

CUERPO Y EDUCACIÓN.

Una perspectiva a partir de Merleau-Ponty

*María José Carrasco Zavala
Óscar Lorca Gómez*

Resumen

En el siguiente escrito se abordan los principales planteamientos de Merleau-Ponty sobre la noción de cuerpo. Para llevar a cabo esta tarea, analizamos, desde sus principales obras, cómo se van construyendo los planteamientos filosóficos de los cuales se desprenden los conceptos de cuerpo propio y carne [chair]. En un segundo tiempo, damos paso a una lectura y un diálogo entre las aproximaciones teóricas de Merleau-Ponty y la educación. Aquí se expone una mirada de la corporalidad alejada de las dicotomías que intentan situar al cuerpo dentro de una categoría de menor importancia en relación con las facultades intelectuales de los estudiantes. Asimismo, el cuerpo es pensado desde un vínculo esencial con el mundo y como un medio primordial de la experiencia de la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Fenomenología - Merleau-Ponty - cuerpo propio - carne - conocimiento encarnado - pedagogía

Summary

The following paper addresses the main approaches of Merleau-Ponty on the notion of body. To carry out this task, we look at his major works, and how are building the philosophical approaches wherever emerge the concepts of own body and flesh [chair]. In a second time, we take a view to a reading and the dialogue between the theoretical approaches of Merleau-Ponty and education. It is a look of physicality, away from the dichotomies that try to put the body into a category of minor importance in relation to the intellectual faculties of the students. Also, the body is thought from an essential link with the world and as a primary means of teaching and learning experience.

Keywords: Phenomenology - Merleau-Ponty - own body - flesh - incarnate knowledge - pedagogy

Introducción

El cuerpo ha sido analizado por largo tiempo desde distintas perspectivas: la religiosa, biológica, filosófica, entre otras. Sin embargo, en estas últimas décadas el interés por el cuerpo se ha intensificado posicionándose como una temática común a diferentes dominios: desde los estudios culturales y filosóficos, hasta los estudios en el dominio de la salud, del cuidado y de la belleza.

En cuanto a las ciencias de la educación, el cuerpo ha comenzado a tener una nueva impronta en las investigaciones. A partir de autores como Foucault, Deleuze, Butler etc., se ha debatido sobre la importancia y los alcances que tiene el cuerpo a la hora de pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la teoría educativa.

Nosotros quisiéramos en las páginas siguientes seguir contribuyendo a estas discusiones, más ya no desde los autores antes mencionados, sino que mostrando cómo a partir de Merleau-Ponty es posible pensar un cuerpo que actúa estrechamente con su medio, y que, en consecuencia, está dirigido más allá de su propia piel, esto es, hacia el mundo.

En la primera parte de este artículo, se exponen los principales ejes que articulan las perspectivas sobre el cuerpo en el pensamiento de Merleau-Ponty, así como la manera que el autor reflexiona sobre el cuerpo a lo largo de su evolución filosófica. Al respecto, expondremos cómo desde la noción de cuerpo, el autor intenta superar las concepciones de la filosofía clásica y todo proyecto que agote su comprensión en el conocimiento científico. Veremos igualmente que la cuestión del cuerpo no se deja fijar, sino que constituye un tema de un profundo y reiterado cuestionamiento de sus enfoques, es decir, que el cuerpo propio será objeto de un replanteamiento que permite a Merleau-Ponty fundar la noción de *carne* (chair).

En una segunda parte, proponemos una lectura que expone cómo las aproximaciones de Merleau-Ponty nos permiten repensar la problemática de la corporalidad en la educación. Desde aquí, nuestra reflexión se dirige, por un lado, a mostrar por qué los planteamientos de Merleau-Ponty nos parecen fundamentales en cualquier intento de análisis genuino y convincente de la corporalidad y, por otro lado, mostrar de qué manera su posición filosófica implica la posibilidad de volver a ganar un significado para el cuerpo en las investigaciones pedagógicas.

En este marco, planteamos en primer lugar algunas causas del “olvido del cuerpo” en la educación. Vemos cómo el predominio visual de la conciencia ha ido estructurando paulatinamente la exclusión del cuerpo de toda experiencia de conocimiento y aprendizaje. En este sentido, podemos decir que hoy en día aún continuamos anclados a un legado cultural y filosófico determinado fundamentalmente por el dualismo que se sigue del pensamiento cartesiano. De esta manera, el cuerpo se ha relegado a un segundo plano, siendo considerado como algo de menor importancia frente a la razón y a las facultades abstractas de los individuos.

Luego, expondremos los principales ejes de lo que hemos fijado como conocimiento encarnado, es decir aquel que no sólo se entiende desde la

dicotomías sujeto-objeto, sino que principalmente desde una articulación esencial entre el sujeto, sus sentidos (tacto, olfato, visión, oído) y su entorno.

Por último, a través del conocimiento encarnado abrimos la posibilidad de comprender al cuerpo como el principal vehículo que nos une a nuestro medio posibilitándonos vivir, desarrollarnos y crear el mundo.

Del cuerpo propio a la carne del mundo

Toda referencia al cuerpo en Merleau-Ponty, exige de partida comprender que este concepto ocupa un lugar central en el desarrollo de su fenomenología. Desde su primer libro – *La estructura del comportamiento* – este concepto retiene su atención. El autor nos dice que es a partir del cuerpo que el sujeto puede tener un punto de vista de los objetos, pero que éste se limita a la finitud corporal. En este sentido, la relación del sujeto y el mundo está definida por su incompletitud, ya que no podemos captarnos a nosotros mismos de la misma manera que captamos los objetos del mundo.

El hecho de pensar el cuerpo conduce a Merleau-Ponty a superar los planteamientos clásicos portadores de una actitud metafísica dualista. Su intención será encontrar un tercer tipo de ser que permita evitar cualquier oposición entre el sujeto y el objeto. Al respecto Merleau-Ponty nos dice: “*El cuerpo se retira del mundo objetivo y pasa a formar entre el puro sujeto y el objeto un tercer tipo de ser, el sujeto pierde su pureza y su transparencia*” (Merleau-Ponty, 1994: 362).

Merleau-Ponty emprende un diálogo con el idealismo y la ontología objetivista que en modo alguno significa el puro y simple rechazo de la ciencia, sino antes bien, critica la ontología que de ella se sigue, es decir, la ontología que convierte a todo ser en un objeto. Esto significa para el fenomenólogo no excluir de la comprensión del cuerpo la perspectiva del conocimiento científico, sino más bien pensar al cuerpo como una unidad viviente ligada estrechamente al mundo.

Así para nuestro autor, puesto que el cuerpo no puede sustraerse de nuestra experiencia, él transgrede su estatus de puro objeto, estando igualmente dotado de una sensibilidad que nos permite realizar la experiencia interior de una cosa, más también, compartir su exterioridad con otras cosas. (Bonan, 2010).

Esta particularidad del cuerpo como una apertura a la realidad del mundo, donde se operan concretamente las transmutaciones de la exterioridad en interioridad, es el primer eje del paso del cuerpo objetivo al cuerpo propio. En efecto, el cuerpo propio es un organismo dinámico que tiene su propia estructura interna de organización y que no necesita de una consciencia constituyente. El cuerpo es nuestro vehículo del ser-del-mundo y el hecho de poseer un cuerpo significa estar en conexión con un medio definido, involucrarse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos (Merleau-Ponty, 1994).

Un punto importante a destacar es lo que Merleau-Ponty llama la permanencia del cuerpo propio. Frente a los objetos en el mundo cuya

permanencia se caracteriza por la facultad de poder alejarse o incluso desaparecer de mi campo visual, la permanencia de mi cuerpo “*no es una permanencia en el mundo, sino una permanencia del lado de mí*” (Merleau-Ponty, 1994: 108). Esto quiere decir, que el cuerpo no se presenta nunca delante de mí, sino que está siempre bajo el mismo ángulo y me da un punto de vista sobre las cosas que no es el mismo que el que yo tengo de mi cuerpo. Los objetos me muestran un solo lado, pero yo puedo elegir dónde me sitúo para verlos. En este sentido, experimento los objetos de una manera completamente diferente de la manera que experimento a mi cuerpo. Por ejemplo, cuando me sitúo delante de la ventana para mirar el paisaje, veo ciertas perspectivas que no serían las mismas si me situase fuera de ella; mi punto de vista de los objetos dependen de mi cuerpo, es éste, el que me permite inspeccionarlos.

Por otra parte, la permanencia del cuerpo es una permanencia primordial que la distingue de los objetos, ya que el cuerpo es el medio de comunicación con el mundo y el horizonte latente de nuestra experiencia. Esto lo expresa Merleau-Ponty subrayando la singularidad que tiene el cuerpo de ver y tocar el mundo al mismo tiempo “*puedo palpar con mi mano izquierda mi mano derecha mientras ésta toca un objeto*” (Merleau-Ponty, 1994: 109).

Ahora bien, la pregunta que surge frente al hecho de que el cuerpo resista a toda tentativa de objetivación, es la de saber cómo yo puedo experimentar el cuerpo como mío. Al plantearse esta interrogante, Merleau-Ponty vincula la noción de cuerpo propio a la percepción. Aquí, es necesario señalar que Merleau-Ponty va a retomar las reflexiones que Husserl realizó sobre la percepción. Recordemos, sucintamente, que para él el método mediante el cual se constituye el objeto posee dos características fundamentales: la actitud natural y la reducción fenomenológica. En la primera, yo tengo consciencia a través de la experiencia de un mundo espacio-temporal. Las cosas están ahí, presentes, independiente si yo me ocupo o no de ellas. En este sentido, el mundo está siempre ahí haga lo que yo haga. En cuanto a la reducción, ella consiste en la actitud por la cual el sujeto suspende su juicio, dejando de tomar posición. Una vez que se realiza la reducción fenomenológica, las únicas cosas que se preservan como reales son precisamente las cosas mismas en tanto que experiencias vividas. Por medio de esta actitud, Husserl denomina lo que es conocido como la *epokhé*, la “puesta entre paréntesis” de la creencia general sobre el mundo. Así, sabemos que los fenómenos del mundo son solamente una manifestación de la conciencia. La *epokhé* está desconectada del mundo natural y el sujeto dirige su mirada hacia la propia conciencia de las cosas.

Frente a estos planteamientos, Merleau-Ponty intentará desprenderse del estricto intelectualismo husserliano atribuyendo un rol esencial a la experiencia directa de la percepción del cuerpo físico. Según el autor, nosotros percibimos con nuestro cuerpo, y, de esta manera, podemos decir que cuerpo, cosa y mundo son un solo sistema. Lo propio de la experiencia percibida es el hacerme vivir mi cuerpo, las cosas y el mundo como un sistema (Robert, 2005).

Al señalar que percibimos con nuestro cuerpo, se expresa que no es sólo la visión o algún sentido en particular el que nos revela los objetos del mundo. Antes bien es la *sinergia de los sentidos* la que lo revela: “*Las “propiedades” sensoriales de una cosa constituyen, conjuntamente, una misma cosa, tal como*

mi mirada, mi tacto y todos mis demás sentidos son, conjuntamente las potencias de un mismo cuerpo integradas en una sola acción” (Merleau-Ponty, 1994: 331).

Para el filósofo, es el cuerpo el que me otorga una apertura hacia las cosas y al mundo. Es por esto que no podemos pesar su relación en términos separados; ser un cuerpo, ser por el cuerpo un sujeto perceptivo significa, por una parte, ser en el mundo y, por otra, que las cosas que son percibidas nos trasladan a un mundo “abierto” y jamás inacabado.

Según esta perspectiva, podemos decir que, contrariamente a la afirmación husserliana, “toda conciencia es conciencia de-algo”, Merleau-Ponty se opondrá diciendo: “toda consciencia es una consciencia perceptiva”. A partir de esta premisa, todo el desafío del autor consistirá en pensar en conjunto lo visible y lo invisible, es decir, pensar el entrelazamiento entre el sujeto que percibe y lo percibido.

Desde estas reflexiones, Merleau-Ponty abre nuevos ejes de meditación sobre el cuerpo como se expresa en su libro *Signes* (1960). En el artículo consagrado a Husserl y titulado “*La filosofía y su sombra*”, el cuerpo ya no es considerado como el mediador entre el mundo y el yo, tampoco el lugar que permitiría evitar el dualismo sujeto-objeto. Desde ahora, el cuerpo ya no es designado como cuerpo propio, sino que ante todo es la encarnación misma en lo sensible. A través de esta reformulación, encontramos los indicios de unas de las problemáticas centrales de su última obra –*Le visible et l’invisible* (1964)–. En ella nace una de las nociones más enigmáticas elaboradas por Merleau-Ponty, a saber la noción de “carne” (chair).

Esta noción es el lugar de disolución del sujeto y del objeto, es lo que funda un mundo común sobre la base de la reversibilidad o de un intercambio fundamental entre lo sensible, un ser abismal de facetas múltiples, que es superficie y profundidad, visible e invisible, es decir, lo impensable por excelencia, y, si queremos describir lo esencial de lo que ella es, no podemos nominarla en tanto que “materia”, ni en tanto que espíritu. “*Es necesario, para designarla, el viejo término de elemento, en el sentido que la empleábamos para hablar del agua, del aire, de la tierra y del fuego, es decir en el sentido de una cosa general*”¹ (Merleau-Ponty, 1964: 182). Según esta perspectiva, la carne es lo elemental, en otros términos, no es ni un objeto particular ni un objeto universal, sino que más bien, ella está a medio camino entre los dos.

Ahora bien, por carne mentamos una cosa general que es la esencia de toda cosa; la carne está aquí y ahora, ella es el hecho mismo de la apertura espacio-temporal en cada situación. Ella permite la existencia del objeto sin ser ella un objeto. Ella es el elemento que nos une a las cosas y que hace compatibles en un mismo universo el cuerpo sintiente y la cosa sentida (Merleau-Ponty, 1964). Es esta característica fundamental que permite la coexistencia entre el objeto y el cuerpo, ya que ambos están arraigados en el mismo mundo. En este sentido, la carne es el “*prototipo del ser*” (Merleau-Ponty, 1964: 177).

¹ Traducción nuestra.

Con la noción de carne, el cuerpo propio ya no es –como sí lo era en el libro *La fenomenología de la percepción* (Merleau-Ponty, 1994)– el índice de una interioridad. Al contrario, él constituye el principio de una reversibilidad entre el mundo y el cuerpo, o como nos señala López Sáenz, la carne y el mundo son algo común, intercambiables e imprescindibles. La carne es la incorporación recíproca de mi cuerpo en el mundo y del mundo en mí. (López Sáenz, 2006). El cuerpo es de esta manera el lugar de la intelección donde estamos abiertos a otra cosa que nosotros mismos. Según Merleau-Ponty, pensar significa pasar por “el mundo” para retornar a sí mismo. Aquí, es necesario señalar que este retorno hacia sí, y esta apertura –dada por la percepción– no son nunca definitivos porque el hecho mismo de tener o de ser un cuerpo viviente, de ser en el mundo, supone un movimiento continuo.

En estas últimas reflexiones, podemos notar que la carne es al mismo tiempo el índice de una inmanencia y de una trascendencia radical. En efecto, la carne no es un concepto que la metafísica podría definir, y, menos aún, agotar. La carne sólo existe bajo la modalidad de la presencia-ausencia, del “*Ser bruto o salvaje*”.

El olvido del cuerpo en la educación

Una de las primeras causas de lo que podríamos llamar el “*olvido del cuerpo*” en las investigaciones pedagógicas es la adopción casi incuestionable de un modelo visual de la consciencia. Este modelo, que al asociar el ver con el conocer, otorgó a la visión un significado epistemológico superlativo, ha jugado un rol particularmente preponderante en la tradición intelectual de occidente. Ya desde Platón es posible detectar un compromiso de distintas filosofías con la metáfora que asocia ver y conocer, y caracteriza al ojo como la herramienta, la más potente, que permite conocer el mundo a través de la distancia que establece entre sujeto y objeto, distancia que finalmente posibilita el control sobre estos. Esto ciertamente ha sido determinante en el hecho de que la imagen ocupe un lugar central en la sociedad. De hecho, en nuestra vida cotidiana nos vemos expuestos a una producción y circulación de imágenes que atraviesan los ámbitos del trabajo, del estudio y del hogar, proceso que indudablemente ha sido acelerado no sólo por los avances tecnológicos, sino que también por el deseo de visualización y de consumo de imágenes que surge de los propios sujetos (O’Loughlin, 2006). Así, nuestra vida acontece, en la actualidad, bajo el ojo observador de cámaras de vigilancia, que pueden encontrarse en cada lugar; a través del uso de computadores y de internet, donde nos relacionamos con las imágenes que se suceden en la pantalla; a través de la televisión, donde nuestra experiencia del mundo es mediada por las imágenes de una cámara.

En este sentido, es posible identificar una profusa lista de trabajos dedicados a la hegemonía visual que parten desde distintos ámbitos epistémicos, como por ejemplo, la biología, fisiología y estudios históricos culturales. Trabajos, que si bien justifican o advierten los peligros del predominio de la visión, se destacan por lo profundo de sus planteamientos y por lo amplio de su recepción, como son los análisis provenientes de la filosofía, en particular los trabajos

críticos de Nietzsche y Heidegger. Una exposición detallada y en profundidad de ambas filosofías está fuera de los límites de este escrito, sin embargo en líneas generales podemos decir que para ambos filósofos esta hegemonía tendría su origen en la filosofía clásica griega y sería una consecuencia directa del lugar preponderante que ésta dio al sentido de la visión por sobre los restantes. Junto a esto, dichos filósofos destacan como relevante el hecho de que el pensamiento griego haya caracterizado a la luz como aquello que posibilitaba el conocimiento del mundo. Esto sería una idea fundamental en la historia de la filosofía y la cultura de occidente que se repetiría en distintas épocas.

De esta manera, sería posible encontrar un punto temático común que va desde Platón pasando por el cristianismo hasta Descartes: a la base tanto de la idea platónica de que sólo el alma es capaz de ver las esencias universales de las cosas y de la idea cristiana del desprecio del cuerpo frente a la importancia del alma, así como también de la idea del cogito cartesiano, subyacería la idea fundamental de que el rasgo distintivo del ser humano consistiría por excelencia en una racionalidad inmaterial, es decir, el alma o la consciencia (O'Loughlin, 2006). A pesar de que las críticas de Nietzsche y Heidegger toman caminos diferentes –para el primero el primado ocular conllevó a una denigración general del cuerpo y al desplazamiento de su lugar como fuente de toda experiencia multisensorial, mientras que para el segundo la hegemonía de la visión fue arraigada por los adelantos técnicos que permitieron al ojo estrechar su captación y dominio del mundo– ambos comparten el diagnóstico de que el dominio de la visión no sólo se ha intensificado en la modernidad gracias al dualismo cartesiano y su tesis de la consciencia del mundo a través de la representación, sino que tal predominio ha significado finalmente una restricción y límite para la experiencia del mundo, que empobrece, por tanto, la existencia humana (O'Loughlin, 2006). Lo interesante del diagnóstico de Nietzsche y Heidegger es que nos ayuda a comprender que la tesis de la visión como instrumento del alma o de la consciencia que permite el contacto y el conocimiento del mundo ha pervivido hasta nuestros días y sigue estando anclada tanto en la cultura contemporánea como en ámbitos cercanos a la filosofía, por ejemplo en las ciencias cognitivas, y no menos en las ciencias pedagógicas del presente.

Otros aspectos importantes de resaltar del olvido y, en consecuencia, exclusión del cuerpo, son los que se han ido forjando como parte de nuestro legado cultural. Como bien nos explica Falcy, las religiones monoteístas han hecho del cuerpo el principio del mal y el lugar preponderante del pecado. Desde esta perspectiva, la purificación del alma pasa por la represión y el castigo corporal. A nivel social, presenciamos lo que Norbert Elias ha denominado como “la pacificación de las costumbres”, vale decir el desarrollo de una civilización que fuerza a las personas a apartarse, de manera individual y frente a los otros, de la presencia de sus cuerpos y de todas las manifestaciones espontáneas que fuesen en contra de las formas de pensar y actuar de una sociedad determinada (Falcy, 2004).

El cuerpo es abordado por Foucault, quien nos recuerda que en las sociedades capitalistas, el cuerpo es adiestrado bajo comportamientos socialmente útiles y económicamente eficaces. En la cultura de las sociedades

desarrolladas, el cuerpo es interpretado como un objeto más de consumo. Esto queda de manifiesto a través del lenguaje cotidiano al referirnos a nosotros mismos como poseedores de un cuerpo: yo no soy mi cuerpo sino que tengo un cuerpo. En este sentido, el cuerpo se muestra como un objeto que no sólo abre un mercado de consumo (desde productos de belleza y cosméticos al de gimnasios y de cirugía estética) sino como un objeto capaz de ser normalizado por expertos: profesionales de la salud, nutricionistas, etc., quienes simbolizan modelos específicos de consumo corporal.

Los análisis de la corporalidad señalados, sin duda, han tenido eco dentro de los estudios educacionales, siendo prueba de ello la tendencia a enfatizar la salud del cuerpo individual, el cultivo de hábitos y estilos de vida saludable, consejos sobre el comportamiento sexual individual, el establecimiento de patrones de ejercicio regular, consejos sobre dieta, entre otros. Sin embargo, la mayoría de este material es incorporado a áreas de aprendizaje o del curriculum de las que ciertamente es posible de decir que apuntan a temas sociales, pero que en términos conceptuales y teóricos aún no son desarrollados cabalmente. Como señala O'Loughlin: *“Lo que falta aquí es el reconocimiento de la función del cuerpo como un agente dentro de un mundo de cuerpos [...], es decir, cuerpos que no son sólo puestos a dieta, vestidos, puestos en forma y acicalados, sino crucialmente cuerpos que obran (en todos los tipo de formas) y al hacerlo, se transforman a sí mismos y transforman a su mundo”* (O'Loughlin, 2006: 16)².

En las sociedades de consumo podemos observar que esta interpretación del cuerpo como cuerpo de consumo es la metáfora interpretativa del cuerpo dominante. Es, en otras palabras, una imagen de un cuerpo pasivo, con el que uno hace las cosas, el cuerpo que es disciplinado por los discursos regulatorios y que nosotros poseemos, pero que extrañamente no somos.

Conocimiento encarnado y polifonía de los sentidos

Lo que nos enseña la fenomenología del cuerpo de Merleau-Ponty es que no importando de qué experiencia se trate, todo encuentro con el mundo requiere de la interacción y la fusión de los sentidos para ser experimentado, no importando cuán visual pudiese ser en apariencia ese encuentro. Esto desafía la prominencia de lo visual en favor de una polifonía de los sentidos y pone en cuestión las teorías cognitivistas de la percepción, las que además, sea dicho de paso, han tenido una fuerte influencia en la teoría del aprendizaje y que asocian a la visión como la primera fuente del conocimiento. Como hemos señalado, en la fenomenología desarrollada por Merleau-Ponty, la percepción tiene el carácter de un proceso pre-consciente y, por consiguiente, pre-objetivo, el cual, desarrollándose automáticamente de manera dialéctica, es un flujo entre el sujeto encarnado y el mundo. Este contacto es la base fundamental de todo otro modo de encuentro con el mundo y, por ende, del conocimiento, incluso de aquel aparentemente más abstracto y representacional. Es sólo a través del cuerpo que las distintas experiencias sensoriales (tacto, gusto, olfato) son

² Traducción nuestra.

integradas en una experiencia, es decir, es el cuerpo el que efectúa tal integración e, inversamente, el cuerpo se constituye como tal a través de esta integración sensorial. De aquí que todo conocimiento sea un conocimiento encarnado.

El análisis del trabajo conjunto entre visión y tacto, sirve a Merleau-Ponty de ejemplo para develar cómo la visión trabaja en sinergia con los otros sentidos. Valiéndose del concepto de reversibilidad como “transferencia”, el filósofo muestra que la reversibilidad se ajusta a la superposición y entrelazamiento del tacto con la visión. Así, por ejemplo, al mirar una superficie mis ojos pueden decirme si ella es lisa o arrugada al tacto. Del mismo modo, sé que el brillo del sol que se refleja en la ventana de mi habitación es el que molesta a mis ojos. El desafío es, ciertamente, habituarnos a reconocer esta superposición, no sólo entre el tocar y lo tocado, sino que también entre lo tangible y lo visible que está incrustado en él, así como, inversamente, lo tangible no es una nada de visibilidad, esto es, no es sin su existencia visual. Es importante señalar que Merleau-Ponty no pretende afirmar una identificación de ambos sentidos, ya que aun cuando pudiese haber un entrelazamiento muy cercano, jamás ambos sentidos coinciden completamente. La visión encarnada que propone Merleau-Ponty requiere de la asistencia del tacto para la aprensión de la materialidad. Si bien el tacto ya sabe lo que la visión revela, al mismo tiempo también es efectivo que él clarifica y complementa aquello que es revelado por la visión. Así, la percepción del mundo en su tridimensionalidad estaría posibilitada por este trabajo cooperativo entre visión y tacto. Por otra parte, es importante señalar que el reconocimiento del trabajo conjunto de los sentidos nos hace recordar que a lo largo de la vida hemos aprendido ciertas prácticas corporales, actividades o tareas realizadas comprometiendo todos los sentidos y que éstas son recordadas por el cuerpo, a pesar de no practicarlas durante mucho tiempo.

Sin duda, el desarrollo fenomenológico de la existencia encarnada propuesto por Merleau-Ponty representa un polo contrapuesto a la tesis de que la consciencia sólo se desarrolla cuando los apetitos de los sentidos han sido superados. A este respecto, habría que decir que nosotros somos nuestros sentidos: somos cuando tocamos, saboreamos, olemos y escuchamos y es esto, además, lo que permite trazar nuestra vecindad con los otros seres animados que pertenecen al mundo (O’Loughlin, 2006).

Educación multi-sensorial

Que la práctica educacional y el currículum aún no han aprovechado adecuadamente la realidad del conocimiento encarnado y de la percepción multi-sensorial parece no estar en cuestión. Es así como que la información es en las sociedades de consumo el recurso *par excellence* y tiene, en efecto, un lugar central en la educación. Ella es transmitida por diversos medios tecnológicos de los cuales el más difundido es el de la imagen. Hoy en día las personas que cursan estudios en distintas etapas de la vida son partes de una cultura visual que se trenza en un juego dialéctico entre la imagen desencarnada y el ser humano encarnado. En la educación primaria los niños están posiblemente menos anclados en esta cultura visual y aún no han entrado

de lleno al universo de imágenes, situación que probablemente cambie conforme la tecnología sea introducida más profundamente en las prácticas educacionales primarias, cumpliendo así el imperativo cultural de conectividad a un mundo caracterizado ante todo visualmente. En la educación secundaria y superior, sin embargo, la situación para O'Loughlin es distinta, ya que los estudiantes pueden con mayor probabilidad tener experiencias con una amplia variedad de tecnologías y de eventos visuales en los que la información es recibida, analizada, transmitida y luego almacenada por los estudiantes, como si se tratase de un producto cualquiera. En este contexto donde la imagen no es todo sino lo único, algunos individuos corren el riesgo de ser sobrepasados por las imágenes y, en consecuencia, de volverse indiferentes ante el compromiso multi-sensorial con el mundo y, en un caso extremo, ante la vinculación emocional con los otros.

En directa relación con lo anterior, es posible decir que la reiterada acentuación del vínculo entre visión-verdad-conocimiento, a saber el privilegio de la ideas (teorías) sobre la práctica, refuerza no sólo la distancia con el mundo, sino que también la idea de que el conocimiento mismo es un objeto de consumo. Según esta perspectiva, desde el inicio de la escolaridad asignamos al cuerpo una inmovilidad y el conocimiento se comprende como un mero consumo pasivo, sin que los estudiantes participen activamente en su construcción (Veronique Vanier, 2010).

Una manera de poner en cuestión la dicotomía teoría-práctica es pensar en el lenguaje y su función. La filosofía, las teorías sociales, educacionales, el curriculum en las escuelas no existen meramente en las instituciones, en las bibliotecas o en las librerías. De la misma manera que el lenguaje en que ellos son escritos y hablados, tales construcciones epistemológicas viven en mayor o menor grado a través de los sujetos encarnados, en los discursos y en las prácticas encarnadas escritas y habladas. Es precisamente la negación del carácter encarnado del pensamiento y del lenguaje el que ha contribuido entre otras cosas a reafirmar la dicotomía teoría-práctica, la que, por su parte, ha impedido nuevos desarrollos en la educación y en la vida social en general. Lo que decimos y hacemos tiene su origen y su continuidad en los cuerpos que componen nuestras comunidades y la cultura en general. Desafortunadamente, debido a las formas dominantes de pensamiento sobre las prácticas curriculares y educativas, continuamos situando las ideas, conceptos y teorías en una categoría separada de nuestras prácticas cotidianas reales (O'Loughlin, 2006).

Ahora bien, esta opinión ampliamente difundida de que cualquier teoría, sea filosófica, científica, literaria, etc., tiene una vida propia –a la que en muchas formas la vemos como más importante que los cuerpos sobre las que ellas han sido inscriptas– podría explicarse en opinión de O'Loughlin, si atendemos al hecho de que en nuestra manera habitual y heredada de comprender el mundo subyace, aunque tal vez inconscientemente, la idea de que el lenguaje es algo externo al pensamiento. Frente a esto es posible contraponer la posición de Merleau-Ponty, para quien es el propio cuerpo el que ha heredado el lenguaje y, por consiguiente, los conceptos, metáforas, afirmaciones, es decir, todo lo que reconocemos como constituyendo teorías particulares que los cuerpos continuamente forman y modifican en el proceso continuo de compartir con otros. Esto quiere decir que, aunque se crea comúnmente que las teorías y el lenguaje

en que se expresan tienen la condición de una verdad eterna, independientemente de quién y cuándo las haga propia y las defienda, la verdad es que las teorías y el lenguaje sólo tienen su vida en los hablantes y escritores encarnados, cuyas circunstancias son siempre culturalmente específicas y ancladas en un tiempo y lugar determinados.

Ayudar a superar la aún influyente visión del conocimiento como desencarnado requiere de una aproximación al curriculum y a la pedagogía que parta desde la base de la encarnación y multisensorialidad que conforman la existencia del sujeto. En este sentido, O'Loughlin muestra la experiencia en dos escuelas en Sydney donde la enseñanza de conceptos matemáticos y geométricos se ha realizado a partir de un programa basado en las artes³.

En esta perspectiva, otro aspecto que debe ser destacado, es el que se vincula con el urbanismo apropiado para que los estudiantes desarrollen una intimidad sensitiva con el mundo. Este a menudo se ha limitado sólo a cubrir las necesidades básicas de las escuelas en lo que atañe, por ejemplo, a calefacción, luz, áreas de recreación, etc. Sin embargo, el desafío consistiría en explorar las diversas posibilidades que la arquitectura ofrece para desarrollar ambientes que, por una parte, refuercen entre los individuos el hecho esencial de que uno es su cuerpo, que uno es la piel que lo rodea y la musculatura y el esqueleto que la sostienen, y, por otra, que sirva de antídoto a la cultura que, dominada por las abstracciones de las teorías y la reificación de la imagen, oculta la continuidad del encuentro entre el cuerpo y el mundo.

El cuerpo como creador de mundo

Una renovada atención al cuerpo posibilita comprender que es partir de él que somos y vivimos, progresamos y nos desarrollamos. El cuerpo es, como nos señala Falcy, el azar de nuestros encuentros individuales, la suerte o la mala suerte de vivir una época. Él es también esa ley humana que hace que no podamos saber todo ni aprender todo (Falcy, 2004).

La escuela, en su constante preocupación por los resultados y los estándares de calidad, hace del individuo una entidad abstracta y demanda a los estudiantes dejar, en el umbral de cada institución, sus cuerpos; símbolos de sus condiciones sociales y testigos de su pertenencia a una comunidad familiar, a un origen social del cual debemos emanciparnos. En este sentido, el cuerpo es un obstáculo a la emancipación de la consciencia de los futuros ciudadanos.

No obstante, la perspectiva del conocimiento encarnado nos enseña que el cuerpo no es sólo un análogo del destino, sino que una posición existencial, una manera de ser y estar en el mundo. El aprendizaje no se reduce a una mera actividad intelectual, sino que en él se ponen en juego todos los aspectos del individuo, vale decir, un ser total que no se reduce a una inteligencia. El

³ «For example, in two Sydney suburban schools 'rhythm' has become 'the fourth R' when, in an experimental arts-based program, mathematics, specifically geometric concepts, are taught in a very different way. By 'dancing through angles' and using music to work with fractions, children can address what are basically musical problems of a mathematical kind » Ibid: 52.

aprendizaje, en palabras de Falcu, antes de ser un “proyecto intelectual” es un “proyecto existencial” (Falcu, 2004).

De aquí surge el enigma del aprendizaje que Merleau-Ponty distingue de la imitación. La cultura legada por nuestros ancestros es el medio por el cual aprendemos una significación, pero esta significación no nos envía a ningún sentido ya constituido. Aprender, desde este punto de vista, no es sólo aceptar y recibir una tradición, sino que, ante todo, evaluar y darle un nuevo valor a los objetos. Según Didier Moreau, para Merleau-Ponty aprender es un trabajo de reapropiación y una nueva manera de ser en el mundo, un nuevo comienzo que jamás será una repetición, ya que esto se revela como un imposible (Moreau, 2005).

De esta manera, es que podemos decir que el conocimiento encarnado no se comprende desde la apropiación de la cultura, sino que más bien como interpretación del mundo humano a través de una experiencia individual. Mediante esta interpretación transformamos y creamos el mundo humano, la cual nos permite constituir el propio sentido de nuestras vidas.

Consideraciones finales

En las páginas precedentes hemos analizado de qué manera los planteamientos de Merleau-Ponty sobre la corporalidad nos pueden ayudar a enriquecer de forma fundamental las actuales discusiones en el ámbito de la educación. Se trata, cómo lo hemos intentado mostrar a lo largo de este artículo, de problemas que se relacionan ante todo con los vínculos que establecemos con el entorno, en la medida que somos en el mundo. Una de las primeras resistencias que es necesario vencer a fin de afrontar de manera diferente las problemáticas a la que hemos hecho referencia, se relaciona ante todo con el hecho de continuar atrapados en la creencia de una concepción dualista de la realidad.

La articulación bipolar de la realidad (sujeto-objeto) ha sido ampliamente criticada desde hace mucho, principalmente por filósofos, pero aún sigue siendo un paradigma dominante en diversas esferas de saberes, entre ellos la ciencia de la educación. El intento que hemos emprendido es tratar de plantear la pregunta por los alcances de pensar en el proceso educativo, asumiendo como punto de partida una perspectiva no dualista de la realidad. Esperamos, a través de esta pregunta, abrir la discusión en torno al sujeto pedagógico que bajo el paradigma dualista es aún considerado como una consciencia desencarnada, lo cual implica obviar el hecho de que toda experiencia, incluso la más cotidiana, es posibilitada por un cuerpo que percibe gracias al trabajo conjunto de sus sentidos.

Otra dimensión que permite enriquecer la mirada educativa dice relación con la valoración del cuerpo físico ya que es lo que compartimos con todos los miembros de nuestra especie y es sólo por esto que podemos hablar de un sentido ético compartido. Cuando sufrimos, el cuerpo es el que sufre y sólo porque tenemos el cuerpo en común con otros, somos capaces de sentir empatía y, al menos en principio, compasión por los otros. La genuina empatía sólo puede surgir a través de una apreciación del sufrimiento del otro, sufrimiento que es

de carácter corporal, reconociendo que su privación es una cuestión corporal y que su mitigación debe ser abordada por medio de una plena comprensión de su realidad encarnada. Por supuesto, esto no significa que nuestro comportamiento siempre expresará tal compasión, sin embargo, es precisamente porque tengo un cuerpo que soy capaz de entender lo que significa su sufrimiento.

Esta vulnerabilidad que nos constituye en la medida que somos sujetos encarnados, a menudo es desatendida por el hecho de que nuestra primera vinculación con el mundo está determinada culturalmente por el predominio de la visión por sobre los restantes sentidos y por la interpretación de la consciencia como ojo que todo lo ve. Esta hiperinflación que ha sido otorgada a la consciencia también ha influenciado la manera en que tomamos decisiones y nos definimos dentro del campo de la praxis humana. Es una opinión común señalar que las decisiones se toman con la cabeza y no con el corazón, ya que hemos considerado al cuerpo desde hace mucho como mero instrumento de lo que la consciencia dictamina. A este respecto, nos parece que el pensamiento de Merleau-Ponty es un fundamento sólido para poner en cuestión el carácter casi axiomático de la creencia de que la consciencia está localizada en la cabeza. Lejos de esto, la consciencia se mueve por el cuerpo incesantemente, a través de las manos, la piel, la respiración y los restantes sistemas hormonales y enzimáticos, haciendo constantemente sentido al entrecruzamiento del tacto, el gusto, el sabor, el oído y la visión. Dicho con otras palabras, con las de Merleau-Ponty, es de la inteligencia del cuerpo que el propio pensamiento y el propio razonamiento surgen.

Quisiéramos como último punto subrayar la naturaleza carnal y emplazada de la subjetividad, ya que con su reconocimiento, creemos que es posible volver a situarnos en el mundo bajo otros presupuestos. Con ello pretendemos propiciar una re-orientación de nuestra percepción del cuerpo, que, pensamos, posibilita un empoderamiento del propio cuerpo y una profundización y cercanía con el mundo y los otros. En este sentido, creemos, como señala O’loughlin, que la educación es la clave para lograr un cambio y una superación del modo moderno de ser en el mundo. Sin embargo, necesita ser un tipo de educación que, por una parte, debe re-evaluar lo que ella hasta ahora ha entendido por “sujeto” y abandonar la concepción moderna de éste en favor de lo que con Merleau-Ponty hemos fijado como sujeto encarnado, y por otra parte, propiciar aquellas áreas del curriculum que alientan positivamente las ideas acerca de la subjetividad encarnada, que, a través de acciones imaginativas, sitúe en primer plano el pensamiento encarnado y la práctica de la empatía. Sólo así creemos que la educación tiene la oportunidad de ayudar a cada individuo a alcanzar un equilibrio entre la conciencia que tiene que tener de sí, así como también de la necesidad y del valor de cuidar las relaciones que lo vinculan con los otros y con el mundo.

Referencias

- Bonan, Roland (2010). *Apprendre à philosopher avec Merleau-Ponty*. París: Ellipses.
- Falcy, Jean Paul (2004). *Enseigner un corps à corps?* En Véronique Vanier (Ed), *Corps et pédagogie. Un accord perdu entre le corps et le savoir?* (pp 11-22). París: ADAPT.
- López Sáenz (2006). *Naturaleza y carne del mundo. Aportaciones de Merleau-Ponty a la ecofenomenología*. Recuperado de http://www.ludusvitalis.org/textos/26/26-09_lopez.pdf
- Mercury Jean-Yves (2001). *Approches de Merleau-Ponty*. París: L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, Maurice (1942). *La structure du comportement*. París: Presses Universitaire.
- Merleau-Ponty, Maurice (1993). *La fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini, S.A.
- Merleau-Ponty, Maurice (1960). *Signes*. París: Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964). *Le visible et l'invisible*. París: Gallimard.
- Moreau-Didier (2005). *L'insertion dans l'être: la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty*. Recuperado de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00650535>.
- O'Loughlin Marjorie (2006). *Embodiment and education. Exploring Creatural Existence*. Sydney: Springer.
- Robert-Franck (2005). *Phénoménologie et ontologie*. Merleau-Ponty lecteur de Husserl et Heidegger. París: L'Harmattan.
- Vanier Véronique (2010). *Le corps en pédagogie*. Diversité ville-école-intégration. Ducôté du corps. 160, pp. 15-18.