes y en la otra punta se encuentra el escritorio, casi contra la pared. Al lado de la puerta hay un banco con una papelera encima. Detrás del banco con la papelera hay un mueble que tapa en parte uno de los pizarrones. En este hay una foto de un paisaje.

En el otro pizarrón está escrito un poema de Idea Vilariño⁴⁹ que pertenece a otra asignatura. En la pared del fondo del salón hay un afiche en una de cuyas mitades se observa el rostro del pintor Diego Velázquez⁵⁰ y en la otra el rostro de la Infanta Margarita (*Las Meninas de Velázquez*).

El mobiliario luce gastado, despintado. Las paredes se observan limpias con una pintura de color muy suave. Salvo el afiche de Velázquez, otro en la pared lindera a la puerta de entrada y un cartel en uno de los vidrios de una de las ventanas que da al pasillo, el salón no cuenta con ningún otro decorado.

La EP se comunica fácilmente con los estudiantes. En general participan las mismas estudiantes, en un número variable de cuatro o cinco. El resto permanece en silencio y atento. No se dispersan.

La EP siempre permanece delante de los estudiantes, en el espacio ubicado al frente. Solo una vez camina por entre los bancos hacia atrás leyendo el texto central de la clase.

Estando delante mantiene en sus manos una fibra o el texto. Da pequeños pasos hacia los costados sin desplazarse demasiado. Por momentos gira para escribir en el pizarrón.

Cuando pregunta, sus manos se abren hacia los estudiantes. No compromete otras partes del cuerpo más allá de las descritas, exceptuando el rostro, pues en general mira a los estudiantes y sonríe. Mira hacia arriba cuando está pensando.

⁴⁹ Escritora uruguaya (1920-2009), perteneciente a la generación del 45.

⁵⁰ Pintor español del barroco (1599-1660).

En momentos en que establece una problematización, la gesticulación de sus brazos es mayor y gana en riqueza de movimientos. Por ejemplo, cuando habla de “recordar”, sus manos van hacia atrás. También cuando en alguna oportunidad pregunta para establecer la postura del autor ante la dificultad de los estudiantes, intensifica el volumen y el tono de voz.

No se dan demasiados movimientos además de los descriptos. Su voz es muy suave, aunque claramente audible. Por momentos aumenta un poco el volumen de la voz cuando reflexiona más profundamente.

Les da la palabra a los estudiantes señalándolos y solo una vez se refiere a una estudiante por el nombre.

A los 43 minutos dan cuenta de la situación de filmación, ante una pregunta de EP a la cual una estudiante dice “no es el momento”. Se ríen, EP y varios estudiantes en forma más intensa. La sonrisa de EP es una sonrisa amplia que invita a reír.

Algunas interpretaciones

¿Cómo queda configurado el espacio?

El espacio fenomenológico es un espacio orientado (Waldenfels⁵¹, 2004). Es el cuerpo el que establece las direcciones y sus diferentes. Se opone al espacio homogéneo del cartesianismo, a manera de receptáculo y concebido como un espacio vacío.

Los cuerpos, desde la perspectiva fenomenológica de Merleau Ponty, no están en el espacio, sino que habitan el espacio, conformándolo.

La EP marca el lugar de los estudiantes y estos miran hacia ella y hacia el pizarrón. El *aquí* queda dado a partir del lugar del cuerpo. “Pero, ¿dónde es aquí? Aquí es ahí donde se encuentra en cada caso aquel que dice ‘aquí’ o pregunta por el ‘aquí’” (Waldenfels, 2004, p. 24). El lugar del cuerpo, que establece el *aquí*, configura al mismo tiempo el lugar del discurso.

El aquí y el allí están previamente establecidos a la entrada de los cuerpos al aula: los pizarrones marcan el *adelante*, junto al escritorio, lugar asignado tradicionalmente al

⁵¹ Filósofo alemán, cofundador de la Sociedad Alemana de Investigación Fenomenológica en 1999, estudioso de la obra de Merleau Ponty, entre otros fenomenólogos.

saber, y los bancos de los alumnos marcan el resto del salón, tradicionalmente pensado como el lugar de aquellos que esperan para recibir. Los cuerpos se ubican tal como previamente está diseñado. Habitan el espacio tal como este está proyectado, obedeciendo a una idea de espacio homogéneo, es decir un espacio previamente establecido y diseñado, que prescinde de los cuerpos que lo van a habitar, puesto que, en el espacio homogéneo, el espacio se ocupa, no se habita.

Al respecto, Calmels (2001, p.17) refiere a través de un ejemplo cómo los caminantes de una plaza modificaron el espacio, de geométrico a habitado, estableciendo por sí mismos caminos que no habían sido pensados por el arquitecto deliberadamente. Al generarse estos caminos por los caminantes se establecieron las baldosas para marcarlos, pero los caminantes volvieron a realizar nuevos senderos.

Es decir, el espacio homogéneo que contiene cosas fue transformado en espacio habitado; fue intervenido por los caminantes, apropiándose. Desde una interpretación foucaultiana, los cuerpos de los caminantes trascendieron el disciplinamiento (2005).

¿Qué se observa en el aula indagada a partir de estas reflexiones? Tal como está dispuesta refiere a un espacio homogéneo. Hay *un lugar* para el docente *un lugar* para los estudiantes; *un lugar* para el pizarrón y por tanto una forma ya preestablecida para comunicarse. El dispositivo está pensado desde un espacio homogéneo: los cuerpos y las cosas tienen ya asignado el lugar —que es pensado de forma invariable, es decir, independiente de los sujetos—, y por ello pasan a ocupar el espacio. No se realiza una intervención en él que dé lugar a la apropiación, es decir a habitarlo. Este aspecto se ve intensificado desde el momento en que el aula está repleta de bancos dificultando la posibilidad de intervenir en él. Se establece un dispositivo que prevé una determinada ocupación del espacio. Y dada esta ocupación es muy difícil trascender el espacio geométrico (en el entendido de espacio homogéneo, trazado en forma previa e independientemente de los cuerpos que lo van a habitar).

Por otra parte, hay objetos que están depositados sin una clara pertenencia: una papelería al lado de una silla, un mueble que tapa uno de los pizarrones, un cartel con un paisaje desconocido y, finalmente, un poema de Idea Vilariño escrito con tiza en el pizarrón —presumiblemente de otra asignatura.

Calmels afirma que “Al desarrollo de la creatividad no le es ajena la necesidad de transgredir los diseños espaciales clásicos, necesidad de ir más allá de la norma, de la regla” (Calmels, 2001, p.18) y en esta posible transgresión, la posibilidad de contar con lugares vacíos, o que al menos cuentan con un gran espacio se constituyen en “una tentación para el deseo” (ídem, ib.).

¿Cómo pensar este aspecto? La posibilidad de pensar un dispositivo que permita las condiciones para habilitar el deseo en el ámbito educativo no parece ser un aspecto despreciable. En la idea de espacio homogéneo no se encuentra el lugar para introducir esta posibilidad, sino que el dispositivo que lo traduce da cuenta de una no inclusión del deseo: todo está pensado para que la enseñanza como transmisión tenga lugar, puesto que el deseo siempre es individual y responde a la posibilidad de darle lugar (temporal y espacialmente). En el espacio homogéneo característico del dispositivo aula, lo singular, lo que refiere al sujeto desde su individualidad, no está dado como parte del proyecto de aula y de enseñanza.

Ya está proyectado el *aquí* y el *allá*; el frente y el fondo; el lugar hacia dónde mirar y el lugar hacia dónde no mirar. No son los cuerpos los que delinear las orientaciones del espacio, sino que es el dispositivo previamente pensado. Por tanto, no son los cuerpos los que diseñan el espacio y no hay condiciones previamente pensadas para la habilitación del deseo.

Las preguntas que surgen entonces son: ¿Qué pasa con la creatividad? ¿Qué pasa con la irrupción del pensar? ¿Qué condiciones se ofrecen para que algo pase, para la experiencia en términos filosóficos? ¿Qué posibilidades filosóficas puede ofrecer el espacio vacío pensado como una tentación para el deseo (Calmels, 2001)?

El espacio homogéneo del aula no cuenta en principio con las condiciones para que surja la creatividad potenciando el deseo, puesto que, al estar diseñada previamente, lo inesperado, lo novedoso, lo que irrumpe como acontecimiento no cuenta con la posibilidad de ser esperado. Esperarlo no desde el control, sino desde la pasividad, desde el estar abierto a que algo suceda, desde el sujeto de la experiencia, en términos de Larrosa.

Este aspecto refiere a las condiciones objetivas, al dispositivo físico que es mantenido por los cuerpos en el aula sin que estos realicen transgresiones.

Desde Merleau Ponty (1975), el cuerpo no está en el espacio, sino que es del espacio, lo que significa que la forma de habitar el espacio se constituye en la forma de presentarnos ante el mundo y construirlo.

El espacio antropológico que se construye al ser habitado por los cuerpos no transgrede el disciplinamiento, sino que se adapta al dispositivo previamente establecido.

Me parece bien interesante el poder pensar en las posibilidades de un espacio vacío que invita a habitarlo de alguna manera, es decir, que invita a su creación, en tanto no está previsto el cómo hacerlo. Si el pensar es un pensar encarnado, entonces la expansión del pensar se da conjuntamente con la expansión de los cuerpos en el espacio.

Aparece como imagen a considerar, el movimiento en el espacio a manera de una danza, la que en términos de Nietzsche (1983) representa el espíritu ligero, el que se opone al espíritu de la pesadez. ¿Quién es el espíritu de la pesadez? Pues bien, es, en términos del autor, el camello, el que carga, el que piensa a través de la norma, el que encarna lo heterónimo; mientras que el espíritu ligero es el niño, que juega y danza y que como tal es el espíritu creativo, inventor.

Este espacio institucional no permite la danza; ¿será entonces que no permite la creatividad?

Entiendo que, institucionalmente, dada la configuración de la presente aula, la creatividad no cuenta con las condiciones para que surja, a no ser que el docente de Filosofía genere el dispositivo para propiciarla.

En este caso, tanto la EP como los estudiantes no muestran iniciativas en tal sentido, solo en algunos casos puntuales que a continuación plantearé.

Cuerpo expresivo-cuerpo como obra de arte. La presencia de los gestos

La forma de habitar el espacio de la EP refiere a una mínima apropiación de este. El recorrido de la EP queda contenido en el pasillo, entre el pizarrón y los primeros bancos, realizando pequeños desplazamientos hacia los costados. Solo una vez camina hacia el fondo, pero sin mirar a los estudiantes, sino leyendo el texto. Al darles la palabra a los estudiantes cuando la solicitan, solo una vez se refiere a una

estudiante por su nombre e incluso la mayoría de las veces los señala con el marcador para establecer su turno para hablar.

Al respecto es interesante pensar en relación a cómo “Un espacio que se cruza con el cuerpo no es un mero espacio intermedio entre objetos, sino un espacio de juego, anclado en el poder de nuestro cuerpo” (Waldenfels, 2004, p. 27).

Desde Merleau Ponty y la fenomenología, la impronta yo-mundo está centrada en el *yo puedo*. El acentuar el yo puedo debe ser entendido en tanto pensar al cuerpo como el despliegue de la potencia según posibilidades que se abren como indeterminaciones. Asimismo “El moverse, actuar y expresar es inseparable de una visión de mundo, puesto que es aquí donde estoy cuando pienso, siento, imagino y deseo” (Gallo Cadavid, 2012).

La EP no desarrolla importantes desplazamientos —solo una vez camina hacia el fondo— lo que nos haría pensar que no hay un despliegue de la potencia del cuerpo en el caminar y no hay sobre todo un cambio de visión. Es decir, el lugar para pensar, sentir, imaginar y desear queda limitado al *adelante* marcado por el espacio homogéneo desde el cual se ha construido el aula.

Sin embargo, hay un intento que se realiza cuando camina leyendo hacia el fondo del salón. El caminar habilitante a la transformación del propio sujeto en tanto experiencia, solo aparece en este momento. Jan Masschelein⁵² afirma:

(...) caminar no es que nos ofrezca una perspectiva mejor ni una comprensión más cierta y completa, ni nos permite superar los límites de nuestra perspectiva, caminar nos permite una mirada más allá de cualquier perspectiva, una visión o una mirada que nos transforma, como es experiencia, también nos conduce. (2006, p. 297)

E incluso el caminar nos permite una mirada que toma cierta distancia para observar, analizar, reflexionar, en definitiva, nos permite generar una conciencia crítica que logra empaparse con esas diferentes perspectivas que nos ofrece el mismo caminar, pues: “Todo aquello que me ha afectado queda inscripto en mi cuerpo” (Gallo Cadavid, 2014, p. 209). Claro que hablamos de un caminar no instrumental, sino aquel que se

⁵² Director del Laboratorio de Educación y Sociedad y del grupo de investigación Educación, Cultura y Sociedad de la Universidad de Leuven (Bélgica). Estudió Ciencias de la Educación y Filosofía en la Universidad de Leuven y en la Johan Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt am Main.

constituye en el despliegue del poder de nuestro cuerpo (Wandelfels, 2004), aquel que no tiene un objetivo, pero que busca en el sentido de “¿qué hay ahí para ver, para oír, para pensar?” (Masschelein, 2006, p. 304).

Este caminar habilitante de la búsqueda, de lo novedoso, del descubrimiento, aparece tímidamente una sola vez e incluso centrada en la lectura del texto, aunque sí hay una actitud desde su modalidad cuerpo expresivo que muestra un estar abierta a lo que el otro va a decir, en definitiva, también abierta al otro en tanto espera de novedad.

¿Qué decir entonces desde el punto de vista del género y del cuerpo expresión?

No se construye un espacio para que se desarrollen prácticas corporales transgresoras a la construcción hegemónica relativas al género. Lo que se reafirma en tanto la EP no hace uso del poder del cuerpo desplegado al cruzar el espacio.

Los movimientos de su cuerpo están mínimamente comprometidos y su apropiación del espacio se establece en el que ya está determinado para ello. La suavidad de los gestos, de la voz, la sonrisa casi siempre presente, la dulzura en el vínculo con los estudiantes, los mínimos desplazamientos, la presentan a la EP como un cuerpo generizado desde la delicadeza y tímida apropiación del espacio-aula; es decir, se muestra desde este punto de vista en forma coincidente con la construcción hegemónica de género esperable para una mujer.

Este aspecto se muestra también en el saludo que la EP brinda a un estudiante de sexo masculino que entra tarde, y que este no devuelve. Este alumno, a lo largo de la clase observada, no participa. En una visita previa a la clase filmada, realizada a manera de acercamiento al aula a indagar, pude observar que, en el tiempo en el cual estuve presente, el mismo estudiante protagonizaba un lugar participativo colocándose en un juego de poder con la EP, quien en ningún momento dejó de integrar lo que el estudiante planteaba.

Agrego esta observación previa como un elemento más de posicionamiento de género de la EP en relación a su cuerpo y en relación a su forma de resolver un cierto enfrentamiento con un estudiante varón.

Por otra parte, no deja de ser claro su planteo en grupo de discusión cuando dice:

(...) debo decir que me considero cartesiana o incluso platónica. El cuerpo es un “lastre”.
No tengo casi conciencia de mi cuerpo, esto es, no sé si me siento un cuerpo, no siento

mi cuerpo, en verdad no sé bien cómo es en realidad (cómo se ve). Yo me siento una mente, y puedo dar cuenta de cada pensamiento, estado de ánimo, analizar lo que pienso, seguir la cadena causal de pensamientos que me trajeron a lo que estoy pensando ahora, analizar incluso, lo que por ejemplo se dijo en la clase, todo eso queda muy patente, pero no logro recordar a veces cómo son los estudiantes, no los reconozco, no recuerdo dónde se sientan —capaz que estoy mezclando con temas de memoria y otras cosas, pero de alguna manera determinan mi percepción de los cuerpos.

No tengo argumentos para refutar lo del cuerpo como construcción social, de hecho, puedo compartirlo, quizá este sea el ejemplo perfecto de cómo la construcción moderna permite “el repliegue sobre sí mismo”, y esa ilusión de solipsismo.⁵³

¿Cómo pensar esta intervención de la EP? Ella misma plantea el lugar que entiende ocupa su cuerpo en relación a lo que es. Parecería que el dualismo cartesiano es claramente su forma de concebirse. Aún más, este aspecto está reafirmado cuando no recuerda los nombres de los alumnos, por el declarar no recordar ni dónde se sientan ni por tanto sus cuerpos, aspecto que la EP incluye dentro del “solipsismo”⁵⁴ que parece caracterizar su relación con su cuerpo y con el mundo-aula. Es más, a su cuerpo lo considera un “lastre”, lo que puede ser traducible como carga, que en definitiva desearía que desapareciera pues no habilita, sino molesta.

Esta idea vuelve a coincidir con el dualismo, pero en este caso incluso un dualismo de corte platónico, tal como la EP establece, en el sentido casi del cuerpo como prisión del alma.

En este sentido, es interesante incorporar el planteo que realiza López Gil (1999)⁵⁵ al analizar la anorexia como enfermedad cuyo análisis a través de algunos ejes —análisis filosófico— que ella incorpora revela la vigencia del dualismo y una construcción de género hegemónica que se resiste a desaparecer.

En el caso de la anorexia, la autora entiende que la anoréxica se centra en controlar su cuerpo, de tal manera que el intento último es su desaparición. Eliminando el

⁵³ Tourn (2014) Comunicación personal. Anexo 4, p. 139.

⁵⁴ Dado el contexto del planteo, es claro que la EP practicante está tomando “solipsismo” en el sentido cartesiano: es decir, lo único de lo que se puede estar seguro de su existencia es del propio pensar, pero no del cuerpo y del mundo exterior.

⁵⁵ Marta López Gil, filósofa argentina, profesora e investigadora de la UBA.

cuerpo “Del otro lado está el ‘yo’, que, de acuerdo con el dualismo clásico, es el depositario del control” (López Gil, 1999, p. 233); a su vez, este intento de control de su cuerpo, y en definitiva de su desaparición, hace que ponga en funcionamiento características tradicionalmente atribuibles al género masculino, tales como el control, el dominio, la voluntad. En definitiva, si bien podría leerse la enfermedad como un intento de salida del lugar *mujer* que se ha construido tradicionalmente, la inserta más profundamente en el lugar del cual pretende salir: la centralidad del cuerpo, en tanto tradicionalmente al varón se la ha adjudicado la razón y a la mujer el área del cuerpo —en el sentido dualista de la concepción cuerpo alma—, aspecto sobre el cual la anoréxica está siempre pendiente.

En el caso de la EP no es pertinente transponer este análisis, pero sí instalar la sospecha desde un contexto en el cual el género se presenta en el cuerpo, en relación a su no conciencia de ser cuerpo, a la necesidad de negar su corporeidad, al punto de considerarlo un “lastre”, y por tanto el quedar ceñida a los dualismos tradicionales tales como cuerpo-razón. Se niega el cuerpo, negando a la misma vez el poder de ser cuerpo en un intento de ocupar un lugar tradicionalmente masculino, la razón, que, en este extremo, pasa a caracterizar al dualismo más extremo: una razón sin cuerpo. Esto se conjuga con su limitación de movimientos, en una espacialidad que no es intervenida, que no se habita o que se habita limitadamente. Un poder de ser cuerpo que no se explaya (Waldenfels, 2004).

Parecería que en el intento de salirse de un lugar tradicionalmente asignado a la mujer —el área corporal— la EP no concientiza su propio cuerpo desde las posibilidades que este pueda brindarle también al pensar, aspecto que desde su discurso está buscando, y que desde su forma generizada de habitar el espacio, la coloca más profundamente en la hegemonía de género.

¿Afecta directamente este aspecto su potencia de pensar, de poner en movimiento la filosofía y el filosofar en el aula?

Si continuamos el análisis, entonces parecería que la EP se somete a sí misma a esta limitación: ignora su cuerpo y los cuerpos de sus estudiantes y por tanto ignora la potencialidad del pensar desde su subjetividad corporizada.

Ahora bien, también es necesario complejizar el análisis e interpretación, en el sentido fenomenológico, es decir, desde lo que el cuerpo sujeto hace y por tanto posibilita.

Esto no significa dejar de considerar al género como un aspecto que en definitiva construye al sujeto y se muestra en el cuerpo, sino que también significa poder ver lo que la EP expresa y por tanto posibilita.

Así, si bien el caminar queda limitado, hay momentos en los cuales se observa una mayor intensidad de los movimientos-gestos conjuntamente con un visible compromiso afectivo en el pensar —la idea sería no decir “conjuntamente”, sino que los gestos *son* pensamiento afectivamente comprometido—: las manos que se abren hacia los estudiantes cuando realiza preguntas reflexivas; mira a los estudiantes sonriendo e invitando por tanto a la participación; se muestra pensando activamente cuando dirige su mirada hacia arriba; la gesticulación de sus brazos es mayor cuando pone en cuestión algunas de las intervenciones de los estudiantes; cuando refiere a pasado, sus brazos y manos se dirigen hacia atrás; intensifica el volumen y el tono de voz para centrarse en el planteo del autor.

Entiendo que este compromiso afectivo del pensar no refiere a una afectividad esperable desde la imagen mujer hegemónica, sino a un pensar que logra conmover visiblemente su corporeidad. Es decir, a una razón encarnada y que como tal se muestra habitando su cuerpo, no desde la asepsia de una razón abstracta, sino desde un sujeto generizado en concreto que logra momentos en los cuales se muestra afectada y afectante.

En la gestualidad observada, la que corresponde a movimientos no instrumentales, los que no se dirigen a una finalidad determinada —como escribir en el pizarrón—, se observa una implicancia corporal que muestra el pensar: el sujeto enseñante se muestra pensando, desde y cómo se ha construido, y por lo tanto afectando a los cuerpos de los estudiantes, que son invitados a participar y encuentran el espacio también para poder pensar y mostrar su pensar. “La experiencia no se tiene, se hace, (nos) pasa, en una práctica corporal el aprendizaje pasa por una experiencia que se sitúa en el propio cuerpo, en ese poder expresivo y revelador de la acción (Gallo Cadavid, 2014, p. 201).”

Cuerpo enseñante, cuerpo pensante, cuerpo del aprendizaje y por tanto de la experiencia (Larrosa, 2006), que se muestra a los estudiantes aún en una corporeidad que en principio no se apropia del espacio y niega desde el discurso su ser cuerpo y la potencialidad de este.

Cuerpo docente que aprende y muestra su aprendizaje y por tanto genera las condiciones habilitantes para movilizar el deseo y el pensar de los estudiantes: con las palmas abiertas cuando pregunta reflexivamente —preguntas propias del enseñar filosofía—; la mirada unida a la sonrisa para que los estudiantes participen, reflexiona más profundamente en función de las intervenciones de los estudiantes mirando hacia arriba como llevando la mirada a un punto que sostenga dicha actividad pensante; se permite mover los brazos más activamente cuando pone en cuestión intervenciones de los alumnos mostrando el ser afectada por los otros cuerpos; gestos que muestran el pasado; y la voz que se eleva en intensidad y volumen en algún momento para acentuar al autor.

En este sentido la palabra, que también es gesto (Merleau Ponty, 1975), muestra lo que hay en ella, muestra la fuerza, la relevancia, lo que invita a detenerse (Larrosa, 2003) a tomarse el tiempo para pensar, mostrando al mismo tiempo a quien la emite, a quien la porta.

Así “Cuando enseñamos con gusto se resaltan las palabras que nos gustan y hacemos resonancia con las palabras porque nos tocan y nos conectan con la vida y nos producen vitalidad (Gallo Cadavid, 2014, p. 200)”. Esto parece mostrar la EP cuando acentúa con su voz las palabras del autor. El gesto palabra que expresa gusto y relevancia.

En síntesis, si bien la corporeidad de la EP se limita en su poder (Wandelfels, 2004) en relación al espacio, se adapta a un espacio institucionalizado y proyectado desde la homogeneidad y reafirma algunas características hegemónicas de la construcción de género, muestra también en su modalidad de ser cuerpo, condiciones habilitantes para el pensar de ella misma y de sus estudiantes, pues con su expresividad invita a hacerlo.

¿Será entonces que el pensar filosófico o, más específicamente, la enseñanza de la filosofía desde la implicancia del filosofar genera prácticas de libertad en un sentido performativo? ¿Será que la enseñanza de la filosofía habilita la liberación de ciertas construcciones de género que constriñen la propia autoría del pensar?

Entiendo que la respuesta a estas preguntas es afirmativa, y prueba de ello es la EP con sus momentos de ruptura a los disciplinamientos en los cuales se mueve.

Por último, hago mención a un momento en el cual aparece la risa convocante a reír de todos los que estamos allí presente.

Me parece interesante traerlo al final del recorrido del caso 1 pues, en realidad, como tal, queda fuera del dispositivo *clase de filosofía*, en tanto se produce ante una intervención de una estudiante y el planteo de otra que refiere a que no es el momento, dada la filmación que se está realizando.

¿Será entonces que la risa queda fuera del aula de Filosofía?

¿Será que se pierden posibilidades ofrecidas por el reír desde la imagen del espíritu ligero?

Esta corona del que ríe, esta corona de rosas: yo mismo me he puesto sobre mi cabeza esta corona, yo mismo he santificado mis risas. A ningún otro he encontrado suficientemente fuerte hoy para hacer esto.

Zaratustra el bailarín, Zaratustra el ligero, el que hace señas con las alas, uno dispuesto a volar, haciendo señas a todos los pájaros, preparado y listo, bienaventurado en su ligereza:

Zaratustra el que dice verdad, Zaratustra el que ríe verdad... (Nietzsche, 1983, p. 392)

Se me ocurre que termina ganando el imaginario de la ficción ante la filmación, al menos desde el comentario de los estudiantes, pero sin embargo la EP ríe verdad y convoca a todos a reír, aún en la frontera del aula de Filosofía.

A manera de clarificar los modos en los que se presenta el cuerpo docente de la EP1 en relación al cuerpo como obra de arte-cuerpo expresivo, presento la siguiente ilustración. Para ello utilizaré la descripción que realiza Le Breton (2009, pp. 54-66) al plantear distintos tipos de gestos, combinándola con denominaciones propias de acuerdo a la observación realizada. Si bien estas denominaciones tienden a tomar las propuestas por Le Breton en las páginas señaladas, se proponen en algunos casos otras denominaciones que adjudico a los gestos.

Cuadro 1. EP1

Descripción del gesto	Posible significación	Denominación propuesta
------------------------------	------------------------------	-------------------------------

<p>Leves movimientos de manos y brazos. Por ejemplo, cuando sus manos se dirigen a señalar atrás.</p>	<p>Problematiza el discurso.</p>	<p>Gestos rítmicos, pues son parte de una modalidad de ser cuerpo, sin un sentido específico, y expresivos propiamente dichos, pues dan vida al discurso y muestran un modo de estar (Le Breton 2009).</p>
<p>Manos se abren</p>	<p>Cuando pregunta; preguntas reflexivas; apertura a pensar.</p>	<p>Gestos rítmicos (Le Breton, 2009), expresivos propiamente dichos, que dan vida al discurso en una clara señal de apertura.</p>
<p>Mirada y sonrisa hacia los alumnos.</p>	<p>Invitación a participar.</p>	<p>Gestos expresivos propiamente dichos, pues muestran la afectividad, y también de regulación (Le Breton, 2009), pues contribuyen a mantener el contacto y la comunicación e invitan a la participación.</p>
<p>Mirada hacia arriba, por encima de los alumnos.</p>	<p>Pensando en relación a intervenciones de los alumnos.</p>	<p>Podemos plantearlos como gestos de regulación, pues establecen una pausa en relación a la participación, pero a su vez son gestos que denotan reflexión. Los</p>

		denominaré: gestos de regulación reflexiva.
Intensifica volumen y tono de voz.	Acentúa el pensamiento del autor que se está trabajando.	Gesto expresivo, pues no solo acentúa lo que puede ser interpretado como relevante, sino que sobre todo muestra el gusto (Gallo Cadavid, 2014).
Señala a los alumnos.	Para darles la palabra sin decir sus nombres.	Gestos deícticos que designan a una persona (Le Breton, 2009).
Gira para escribir en el pizarrón.	Movimiento instrumental.	Gesto instrumental, pues tiene una cierta finalidad, un objetivo. Desde el punto de vista de Merleau Ponty (1975) y Agamben (2001) no los llamaría gestos, pues no son expresivos en sí mismos y no permanecen en la pura medialidad (Agamben, 2001).

2.4.2. Caso 2

Descripción de aula observada

Se trata de un grupo de 1.ºBD diurno integrado por 14 estudiantes de los cuales 10 son chicas y 4 varones. Los estudiantes tienen entre 15 y 16 años. El salón es muy amplio con muchos bancos y pocos estudiantes. Hay una puerta y ventanas del mismo

lado, que dan todas hacia un patio central de la institución. Las paredes están despintadas, sucias, sin nada en ellas que indique alguna identidad de quienes lo habitan; los bancos se encuentran rotos, rayados, despintados en su gran mayoría. El escritorio al frente del salón, junto al pizarrón —compuesto de dos pizarras distintas—, está más nuevo y cuidado que los bancos. Al lado del pizarrón se encuentra un soporte del que cuelgan algunas hojas de papel.

El EP comienza ubicado de espaldas al pizarrón y de frente a los estudiantes, en tanto estos se dispersan voluntariamente por el salón, agrupados de a dos o de a tres. Quedan varios bancos sin ocupar.

El EP habla muy animadamente afianzando su discurso con movimientos de sus brazos. Las palmas, en general, se mantienen abiertas hacia arriba. Sostiene su discurso con gestos de los brazos y de las manos, llevándolas por momento hacia sí y en otros momentos hacia los estudiantes. Les da la palabra a los estudiantes sin nombrarlos.

Sostiene una fibra en su mano con la que va realizando un esquema en el pizarrón a medida que lleva adelante un repaso con los estudiantes. Reafirma la referencia a los autores marcándolos en el pizarrón. Se mueve hacia el pizarrón y hacia los estudiantes. Luego de este inicio establece una dinámica donde propone formar equipos entre los estudiantes para trabajar. Los invita a conformar los subgrupos como deseen. Varios de los estudiantes se levantan y se agrupan junto a otros que permanecen en sus lugares. Espera que se terminen de agrupar para establecer la consigna del trabajo. En casi todos los subgrupos los estudiantes tratan de generar una ronda para poder trabajar, salvo el subgrupo del fondo que permanece ubicado en dos filas. Los bancos no permiten fácilmente la movilidad pues son pesados, con la silla y la mesa unida.

Ya establecidos los subgrupos, continúa con el repaso que estaba desarrollando. Mientras tanto, llega un estudiante más que es integrado rápidamente por el EP.

Para dar inicio al trabajo, el EP se acerca a los diferentes subgrupos para entregarles los textos y hacerles algunas sugerencias. Se desplaza sin obstáculos por entre los bancos para llegar a los estudiantes. Su forma de dirigirse a ellos es muy coloquial, “gurisas”, por ejemplo, les dice a las estudiantes. Las chicas se ríen luego que él se va (¿por él?, ¿por la filmación?). Se acerca a ellos sin inhibición.

Responde animadamente a las preguntas con movimientos de sus brazos.

Luego deja que trabajen quedándose de pie al lado del pizarrón con la tablilla de la lista. Cuando lo llaman, acude rápidamente y trabaja con ellos de pie o inclinándose sobre uno de los bancos.

Los estudiantes llevan adelante la consigna animadamente y el EP recorre los subgrupos. Termina la clase y el EP anuncia que el trabajo seguirá la siguiente clase.

Algunas interpretaciones

Cuerpo espacio

El *aquí* corporal actúa al mismo tiempo como punto cero, como observa Husserl (Waldenfels, 2004, p. 25), pues no marca ningún punto; es como si estuviera en ningún lugar a partir del cual se configuran los diferentes ejes espaciales como arriba-abajo; delante-detrás; derecha-izquierda. Es a partir del cuerpo habitante del espacio que se configuran los distintos órdenes espaciales junto con sus “implicaciones y connotaciones” (Waldenfels, 2004, p.25).

El *aquí*, en principio, está marcado desde el cuerpo del EP. Este da inicio a la clase y establece el posicionamiento de los estudiantes, es decir que establece el *allá*.

Pero el *aquí* ya está previamente establecido a la entrada de los cuerpos al aula: los pizarrones marcan el *adelante*, junto al escritorio, y los bancos de los estudiantes marcan el resto del salón. Los cuerpos se ubican tal como previamente está diseñado. Habitan el espacio tal como este está proyectado, remitiendo a un diseño contemplado desde una supuesta homogeneidad, el cual, independientemente de los cuerpos, se dispone a manera de lugares absolutos, jerárquicamente establecidos. Estamos en presencia de un espacio homogéneo, pensado desde una supuesta homogeneidad.

En un principio, la manera de habitar el espacio asignado para la clase obedece a aceptar el dispositivo ya instalado. Los cuerpos al entrar al salón no se apropian del espacio, sino que pasan a habitarlo desde su disposición previa. No hay transgresión al disciplinamiento (Foucault, 2005).

Sin embargo, luego el EP establece una propuesta que tiende a instalar una cierta ruptura en esta disposición homogénea. Propone una dinámica mediante la cual invita

a los estudiantes a agruparse como deseen para trabajar, dando la posibilidad de que se desplacen por el salón para conformar subgrupos.

Los estudiantes se desplazan mínimamente, agrupándose casi tal como se han ubicado previamente.

No se observa dinamismo en los estudiantes. Tanto su llegada al salón como el apropiarse de él se realiza de forma tímida.

Ahora bien, en el caso del EP, ¿transgrede la disposición establecida?, ¿transgrede el disciplinamiento?

Se establece una invitación a los estudiantes, en principio difícil de asumir por estos; aceptada, asumida como consigna, sin generar un resquebrajamiento del dispositivo. De todas maneras, se conforman microespacios de trabajo; se configuran claramente espacios heterogéneos (Waldenfels, 2004), pues se generan espacios que deben ser pensados con coordenadas diferentes, que además tienden a ser policéntricos.

¿Cómo asume su propia consigna de ruptura el cuerpo docente?

Este comienza a generar un desplazamiento por todo el salón acercándose a cada uno de los grupos de trabajo. Podríamos decir que une con su cuerpo los diferentes espacios configurados generando una red mediada por su corporeidad.

El EP2 despliega el poder de su cuerpo, que se muestra en el desplazamiento (Waldenfels, 2004), configurando la ruptura del espacio homogéneo.

Claramente, hay un despliegue del poder del cuerpo docente. Se adueña del espacio y despliega su potencia al desplazarse, instalando una relacionalidad más intensa entre los cuerpos.

Ahora bien, desde el punto de vista de las condiciones objetivas del salón, contiene muchos objetos —sobre todo bancos—, que no permiten una fácil ruptura del dispositivo. El espacio no ha sido intervenido marcando pertenencia a él. No muestra el ser habitado en el sentido de mostrar marcas que identifiquen a sus habitantes actuales (Merleau Ponty, 1975). Los objetos muestran marcas del pasado, de habitantes pasados, por ejemplo, bancos gastados y rayados.

El salón se muestra ocupado por objetos que son puestos en algún lugar. En el aula 2 las paredes y los bancos se muestran desgastados, viejos, descoloridos.

Estas condiciones objetivas, pensadas en su diseño desde una espacialidad homogénea, no habilitan la posibilidad de convocar al deseo (Calmels, 2001), sino que este queda atrapado sin poder explayarse, sin desplegar su potencia.

La estética del salón, que no invita a estar, se ve reflejada en sus habitantes estudiantes. No se los observa mostrando una vitalidad contagiosa, sino un estar y ocupar sus lugares aceptando los límites.

Al igual que en el aula del caso 1, ya está proyectado el *aquí* y el *allá*; el frente y el fondo; el lugar hacia dónde mirar y el lugar hacia dónde no mirar.

Las condiciones del dispositivo, las condiciones objetivas, no habilitan el deseo, puesto que vuelve a ser un lugar repleto de bancos.

Sin embargo, el EP logra realizar una ruptura del dispositivo proponiendo una nueva espacialidad, promoviendo la posibilidad para que pasen otras cosas. Esta nueva espacialidad promovida por el EP no genera grandes transformaciones, puesto que los estudiantes prácticamente permanecen en sus lugares iniciales, acercándose un poco más entre ellos para trabajar. Es el cuerpo del EP que genera una interrelación entre los diferentes subgrupos que se establecen, por medio de su propio desplazamiento que va estableciendo un nuevo entretejido.

Expone su poder de ser cuerpo en un caminar que tiene una dirección determinada, un objetivo, un fin, un desplazamiento para cumplir un objetivo, es decir, un caminar instrumental.

Cuerpo como obra de arte: cuerpo expresivo y cuerpo género

¿Qué decir del EP en tanto cuerpo expresivo?

En el EP2 la gestualidad y expresividad se concentra en la mirada hacia los estudiantes y, fundamentalmente, en sus dinámicos desplazamientos por el salón acompañado por importantes gesticulaciones de los brazos. Su voz es claramente audible y no aparece en su rostro ninguna sonrisa.

¿Qué pensar? ¿Qué interpretar?

Es posible en principio, señalar dos aspectos:

Por un lado, la relevancia de la mirada y por tanto del rostro. Y por otro lado el desplazamiento y movimientos —sobre todo de sus brazos— que realiza el EP.

La mirada del EP se sitúa en el reconocimiento de sus estudiantes en tanto además la actividad que realiza deposita la confianza a los alumnos en ser productores de sus propias preguntas a partir de un trabajo con los textos. Podemos decir que se trata de una mirada que motiva, pero que esencialmente reconoce al otro en capacidad de creación.

Así en palabras de Patricio Alarcón: “Dentro del mismo contexto, Sartre sostenía que la mirada puede quitar o dar existencia al otro. ¿Es posible quizás asegurar lo mismo de algunos profesores? ¿Pueden quitarle o reducirles la existencia a sus alumnos con la ‘mirada’? (Alarcón, 2005, p. 3)”.

El EP ejerce un gesto de reconocimiento sosteniendo su mirada. Acude rápidamente cuando lo llaman para apoyar el trabajo de sus estudiantes, y luego se aleja, dejando hacer.

El dispositivo que propone posibilita en este caso la autonomía pedagógica y filosófica, desde la espacialidad y desde también su posicionamiento en el espacio.

Ahora bien, al igual que la EP1, el EP2 muestra el género en el cuerpo.

Su forma de apropiarse del espacio, de desplazarse, su agilidad, su claridad en su dirección, su expresión de seriedad, muestra una construcción masculina que asume características asignables a una construcción hegemónica de género.

Así, Charo Altable Vicario afirma:

Este hecho de ejercer poder, extendiendo el dominio sobre territorios y personas, forma parte del estereotipo masculino. Este arquetipo viril, dominante en la mística de la masculinidad, es un varón joven, arriesgado, duro, valiente, franco, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas por las otras personas o seres de la naturaleza. (En Rodríguez Martínez⁵⁶, 2006, p.190)

La cita refiere a una imagen construida que conforma un estereotipo, pero que como tal caracteriza la imagen de la masculinidad hegemónica. Con matices y con aspectos que no me son posibles afirmar, el EP2 muestra cierta construcción de género: se da a sí mismo la posibilidad de expandirse por todo el salón acercándose a sus estudiantes, generando un vínculo intercorporal en el cual su presencia es dominante,

⁵⁶ Carmen Rodríguez Martínez, española, doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, 1966.

a través de su mirada, de su seguridad, de su forma coloquial de relacionarse con los estudiantes, por ejemplo.

Tomando su palabra en el Grupo de discusión en relación a su concepción de cuerpo, dice:

Es todo lo que podemos llegar a ser y hacer. Estamos mediatizados por el cuerpo que somos, no hay posibilidades de llegar a ser, sino es por un cuerpo mediante. El cuerpo en la educación, entiendo que cualquier propuesta en clase de filosofía no puede ser pensada. sino es a través de una disposición espacial, en lo concreto, yo soy concreto, estudiantes concretos, un espacio concreto.⁵⁷

Afirma contundentemente la importancia del cuerpo: “Es todo lo que podemos llegar a ser y hacer”, en la cual el *hacer* ocupa un lugar importante, es decir despliegue de potencia asumido como parte de su existencia e incorporado al aula en su propuesta y en su decir.

Clara valoración del cuerpo; cuerpo asumido sin inhibiciones en su vínculo con sus estudiantes, como, por ejemplo, acercándose a las chicas refiere a ellas mediante “gurisas”. Esta valoración es directa, resaltando además el lugar de la razón desde el punto de vista de la coherencia entre su hacer, su pensar y su decir.

Trabaja con los estudiantes *concretos* y propone un dispositivo para estos mismos estudiantes. Asume la fuerza de su cuerpo habitando un espacio y proponiendo habitar el espacio a sus estudiantes.

Así también su desplazamiento afronta el “juego de cercanía y distancia”⁵⁸ con sus estudiantes, poniendo en juego la intercorporeidad, en tanto, de acuerdo a sus propias palabras, es el propio cuerpo el que logra manifestarse cuando sobre todo “no te están entendiendo”⁵⁹.

Hay, por parte del EP2, una asunción de la relevancia de la corporeidad desde la potencia, que coincide con su forma de habitar el aula y la hegemónica construcción de género masculino, en tanto dominio, presencia, seguridad.

⁵⁷ Tourn (2014), comunicación personal. Anexo 4, p. 136.

⁵⁸ Tourn (2014) Comunicación personal. Anexo 4, p. 138.

⁵⁹ Tourn (2014) Comunicación personal. Anexo 4, p. 138.

También afirma:

(...) cuando planificás una clase y formulás una pregunta y no tiene sentido eso que estás planteando y te das cuenta que está el cuerpo en clase y los gurises salen de esa clase sin nada de lo que vos pretendés; el cuerpo ahí se manifiesta más. El juego de cercanía y distancia, que no te están entendiendo, ahí está el cuerpo manifestándose.⁶⁰

Y

Hay momentos que se evidencia más, cuando sentís distancia con los otros y estás ahí hasta que se termina la clase, y cuando te sentís que la clase falló, o cuando ves que la clase está en otra y ahí te sentís cuerpo, tenés que estar en la presión, esa distancia, eso te separa.⁶¹

Parecería que en estas reflexiones aparece la concepción moderna de cuerpo, en tanto límite y separación con los otros y el cosmos (Le Breton, 2006), aunque no deja de ser interesante su insistencia en su darse cuenta de la falta de sentido, la cual es captada y testimoniada por su propio cuerpo.

Entiendo que en estas palabras hay registro de un *pasar algo*, en el sentido de la *experiencia* como aquello que *nos pasa*, que nos afecta y que no nos deja seguir siendo los mismos (Larrosa, 2006).

“La clase falló” dice el EP2. Pero... ¿por qué puede decir que falló? ¿Por qué puede percibir que hay algo que no se dio? ¿Por qué puede establecer que el cuerpo se impone porque la distancia y el no sentido se hacen presentes?

Hay sin embargo en estas palabras un registro de lo que pudiera haber pasado, el registro de una falta y de un límite, el registro de un estar que refiere a que estos estudiantes se fueran sin nada o se fueran igual a cuando entraron.

¿Por qué este registro? ¿Qué es lo que hace que se comprenda la presencia de esta ausencia?

Desde Merleau Ponty (1975) podemos pensar que hay un registro de los cuerpos que habitan el espacio. Este registro está dado a partir de la comprensión del otro, de los

⁶⁰ Tourn (2014) Comunicación personal. Anexo 4, p. 138.

⁶¹ Tourn (2014) Comunicación personal. Anexo 4, p. 143.

otros, en la comprensión de esa distancia que se impone, en ese ser cuerpo que se manifiesta.

Hay también un registro de la pesantez, de la pesantez del cuerpo y de la ausencia del sentido. En voz de Nancy⁶²:

El pensamiento pesa exactamente el peso del sentido. Es el peso de una extremidad apoyándose con una fuerza irresistible en el lugar de un posible surgimiento de sentido (es decir, en todo lugar), produciendo a la vez estallido y apilamiento, concentración y explosión, dolor y gozo, sentido y un ausentarse del sentido. (Nancy, 2007, p. 18)

Su sensibilidad da cuenta de la posibilidad del sentido desde la ausencia. Su modalidad de ser cuerpo no es otra que la del cuerpo que se aferra al estar, al estar de la gravedad y que permite el estar juntos en el aula.

Desde esta sensibilidad el EP evalúa que la clase falló, pero sin embargo sus palabras dan a pensar que desde el juego de distancia y cercanías al que él remite, se pueda generar *algo* que transforme a los sujetos allí presentes.

Su hacer remite a un intento para que esto pase.

Sujeto de la experiencia (Larrosa, 2006), registrado en sus palabras, en su propuesta de clase, que se manifiesta desde una construcción de género, desde la cual, sin embargo, no logra escapar.

A manera de ilustración, propongo la siguiente correspondencia entre gesto y su significado de acuerdo a la interpretación desde el registro, clase de Filosofía del EP2, siguiendo lo establecido en la interpretación correspondiente a la EP1.

Cuadro 2. EP2

Descripción del gesto	Posible significación	Denominación propuesta
Movimientos de brazos.	Dan vida a su discurso, muestran firmeza y	Gestos rítmicos (Le Breton 2009) - expresivos, propiamente

⁶² Jean Luc Nancy, 1940, profesor emérito de Filosofía de la Universidad de Estrasburgo y colaborador de varias universidades. Ha escrito más de 50 libros.

	claridad en lo que se quiere.	dicho, que muestran su forma de estar y darse.
Palmas hacia arriba.	Claro gesto de apertura hacia los estudiantes; muestra su forma de darse.	Gestos rítmicos (Le Breton, 2009)-expresivos propiamente dicho y de regulación (Le Breton, 2009), pues contribuyen a mantener el contacto.
Manos que se llevan hacia sí y hacia los alumnos.	Muestran interacción.	Gestos rítmicos-expresivos propiamente dicho y también re-regulación. (Le Breton, 2009)
Sostiene una fibra en sus manos.	Dirigido a un objetivo.	Instrumental.
Se mantiene de pie al lado del escritorio con la tablilla de la lista.	Mantiene el encuadre aula. No es posible asignarle un contenido de control.	Parte del dispositivo aula. Disciplinado (Foucault, 2005).
Mantiene la mirada a los alumnos mientras habla.	Sostén, reconocimiento.	De regulación, que propongo nombrar como de reconocimiento.
Se acerca ágilmente a los distintos subgrupos y trabaja con los estudiantes en forma cercana.	Muestra su forma decidida de estar, de darse y de acompañar.	Instrumental en tanto se acerca con un objetivo determinado, pero también de regulación (Le Breton, 2009).

2.4.3. Caso 3

Descripción del aula observada

Se trata de un grupo de adultos de 2.º BD, liceo nocturno, compuesto por cuatro estudiantes, tres varones y una mujer. Sentados casi en círculo, bastante juntos. La EP está sentada en el mismo plano que los estudiantes en un banco —no en el escritorio propiamente dicho— con una fibra en la mano, la cual mueve insistentemente. Sentada un tanto de costado con las piernas estiradas. En su banco cuenta con un mate y termo.

El salón tiene muchos más bancos que estudiantes; ellos solo ocupan la parte anterior del salón cercano al pizarrón, aunque allí quedan también varios bancos entre los estudiantes y la zona del pizarrón. Es un salón que da a la calle con ventanales amplios. La calle es muy transitada. Las ventanas tienen cortinas. El salón luce en buen estado, pintado de blanco, sin señas de identidad. Buena iluminación.

La clase comienza con un repaso que la EP realiza. Expone desde su silla conformando un espacio cercano a un círculo con los estudiantes mientras ceba mates, que comparte.

Alterna el estar sentada con desplazarse hacia el pizarrón para realizar un esquema. Mientras lo realiza continúa hablando sobre la temática desarrollada en la presente clase sobre texto de Esther Díaz (Epistemología). Se maneja ágilmente y con naturalidad con el pizarrón y entre el espacio que queda entre el pizarrón y el círculo que han formado para realizar la clase. Se sienta en diferentes lugares (de acuerdo a lo que le quede más cómodo en ese momento).

Los estudiantes, especialmente los varones, participan varias veces. La EP escucha en forma tranquila las participaciones de los estudiantes, ya sea cuando está de pie o sentándose, sosteniendo la mirada en quien está participando. Las manos adquieren un protagonismo importante cuando el discurso se vuelve explicativo.

En ocasiones la EP se acerca a uno de ellos para alcanzarle un mate mientras lo escucha de pie apoyada en el banco que ella ocupa.

Cuando vuelve a sentarse busca la comodidad adoptando diversas posturas tales como estirar las piernas o cruzarlas, recostarse hacia atrás mientras continúa exponiendo y dialogando, en general con la fibra en una de las manos.

Su discurso es claro, seguro, articulado con gestos sobre todo de las manos y brazos. Por momentos, algunas preguntas se realizan con un tono más firme que van acompañadas de movimiento de las piernas al estar sentada.

La clase se desarrolla en forma coloquial en la cual el mate circula entre tanto se trabaja sobre la epistemología.

Algunas interpretaciones

Cuerpo-espacio-grupalidad

Si bien el salón de clase no deja de estar dentro de un espacio institucionalizado que responde a una lógica acorde al espacio homogéneo, escolarizado, disciplinado (Foucault, 2005), la EP y sus estudiantes se apropian del espacio generando un microespacio. Este se desarrolla mediante una dinámica en función de los sujetos y de las características de grupo pequeño (Anzieu, 1971)⁶³.

El espacio es habitado (Merleau Ponty, 1975), y no solo ocupado, por los integrantes del aula, adaptado al trabajo propuesto. Podemos plantear que hay una transgresión del espacio previamente pensado desde una lógica institucional y homogénea (Calmels, 2001).

Si bien el *aquí* en tanto lugar del discurso (Waldenfels, 2004) está marcado por la EP, este *aquí* queda instalado en el microespacio que conforman los integrantes del grupo, no solo por la ubicación de la EP en relación a los estudiantes, sino por el clima aula que se establece.

El microespacio no se organiza desde un delante y un atrás, pues se desarrolla en función de una espacialidad circular. En este se da el *cara a cara* entre todos los integrantes. El *aquí* es marcado por la EP, pero luego se descentra y se establece una dinámica propia de la grupalidad, entendida como posibilidad, como potencialidad de

⁶³ Didier Anzieu, psicoanalista francés (1923-1999) Conocido por sus estudios sobre Freud y la dinámica de grupos.

ser grupo (Souto⁶⁴, 1993). Este concepto de grupo tomado de Marta Souto (que a su vez toma la línea de Enrique Pichón Riviere⁶⁵) refiere a la posibilidad de diferenciarse de la mera agrupación —en tanto número de personas unidas solo por un espacio y un tiempo— para generarse una dinámica que cobra una cierta autorganización abierta y flexible.

Es observable este aspecto en función de un trabajo desarrollado en un clima de confianza y en el cual se da lugar a la reflexión filosófica.

A su vez, de acuerdo a ciertas distinciones que se realizan desde el campo de la psicología social, según Didier Anzieu (1971), el establecimiento de un grupo pequeño tiende a generar ciertas condiciones de trabajo. Este suele entenderse integrado de dos a veinte personas, pero donde lo distintivo pasa a ser el relacionamiento cara a cara por lo que

El número restringido de personas no remite, simplemente, a una cuestión formal o numérica; en tanto se lo ha asociado con la figura nudo, se afirma que esta característica: número restringido, orientará en forma significativa los intercambios que entre tales personas se produzcan. (Fernández, A. M., 2002, p. 36)

¿Cuáles podrían ser estas orientaciones o tendencias? Siguiendo con las palabras de Ana María Fernández:

La distribución circular del dispositivo opera efectos más allá de lo espacial, haciendo posible una particular organización de los intercambios entre los integrantes; todos están expuestos a la visión de los otros y pueden, a su vez, ver a todos y a cada otro; esta situación particular genera condiciones de “mirada”; mirada que se desliza entre las tensiones del reconocimiento o el desconocimiento, de la amenaza o el sostén; (...); juegos de mirada que afectan y desafectan los cuerpos en sus juegos productivos de deseo y poder. (Ídem. ib., p.141)

Por otra parte, Anzieu (1971, p. 26) establece algunas características que potencian el grupo pequeño: ricas relaciones humanas, un potente efecto de cambio sobre las

⁶⁴ Doctora de la UBA, área de Ciencias de la Educación.

⁶⁵ Médico psiquiatra suizo, nacionalizado argentino (1907-1977), creador de la técnica de los grupos operativos.

creencias y las normas, elevada conciencia de las metas y espontáneas, e incluso innovadoras, acciones comunes.

Se observan visibles relaciones entre los integrantes que hacen al clima de aula desarrollado.

El grupo conformado habita el espacio y genera un dispositivo en el cual los intercambios se establecen en forma muy cercana. Los cuerpos se vuelven discernibles por la distribución circular y por el pequeño número de integrantes. La mirada está presente en todos los integrantes; la EP siempre sostiene su exposición, así como las intervenciones de los alumnos, desde su mirada. Esta ejerce un efecto de relacionamiento.

El mate⁶⁶ que circula también se constituye en elemento de relacionamiento. En un momento determinado es rechazado por un estudiante, momento que cabe destacarse, pues se puede entender como un intento de juego de poder de parte del estudiante o, como plantea A. M. Fernández, como la presencia de una posible amenaza.

Este momento se da cuando uno de los estudiantes, que ha ido leyendo el material durante la exposición de la EP, realiza una pregunta poniendo en cuestión el hilo conductor de la clase. Es allí cuando la EP se acerca a él invitándolo con un mate que el estudiante no acepta.

Este juego de poder se articula mediante la puesta en cuestión del estudiante conjuntamente con una negativa a un gesto de parte de la EP, gesto que consiste en alcanzar un mate, gesto siempre cargado de simbolismo.

La EP sostiene el momento escuchándolo, apoyada en la mesa de su banco para continuar respondiendo con voz clara.

Sostiene el momento con la escucha y la mirada, ante la negativa del estudiante a integrarse a la rueda del mate que se ha generado en el aula. El momento es canalizado por la EP mediante el sostén tanto de su cuerpo escuchante y atento como de su mirada.

⁶⁶ El mate es una infusión que se realiza con la yerba mate, característica de Uruguay, Argentina y el sur del Brasil.

Cuerpo expresión. Cuerpo como obra de arte. Espacialidad de situación y cuerpo género

La expresión, la gestualidad se centra en las manos, en la mirada, y también en todo su cuerpo que muestra esencialmente comodidad y búsqueda de confort. También su moverse por el espacio revela comodidad y adaptación al espacio habitado. Un gesto es revelador de un cierto lenguaje del cuerpo que puede producir un sentido, un significado, y además de eso provocar sensaciones (Gallo Cadavid, 2012). “Así un gesto es un movimiento desprovisto de finalidad” (Agamben, en Gallo Cadavid, 2012, p. 835).

En los gestos de la EP existen por un lado acciones repetitivas —movimiento del marcador al inicio de la clase, en forma insistente, casi automático— y luego hay una gestualidad que acompaña a su discurso y a su desenvolvimiento en el pizarrón. Esta gestualidad está desprovista de finalidad, tal como establece Agamben citado por Gallo Cadavid; gestualidad que muestra a la EP habitando el espacio en tanto su corporeidad explicita sus tareas, sin ser estas instrumentales, sino esencialmente expresivas, instaladas en la pura medialidad (Agamben, 2001).

En relación a este último aspecto, la EP no solo evidencia su comodidad corporal al estar sentada, sino también cuando desarrolla desplazamientos entre el pizarrón y su banco.

Así,

La intencionalidad motriz es conciencia perceptiva, es una intencionalidad que no se deja dirigir por una direccionalidad, no se deja conducir ni prescribir y no tiene un estereotipo. Podríamos decir que no es un dispositivo mecánico, sino que se distiende un poco, como posibilidad de significación. (Gallo Cadavid, 2012, p. 828)

Claramente se desenvuelve en una espacialidad de situación (Merleau Ponty, 1975), mediante la cual se desarrollan prácticas corporales (Cachorro, 2009; Gallo Cadavid, 2012) intencionales que no responden a una conciencia tética, sino a una corporeidad que habita el espacio. Esta es la intencionalidad a la cual refiere la autora tomando el concepto de Merleau Ponty: es el propio cuerpo que logra apropiarse del espacio y mostrar su capacidad de significación. Cuerpo vivido (Leib) y no cuerpo geométrico (Körper); es decir, cuerpo atravesado por significaciones, sentidos, encarnando

subjetividad y no cuerpo entendido como cuerpo máquina (Descartes) ni reducido a lo anatómico-fisiológico.

Las prácticas corporales se constituyen en “modos de acción” (Gallo Cadavid, 2012) que como tales muestran y conforman al sujeto y que a su vez performativamente, construyen el género (Butler, 1990⁶⁷).

La EP muestra una apropiación del espacio, que comparte con sus estudiantes. Su corporeidad se da desde la comodidad y una clara intencionalidad al habitar el espacio.

Esta intencionalidad puede ser entendida como:

... intencionalidad operante, la que constituye la unidad natural y ante predicativa del mundo y de nuestra vida, la que se manifiesta en nuestros deseos, nuestras evaluaciones, nuestro paisaje, de una manera más clara que en el conocimiento objetivo, y la que proporciona el texto del cual nuestros conocimientos quieren ser la traducción en un lenguaje exacto. (Merleau Ponty, 1975, p.17)

Es la intencionalidad que se manifiesta al habitar el espacio, al pensarla como un poder del propio cuerpo y que puede ser significada desde su manifestación corporal, desde la expresión, en tanto en la misma coinciden, de acuerdo a Merleau Ponty, el significante y significado. Este habitar mediante la intencionalidad no se deja conducir ni prescribir y nos permite entender el relacionamiento pedagógico en el aula desde otro lugar: desde la posibilidad de pensar en múltiples sentidos que se abren y que se pueden abrir; es decir, la intencionalidad como potencia a ser interpretada de acuerdo al contexto, al igual que la obra de arte, el cuerpo como obra de arte (Merleau Ponty, 1975).

La construcción de género está dada a partir de las prácticas corporales que la EP pone en funcionamiento: a diferencia de la EP1 hay aquí un moverse cómodamente con y a partir de su cuerpo, así como se trata de un moverse distinto al del EP2. Se

⁶⁷ La autora habla de repetición estilizada de actos, concepto que toma de Foucault, haciendo referencia a un modo corporal de presentación del sujeto. En la presente investigación, acercamos los conceptos, en tanto modos de acción que hacen al sujeto y por tanto construyen el género. Cito un pasaje de Butler por considerar relevante a fin de profundizar en su planteo: “Más aún, el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente” (Butler, 1990, p. 270).

trata de un movimiento en general instalado en la pura medialidad (Agamben, 2001) y muy pocas veces desde la instrumentalidad.

Hay además un posicionarse mediante el gesto de cebar mate, que conlleva una intencionalidad de relacionamiento, la que da forma al vínculo intercorporal. De acuerdo a Margarita Barreto⁶⁸ el mate:

Generalmente se prepara cuando hay un grupo pequeño de amigos o dentro del núcleo familiar (...). Debe haber más de una persona para tomar con la debida pausa. (...) El mate presupone también una determinada distribución física de los tomadores: en rueda, costumbre originaria de la necesidad de mantenerse alrededor del fogón, para conservar el agua caliente. (...) Es un elemento de vinculación, de aproximación entre las personas. (Barreto, 2006, p. 20-22)

Se establece como un elemento vinculante, de horizontalidad, que acerca a los integrantes de este pequeño grupo sin apartarlos de su tarea filosófica.

Es posible pensar en este sentido en una cierta ambigüedad, puesto que, si bien el cebar mate puede ser una práctica tradicionalmente masculina, en tanto el cebador mantiene el control de la rueda de bebedores y el ritmo en el que se toma, a la misma vez es un gesto significativo de acercamiento, de intimidad, de invitación a estar. Entiendo que esta invitación a estar también puede interpretarse desde el control en relación a los bebedores, pero también y sobre todo desde la recreación de un espacio ciertamente intimista, cercano al hogar, quizá al lugar adjudicado tradicionalmente a la mujer.

Ambigüedad en la construcción de género en la EP, en relación a las construcciones hegemónicas, quien protagoniza una apropiación del espacio, una búsqueda de comodidad y quien lleva adelante el control del cebador que invita a incorporarse a la rueda.

El número reducido de estudiantes, junto a la apropiación del espacio que han concretado, también puede pensarse desde la misma ambigüedad: por un lado, la voluntad, el dominio, el ejercicio del poder (Foucault, 2005) y por otro, la conformación de un espacio cuasi intimista, esperable en la construcción de mujer.

⁶⁸ Margarita Barreto es doctora en Educación por la Universidade Estadual de Campinas, SP, y licenciada en Turismo por la Pontificia Universidad Católica de Campinas, SP. Tiene especialización en museología y métodos alternativos de educación y posdoctorado en Antropología Social.

Respecto a la mirada en la relación cara a cara, parece relevante detenerse a reflexionar en su sentido. Lévinas⁶⁹ puede ayudarnos a pensar: para este pensador, la relación cara a cara permite salirse de las filosofías de la totalidad. Estas deben entenderse como aquellas que reducen al otro al sí mismo, es decir la que produce violencia en el sentido de eliminar la alteridad. Por ello la relación cara a cara es ética, en tanto que implica la alteridad en la que el rostro es epifanía; muestra al otro, lo revela en su autenticidad, sin perder el misterio de ser otro.

Así la EP expresa en el grupo de discusión: “En clase, te están mirando y te sentís más vulnerable, todas las miradas te hacen tomar conciencia de que estoy ahí y soy cuerpo, y cuando estás ahí.”⁷⁰

La mirada es ética porque ejerce como límite y a la vez como cuidado del otro, aunque te exponga a los otros. Conciencia de la finitud, de la vulnerabilidad, en definitiva, conciencia del cuerpo, aunque ella misma diga no saber cómo integrar el cuerpo en la clase y que este quede relegado: “Porque me genera la idea de potencia para hacer y ser, también límite, relacionándolo también con Foucault, y aquello de tenerlo en cuenta en clase, trabajamos con el intelecto; los cuerpos quedan relegados.”⁷¹

Ambigüedad en el registro de ser cuerpo; reconocimiento de ser corpóreo ante la falta, ante la vulnerabilidad, pero imposibilidad de dar cuenta de que esta es también su integración, incluso en el no saber cómo hacerlo.

Volviendo a la mirada se puede mirar al otro de diversas maneras; desde su reducción, de su asimilación o desde su contemplación en tanto otro. Esta relación cara a cara establecida en este pequeño grupo permite una relación ética, una relación abierta a la alteridad. Así “El rostro se niega a la posesión, a mis poderes” (Levinas, 2002, p. 211). Y

La expresión que el rostro introduce en el mundo no desafía la debilidad de mis poderes, sino de mi poder de poder. El rostro, aún cosa entre cosas, perfora la forma que, sin embargo, lo delimita. Lo que quiere decir concretamente: el rostro me habla y por ello

⁶⁹ Emmanuel Levinas (1906-1995), filósofo lituano que consagró su vida y su obra a la reconstrucción del pensamiento ético después de la Segunda Guerra Mundial. Permitió la difusión de la fenomenología alemana en Francia.

⁷⁰ Tourn (2014) Comunicación personal. Anexo 4, p. 143.

⁷¹ Tourn (2014) Comunicación personal. Anexo 4, p. 138.

me invita a una relación sin paralelo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento. (Levinas, 2002, p. 211)

El microespacio generado por el pequeño grupo permite la relación cara a cara, permite una relación intercorporal donde el otro aparece en forma privilegiada por su rostro. Estas condiciones habilitan al diálogo filosófico, en tanto diálogo mediante el cual es posible que las diferentes racionalidades se conjuguen, se alteren y se contaminen (Bertolini, 2009). Este establece como condición el reconocimiento de los sujetos en tanto sujetos; en este pequeño grupo, en el cual la mirada ejerce una función de sostén y de reconocimiento, se dan las condiciones para que se produzca el diálogo filosófico en tanto discusión y reflexión que se construye mediante la participación de todas las voces. Claro que “La expresión no consiste en darnos la interioridad del otro. Otro que expresa no se da precisamente y en consecuencia conserva la libertad de mentir. Pero mentira y veracidad suponen ya la autenticidad absoluta del rostro, (...)” (Levinas, 2002, p. 215).

Es decir, la relación cara a cara es ética no porque en ella se diga verdad, sino porque elimina mi violencia sobre el otro en tanto no puedo ejercer mi poder, poder de reducción.

Este aspecto es claro sobre todo en el juego que se da entre la EP y el estudiante que se niega a recibir su gesto de integrarse a la rueda de mate. El otro, el estudiante, no es reducido, sino que se permite ejercer poder (Foucault, 2005).

El rostro en el cara a cara se me ofrece como el límite de mi yo y de mi poder, y solo habilita a la escucha; por ello se aparece la autenticidad del rostro, la autenticidad ética que implica la existencia de otros y no solo de mí mismo.

Ahora bien, este aspecto, desde Merleau Ponty, está ya garantizado en tanto los otros están porque son cuerpo y la relación con los otros cuerpos es parte del vínculo con el mundo.

A manera de ilustración la gestualidad de acuerdo a lo planteado en la interpretación referida ya a la EP1 y EP2:

Cuadro 3, EP3

Descripción del gesto	Posible significación	Denominación propuesta
Acción repetitiva al mover el marcador sobre la mesa.	Acción que tiende a automatizarse, en la apertura de la clase, que posiblemente tenga la función de eliminar la tensión de la apertura.	Acción repetitiva, no sería propiamente un gesto (Agamben, 2001).
Movimientos de manos y brazos.	Gestos que acompañan el discurso —por momentos discurso explicativo — y que le dan vida, mostrando comodidad.	Rítmicos-expresivos (Le Breton, 2009).
Estirar las piernas.	Gesto de comodidad, que muestra el habitar el espacio y la apropiación de este.	De acomodamiento (Le Breton, 2009).
Movimientos de piernas mientras está sentada.	Tiende a ser una acción repetitiva, aunque también en otros momentos procura la búsqueda de comodidad.	Gestos rítmicos y gestos de acomodamiento (Le Breton, 2009).
Sentarse hacia atrás recostándose en el respaldo de la silla estirando las piernas.	Búsqueda de la comodidad, de la mejor postura para escuchar.	Gesto de acomodamiento (Le Breton, 2009).
Mirada sostenida en el cara a cara.	Convoca a la circulación de la palabra, al diálogo	Gesto de regulación, pero que preferimos denominar gesto de

	filosófico, a reconocer al otro en tanto otro.	reconocimiento y, de acuerdo a Lévinas (2002), gesto ético.
Cebar mate.	Instrumental pues tiene un objetivo, pero produce un efecto de relacionamiento.	Vinculante.
Escribir en el pizarrón.	Instrumental.	Instrumental.

2.4.4. Caso 4

Descripción de clase observada

Se trata de un grupo de liceo nocturno, de adultos de 3.º BD.

El salón es amplio, pintado, sin rastros de identidad en las paredes, con buena iluminación artificial. Las paredes se presentan con una pintura vieja y algunos revoques sobre la puerta.

Está ocupado con muchos bancos; el pizarrón se encuentra en la pared de entrada al salón y hay un ventanal amplio en la pared de enfrente a la puerta de entrada.

El grupo de alumnos se compone de 10 estudiantes, cinco mujeres y cinco varones. Alguno de ellos al llegar saluda con un beso y conversan entre sí.

Se ubican *delante* del salón, en el espacio entre el pizarrón, el escritorio y el resto de los bancos que permanecen desocupados, tres de las chicas, en línea sobre la pared en la que se encuentra la puerta de entrada. Al lado de ellas quedan varios bancos vacíos; y luego se coloca el resto de los estudiantes, de frente al pizarrón. La figura formada entre todos se acerca a una media luna, aunque un estudiante que llega tarde se ubica en una segunda fila, entre las tres chicas contra la pared y el resto de los estudiantes.

La EP se ubica durante gran parte de la clase sentada sobre la mesa de uno de los bancos, de frente al grupo de seis alumnos que se encuentran más juntos (estos, de

frente al pizarrón). Este banco ocupado por la EP se encuentra además en línea con la puerta de entrada, cercano al pizarrón, en el extremo opuesto de la puerta.

En algunos momentos la EP se pone de pie: ya sea para entregarles a los estudiantes sus trabajos —las evaluaciones escritas y una producción realizada por la EP en base a lo escrito por los estudiantes en la evaluación—, para cerrar la puerta o para ubicarse durante un lapso corto de tiempo junto al banco sobre cuya mesa permanece sentada.

La clase comienza con la entrega de las evaluaciones y el trabajo citado que la EP acerca a cada uno. Para ello se desplaza dentro del espacio que se ha formado entre los estudiantes y el pizarrón.

Luego que entrega los trabajos a los estudiantes, estos se toman el tiempo de mirarlos, transcurriendo en ese momento un silencio, en tanto la EP se sienta en la mesa que funciona como escritorio, a un costado del pizarrón, esperando que los estudiantes planteen alguna pregunta en relación a la devolución.

Luego de este comienzo, la mayoría del tiempo de clase, la EP se ubica sobre la mesa del banco desde la cual dialoga y pregunta. Hacia la mitad de la clase se pone de pie y se desplaza un poco hacia los costados y delante. Realiza pequeños pasos mientras sostiene el papel en sus manos. A su vez se acerca al estudiante que llega tarde para entregarle su trabajo y la producción sobre las respuestas.

Realiza preguntas en reiteradas oportunidades, ya que la dinámica propuesta consiste en comentar lo que la EP ha preparado en base a las respuestas de los estudiantes. Esta dinámica incluye por momentos la lectura de la producción, lo que ocupa un tiempo importante de la clase.

Los estudiantes van leyendo y se comenta en relación a estas. En su gran mayoría quienes participan son los estudiantes varones. En algunos momentos la EP estimula a las estudiantes mujeres ubicadas en la línea de la pared a participar, pero no lo hacen. Uno de los chicos refiere a ellas como “las compañeras de la izquierda” para que participen. Finalmente, una de ellas lee una de las respuestas y al final de la clase otra de las estudiantes participa.

Los estudiantes no dialogan entre sí, sino que sus respuestas siempre se dirigen a la EP.

Mientras se realiza la lectura todos permanecen atentos a ella. En esos momentos la EP se encuentra sentada sobre la mesa del banco con la hoja en la mano inclinada, con su tronco hacia delante, también siguiendo la lectura.

Otro estudiante refiere a que realizó un esquema y la EP se pone de pie acercándose para mirar lo realizado y mostrarlo al resto de los estudiantes.

En algunos momentos se comparten risas en búsqueda del autor de alguna de las respuestas transcritas. También se hace referencia a que la puerta ha sido pintada comentando que ha sido para recibir a la “visita” —referida a la filmación— produciéndose una risa más intensa.

La EP mira a los estudiantes, pero sobre todo dirige su mirada al sector de los cuatro alumnos de frente a ella.

Sus gestos quedan referidos al movimiento de sus manos, a tocarse el pelo en reiteradas veces, por momentos a morderse el labio. Cuando se encuentra sentada sobre la mesa y el tronco inclinado hacia delante, mientras se lee, apoya su mentón en una de sus manos. Gesticula con mayor intensidad los brazos al acentuar la inexistencia de nexos en una de las respuestas transcrita. En determinado momento se abanica con las hojas.

Algunas interpretaciones

Cuerpo espacio

Desde la consideración del espacio fenomenológico, es posible decir que los cuerpos se acomodan en un espacio concebido como espacio homogéneo (Merleau Ponty, 2008). Es decir, se trata de un salón repleto de bancos para ser ocupados, bancos iguales, con las mismas dimensiones; con un pizarrón grande, que marca el frente del salón, al lado del cual se encuentra el escritorio.

Las paredes no tienen señas de identidad y están despintadas. El salón luce descuidado.

Desde este lugar es posible plantear que los cuerpos pasan a ocupar el espacio y no a habitarlo (Merleau Ponty, 1975). Es decir, el espacio está ya dispuesto en tanto está ocupado por objetos y los cuerpos pasan a ubicarse en el ya diseñado espacio.

Hay sin embargo transgresiones en relación al espacio homogéneo e institucionalizado (Kaminsky, 1994)⁷², por lo que los cuerpos comienzan a habitar el espacio. Así un grupo de seis alumnos se sienta en una primera fila, estableciendo levemente un semicírculo. Tres de las chicas parecen continuar el diagrama, aunque se sientan contra la pared lindera a la puerta. Un alumno que llega más tarde se ubica prácticamente en una segunda fila, aunque no queda detrás de ningún compañero, pero no es visible para el grupo de seis alumnos.

Por su parte, la EP, cuando se sienta, lo hace en un banco, de frente a los seis estudiantes, ubicándose sobre la mesa de este.

El grupo inicial de 9 estudiantes se apropia, a su manera, del espacio. “No tenemos que vérnoslas en todos los casos con un simple movimiento en el espacio sino, ante todo, con un movimiento que permite que se constituya un espacio (Waldenfels, 2004, p. 27).”

Se vuelve observable la constitución del espacio por el subgrupo de 6 estudiantes que intentan formar un semicírculo, dejando el resto de los bancos desocupados a sus espaldas. Conforman un espacio en el cual tienen la posibilidad de verse, de relacionarse cara a cara (Levinas, 2002).

En tanto el grupo de los 9 estudiantes que están al principio de la clase conforma un espacio en el cual los cuerpos se vuelven discernibles. El estudiante que llega más tarde se ubica en una segunda fila generando una diagramación grupal diferente. Es claro que el estudiante varón transgrede la diagramación inicial generando una espacialidad diferente. Cualquier inclusión de un sujeto siempre modifica la grupalidad establecida. En este caso, este estudiante marca una presencia diferenciada con su ubicación corporal.

El subgrupo de tres chicas intenta continuar el diagrama, pero se sientan contra la pared de todas maneras, quedando visibles para el resto de los integrantes del grupo.

El sentarse contra la pared puede pensarse desde el planteo de Calmels cuando afirma “Se busca el contacto de las paredes, porque el apoyo en el piso no basta, la ansiedad que genera todo inicio nos hace ‘mover el piso’...” (Calmels, 2001, p. 27).

⁷² Gregorio Kaminsky, doctor en Filosofía y profesor titular de Psicología Social-Institucional en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, argentino, 1950.

La pared brinda seguridad, cubre nuestras espaldas y nos aleja del centro en el cual nos exponemos. “El espacio es una apoyatura desde donde se valora el orden. En el espacio, como en un pentagrama se apoyan las claves que ordenan la circulación de las personas y de los objetos (Calmels, 2001, p. 29).”

A las observaciones aportadas por Calmels es posible agregar que los cuerpos que buscan el apoyo en la pared son cuerpos femeninos. ¿Será que no es posible sustentar con su corporeidad el pensar del aula de Filosofía? Al menos en esta aula observada, los varones pueden prescindir del apoyo de la pared, incluso uno de ellos transgrede la circularidad, pero las chicas no pueden ubicarse sin un apoyo que las sostenga.

Así, el pequeño grupo de estudiantes genera un espacio que, con diferencias, es habitado, y en el cual la pared, al menos para las tres chicas referidas, se ofrece como apoyo, como garante de un cierto orden.

El espacio pensado desde la homogeneidad se vuelve habitado, pudiéndoselo designar como *antropológico* (Merleau Ponty, 1975): los cuerpos marcan los diferentes planos y órdenes que se construyen y a su vez los dotan de sentido.

Si bien las espaldas, siguiendo a Calmels (2013), han cobrado protagonismo por diferentes razones⁷³, el significado de ellas en función de un criterio evolutivo puede ser pensado como el lugar de la seguridad y por tanto el lugar que debe ser protegido. A su vez, la importancia del rostro en tanto sede de la mirada y también de la identidad (Le Breton, 2006; Waldenfels, 2004) establece la preeminencia de un adelante y un atrás. Lo que queda detrás queda fuera de la mirada y se le resta importancia.

Ahora bien, la EP se ubica de espaldas al pizarrón, frente al grupo de seis alumnos que tienden a establecer un semicírculo y sentada en la mesa del banco. Esto hace que quede espacialmente ubicada en un plano más elevado, tomando como referencia el cuerpo, y el arriba y el abajo respectivamente, cabeza y pies. De acuerdo a Waldenfels (2004), este eje halla su apoyo corporal en el caminar en forma erguida, manteniendo la cabeza arriba y los pies abajo, en la tierra.

⁷³ Véase, por ejemplo, las múltiples publicidades en las cuales se explota la parte posterior del cuerpo. En Calmels, 2013, p. 144.

Esta ubicación le da la posibilidad del relacionamiento cara a cara, pero desde una cierta altura. Quedan configuradas diferencias en los niveles de espacialidad. Desde este lugar, el *aquí* (Waldenfels, 2004), es decir, el lugar del discurso, desde la EP se coloca por encima del plano configurado por los estudiantes.

Desde el espacio fenomenológico en tanto los cuerpos marcan el punto cero, es decir el lugar desde el cual surge un orden espacial, desde el punto de vista vertical, se establecerían dos órdenes espaciales distintos. Uno de ellos marcado por un solo cuerpo, el de la EP, por encima del orden espacial de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la horizontalidad también se generan diferentes órdenes espaciales: tres estudiantes en línea siguiendo la pared; seis estudiantes realizando una figura cercana a un semicírculo; otro estudiante en una segunda fila; la EP intentando continuar la línea del semicírculo de los seis estudiantes y, de frente a ellos, privilegiando esta dirección. Diferentes lugares generando la posibilidad de diversas heterotopías (Waldenfels, 2004) las que no se pueden hacer entrar en un único sistema de coordenadas.

Cuerpo como obra de arte. Cuerpo expresivo y cuerpo género

¿Qué decir desde la dimensión cuerpo expresión?

Por una parte, la EP al inicio de la clase cruza muchas veces el espacio construido acercándose a los estudiantes. Si bien este aspecto, desde el punto de vista fenomenológico, refiere al hacer uso de una posibilidad corporal por medio de la cual nos insertamos en el mundo de la vida, explayando el poder del cuerpo, también es posible atribuirle a ese desplazamiento de la EP otras interpretaciones que no excluyen lo anterior.

La EP cruza este espacio para entregarle a los estudiantes sus trabajos. Lo hace diciendo “estoy muy contenta”⁷⁴; explaya el poder del cuerpo, pero en un gesto mediante el cual no llama a los estudiantes para que se acerquen a recoger sus trabajos, sino que acude a sus bancos para hacerles ella misma la entrega, expresándoles mediante la palabra su estado de ánimo.

⁷⁴ Tourn (2014), Comunicación personal: filmación de clase.

No deja de parecerme significativo que la docente quede contenta porque el estudiante hizo algo que la satisfizo, es decir ¿se portó bien porque hizo lo esperable? Y esto sobre todo porque en este caso hablamos de una EP mujer.

La autora nos llama la atención sobre lo siguiente: la mujer no solo tiene un cuerpo, sino que además ha sido asociada al cuerpo en el mismo sentido en que el varón lo ha sido con respecto a la razón. Las mujeres cuidan de los cuerpos propios y ajenos: para el imaginario religioso, filosófico, científico, mitológico, ésa, la del cuerpo, es su esfera propia. (López Gil, 1999, p. 233)

No solo es lo que la EP expresa con el gesto palabra, sino fundamentalmente lo que realiza a través de gestos solícitos, de cuidado y para el imaginario de docente maternal que se alegra porque sus estudiantes *le* hicieron la tarea y *la* dejaron contenta.

López Gil (1999) piensa a través de la dualidad histórica, en la cual la esfera del cuerpo se ha convertido en la esfera de la mujer. No hablamos aquí del cuerpo en el mismo sentido de Merleau Ponty en tanto condición de existencia, es decir, desde el punto de vista antropológico. También hablamos en el mismo sentido en tanto ese cuerpo que somos se construye históricamente (Busani y Fossati, 2005) y se generiza a través de actos que lo conforman (Butler, 1990), aspecto que el fenomenólogo francés también integra.

Así también la EP parece estar consciente de este aspecto, en el sentido de un cuerpo conformado históricamente y que de alguna manera puede ubicarse como limitante a un actuar en tanto actuar deseable, remitido a un supuesto yo sustancial. Así expresa en el grupo de discusión:

A mí se me ocurren muchas cosas sueltas. El cuerpo como representación, como construcción social y por lo tanto ¿en qué medida somos autónomos de ese cuerpo? Estoy con Gramsci, la conciencia verbal y actual, si hay coherencia entre mi forma de actuar y mi discurso impuesto mecánicamente, cómo eso puede coartar las posibilidades de uno mismo.⁷⁵ (EP4, Anexo 4)

⁷⁵ Tourn (2014), comunicación personal. Anexo 4, p. 136.

Registro otros gestos y movimientos que coinciden con la interpretación de género, tales como el reiterado de acariciarse el cabello y el de cruzar las piernas reiteradas veces arriba de la mesa del banco. El género se muestra en el cuerpo (Gómez, 2009) y en este caso es posible acceder a interpretarlo también desde rasgos maternales (López Gil, 1999) en tanto la esfera de la mujer se ha construido como la del cuerpo y la del cuerpo que cuida a otros cuerpos.

El poder del cuerpo al cruzar el espacio se expresa desde una clara construcción de género.

Una vez que la EP se ubica en el banco, sobre la mesa, este se transforma en *su* lugar. La expresividad se focaliza en su tronco inclinado hacia delante, en tomarse el pelo reiteradas veces cuando se dirige a los estudiantes, en la mirada hacia el texto leído y hacia los estudiantes, en cruzar las piernas y en morderse el labio inferior reiteradas veces.

Adquiere en este *su* lugar una cierta modalidad de ser cuerpo coincidente con una construcción de mujer, hegemónica: se muestra un tanto pendiente de su aspecto y es posible observar gestos que muestran una cierta inseguridad, tales como morderse el labio o inclinarse hacia delante con su tronco.

Desde su hablar, desde su pensamiento, da cuenta de una característica que desde mi interpretación también es posible de ser adjudicada: así dice “Para mí es paradójico porque relegamos el cuerpo, pero está tan latente lo de la imagen”.

Da cuenta desde su discurso, de la vigencia del dualismo y la relevancia de la imagen, tal como refiere López Gil (1999) al analizar la anorexia como emergente de una cultura que relega el cuerpo que somos, pero enaltece el estereotipo de un determinado cuerpo que se vuelve en sí mismo inalcanzable. Reconoce la EP la influencia de los dualismos cuerpo-mente y dualismo de género, en el cual el área corporal, en tanto cuerpo-imagen se sigue jugando preponderantemente en el área del género femenino.

A su vez, cabe detenerse en el silencio, sostenido por la EP desde la expresividad anteriormente nombrada.

Las preguntas que realiza la EP no siempre obtienen rápidamente una respuesta, y esta suele estar dada casi siempre por los mismos estudiantes. Los silencios que marcan una espera no parecen ser fáciles de sostener, indicado por gestos que

evidencian una suerte de espera. Esta espera no parece vivirse con demasiada comodidad y ello puede ser interpretado a partir de la expresión de los gestos puntuales, tales como morderse el labio inferior. “Estos gestos puntuales vienen a ‘llenar’ el espacio del silencio, silencio cero, en tanto es un silencio que se establece por la falta de sonidos y no por una significación en sí mismo (Poyatos, 2003, p.).”

Pero cabe hablar de otro tipo de silencio que acompaña al cuerpo lector, que se vuelve significativo, y no designado por la falta de sonidos (Larrosa, 2000; Poyatos, 2003). Es el que sostiene la lectura del material producido para esta clase, lectura que se acompaña con una postura de atención y concentración, y que es realizada en voz alta por alguno de los estudiantes o por la EP.

Hay veces que la aventura de la palabra se da en un leer en público. En tales ocasiones, y especialmente cuando ese leer en público tiene su lugar en un aula, solemos decir que se trata de una lección. (Larrosa, 2000, p. 138)

Elementos de la lección: el texto, la voz del profesor, y ese silencio que es de todos y de nadie, es decir, del lenguaje mismo en su multiplicidad y en su infinito, es decir, común. (Ídem, ib., p.140)

Por eso la lección es un leer en público que exige un cierto verse cara a cara, una presencia pública del cuerpo, un ofrecimiento público del cuerpo, a veces hablando y a veces en silencio, pero siempre con relación a algo común, a algo hacia lo que todos los ojos y todos los oídos tienden, atienden. El cuerpo emplazado del lector es atento, concentrado, parlante en silencio, pero siempre tenso y en suspenso, suspendido. (Ídem, ib., p.142)

Cuerpos atentos, concentrados, suspendidos, reconociéndose en un trabajo personal pero que se vuelve común, público. La clase de Filosofía se hace presente especialmente en estos momentos de concentración, de descubrimiento, de reconocimiento. “El común del texto es así comunidad de diferencias o, estrictamente, una conversación. Pero una conversación que tiene también su cara silenciosa, reflexiva, solitaria (Ídem, ib., p.142)”.

Este silencio se hace necesario en el aula filosófica pues se vuelve sostén de la reflexión.

Cabe señalar también otro aspecto del cuerpo expresión, como el de la *risa*. Esta, a diferencia del caso 1, se configura dentro del dispositivo aula de Filosofía pues aparece ante la posibilidad dar a conocer al autor del trabajo escrito. Sinónimo del espíritu de la ligereza (Nietzsche, 1983), pero que sin embargo surge como muestra de un *algo* no usual, es decir el reconocimiento de la autoría (Fernández A., 2002) por los estudiantes.

Este aspecto me parece muy interesante en el sentido que evidencia como el saber sabio (Chevallard, 2005) se sigue ubicando en el imaginario, en otro lugar, y no en el aula.

Resulta, finalmente, un aula en la cual se configuran distintos espacios, en los cuales los cuerpos encuentran *su* lugar, condicionando la forma de participar, aula en la cual los cuerpos atentos a la lectura son los principales protagonistas.

El cuerpo enseñante, la EP, se muestra desde una construcción de género, proponiendo un aula en la cual las producciones de los estudiantes ocupan el lugar privilegiado, aspecto que en este caso se articula con la modalidad maternal que en algunos momentos aparece en la EP.

Finalmente, a manera de ilustración, incorporo el siguiente cuadro sobre los gestos observados siguiendo las referencias ya citadas.

Cuadro 4. EP4

Descripción de los gestos	Significado adjudicado	Denominación
Sentada sobre la mesa de uno de los bancos y en algunos momentos cruzando las piernas.	Postura en la cual se ubica como <i>su</i> lugar en la clase.	Postura del cuerpo-gesto de acomodación (Le Breton, 2009). Construcción de género.
Sentada sobre la mesa de uno de los bancos con el tronco hacia delante, con el texto en la mano.	Postura de acomodación desde <i>su</i> lugar.	Postura-gesto de acomodación (Le Breton, 2009), tronco hacia adelante.

Se acerca a los alumnos para entregarles su trabajo.	Vinculante con los alumnos, da algo de sí, da algo producido para sus alumnos, desde una cierta construcción de género, cuidado hacia el otro.	Gesto instrumental — pues tiene un objetivo—, pero también de regulación (Le Breton, 2009), de contacto.
Mirada sobre todo dirigida hacia el subgrupo de alumnos mayor en número.	De comunicación, en algunos casos apoya la transmisión de información, en otros casos espera una respuesta. A la misma vez de exclusión pues la dirección de la mirada se mantiene un cierto tiempo sin integrar al resto de los estudiantes.	De regulación (Le Breton, 2009), sostiene el contacto y la espera de una respuesta.
Risa.	Muestra la exposición del autor (estudiante) del texto citado, escapándose del anonimato.	Gesto de descarga por una situación que evidencia la autoría (Fernández A., 2002).
Movimiento de los brazos.	Acompañan el estar, el mostrarse, dan vida.	Rítmicos (Le Breton, 2009).
Lectura con el tronco hacia delante y el mentón apoyado en su mano.	Cuerpo atento, tenso, dirigido a la lectura.	Cuerpo lector (Larrosa, 2000).
Tocarse el pelo y morderse los labios.	Llenan el espacio de silencio, un silencio	Expresivos, construcción de género.

	expectante, “silencio cero”, pues no tiene una significación en sí mismo, sino que se lo espera llenar con una respuesta.	
Silencio.	De lectura en el cual se da el cuerpo lector y silencio expectante de respuesta.	Cuerpo lector (Larrosa, 2000).

2.4.5. Caso 5

Descripción de aula observada

Se trata de un liceo diurno; el grupo corresponde a un 3.º BD con edades de los estudiantes entre 16 y 17 años. El salón es amplio, con un ventanal en una de las paredes ubicado a lo largo del salón; tiene una forma rectangular. Los estudiantes tienden a ubicarse a lo largo de él. Frente a ellos, sobre la pared en la cual se ubica la puerta de entrada, está el pizarrón. Delante el escritorio, de frente a los estudiantes.

El salón está bien cuidado, con paredes blancas sin señas de identidad. Los bancos son individuales, con posa brazo para escribir, fáciles de transportar.

Los estudiantes son 25, 14 mujeres y 11 varones. Se ubican en filas, en los costados del salón y en el fondo. En la fila de adelante, en el medio, se ubica un estudiante y una estudiante se sienta mirando hacia el centro de manera que queda de costado en relación con sus compañeros. Todos los demás están ubicados con la mirada hacia adelante —es decir hacia donde está el pizarrón— por lo que se ven las espaldas de cada uno, quedando de frente al docente.

En el centro del salón quedan bancos vacíos.

El EP se ubica de frente a los estudiantes.

Comienza la clase haciendo referencia a la instancia de filmación y afirmando que no se pongan nerviosos por la filmación, aunque reconoce que sí es una instancia estresante.

Comienza con un repaso retomando lo que se estaba trabajando en relación a la ética aristotélica.

Permanece gran tiempo de la clase sentado en la mesa del escritorio sobre la cual ensaya diferentes posturas: con las piernas hacia abajo, con las piernas cruzadas sobre el escritorio a manera de loto⁷⁶, cruzando una pierna sobre otra en escuadra o colocando una pierna flexionada y sentándose sobre ella y la otra estirada, apoyada en el piso.

Durante esta primera parte de la clase, les da la palabra a los estudiantes señalándolos con el brazo estirado en un movimiento rápido y recto. No los llama por su nombre, sino que los señala para que intervengan.

Tiende a hablar sin mover el resto del cuerpo, incluso cuando está de pie, solo algunos movimientos de las manos cuando explica. Hay ciertas gesticulaciones con las manos, palmas hacia arriba al explicar y un cierto movimiento de brazos. Con un movimiento de cabeza marca que la respuesta está *más o menos*.

Pocas veces sonrío, aunque sí algunas, cuando se remite a sucesos pasados que pertenecen a momentos compartidos a lo largo del año.

Al ponerse de pie al lado del escritorio coloca las manos delante de su cuerpo tomando entre ellas el marcador con los brazos estirados.

Cuando comienza lo nuevo de la clase, toma la selección de textos de Aristóteles. Deja la fibra y toma el texto.

Para empezar a leer se coloca más cómodo flexionando una de las piernas y colocando pie y pantorrilla en la mesa del escritorio y se sienta sobre esta.

Al leer levanta un poco más la voz. Lee pausado y fuerte.

Al leer mantiene el texto en la mano, gesticulando con ella acompañando la lectura.

⁷⁶ *Postura de loto* hace referencia a la postura en la cual se cruzan las piernas entre sí. La denominación proviene de la postura típica de meditación de las disciplinas yóguicas orientales. La postura que adquiere el EP al cruzar las piernas se acerca a la citada postura yóguica.

Pareciera mucho más cómodo en la lectura: está bien sentado en la mesa del escritorio con las piernas un poco separadas y el tronco bien derecho.

Una estudiante le pregunta ¿qué es la autarquía? Con lo cual su respuesta es que desea que ellos accedan al concepto; al continuar leyendo cruza una pierna sobre la otra en escuadra.

Al leer levanta a veces la cabeza mirando a los alumnos marcando que está leyendo para ellos.

Los estudiantes siguen la lectura y mucho de ellos mantienen una mano o en el mentón o en el rostro y en algunos casos tapándose un poco el rostro.

Termina de leer para preguntarles “¿Qué les parece que significa esa palabra autarquía?”⁷⁷ Y coloca las manos detrás del tronco inclinándose para atrás. Gira ágilmente hacia atrás para escribir en el pizarrón. Y mientras escribe continúa hablando sobre el significado de “aut”. Continúa hablando y se apoya en el respaldo de la silla que está detrás del escritorio para volverse a sentar en el escritorio y continuar leyendo.

Cuando un estudiante interviene reflexivamente, se sienta en el escritorio cruzando las piernas arriba de la mesa.

Vuelve a escribir en el pizarrón. Sus movimientos tienden a ser rectos y suele juntar las manos delante.

Sus desplazamientos se manejan en una especie de triángulo siendo los vértices: delante del escritorio, el pizarrón y detrás del escritorio. Desde allí lee, escribe en el pizarrón, da la palabra y escucha a los alumnos. Su voz claramente audible se ve acompañada por algunos movimientos de los brazos y gesticulaciones de las manos, con palmas hacia arriba, rostro serio. Esta segunda parte de la clase —en la que ya no hay repaso— la lectura la realiza el EP y la clase se centra fuertemente en él, existiendo, de parte de los alumnos, algunas preguntas y algunas intervenciones.

Desde la mesa del escritorio en la cual permanece sentado gran parte de la clase, lee, comenta, pregunta y mira a sus estudiantes. Trabaja por momentos en el pizarrón dándose vuelta ágilmente para escribir en él.

⁷⁷ Tourn (2014), comunicación personal: filmación de clase.

Algunas interpretaciones

Cuerpo espacio-espacio homogéneo

Los cuerpos se ubican en el salón de clases de acuerdo a la disposición aula institucionalizada, desde una concepción del espacio homogéneo (Merleau Ponty, 2008).

El pizarrón y el escritorio marcan el *delante*, y el lugar del docente y los bancos de los estudiantes están dispuestos de acuerdo al orden establecido.

Así se ubican los cuerpos: el EP en la zona marcada como el *delante* y los estudiantes dispuestos de tal manera que quedan con su rostro y torso visible al docente y le dan la espalda al resto de los compañeros.

Los estudiantes tienden a dejar el centro del salón sin ocupar, quedando bancos vacíos.

Volvemos a encontrarnos con un espacio homogéneo (Merleau Ponty, 2008) y con un espacio ocupado por bancos. El espacio vacío como tentación para el deseo (Calmels, 2001) no aparece. Institucionalmente este no tiene cabida en el salón de clases.

Con respecto a la tendencia a no ocupar el centro del salón, el sentarse contra la pared, puede pensarse desde el planteo ya referido (Calmels, 2001, p. 27). La ansiedad de todo inicio nos hace mover el piso.

A su vez, parece ser una tendencia cultural, el acomodarse sobre las paredes; piénsese en los ómnibus o en los bares, en los cuales las primeras mesas que se ocupan son las que se encuentran sobre la pared o ventanas.

También es posible establecer que, si bien la pared oficia de sostén ante el vacío del centro, puede en este caso funcionar como respuesta a una forma cuerpo de presentarse del EP que hace que los estudiantes se ubiquen tendiendo a dejar el centro vacío. El EP muestra una forma de ser cuerpo centrado en sí mismo, en su seguridad y en su claridad racional. Puede ser pensable que la ubicación de los estudiantes responde a esta forma de plantarse en el salón de clases.

Por su parte, el EP logra posicionarse en la mesa del escritorio como *su* lugar. Desde allí inicia la clase, da la palabra, lee y mira a sus alumnos. Para escribir en el pizarrón, gira rápidamente y vuelve a su lugar en el cual busca su comodidad, sobre todo con sus piernas, ya sea cruzadas arriba de la mesa o colgando hacia el piso.

Esta ubicación —sobre la mesa del escritorio— le da la posibilidad del relacionamiento cara a cara con todos los estudiantes, pero desde una cierta altura y desde condiciones espaciales que los estudiantes no tienen. Es decir, está sentado encima del escritorio el cual le permite cruzar las piernas, a manera de loto, e inclinarse para atrás apoyando las manos en este.

Quedan configuradas diferencias en los niveles de espacialidad. Desde este lugar, el *aquí* (Wandelfels, 2004), es decir el lugar del discurso, desde el EP se coloca por encima del plano configurado por los estudiantes. Podría decir que se posiciona encima del escritorio estableciéndose allí a manera de fuerte y diferenciándose de los estudiantes.

Su movimiento por el espacio tiende a conformar un triángulo entre el escritorio, el pizarrón y la parte posterior del escritorio. Prácticamente no realiza otros desplazamientos.

El poder de su cuerpo (Wandelfels, 2004) se concentra en haber encontrado un lugar desde el cual se emite el discurso, se marca el *aquí* exponiendo el cuerpo enseñante: sentado encima del escritorio, buscando su comodidad y señalando a los estudiantes para darles la palabra. Por medio de la mirada y la voz abarca el espacio del salón para comunicarse con los estudiantes. El caminar queda limitado a un triángulo que tiene sus vértices en una práctica instrumental —el escribir en el pizarrón— y quedar detrás del escritorio, en ubicarse en su lugar —encima de la mesa del escritorio en general con las piernas cruzadas y desplazarse hacia la derecha y un poco hacia los estudiantes.

Al respecto de caminar, Jan Masschelein dice:

Caminar es otra cosa que cambiar la perspectiva (...). Como copiar a mano, implica una relación totalmente diferente con el presente, se trata de que uno mismo se lleva físicamente, aventurándose a seguir una línea arbitraria —el camino, el texto—, como un atajo de intenciones y exponiéndose a su conducción. Esta dirección nos abre una mirada nueva (...) sobre nosotros mismos, pero a la vez “de allí en más convoca distancias calveros, panoramas” es decir nos presenta una evidencia que trasciende las visiones y perspectivas. (2006, p. 208)

Este planteo nos abre a la posibilidad de interpretar esta aula de Filosofía conformada por cuerpos que habitan un espacio en el cual construyen su lugar, sobre todo el

cuerpo enseñante, sin realizar modificaciones en su dispositivo físico y sin generar, por tanto, condiciones para nuevas perspectivas.

Parece muy interesante el dejarse llevar físicamente del cual nos habla el autor. ¿Será que el dejarse llevar físicamente es el dejarse llevar también mentalmente, abrirse a otros horizontes, otras miradas, en definitiva, otras lecturas?

Entiendo que sí, pues si hablamos de cuerpos sujetos, o corporeidades, entonces el lugar desde el cual se piensa es parte del pensar, el lugar desde el cual se habla es parte del hablar, el lugar desde el cual se mira es parte del mirar.

¿Será que no hay necesidad de cambiar de perspectiva y que por tanto su lugar se convierte en mirador desde el cual se ejerce el control del aula?

En este sentido, la mesa del escritorio funciona a manera de un mirador y un lugar de ejecución, pues desde allí se da la palabra y desde allí se lee y sobre todo desde allí se expande el poder de la razón, atendiendo al dualismo cuerpo-razón (López Gil, 1999).

Entiendo que se vuelve a presentar aquí una clara construcción de género, caracterizada por la seguridad, así como en gestos tales como el señalamiento a los estudiantes para darles la palabra cuando lo solicitan. La seguridad está presente en la modalidad cuerpo del EP varón.

Este espacio construido que no se transgrede en su disposición inicial es llenado por una voz fuerte, que se establece casi como la única, desde la potencia que expresa y desde la práctica corporal más relevante de la clase: la lectura en voz alta.

Cuerpo expresivo. Cuerpo género

Como cuerpo expresivo, los gestos quedan concentrados en algunos movimientos de brazos y de manos al exponer y hablar, y en su voz, fundamentalmente.

Realiza otros movimientos, pero que tienen una significación instrumental —es decir, que tienen una finalidad más allá de sí mismos— tal como dar la palabra estirando el brazo y señalando al estudiante designado. También cuando va enumerando condiciones ya vistas en clases anteriores sobre el contenido, que las va nombrando como “uno”, “dos”. Y en los movimientos de las piernas buscando su comodidad.

Cabe destacar la agilidad de los movimientos, ya sea cuando gira para escribir en el pizarrón, como cuando cruza las piernas arriba de la mesa del escritorio. Se realizan en forma recta, no sinuosos —sobre todo cuando estira los brazos para darle la palabra a los estudiantes, sin nombrarlos.

La modalidad de ser cuerpo del EP5 coincide con una construcción hegemónica de género puesto que tal como señalaba en el caso del EP2 los rasgos del estereotipo masculino tienden a presentarse: varón joven, dominante, duro, franco, contundente, cargado de seguridad (Rodríguez Martínez, 2006), que señala a sus estudiantes sin permitirse decirles su nombre.

En ese sentido, me parece interesante su comentario en el Grupo de discusión cuando dice: “Sí, yo creo que una forma de empezar a abrir caminos es pensar a la filosofía desde estudiantes concretos, por ello estoy de acuerdo con EP2”⁷⁸ generándose una contradicción entre su discurso y su práctica. Pero a la vez, dada la ambigüedad señalada, también dice: “En este sentido: no se trata de palabras produciendo palabras, sino de palabras con resultados que queden grabados en un cuerpo, en una realidad física y cósmica concreta”.⁷⁹

Entiendo que el empleo que hace de su voz al leer está buscando ese efecto, es decir, el que pase algo que quede grabado en los cuerpos de los estudiantes. Volvemos a visualizar una intención de dominio, de alcanzar al otro para inscribir en sus cuerpos *resultados*.

Esta modalidad de ser cuerpo generizado sobre todo halla su punto más expresivo y claro en su voz a través de la lectura.

Voz a través de la lectura

A través del gesto y de la palabra el sujeto se trasciende hacia un comportamiento nuevo, hacia el otro o hacia su propio pensamiento. La trascendencia del cuerpo radica en esa capacidad prodigiosa de constituirse en signo, de ser una unidad significativa o un nudo de significaciones vivientes que van más allá del contenido biológico. Como poder siempre abierto de significar el cuerpo no se queda encerrado en sí mismo, se

⁷⁸ Tourn (2014), Comunicación personal, Anexo 4, p. 136.

⁷⁹ Tourn (2014), Comunicación personal, Anexo 4, p. 136.

trasciende. Este movimiento de trascendencia, de escape o superación de lo dado caracteriza al ser humano como tal y se desarrolla máximamente en el lenguaje. El acto de expresión originaria —único acto de verdadera expresión, según Merleau Ponty—, aquel por el que se pone en circulación una nueva significación, es simultáneamente un acto de trascendencia: la expresión novedosa supera el vocabulario ya dado confiriendo nuevos significados a los términos, significados que no se hallaban supuestos en el conjunto de significaciones ya adquiridas que constituyen el lenguaje. El cuerpo realiza un movimiento de trascendencia a través del gesto y la palabra. (Escribano, 2000, p. 182)⁸⁰

Por ello, el lenguaje a través de la palabra no se reduce en Merleau Ponty a una cuestión meramente intelectual, sino que debe ser pensado como una actitud, y no como un pensamiento puro. Digamos que es una existencia encarnada la que se expresa también en el lenguaje. Por ello el lenguaje es gesto, es expresión y en función de la forma de ser cuerpo, y de la forma de habitar el mundo, el gesto crea nuevas significaciones y sentidos.

En el EP su expresividad se halla concentrada en el lenguaje a través de la lectura. A través de ella accede a su mayor comodidad y a llenar el espacio con su voz, que lo trasciende como sujeto individual, estableciendo la relacionalidad con los estudiantes.

La lectura no es repetición de un texto, sino recreación, pues no se da a través de una mera modulación de sonidos, sino que es una existencia encarnada la que se expresa, desde su forma particular de existir.

El lenguaje no puede ser comprendido desde fuera, como un objeto, sino que es necesario instalarse en él y comprenderlo desde la indistinción entre fondo y forma, entre sentido y sonido. Por ello es un gesto, pues la expresión está dada en su forma y su contenido, en su acento, en su modulación de la existencia. El lenguaje trasciende el vocabulario dado.

Así en la lectura que realiza el EP, el volumen es más alto que el que mantiene en el resto de la clase. El tono pasa a ser también un poco más agudo y el ritmo de la lectura se da en forma fluida, modulado y animado.

⁸⁰ Xavier Escribano, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona (2003).

Claramente pasa a ser la voz que lee el protagonista de esta clase y pasa a dominar el aula. Sin embargo, los estudiantes siguen la lectura manteniendo, gran parte de ellos a medida que transcurre la clase, una mano sobre su rostro como sosteniéndose la cabeza. Ninguno de ellos lee.

Durante la lectura se establece un silencio que funciona casi como “receptáculo amplificador de las palabras dichas” (Poyatos, 2003, p. 82)⁸¹, pues si bien no es un silencio que se establezca como protagonista, sí es un silencio que sostiene la lectura del EP, cuyo rostro permanece serio; solo se dan los movimientos para emitir sonidos y todo el cuerpo se tensa para concentrarse en la práctica de la lectura. “El cuerpo emplazado del lector es atento, concentrado, parlante en silencio, pero siempre tenso y en suspenso, suspendido” (Larrosa, 2000, p. 142).

De vez en cuando levanta la cabeza para mirar a los estudiantes y para, de alguna forma, referir que se lee para ellos. Hay una confluencia entre voz y seducción, pues cumple la función de convocar, de seducir, de mantener un fondo de silencio y atención.

Así Teresita Ospina⁸² afirma

... mediante la utilización de actos verbales, para verbales y no verbales, portadores de sentido y a su vez, posibilitadores de la comprensión, el docente motiva la participación, la interacción y la producción académica del grupo a su cargo. Para ello, la palabra manifestada en signos verbales y para verbales (entonación, ritmos, pausas, volumen, tono, inflexiones de voz), y no verbales (movimientos corporales y gestuales, ubicación del cuerpo con respecto al espacio, posturas, proximidades con los otros, manejo espacial, ademanes) se convierte en fuente básica de comunicación, pues ella encadena, organiza y articula los contenidos portados en sí misma... (Ospina, Teresita, en Ospina Torres, 2004, p. 11)

Esta seducción se sostiene en todo el cuerpo lector y en el conocimiento previo del texto. Lee con inflexiones de la voz, variación del ritmo, pausas ajustadas a una cierta significación del contenido del texto, lee como si encarnase a Aristóteles.

⁸¹ Fernando Poyatos, investigador de la Universidad New Brunswick, Canadá, en áreas como la comunicación no verbal.

⁸² Teresita Ospina, doctora en Educación, profesora en la Universidad de Antioquía.

El cuerpo lector del EP tenso, dominante, generizado, se trasciende a sí mismo a través de su voz en la lectura, lee para sus estudiantes y lee para sí mismo; seduce y domina el espacio a través de su voz, aspecto corporal privilegiado y esperable de la modalidad docente y de la razón en tanto logos, en tanto palabra.

Cuadro 5. EP5

Descripción del gesto	Posible significado	Denominación
Diferentes posturas sobre la mesa del escritorio: piernas cruzadas encima, piernas separadas, una pierna cruzada en escuadra, sentado encima de una de las piernas flexionada.	Desde su lugar busca su propia comodidad.	Gesto de acomodamiento (Le Breton, 2009).
Brazo estirado señalando a un estudiante.	Gesto que tiene la finalidad de establecer quién tiene la palabra, de ordenar y señalar.	Gesto deíctico (Le Breton, 2009), pues sirve para señalar. Es un gesto funcional, totalmente instalado en la medialidad, valorando la finalidad (lo señalado).
Algunos movimientos de manos y pocos de brazos.	Acompañan el estar, el mostrarse. Resultan ser en el EP movimiento leves que logran dar cierta vida a su estar en el aula.	Gestos rítmicos (Le Breton, 2009).
Movimiento con la cabeza y conteo con los dedos de la mano.	Estos movimientos son traducibles al lenguaje articulado o verbal. El	Gestos emblemáticos (Le Breton, 2009) pues de acuerdo a Efron —

	gesto con la cabeza es un “más o menos”; el conteo con los dedos remite justamente a la enumeración de factores en esta clase.	desde Le Breton— en otras circunstancias son traducibles al lenguaje verbal.
Seriedad del rostro y sonrisa puntual.	Corresponde a su forma de presentarse, la seriedad del rostro y la aparición puntual de una sonrisa remitida a sucesos compartidos con el grupo.	
Sentado en el escritorio hacia atrás apoyado en las manos.	Lo realiza en algunos momentos para escuchar una cierta intervención a la cual le dedica un tiempo de escucha importante por la complejidad de esta.	Gesto de acomodamiento (Le Breton, 2009) que sostiene una escucha atenta.
Brazos hacia adelante a lo largo del tronco, tomando entre sí el marcador.	Es parte de su postura de pie; remite a su forma de presentarse.	Aspecto de su postura de pie.
Girar rápidamente para escribir en el pizarrón.	Tiene una finalidad precisa.	Gesto instrumental.
Voz alta de la lectura y silencio.	Ocupa gran parte de la clase. Si bien la lectura remite a trabajar con contenidos filosóficos se realiza de forma expresiva.	Gesto expresivo pues condensa gran parte de su forma de presentarse, de mostrarse. El silencio sostiene la voz de la lectura.

Desplazamientos en triángulo.	Una cierta forma de apropiarse de un pequeño espacio.	Remite al cuerpo espacio.
-------------------------------	---	---------------------------

3. Conclusiones, resultados, reflexiones generales

En este capítulo final desarrollaré las reflexiones y conclusiones generales a partir de lo analizado y comentado sobre cada uno de los casos.

Mi interés radica en acceder a mostrar la relevancia de la consideración de la corporeidad en la formación docente en general y, específicamente, docentes de Filosofía.

Se trata de encontrar caminos para incluir esta dimensión humana, en tanto de lo que se trata no es de formar transmisores de información, sino sujetos que logren generar dispositivos para que los estudiantes de enseñanza media recuperen su deseo de saber. Este es corporal; no es posible hablar de deseo, sino hablamos y trabajamos desde el cuerpo, desde la corporeidad. De lo que se trata entonces es de tomar conciencia de nuestra dimensión humana en tanto sujetos encarnados.

3.1. Resultados generales

¿Qué decir de los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía?

¿Cómo se presentan?

¿Qué mundo proponen a partir de su corporeidad y su modalidad de ser cuerpo?

¿Qué condiciones propician para enseñar filosofía?

¿Qué relevancia tiene la forma de habitar el espacio para la enseñanza de la filosofía?

¿Qué construcciones de género se muestran en los cuerpos enseñantes?

¿Qué condiciones habilitan la expresividad observada en los cuerpos enseñantes para enseñar filosofía?

Estas preguntas son las que han guiado el análisis e interpretaciones de los casos indagados y, también debo decir, han focalizado la observación.

A partir de ellas he intentado develar significaciones contextualizadas en los cuerpos docentes, sosteniendo el trabajo desde el supuesto y la convicción en relación a la relevancia de la corporeidad en todo vínculo humano y, por lo tanto, específicamente en el vínculo docente-estudiantes.

En la presente investigación me interesó específicamente indagar sobre el cuerpo docente, en tanto este es quien propone un aula y desarrolla una forma de enseñar.

Siguientes investigaciones deberían poder abordar los cuerpos de los estudiantes de enseñanza media, en relación a la intercorporeidad, atravesada en este caso por el enseñar y aprender filosofía.

Entiendo que los procesos de enseñar y aprender son dos procesos muy complejos y diferentes, que por tanto merecen una focalización diferenciada. Es así además que la Didáctica en tanto campo de saber se ha ocupado de la forma de enseñar, sin descuidar al sujeto al cual va dirigida esta enseñanza. En este proceso, el de enseñar, radica mi interés y mi dedicación profesional y laboral.

En función de esta decisión, es que las preguntas se refieren al cuerpo enseñante, siendo consciente del necesario recorte y, por tanto, la inevitable asunción del no saber que sigue acompañando a las reflexiones a manera de resultados a las cuales accedo.

En este sentido, traigo las palabras del filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira cuando refiere a una de las finalidades de enseñar filosofía: “Enseñar a graduar la creencia, y a distinguir lo que se sabe y se comprende bien, de lo que se sabe y se comprende menos bien, y de los que se ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber” (Vaz Ferreira, 1963, p. 76).

Hago mías las palabras de Vaz Ferreira y asumo el intento de llevar adelante su enseñanza en mí misma, en el reconocimiento de la incompletud y de la ignorancia. Vale este aspecto para establecer el límite de las reflexiones que siguen a manera de resultados, límite que se mueve entre el saber y el no saber, y límite además que se circunscribe a los casos indagados. Sin desmerecer que las reflexiones a las cuales accedo puedan trasladarse a situaciones similares para alumbrarlas y para alumbrar las prácticas, en tanto la finalidad de la investigación se dirige a comprender la cuestión cuerpo, a su relación con la enseñanza de la filosofía, y a mostrar la necesidad de incluir esta dimensión en la formación de docentes.

Ese es al menos mi deseo.

Retomando entonces las preguntas iniciales:

¿Cómo se presentan los cuerpos enseñantes?

¿Cómo habitan el espacio? ¿Es posible decir que lo habitan?

La categoría de habitar refiere a una relación intrínseca entre los cuerpos y el espacio, mediante la cual el espacio se significa afectivamente y se crea a partir de los cuerpos.

Si bien por un lado esta categoría tiene un alcance antropológico desde el marco teórico elegido, entiendo que es posible leerla desde una dimensión que profundiza lo afectivo en el sentido de establecer con el espacio relaciones mucho más cercanas y personales.

Esta relación se hace visible en dos de las EP (EP3 y EP4) a través de la apropiación del espacio que realizan junto a sus estudiantes, configurando un orden espacial distinto al dispuesto institucionalmente, adaptado a las corporeidades, generando un grupo pequeño, en el cual los cuerpos son fácilmente discernibles y en el que las relaciones, los vínculos, se desarrollan en una mayor intimidad.

Es necesario plantear que este habitar se establece también integrando las condiciones objetivas: los dos grupos están compuestos por muy pocos estudiantes. Es posible acceder, entonces, a una relación habitar- grupo pequeño.

A su vez, me parece relevante señalar que los diferentes espacios institucionales, destinados a las aulas, y en este caso las aulas observadas, no cuentan con señas de identidad por quienes lo habitan. Esto no sucede ni en las aulas de los liceos diurnos ni en los nocturnos extraedad. Algunos folletos en las paredes, en el caso del salón del liceo diurno extraedad, pero sin relación con los estudiantes que habitan (u ocupan) el aula. Responden a objetos que han ido quedando con el paso del tiempo.

Entiendo que el espacio para ser habitado requiere también de una transformación, no solo en la creación de nuevos órdenes espaciales, sino además de una intervención que dé cuenta de sus habitantes apuntando a generar sentido de pertenencia y también a desarrollar una sensibilidad estética. Esta no puede generarse si el lugar en el cual habitamos no cuenta con las posibilidades de incluir la belleza como aspecto también esencial.

Todo parece indicar que la lógica que rige desde la concepción del espacio homogéneo, lógica institucional, sigue caracterizando a nuestros salones de clase. No es observable una invitación a que la habiten cuerpos concretos.

Así entiendo que es posible afirmar que los espacios habitados u ocupados por los EP junto a sus estudiantes responden a una lógica pensada desde la concepción espacio homogéneo y que, con diferencias, los EP logran en algunos casos habitar en el sentido de intervenir explícitamente en el espacio ya dispuesto.

Este espacio pensado desde la lógica del espacio abstracto y homogéneo tiende a eliminar las diferencias, y a establecer previamente los lugares atendiendo además a la lógica disciplinaria de acuerdo a Foucault en *El arte de las distribuciones* (2005).

Esta apropiación del espacio por las dos EP citadas anteriormente está cargada de significaciones asignables a la construcción de género hegemónica: el espacio propiciado por las EP, el espacio femenino, esperable de acuerdo a dicha construcción, espacio intimista. Este espacio más íntimo, asignable al grupo pequeño, se reafirma a través del mate (EP3), que sostiene por momentos algún juego de poder.

Es decir, es posible realizar otra relación entre espacio habitable, intervenido-grupo pequeño y espacio que denominaré “femenino”.

¿Será entonces que la intervención, la transformación, el establecimiento de condiciones distintas a las hegemónicas es llevada adelante por mujeres docentes, desde su impronta de género?

Esta sospecha puede verse reforzada pensando en uno de los EP, el EP2, quien propicia una forma distinta de volver habitable el espacio. Así, esta es realizada a partir de su desplazamiento a manera instrumental, mediante el cual establece una relacionalidad entre los cuerpos de los estudiantes. Esta forma de habitar el espacio está centrada en el cuerpo del EP.

No deja de ser interesante remarcar que esta forma de intervenir es realizada desde lo instrumental, desde la búsqueda del fin, del objetivo. Interesante es pensar que esta apropiación del espacio también se da desde un cuerpo generizado, por sus movimientos, su decisión, su seguridad, su forma resuelta de apropiarse del espacio, por su expresividad, por su expresión de seriedad en el rostro y por el acento del desplazamiento puesto en la finalidad.

Por lo que cabe pensar en espacio habitable, intervenido, dominado, espacio que llamaré “masculino”.

La intención de transformación del espacio por parte del EP2 se resuelve a través de su propia acción. Considero que existe una apuesta al cambio, pero parecería que finalmente se resuelve hegemoníamente, a través de la acción del docente, docente varón: intervención del espacio desde la masculinidad entendida como construcción de género hegemónica.

En los otros dos restantes casos, una EP (EP1) y un EP (EP5), los cuerpos se adaptan al espacio institucionalizado, proyectado desde un espacio homogéneo característico de las instituciones educativas. También en estos casos se dan condiciones objetivas que hacen a la dificultad para apropiarse de manera distinta del espacio: los dos grupos de estudiantes son muy grandes y el salón está repleto de bancos.

Por lo cual es posible realizar una relación que tiende a mantenerse entre no intervención del espacio —adaptación a la lógica institucional— espacio repleto de objetos, espacio ocupado.

La construcción de género hegemónica, es decir, la binariedad de género en masculino/femenino atraviesa las corporeidades de los EP en cómo estos habitan el espacio, ya sea en su apropiación como en su expresividad, con diferencias en cada uno de ellos.

La forma intimista de habitar el espacio en las dos EP (EP3 y EP4), esperable en la caracterización *mujer*, así como en una mínima apropiación de la restante EP (EP1).

Esta construcción de género, o el género en el cuerpo (Gómez, 2009), a nivel expresivo atraviesa la dulzura en la voz, así como también en la sonrisa que fácilmente aparece en el rostro (EP1), aspecto que también caracteriza a la forma de habitar de otra de las EP (EP4), con diferencias, en tanto esta EP (4) conforma un estereotipo femenino más centrado en modalidades en las cuales su imagen parece ser un aspecto de su interés, así como en posturas claramente asignables a la construcción hegemónica del género femenino, como cruzar las piernas.

Sin embargo, la seriedad, caracteriza la expresión del rostro de la EP3, quien, si bien construye junto a sus estudiantes un espacio pequeño, íntimo, sostiene con su mirada el vínculo intercorporal, en un rostro en el cual la sonrisa no está presente.

En la forma de apropiarse del espacio y de habitarlo por los EP también es posible rastrear construcciones de género asignables a la caracterización *hombre*, con diferencias en ambos practicantes. En tanto para uno de ellos el desplazamiento se vuelve su forma de presentarse y su forma de mostrar el poder de su cuerpo, para el otro EP su modalidad corporal desarrollada a través de sus movimientos rectos, ágiles, así como sus posturas sobre el escritorio, también dan cuenta de una masculinidad expresable, que establece una propuesta de clase en la cual su dominio se da fundamentalmente a través de la voz.

Por otra parte, la expresión de seriedad caracteriza a ambos EP (EP2 y EP5).

En cuanto a otras formas de expresión, me parece relevante detenerme en alguna de ellas:

El caminar, en un sentido no instrumental, situado en la medialidad (Agamben, 2001), también se despliega por los EP, aunque este no acompaña a todos los EP ni se realiza de la misma manera.

Es decir, el aquí, en tanto lugar de la enunciación, tiende a no cambiar, configurando las mismas coordenadas espaciales en tanto punto cero desde el cual se emite la ruenunciación. El adelante y el atrás tienden a permanecer, exceptuando los dos casos en los cuales se configura el grupo pequeño.

De todas maneras, no deja de ser interesante establecer que la EP (EP1) que no logra apropiarse del espacio, que queda cuasi aprisionada por su propio cuerpo al cual considera un lastre, algo que desconoce, se da una sola vez la posibilidad de cruzar el espacio sin una finalidad determinada, como si estuviera intentado descubrir otros lugares, otras perspectivas, experimentarse a sí misma en relación al espacio y, por tanto —aunque lo niegue— experimentarse en relación a su cuerpo, a su corporeidad. Parafraseando a Masschelein (2006) como si fuese posible decir que hay un intento de experimentar la novedad, la búsqueda, sin buscar nada en especial.

Es posible entonces establecer un quiebre entre lo observable en las prácticas corporales y el discurso.

Este aspecto me parece sumamente interesante pues de alguna manera evidencia alguno de los puntos de partida de la presente investigación, en el sentido de la relevancia de lo corporal, incluso desde el punto de vista de las inscripciones (Foucault, 1979), sin que esto sea concientizado por los sujetos. Es más, se evidencia

la complejidad de una razón encarnada que se niega a regirse por el principio de no contradicción. La racionalidad hegemónica occidental (Morin, 2001) logra verse quebrada por la presentación de los cuerpos enseñantes.

La voz, si bien presente en todos los EP, logra su clara relevancia en uno de los EP (EP5) a través de la lectura en voz alta, voz que se posiciona expresivamente y domina el espacio, aún por momentos bajo la ignorancia de la expresión de las corporeidades de los estudiantes que muestran un cierto tedio. De todas maneras, esta voz se plantea desde una cierta puesta en escena para los estudiantes o para la filmación, por momentos, poniendo en movimiento un efecto de seducción. De donde sería posible establecer una relación entre la voz y dominio del espacio.

La voz, conjuntamente con gestos expresivos tales como palmas hacia arriba y mirada en una dirección lejana (EP1), muestra un pensar activo que invita claramente a la reflexión.

En este sentido, es interesante plantear cómo la enseñanza de la filosofía en tanto enseñanza que promueve el pensar, la autoría, la creatividad puede quebrar la construcción hegemónica de género, al menos observable este aspecto en la EP1, quien logra momentos reflexivos claramente visibles corporalmente. Lo que me lleva a establecer una relación entre enseñar filosofía-prácticas de libertad.

En todos los EP la mirada y el encuentro con la mirada de los estudiantes está presente. Pero sobre todo interesa acentuar la relación cara a cara, relación ética por excelencia, que caracteriza a una de las aulas observadas (EP3), sosteniendo un vínculo intercorporal que se desarrolla bajo la comodidad y el diálogo entre los integrantes del pequeño grupo, que no excluye, sin embargo, algún momento de tensión. Este pequeño grupo constituido bajo la relación cara a cara habilita al diálogo filosófico, diálogo en el cual los sujetos se muestran, explicitando sus creencias y argumentos, dando la posibilidad para que el sujeto se transforme. Este diálogo lo debemos entender como discusión filosófica (Bertolini, 2009), en tanto que los sujetos se *contaminan*⁸³ entre sí alterando su subjetividad.

⁸³ Contaminar en el sentido que lo plantea Bertolini en tanto los sujetos mediante la discusión logran quebrar su aislamiento, recuperando un espacio público de discusión, espacio común en el cual ya nadie permanece siendo el mismo que era si la discusión es sincera y argumentada.

Es posible establecer una relación entre el cara a cara, el diálogo filosófico y la transformación de sí.

El cuerpo lector aparece en una de las EP (EP4) y en el EP5, cuerpos atravesados por construcciones de género, cuerpos atentos, tensos, sosteniendo el silencio de la lectura.

El silencio, en tanto aspecto emergente, destacable, que *dice* cosas — paradójicamente— se hace presente desde dos significaciones distintas. Por un lado, un silencio que sostiene la lectura en voz alta (EP5) y la lectura de los estudiantes también en voz alta del caso 4 (EP4), que llena el espacio y sostiene el cuerpo lector, tenso, concentrado, gesto filosófico, reflexivo.

Por otro lado, un silencio cargado de espera, hasta de cierta ansiedad por escuchar la respuesta correcta, o al menos una respuesta (EP4), acompañado de gestos que muestran cierta incomodidad —tal como morderse el labio—. Este silencio, silencio cero, no ofrece condiciones para la experiencia filosófica en tanto espera una respuesta determinada. El silencio expectante, cargado de espera, no puede escuchar lo nuevo porque quiere ser llenado de lo ya construido, a manera de la pieza que falta.

Ahora bien, ¿qué condiciones propician estos cuerpos, tal como han sido observados, para la enseñanza de la filosofía? ¿Qué posibilidades ofrecen el habitar la espacialidad, la expresividad, las diferentes construcciones de género para enseñar filosofía? ¿Es posible acceder a un gesto filosófico?

La concepción acerca de enseñar filosofía se basa fundamentalmente en la idea de que el aula de Filosofía debe propiciar espacios mediante los cuales la disciplina — filosofía— esté presente, pero para producir condiciones que habiliten a la transformación de sí.

En este sentido, dos planteos teóricos que sostienen lo dicho: la categoría de *experiencia* desde las investigaciones de Larrosa y su relación con el campo pedagógico y la transformación de sí a la cual apuesta Foucault mediante la distinción entre libros verdad y libros experiencia (2003). Los libros experiencia son los que permiten que el lector salga transformado una vez que ha transitado por ellos y con ellos, en tanto que el libro verdad tiene un objetivo claro, el de demostrar una verdad de la cual partió. Es decir, en estos últimos, el viaje no está destinado a descubrir, sino

a demostrar, a acceder a lo que ya se sabe, lo que lo transforma en una cuestión de método.

¿Qué condiciones entonces habilitan los cuerpos enseñantes para la transformación de sí? ¿Es posible acceder a algunas conclusiones? ¿Es posible establecer una respuesta a una inquietud que intenta acceder al plano de la subjetividad?

En tanto la pregunta se dirige a rastrear las condiciones, entiendo que luego de la observación, análisis e interpretación de lo compartido con los EP, es posible acceder a algunas respuestas que no dejan de establecerse en el plano de la interpretación, pero que señalan condiciones que considero muy valiosas para la enseñanza de la filosofía desde la concepción que planteo y comparto con muchos colegas.

Así es posible señalar:

El habitar mediante la construcción de grupos pequeños genera un espacio que propicia el diálogo, en tanto este necesita de la exposición de los sujetos en un clima de confianza, lugar que se construye mediante cuerpos que se vuelven discernibles y que se exponen generosamente al otro. El diálogo filosófico entendido como discusión filosófica "... sacude el pensamiento, agita, interpelando, los saberes instituidos (conocimientos, prácticas, valores), no les permite cristalizarse" (Bertolini, 2009, p. 5). La relación cara a cara que dispone la grupalidad posibilita las condiciones para la remoción de saberes, creencias y también prácticas. Es un cuerpo que se sacude y posibilita la transformación de aquello que parece incambiable. Se generan condiciones para la *experiencia*, es decir, para que *algo pase*, en términos de Larrosa y Foucault, para que algo me golpee y me movilice.

El espacio íntimo que tiende a conformarse, espacio *femenino*, genera condiciones para un pensar no hegemónico, tomando la historia de la filosofía, historia en la cual las mujeres han estado, con excepciones, excluidas. No deja entonces de parecerme interesante caracterizar a este grupo pequeño habilitante de la discusión filosófica, como *espacio femenino*, en tanto espacio íntimo. Si el pensar se realiza desde sujetos concretos, tal como expresaba el EP2, desde *cuerpos concretos*, entonces el *aquí* configurado también da forma a ese pensar.

A su vez, la posibilidad de transgredir el espacio institucionalizado en tanto espacio homogéneo habilita también a la transgresión del pensamiento y, por tanto, a la creatividad, aspecto fundamental en el filosofar en tanto este es entendido como

recreación de la disciplina y no repetición, donde el sujeto es interpelado por el mismo pensamiento que recrea.

La posibilidad de transgredir los espacios genera condiciones para la creación, para recrear el pensar, para filosofar, en definitiva, puesto que este es esencialmente creación.

La expresión, la gestualidad que toma cuerpo en la pura medialidad, habilita, entiendo, a la expansión del sujeto, permitiendo su propia transformación. El potenciar la expresividad en sí misma, sin volverse un medio al servicio de una finalidad, meramente instrumental, da cuenta del sujeto en el espacio, en su cuerpo, abre a la sensibilidad, a la conciencia corporal y al encuentro con la *experiencia* (Foucault, 2003; Larrosa, 2006). Es decir, la gestualidad, aún en gestos no fácilmente visibles, posiciona al sujeto enseñante en un presente e intensifica las posibilidades del encuentro con lo que puede conmover, afectar, y, en definitiva, transformar. Habilita, parafraseando a Larrosa (2003), a detener el tiempo y acrecentar la sensibilidad ante y con los otros.

Ejemplo de estos gestos, que me animaría a establecer como gestos filosóficos, el caminar sin objetivo prefijado, palmas que se abren al mismo tiempo que se establecen preguntas interpelantes, relaciones cara a cara, miradas expectantes ante lo que el otro va a decir, tensión del cuerpo lector, silencios que sostienen al cuerpo lector.

Pienso que todas las señalizaciones del cómo se presentan los cuerpos enseñantes y que habilitan a la enseñanza de la filosofía en tanto esta promueve las condiciones para la transformación de los sujetos se circunscriben a un cuerpo que esencialmente goza de su estar y de su pensar, posibilitando esencialmente el encuentro con el otro, aún en cuerpos que muestran rastros de los disciplinamientos y de construcciones de género hegemónicas.

E incluso con modalidades distintas, dos de las EP manifiestan verbalmente la ausencia, la falta, el no saber en relación al registro de su cuerpo en el aula, o como un lastre o como el no poder trabajar desde el cuerpo. Por otra parte, el EP2 da cuenta de la pesantez de su cuerpo al concientizarse que la clase falló.

En estas verbalizaciones hay algo del orden de la experiencia, hay un registro de que algo está sucediendo, paradójicamente, en relación a una ausencia, a lo que no está,

pero que se vive como un algo que de alguna manera impacta, por ejemplo, a través de la mirada de los otros sobre sí, removiendo la experiencia de ser cuerpo.

Lejos está la enseñanza como mera transmisión, como sola acumulación de información, como loca carrera para generar individuos adaptados al sistema. Cerca está la enseñanza que tiende a conmover, a disfrutar de los espacios compartidos, a crear, a propiciar el encuentro de los cuerpos.

¿Será posible caminar en este sentido? ¿Será posible trabajar los disciplinamientos de los cuerpos de manera de posibilitar mayores condiciones para la *experiencia* en términos filosóficos?

3.2. Palabras últimas

Desde mi punto de vista, la cuestión de la corporeidad no es un accesorio en la formación, sino que, en aras de transformaciones educativas en las cuales los sujetos estén implicados, es necesario incluir espacios de trabajo sobre y con la corporeidad. Este aspecto me parece necesario, no en un sentido instrumental desde el cual se piense el uso del cuerpo para mejorar la enseñanza, sino desde la consideración que todo vínculo humano, incluyendo el pedagógico, se funda en una relación intercorporal.

Aún más, en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, ámbito que trabaja específicamente con el pensar, estamos frente a un pensar encarnado y como tal necesita pensarse y trabajarse a sí mismo, puesto que, si queremos formar sujetos reflexivos, nos es necesario trabajar con el sujeto en su integridad.

Para poder conmover, necesito conmoverme.

Desde el momento en que generosamente estos cinco estudiantes de Profesorado de Filosofía accedieron a participar en la investigación, se despliegan caminos que transitan por la conmoción, la cual no deja de ser una conmoción de orden filosófico que incluye explícitamente a los cuerpos enseñantes, desde el registro del deseo.

Por último, desde mi experiencia personal, el tránsito compartido con los estudiantes de Profesorado de Filosofía, así como lo elaborado a partir de lo recogido en el trabajo de campo, implica una muestra de una búsqueda filosófica, que transita en el registro de la incompletud y en la necesidad de profundizar los espacios filosóficos, los cuales

también se juegan en el orden de los cuerpos. Pues, en definitiva, siempre se trata del cuerpo que somos.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin: Notas sobre la política*. Valencia, España: Pre-textos.
- Aguirre, M. L. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula. *Cuadernos de Educación Investiga*, 3(18), pp.65-97.
- Alarcón, P. (2005) Hacia una pedagogía de la coexistencia. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, año 4, n.º 3, pp. 63-86.
- Álvarez Pedrosian, E. (2010). Tras la exploración de lo cualitativo y singular, fenomenología, hermenéutica y más allá. En J. Rasner (Coord.), *De la epistemología a la metodología y viceversa: Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales* (pp. 69-138). Montevideo, Uruguay: Unidad Central de Educación Permanente de la Universidad de la República.
- Anzieu, D. (1971). *La dinámica de los pequeños grupos*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Asociación Filosófica del Uruguay (s.f.). *Documento sobre educación media superior y educación filosófica*. Recuperado de <http://afu.atspace.org/EMS%20y%20filosofia.pdf>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Barreto, M. (2006). *El mate: Su historia y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Bertolini, M. (2009). *La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades*. Recuperado de

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarisa%20Bertolini.doc>.

Bertolini, M., González, I., y Langón, M. (2010). *Tensiones en la enseñanza de la filosofía: Perspectivas para pensar prácticas y discursos*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca IPES, catálogo en línea. Recuperado de http://biblioteca.cfe.edu.uy/ipres/opac_css/index.php?lvl=section_seeylocation=11&id=32&plettreaut=B

Bertolini, M., González, I., Langón, M., y Macedo, C. (2008). *Escenarios de la educación filosófica: Prácticas y discursos: exploración, reconstrucción y posibilidades de transformación en el marco de la asignatura Filosofía en el nivel medio del sistema educativo uruguayo*. Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/escenarios_de_la_educacion_filo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/escenarios_de_la_educacion_filo%20(1).pdf)

Busani, M., y Fossati, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Pilquen, Sección Psicopedagogía*, año 4, n.º 1, s. p.

Busani, M., y Fossati, M. C. (2005). El lugar del cuerpo en los alumnos en el aprendizaje áulico. *Revista Psicopedagogía*, 22(68), pp. 171-179.

Busani, M., y Marchesi, M. (2008). Los rastros de la ocupación del cuerpo por el lenguaje y el poder. *Pilquen, Sección Psicopedagogía*, año 10, n.º 5, s. p.

Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En S. Ellen Case (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 270-282). Baltimore: University Press.

- Cachorro, G. (2009). *Prácticas corporales: Traducción de sentidos en la ciudad*.
Pensar a práctica, 12(2). Recuperado de
<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/6326/4966>
- Calmels, D. (2001). *Espacio habitado en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*.
Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Calmels, D. (2013). *Fugas: El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Buenos
Aires, Argentina: Biblos.
- Camilloni, A., Davini M., G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco. (1996).
Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Cardinale, L. (2010). La categoría de cuerpo sujeto para el análisis de las prácticas
de formación docente. *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional
de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Departamento de Sociología. La Plata. Recuperado de
<https://www.aacademica.org/000-027/635.pdf>
- Ceballos Ruiz, P. A. (s.f.) *Las posibilidades de enseñar y aprender filosofía como
creación*. Recuperado de congresofyeenna.net16.net/files/c5_p07.pdf
- Cerletti, A., y Couló, A. M. (2015). *Aprendizajes filosóficos: Sujeto, experiencia e
infancia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Cerletti, A., y Couló, A. M. (2015). *Didácticas de la Filosofía: Entre enseñar y aprender
a filosofar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Cerletti, A., Couló, A. M. (orgs.). (2015). *La enseñanza filosófica: Cuestiones de
política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.

- Citro, S. (2011). *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Csordas, T. (2011). Modos somáticos de atención. En S. Citro (Ed.), *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Escribano, X. (2000). Gesto y palabra. La esencia emocional del lenguaje según Maurice Merleau Ponty. *Revista de Filosofía Thémata*, n.º 25, pp. 175-185. Recuperado de institucional.us.es/revistas/themata/25/18%20escribano.pdf
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2002). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Flores, L. (2003). Fenomenología de la espacialidad en el horizonte de la corporalidad. *Teología y vida*, 44(2-3), pp. 265-269. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492003000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Fossati, M. C., y Busani, M. (2005). El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico: impronta de dos modelos. *Revista de Psicopedagogía*, 22(68), pp. 171-179.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método (I)*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gallo Cadavid, L. E. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista Educación Física y deporte*, 30(2), pp. 505-513.
- Gallo Cadavid, L. E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), pp. 825-843.
- Gallo Cadavid, L. E. (2014). Expresiones de lo sensible: Lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, 40(1), pp. 197- 214.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gibaja, R. (1982). *La descripción densa: una alternativa en la investigación educativa*. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>
- Gómez, M. (2009). El género en el cuerpo. *Avá*, n.º 15, pp. 289-306.
- González Briz, I., y Tourn, J. (2010). La transposición didáctica y el saber filosófico: ¿Puede pensarse la enseñanza de la filosofía bajo las condiciones que impone el concepto de transposición didáctica? En I. Moreno y C. Rey (Comps.) *Perspectivas Filosóficas* (pp. 281-288). Montevideo: Publicación de la Administración de Educación Pública, CFE, Departamento de Filosofía.
- González Briz, I., Planchón, M., y Tourn, J. (2012). Ideas para una didáctica filosófica en la formación docente. *Convocación*, n.º 6, pp. 22-25.
- González Briz, I., Planchón, M., y Tourn, J. (21 al 23 de marzo de 2013). Enseñar y aprender a filosofar en la Enseñanza Media. *Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, organizado por la Facultad de

- Ciencias de la Educación, UdelaR y Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), Montevideo, Uruguay.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, n.º 19, pp. 87-112.
- Le Breton, D. (2006). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Sígueme.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- López Coronado, O. (12 de noviembre de 2004). *El espacio es homogéneo e isótropo, ¿no?* Recuperado de <http://www.caosyciencia.com/ideas/articulo.php?id=121104>
- López Gil, M. (1999). *El cuerpo, el sujeto, la condición de mujer*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Maldonado, S. (junio de 2014). Acerca del significado de la práctica corporal. *EFDeportes.com Revista Digital*, año 19, n.º 193. Recuperado de www.efdeportes.com

- Mármol del, M., Gelené, N., Magri, G., Marelli, K., y Saéz, M. (diciembre de 2008). *Entramados convergentes: cuerpo, experiencia, reflexividad e investigación*. Recuperado de <http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com.uy/2009/12/entramados-convergentes-cuerpo.html>
- Masschelein, J. (2006). Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-304). Buenos Aires, Argentina: Manantial, Flacso, Osde.
- Merleau Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. París, Francia: Gallimard.
- Merleau Ponty, M. (2008). *El mundo de la percepción*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Merlo, L., y Mora, S. (2015). *Circulaciones*. La Plata, Argentina: ECART.
- Mora, A. S. (diciembre de 2008). *Cuerpo, género, agencia y subjetividad*. Recuperado de <http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com.uy/2010/06/cuerpo-genero-agencia-y-subjetividad.html>
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.
- Nancy, J. L. (2007). *El peso de un pensamiento*. Pontevedra, España: Ellago Ediciones.
- Nietzsche, F. (1983). *Así habló Zaratustra*. Madrid, España: Alianza.
- Nietzsche, F. (1990). *La gaya ciencia*. Madrid, España: Yericó.
- Ospina Torres, E. (2004). *La lectura en voz alta* (Tesis de grado). Recuperada de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/190/1/LecturaEnVozAltaComprensionLectora.pdf>
- Pichon Riviere, E. (1999). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social* (1). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 6(2), pp. 67-83. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17741/1/5591.pdf>
- Prado Berríos, M. C. (2004). *El pequeño grupo: Teoría y técnicas para la acción* (Tesis de grado en Sociología). Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113387/cs39-pizarrom66.pdf?sequence=1>
- Rodríguez Martínez, C. (2006). *Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid, España: Akal.

- Rodríguez, R. (2012). *Saber del cuerpo: Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* (Tesis de Maestría del Programa de Maestría en Enseñanza Universitaria). Recuperada de http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf
- Sarrión Mora, A. (Ed.) (2009). *Lecturas de Filosofía: Corrientes actuales de pensamiento*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Spadaro, M. C. (2012). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Spinoza, B. d. (2005). *Ética: demostrada según el orden geométrico*. La Plata, Argentina: Terramar.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stefani, de P. (diciembre de 2009). Reflexiones sobre los conceptos de espacio y lugar en la arquitectura del siglo XX. *DU&P*, 6(16), s.p.
- Tozzi, M. (1999). *Pensar por sí mismo. Introducción a la pedagogía de la filosofía*. Lyon, Francia: Popular.
- Universidad de Antioquía. Grupos de investigación (s.f.). Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/institutos/educacion-fisica-deportes/investigacion>
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vaz Ferreira, C. (1963). *Obras completas (XV)*. Montevideo, Uruguay: Edición de la Cámara de Representantes.
- Waldenfels, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, n.º 32, pp. 21-37. Recuperado de revistas.um.es/daimon/article/download/15221/14681

Anexos

Anexo 1



A N E P

CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA

Montevideo, 27 DIC 2012

Orden del Día

Asunto Incluido

Sesión Consejo N 84

Exp. 3/15764/2012

VISTO: los presentes obrados mediante los cuales la Prof. Janett Tourn solicita autorización para realizar una investigación en el marco de la Maestría en Docencia de la Educación Media del CLAEH;

CONSIDERANDO: I) que el Proyecto se denomina "Cuerpo y enseñanza de la Filosofía" y consiste en procedimientos de observación y filmación en un aula de Filosofía de grupos de Bachillerato en dos momentos en el año, así como entrevistas a docentes, practicantes y alumnos;

II) que la Inspección de Filosofía considera muy valioso el Proyecto de Investigación propuesto entendiendo pertinente otorgar la solicitud presentada;

III) que a fs. 4 se cuenta con informe favorable del Equipo Coordinador de Inspección General Docente;

ATENTO: a lo expuesto;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

1) Autorizar a la Prof. Janett Tourn a llevar a cabo el Proyecto de investigación en el marco de la Maestría en Docencia de la Educación Media del CLAEH, denominado "Cuerpo y enseñanza de la Filosofía", en los liceos a determinar en el año 2013, previa coordinación con las respectivas Direcciones Liceales, en acuerdo con los estudiantes y sin que ello afecte el normal desarrollo de los cursos.

ADMINISTRACION NACIONAL DE EDUCACION PUBLICA. Consejo de Educación Secundaria
DPTO. DE SECRETARIA - Resoluciones y Decretos AB/ab 20/12/12
Secretaría Proyecto de Investigación Prof. Janett Tourn JLD

2) Hacer saber a la interesada que deberá actuar conforme a lo previsto por la normativa vigente en cuanto a la reserva en el manejo de la información recabada y que una vez finalizado el trabajo de investigación deberá elevar a este Consejo un informe incluyendo las conclusiones obtenidas así como devolución al liceo que resulta "campo de estudio" de la misma.

Notifíquese.

Comuníquese.

Oportunamente, archívese.


Prof. Blanca Graciela Mercapide
Secretaría General
Consejo de Educación Secundaria


Consejo Educación Secundaria
Prof. EMA ZAFFARONI
Consejera

Consejo de Educación Secundaria

ES FOTOCOPIA DEL DEL ORIGINAL

Montevideo, 7/3/13

Tarisa de la Paz

Adu. Sr. 1/6.

Anexo 2

Montevideo

Equipo de Dirección del Liceo N°

Presente:

Mediante este medio solicito a Ustedes la autorización para llevar adelante en el liceo que Ustedes dirigen, la instancia de trabajo de campo correspondiente al Proyecto de Tesis "Cuerpo y enseñanza de la Filosofía", en el marco de Maestría en Educación Media, CLAEH.

La citada instancia de trabajo de campo cuenta con la autorización del Consejo de Educación Secundaria mediante expediente 3/15764/2012, para llevar adelante procedimientos de observación y filmación en aula de Filosofía de grupos de Bachilleratos, así como entrevistas a docentes, practicantes y alumnos.

En esta oportunidad solicito a Usted la filmación del aula de Filosofía a cargo de [redacted] estudiante de Didáctica III, [redacted] – quien ha aprobado recientemente el examen correspondiente a Didáctica III del profesorado de Filosofía- para el día [redacted] a las [redacted] hs.

La misma cuenta con el aval de la estudiante- practicante y de los estudiantes.

A su vez cabe plantear que una vez concluido el trabajo de tesis comunicaré a vuestra institución los resultados alcanzados.

Sin otro particular y agradeciendo desde ya vuestra gentileza, saludo a Usted muy atentamente:



Profesora Janett Tourn Travers

C.I. 3.554.100-5 095021338

Anexo 3

Selección de textos Grupo de discusión:

¿Qué digo cuando digo “cuerpo”?

“Sentía culpa todo el tiempo, culpa de comer, de verme al espejo, y empecé a obsesionarme, más que con mi peso, con la perfección. Quería ser perfecta para que la gente me aceptara”. (De testimonio de una chica anoréxica.)

“Del latín *Corpus*. Toda sustancia material, orgánica o inorgánica: cuerpo sólido, líquido, gaseoso. 2. cualquier cosa de extensión limitada que produce impresión en nuestros sentidos por cualidades que le son propias. 3. Objeto material: la caída de los cuerpos. 4. parte material de un ser animado; cadáver: el cuerpo de un hombre, de un animal. 5. Tronco, por oposición a la cabeza y las extremidades. 6. Grueso, densidad, espesura, solidez.” (Pequeño Larousse Ilustrado, 1996, Planeta, Barcelona, p.306)

David Le Breton “Lo inaprehensible del cuerpo” de *Antropología del cuerpo y la modernidad*. (Selección pp. 13-27, Nueva Visión, Bs. As., 1990)

“Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma.”

“El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprehensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural.”

“La noción moderna del cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia de la ruptura que mezcla la persona con la colectividad y con el cosmos a través de un tejido de correspondencias en el que el todo se sostiene.”

“El cuerpo como elemento aislable del hombre (al que le presta el rostro) solo puede pensarse en las estructuras sociales de tipo individualista en las que los hombres están separados unos de otros, son relativamente autónomos en sus iniciativas y en sus valores. El cuerpo funciona como un límite fronterizo que delimita, ante otros, la presencia del sujeto.”

“Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad.”

“... penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas, le otorgan una ubicación en el cosmos y en la ecología de la comunidad humana.”

“Este saber aplicado al cuerpo es, en primer término, cultural.”

“Encuentra su formulación en la anatomofisiología, es decir en el saber que proviene de la biología y de la medicina. Está basado en una concepción particular de persona, la que le permite decir “mi cuerpo”. Esta representación nació de la emergencia y del desarrollo del individualismo en las sociedades occidentales a partir del Renacimiento.”

Descartes, Meditaciones metafísicas, 1970, Duodécima edición, Espasa Calpe Madrid.

Sexta Meditación

“Y aun cuando acaso, o más bien, ciertamente, como luego diré, tengo yo un cuerpo al que estoy estrechamente unido, sin embargo, puesto que por una parte tengo una idea clara y distinta de mí mismo, según la cual soy algo que piensa y no extenso y, por otra parte, tengo una idea distinta del cuerpo, según la cual este es una cosa extensa, que no piensa, resulta cierto que yo, es decir, mi alma, por la cual soy lo que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo, pudiendo ser y existir sin el cuerpo.” (pp. 139-140)

Merleau Ponty, Fenomenología de la percepción, 1975, Ediciones Península, Barcelona.

“Una novela, un poema, un cuadro, una pieza musical son individuos, es decir, seres en los que no puede distinguirse la expresión de lo expresado, cuyo sentido solo es accesible por un contacto directo y que irradian su significación sin abandonar su lugar temporal y espacial. Es en este sentido que nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. Es un nudo de significaciones vivientes y no la ley de un cierto número de término covariantes.” (p.168)

“La otra conciencia no puede deducirse más que si las expresiones emocionales del otro y las mías se comparan e identifican, y si se reconocen unas correlaciones precisas entre mi mímica y mis hechos psíquicos.” (p. 363)

“Lejos de ser meramente un instrumento u objeto en el mundo, nuestros cuerpos son los que nos dan nuestra expresión en el mismo, la forma visible de nuestras intenciones” (p. 5)

“Los otros hombres jamás son para mí puro espíritu: solo los conozco a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, en resumen, a través de su cuerpo.” *El mundo de la percepción*, FCE. México, 2003, (p. 48).

Anexo 4

Crónica de grupo de discusión junto a explicitación de objetivos y dinámica propuesta.

Realizado 30 de agosto de 2014.

Intervinieron: Los cinco estudiantes practicantes: tres chicas y dos varones.

Objetivo: Reflexionar en torno a las ideas y creencias acerca de la concepción sobre cuerpo, y sus posibles implicancias en la enseñanza y en la enseñanza de la filosofía.

Propuesta

Dinámica inicial

Abordaje corporal inicial como sensibilizador: reconocimiento del espacio; búsqueda de diferentes ubicaciones al sentarse proponiendo rastrear el espacio percibido, desde el lugar elegido; elección de una silla y propuesta de indagar diferentes formas de sentarse en ella.

Breve relajación.

Objetivo de esta propuesta: Buscar las posibles resonancias en los participantes en relación a la elección del lugar, percepción desde ese lugar, disciplinamientos, breve experimentación de las implicancias de la posición corporal y el *mundo*. Finalmente, toma de conciencia del ser corpóreo mediante la breve relajación.

Trabajo de discusión

A partir de la lectura silenciosa de textos especialmente elegidos: Le Breton; definición de *cuerpo*, extraído del Diccionario Larousse; breve relato de mujer anoréxica; Descartes; Merleau Ponty; Foucault.

Inicio de la discusión a partir de preguntas que se plantean como posibles ejes:

¿Qué les sugieren estos textos? Propuesta de trabajo a partir de la *resonancia* (Pichón Riviere).

¿Qué digo cuándo digo “cuerpo”?

¿Qué posibles implicancias pueden darse a la hora de enseñar filosofía?

Crónica

EP2-A mí me surge la interpretación sartreana: uno es su cuerpo. Es todas las posibilidades y a la misma vez el cuerpo como limitación, entre estos momentos.

J- ¿Tensión entre limitación y posibilidades?

EP2- Es todo lo que podemos llegar a ser y hacer. Estamos mediatizados por el cuerpo que somos, no hay posibilidades de llegar a ser, sino es por un cuerpo mediante. El cuerpo en la educación, entiendo que cualquier propuesta en clase de filosofía no puede ser pensada sino es a través de una disposición espacial, en lo concreto, yo soy concreto, estudiantes concretos, un espacio concreto.

EP5- Sí, yo creo que una forma de empezar a abrir caminos es pensar a la Filosofía desde estudiantes concretos, por ello estoy de acuerdo con EP2. Me gustaría comprometerme con un ejemplo inventado, pero ilustrador: yo sé que la afirmación “todo en ética es relativo” es cuestionable y probablemente poco resistente a un análisis riguroso. Si estuviera haciendo Filosofía en una universidad o hablando con un par, lo primero que haría sería juzgar esa afirmación como apresurada y fuera de lugar. Pero si el que la formula es un adolescente inmerso en un contexto fuertemente machista, yo considero que ahí la filosofía fue valiosa, y que es sumamente valorable el hecho de que el pibe se comprometa con y afirme esa “falsedad”. Porque entender a la filosofía desde estudiantes concretos, al menos desde mi perspectiva, es verse forzado a entender la filosofía como un proceso y no como una disciplina que produce resultados. O si se la quiere entender desde los resultados, se trata de resultados — perdóneseme lo metafísico— de una naturaleza distinta a la de la filosofía en sí. En este sentido: no se trata de palabras produciendo palabras, sino de palabras con resultados que queden grabados en un cuerpo, en una realidad física y cósmica concreta. Y si no le moviste un pelo (mejor dicho: si no le generaste ninguna nueva conexión neuronal o modificaste alguna de las famosas espinas de la neurona) no hiciste nada, aunque hayas hecho una interpretación acertada de la *Fenomenología del espíritu*.

EP4- A mí se me ocurren muchas cosas sueltas. El cuerpo como representación, como construcción social y por lo tanto ¿en qué medida somos autónomos de ese cuerpo? Estoy con Gramsci, la conciencia verbal y actual, si hay coherencia entre mi forma de actuar y mi discurso impuesto mecánicamente, cómo eso puede coartar las

posibilidades de uno mismo... También en la anorexia, la bulimia —yo como adscripta estoy en contacto con esto—, todo lo que no posibilita que los chicos aprendan, el enojo con su cuerpo no permite que aprendan; el cuerpo como representación, como construcción social, está marcando a los gurises que se disocia de lo saludable. Pensando en eso, el cuerpo no los deja aprender. Por ejemplo, ella es bonita, pero se corta...

EP2- Bueno, pero si digo “el cuerpo no lo deja aprender”, estoy tomando el cuerpo como cosa, como objeto, separación, entre el cuerpo y el yo.

EP4- Y sí, la herencia espíritu-cuerpo, en el discurso va a estar.

EP2- Creo que una alternativa, tenemos que empezar por ahí, intentar convencernos para intentar convencer a los alumnos, sentirse cuerpo.

EP4- Sí, no cosificarlo, desligarlo de hacerlo objeto de lo otro, si es que hay otra cosa.

EP2- La definición de Larousse, igual que Sartre, el cuerpo se entiende en función del cadáver, haciendo autopsia y se aplica al cuerpo vivo, no tenemos impresión del cuerpo viviente. Occidente no tiene concepción de la vida como integridad, la concepción viva del cuerpo suprime la conexión con el entorno.

EP4- Es necesario distinguirse del entorno para acentuar mi yo; es relevante eso que decías, que no sea una muralla para los demás.

EP2- Si me refiero a la construcción de la identidad, no hay identificación con la comunidad, al cuerpo lo entiendo como lo que me separa del estereotipo.

EP4- En Facebook vi un video sobre discriminación; eran bebés blancos y negros, los bebés eran iguales, pero el niño elegía el bebé blanco ante la pregunta ¿a cuál te parecés? Y en realidad se parecía al bebé negro. La educación es muy importante.

EP3- Yo me pierdo un poco, me quedó resonando que en el mundo somos cuerpo, no me puedo pensar sin cuerpo; la noción de cuerpo occidental a partir del individualismo que nos repliega en nosotros mismos.

J- ¿Por qué te resonó?

EP3- Porque me genera la idea de potencia para hacer y ser, también límite, relacionándolo también con Foucault, y aquello de tenerlo en cuenta en clase, trabajamos con el intelecto; los cuerpos quedan relegados.

EP2- Sí, en ese sentido, cuando planificás una clase y formulás una pregunta y no tiene sentido eso que estás planteando y te das cuenta que está el cuerpo en clase y los gurises salen de esa clase sin nada de lo que vos pretendés; el cuerpo ahí se manifiesta más. El juego de cercanía y distancia, que no te están entendiendo, ahí está el cuerpo manifestándose.

EP3- En todo sentido hay un lenguaje corporal, los gurises tienen 15 años, cuerpos quedan relegados y no sé cómo podemos incluirlos ya que somos cuerpo. Pero yo soy consciente que no sé cómo trabajar con el cuerpo.

EP4- Capaz que por ejemplo realizar representación teatral.

EP3- No, yo creo que no es necesario hacer representación teatral.

EP4- Para mí es paradójico porque relegamos el cuerpo, pero está tan latente lo de la imagen...

EP2- Sí, pero como objeto que se puede trabajar

EP4- Quizá es necesario una conexión más sana con el cuerpo.

EP3- No me refiero que nos olvidemos que tenemos cuerpo, sino que lo integremos en yo soy un cuerpo, pero en clase no se recoge, trabajás con la cabeza, con lo que se escribe e insistís en el vestirse, pararse, disciplinamiento.

EP2- La institución no está tratando de inculcarnos que somos cuerpo, y cuando intentás inculcar otra forma de sentarse, por ejemplo, sentarse en ronda, capaz que caés también en el disciplinamiento; hay ahí una bivalencia; al final hacés lo mismo que se viene haciendo desde hace siglos.

EP3- Yo creo que se trata de no imponer una manera de hacer las cosas. No sé si esta es la cuestión; no decir cómo sentarse o si la cuestión está en vernos a nosotros mismos como cuerpo.

EP2- Para mí también funciona como factor socializador.

EP3- Pero ¿podés dejarlo afuera?

EP2- Y no, no podrías llevar adelante la situación de aula.

EP3- Pensando en Foucault...

EP2- En situaciones concretas, para que no se junten de la misma manera siempre, los numeré para que se cambiaran, y ahí lo que yo no hice fue explicitar por qué es

bueno sentarse con otros compañeros; y allí dejamos de lado el disciplinamiento y estamos intentando educar.

EP3- Sí, vos fundamentás, pero van a querer estar siempre juntos los mismos.

EP1- Ahora, volviendo un poco para atrás, y en relación a los textos, qué es el cuerpo para mí, debo decir que me considero cartesiana o incluso platónica. El cuerpo es un lastre, No tengo casi conciencia de mi cuerpo, esto es, no sé si me siento un cuerpo, no siento mi cuerpo, en verdad no sé bien cómo es en realidad (cómo se ve). Yo me siento una mente, y puedo dar cuenta de cada pensamiento, estado de ánimo, analizar lo que pienso, seguir la cadena causal de pensamientos que me trajeron a lo que estoy pensando ahora, analizar incluso, lo que por ejemplo se dijo en la clase, todo eso queda muy patente, pero no logro recordar a veces cómo son los estudiantes, no los reconozco, no recuerdo dónde se sientan (capaz que estoy mezclando con temas de memoria y otras cosas, pero de alguna manera determinan mi percepción de los cuerpos).

No tengo argumentos para refutar lo del cuerpo como construcción social, de hecho, puedo compartirlo, quizá este sea el ejemplo perfecto de cómo la construcción moderna permite "el repliegue sobre sí mismo", y esa ilusión de solipsismo.

J- EP había hablado de una conexión más sana con el cuerpo ¿a qué les remite?

EP2- "Más sano", yo creo que tiene que ver con el dualismo, no es que yo pueda desconectarme del cuerpo; no cabría hablar de conexión pues eso implica la posibilidad de desconexión.

EP5- Creo que lo de la conexión sana es sumamente pensable: nuestra conciencia puede incluir a nuestro cuerpo en la palabra "yo", generar que decir "mi cuerpo" sea una ridiculez como decir "mi yo". ¿De qué manera? Entendiendo que nuestra alma es nuestro cerebro, que nuestros pensamientos se modifican de acuerdo a nuestros estados de ánimo, que nuestros estados de ánimo tienen un correlato gestual. Es una conexión más sana no porque sea posible la conexión, sino porque es posible la conexión enferma.

(Se retira EP4.)

J- ¿Se puede ver o percibir el pensamiento en los alumnos?

EP3- Por un lado, hay cosas que se expresan con el cuerpo y otras no.

EP2- Podés ver que está habiendo pensamiento, que está aburrido, pensamiento con respecto a una clase, pero hay niveles que no se alcanzan.

(Silencio)

J- ¿Qué les genera la palabra *expresión*?

EP3- Hacer externo algo interno.

EP2- A mí me parece manifestación que ejerce algún tipo de influencia sobre nosotros.

EP2- Algo que cobra sentido cuando se puede interpretar, “puso expresión de sorpresa”; incluyo el factor interpretación, y eso tiene que ver con la sorpresa y la expresión.

EP5- Yo pienso que nuestro cuerpo comunica mucho más de lo que nosotros sabemos. Los estudios de Ekman demuestran que las expresiones faciales son universales, aunque claro, parcialmente modificables a conciencia, y que muchas de ellas expresan aún aquello que nosotros queremos esconder (como la sonrisita sutil que se forma por unos milisegundos en los labios del mentiroso que se complace secretamente de que le crean su mentira). Creo que con esos datos a la vista —en su libro *Emotion Revealed* todo el capítulo I está dedicado a mostrar mediante qué experimentos concluye que las expresiones son universales—, no podemos considerar ya al cuerpo como una muralla. Puede serlo en el sentido de que es un límite —se me viene la imagen de la espalda, ese lugar desconocido por el Foucault del “cuerpo utópico”—, pero no en el sentido de que separa. De hecho, captamos todo el tiempo lo que el cuerpo nos dice, y sin él no sería comprensible la comunicación verbal. Pero tenemos una relación extraña donde se oculta y menosprecia lo que el cuerpo dice cuando, por ejemplo, disuena con lo dicho verbalmente. Creo que en este contexto cobra sentido nuevamente aquello de la “conexión más sana”.

EP3- ¿Pero la expresión puede no influir en los otros?

EP2- Yo me expreso con el cuerpo y no hay nadie. Yo lo conecto con la comunicación y refiere a otro.

EP3- Pero si expresar es hacer manifiesto algo no visible, la expresión es una forma de comunicarse...

EP2- Si, pero si vos ponés cara de sorpresa, no lo razonás. Esa expresión ya la hacés visible, pero se puede exteriorizar algo de otra manera, y ese algo quedaría en el ámbito privado. Los gestos pueden serle al otro indiferentes. Se me ocurre más de una situación de clase en la que el docente planifica algún gesto en especial, y que el estudiante no lo percibe. También es cierto que uno comunica mucho con sus expresiones corporales sin ser consciente de ello. Pero sí, es posible que los gestos no influyan en el otro, la mayoría de las veces por indiferencia de ese otro.

EP3- Manifiesto para el exterior.

J- ¿Dónde estaba?

EP3- ¿En el interior?

EP2- Depende del ámbito; por ejemplo, si estás acongojado, y ahí te permitís la expresión de lo que estaba en el ámbito privado, depende del caso.

EP3- Yo no creo que hay otro lugar donde están las cosas, se gestualiza y el cerebro... y eso sigue siendo cuerpo, y eso no es evidente.

EP2- Desacuerdo, en algunos casos...

EP3- (Refiere a uno de los textos) no sé si hay forma visible de las intenciones, la forma de materializarlas.

EP2- Pero sí que puede haber formas visibles de nuestras intenciones, tiene que haber.

EP3- Pero también el texto cuarto de Merleau Ponty.

EP2- Como que refuerza el dualismo.

J- (Ubicación del contexto del texto: se opone a Descartes.)

EP2- Yo diría "solo son sus miradas, sus gestos, sus palabras, su cuerpo" (refiriéndose al texto 4 de Merleau Ponty.)

EP3- No sé si solo son, eso es lo que expresan. Yo lo que veo del otro, lo externo, es lo que manifiesta.

EP2- Solo son para mí sus miradas, sus gestos, como el texto 1 de Merleau Ponty, compara el cuerpo con la obra de arte, tiene que ser interpretado y no tiene una interpretación unívoca. Ahora en potencia, las interpretaciones no son infinitas, por el cuerpo podemos interpretar lo que está pensando otra persona.

EP3- ¿Yo no valgo como intérprete de mi propio cuerpo? Mi interpretación tiene que valer; y las obras de arte no se interpretan a sí mismas.

EP5- Es interesante considerar al cuerpo como obra de arte: me gusta pensar en que el cuerpo puede generarnos un extrañamiento, una desautomatización de nuestras conductas. La pregunta no es si se puede o no considerar obra de arte, sino como hacer algo hermoso y valioso, sea su status el de arte o el de mero ejercicio.

J- Ahora, profundizando a la cuestión de la expresión, el primer texto refiere a la no distinción de la expresión de lo expresado...

EP2- La sorpresa está en la cara de la sorpresa. En ciertas ocasiones lo expresado, la expresión es para los otros, Depende del otro, en el caso del amante que ve todos los gestos de su pareja, va a ver a la expresión del otro y ahí hay una escisión.

EP3- El problema ahí es el de la interpretación.

EP2- Sí, sería otro momento. Ahí puede no interpretarse.

EP3- Por un lado, somos transparentes, pero podemos ser más opacos.

EP2- Ahí está el otro que puede no expresarse.

EP3- Siempre voy a expresarme; hay tipos de expresiones que trato de no reprimir. Y está como el otro interprete lo que vea.

EP2- Sí, está siendo una expresión. Cuando establecés una escisión, lo hacés conscientemente; porque tenga una sonrisa, sigue siendo una expresión.

EP2- Sí, con el disciplinamiento tendría trabajo, asumís el rol expresado.

EP2- Desde el punto de vista de los estudiantes, aquellos que saben que se espera de ellos, aquellos que se quedan sentados y que entienden lo que dicen los profesores, como leer al profesor y dar lo que se espera. Ahí habría una escisión entre lo que piensa y lo que expresa.

EP2- Conscientemente opta por mostrar una forma de pensar y pensando esto otro desde el punto de vista del docente, dentro de ciertos parámetros, dentro de ciertos límites, sin hacer notar, es una relación humana, si asumimos que somos cuerpo.

EP2- Cuando lees un texto particular siempre te pasa, siempre estás buscando una expresión.

EP2- Si lo pensás en la filosofía auténticamente te estás dejando afectar, uno no puede escapar al verse afectado, depende no solo de vos, sino también el cómo se posicionen ellos, y ellos pueden estar dejándose afectar o no.

J- ¿Se sienten cuerpo cuando dan clase?

EP2- Hay momentos que se evidencia más, cuando sentís distancia con los otros y estás ahí hasta que se termina la clase, y cuando te sentís que la clase falló, o cuando ves que la clase está en otra y ahí te sentís cuerpo, tenés que estar a la presión, esa distancia, eso te separa.

J- ¿Y ahí te sentís cuerpo cuando acentúas el límite?

EP2- Sí, y también cuando entrás a la clase con todo; no lo hago tan consciente y estás en otra.

EP3- En clase, te están mirando y te sentís más vulnerable, todas las miradas te hacen tomar conciencia de que estoy ahí y soy cuerpo, y cuando estás ahí.

EP1- Yo creo que lo que trato de expresar en las clases es tranquilidad; creo que solo en calma es posible la reflexión en profundidad, la comprensión, y eso debe reflejarse en mi cuerpo, porque nadie ordena “estén calmos”, lo transmito con gestos, y por lo general me resulta bastante bien.

Como la mirada; no sé qué miro en clase, evidentemente uno mira las caras para ver si comprenden o no, pero no es algo que sea consciente o frecuente en mí, cuando escucho a alguien no lo miro, sobre todo si me cuesta entender lo que plantea, miro a la nada, cualquier punto fijo, así parece que logro comprender mejor.

Si bien ahora siento que se me escapan muchas cosas por no percibir con atención los cuerpos, por otro lado quizá, no lo sé, esa poca vigilancia, puede favorecer esa relajación que busco, es decir, creo que uno se percibe como un cuerpo más claramente con la mirada del otro, y no sé por qué, pero creo que cuanto más me percibo como cuerpo, es decir, si mi conciencia está en el propio cuerpo, dificultosamente pueda dedicarse de lleno a la reflexión. Quizá sea un prejuicio mío el asociar sentirse o percibirse como cuerpo con cierta incomodidad, tensión, falta de atención hacia otras cosas.

J- ¿Puede haber un gesto filosófico?

EP2- No sé si cabe hablar de un gesto filosófico o de un gesto para enseñar filosofía; lo que sí hay son distintos gestos posibles para los distintos momentos de la actividad filosófica: el acercarse a preguntarle al otro, el silencio para reflexionar, el pedir al compañero de banco que me deje escuchar al otro compañero que está haciendo alguna reflexión. Podría haber incluso otros gestos, pero ninguno que acapare exclusivamente el lugar de gesto filosófico.

EP5- Hablar de un gesto filosófico parece bastante gracioso; supongo que sería algo muy similar a una cara de loco o la cara de un fumador de marihuana *colgado*. Más allá del humor yo creo que si existe un gesto para la filosofía, o un grupo de gestos, y mi fundamentación podría ser que existen gestos para las diferentes emociones; cada tipo de actividad genera algún tipo de emoción; la filosofía es una actividad y por tanto generara emociones, por lo que la filosofía tendrá algún tipo de gesto.

J- Muchas gracias por vuestro tiempo y terminamos con una relajación.