

LA PERCEPCIÓN Y LA PREGUNTA POR EL SENTIDO: IMPLICACIONES PARA UNA ENSEÑANZA CORPORAL CON-SENTIDO¹

PERCEPTION AND QUESTION OF MEANING – IMPLICATIONS FOR CORPOREAL TEACHING TO MEANING

*Luis Guillermo Jaramillo Echeverri*²
*Juan Carlos Aguirre García*³

Resumen

El presente escrito pretende evidenciar los alcances de la percepción, a través de la pregunta por el sentido. Inicialmente, se toma como fundamento la obra Fenomenología de la percepción, del filósofo francés Merleau-Ponty. Después se desarrollan algunas implicaciones que se derivan de esta postura fenomenológica, a partir de la pregunta por el sentido y su relación con los procesos de intersubjetividad. Finalmente, se concluye con el planteamiento de rutas metodológicas o vías de acción, como un ejercicio pedagógico desde una enseñanza de la educación corporal con-sentido.

Palabras clave: Fenomenología, percepción, sentido, educación corporal.

Abstract

This paper tries to show a scope of perception by a question asked for meaning. First, we analyze the work Phenomenology of Perception by French philosopher Merleau-Ponty. Then, we show some implications from that phenomenological approach as a result of question for meaning and its relationship to inter-subjectivity processes. Finally, we consider some methodological paths or action ways as a pedagogical exercise from a teaching of corporal education with meaning involved.

Keywords: Phenomenology, perception, sense, corporal education.

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 29 de agosto de 2012

1 El presente artículo hace parte de las discusiones del grupo de investigación Kon-moción; reflexiones que se vienen desarrollando al interior de la línea de Motricidad Humana, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca. Los autores de este artículo desean expresamente dar crédito y mención a la Universidad del Cauca, por brindar los espacios y tiempos necesarios para madurar las reflexiones aquí consignadas.

2 Licenciado en Educación Física (Universidad de Caldas, Manizales, Colombia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Cinde – Universidad de Manizales, Manizales, Colombia). Doctor en Educación – Ciencias Sociales (Universidad de Tras-os-montes, Portugal). Profesor titular del Departamento de Educación Física, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Correo electrónico: ljaramillo@unicauca.edu.co

3 Licenciado en Filosofía (Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia). Magíster en Filosofía (Universidad de Caldas, Manizales, Colombia). Estudiante de Doctorado en Filosofía (Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia). Profesor asociado del Departamento de Filosofía, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Correo electrónico: jcaguirre@unicauca.edu.co

Fenomenología, mundo y percepción

El filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, en su obra *Fenomenología de la percepción* (1957), comienza preguntándose: ¿qué es la fenomenología? Su respuesta, entre clarificadora y confusa, es: el estudio de las esencias en las que se ubica la percepción. Dichas esencias las re-sitúa en la existencia mediante la correlación hombre-mundo. De esta manera, comprende al hombre en relación con el mundo y, a su vez, todo hombre es-en-el-mundo. Posteriormente, el autor precisa que el papel de la fenomenología en su relación con la filosofía, consiste en que “se deja practicar y reconocer como manera o como estilo, existe como movimiento antes de haber llegado a una conciencia filosófica total” (Merleau-Ponty, 1957, p. 8); la anterior precisión otorga a la fenomenología un carácter de libertad, al resistir el espesor esclerótico de una filosofía que se afina en el dicho y en una ciencia positiva que justifica su verdad en la verificabilidad de los hechos. Para Merleau-Ponty, el filósofo no pretende interrogar con el afán de ir llenando inquietudes; su afán es el de interrogar por el origen de las preguntas y las respuestas, siendo la interrogación la que da vida a todas las preguntas de conocimiento (Aguirre-García, 2006).

En este sentido, la interrogación incesante implica el abordaje de una ciencia que no tiene, como fin último, el establecimiento de normas y leyes que cimentan al ser humano en roles preestablecidos de un pensamiento solipsista. Por el contrario, Merleau-Ponty considera que el fin de la fenomenología es ser movimiento inacabable, gestado en medio de una relación corpórea entre el hombre y el mundo. Esta relación solo es posible si se asume la fenomenología no solo como actitud ante el mundo vivido, sino también como posibilidad de acceso a las “cosas mismas”; esto, desde un examinarse continuo en medio de su mundo vital o mundo de la vida¹. En tal sentido, la fenomenología es método, pues el ser humano, en este caso el maestro, es crítico-de-sí-mismo, “en el sentido de que examina continuamente sus propias metas y métodos, para hacer explícitos sus esfuerzos [...] suscitar preguntas y objeciones referen-

tes a la propia opinión, a clarificar y ‘pulir’ esa visión” (Reeder, 2011, p. 22).

Puede decirse entonces que la fenomenología es la ciencia de los fenómenos que se pregunta por saber la relación del hombre con su mundo, a partir de una crítica-de-sí-mismo; así, se diferencia de la especulación –en cuanto reflexión– y de un método científico natural o experimental en cuanto apertura a un mundo que no le es extraño, pues:

Mientras el científico natural hace una lectura del metro [como medida de algo], el fenomenólogo se interesa por la estructura del sentido-en-cuanto-vivido por el científico, incluyendo las vivencias del mundo pre-científico. Esta experiencia es importante para la ciencia, puesto que la experiencia humana es la evidencia básica que se tiene sobre el mundo. (Reeder, 2011, p. 22)

Siendo así, el fin último de la fenomenología no será la explicación o el análisis de la realidad sino, ante todo, la descripción de dicha relación; por tanto, todo conocimiento (incluso el de la ciencia) lo sé mediante una experiencia o vivencia del mundo que es, ya que es la experiencia la que, precisamente, otorga significación a los símbolos de toda ciencia. En consecuencia, “todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido [...] la ciencia no tiene, no tendrá nunca, el mismo sentido del ser que el mundo percibido” (Merleau-Ponty, 1957, p. 8).

Por tanto, estamos llamados a ser más de lo que la determinación científica dice que somos. El sentido de nuestra existencia desborda los sensualismos y causalidades propias de las teorías para insertarnos en el mundo de nuestras experiencias. De ahí que se profese que la fenomenología es una preocupación permanente por la existencia del hombre en su mundo en constante asombro; de este modo la realidad no está por construirse o constituirse sino, y sobre todo, por describirse. Tal descripción nos hace considerar que estamos en medio de las cosas, reconociendo a su vez que somos más que las cosas. Por otra parte, la fenomenología nos lleva a pensar más allá de las causalidades reinantes de las verdades positivas e idealistas y el horadar fortuito de los relativismos construccionistas. Al respecto Merleau-Ponty diría: la reducción fenomenológica es la de una filosofía existencial.

Ahora bien, en el campo fenoménico hombre-mundo participa la percepción, la cual nos lleva a considerar y

1 Para Husserl, el mundo de la vida “es el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica... El mundo de la vida es el mundo predado precientíficamente en la experiencia sensible cotidiana de modo subjetivo-relativo” (2008: 68).

ver un mundo integrado por una serie de tejidos interconectados entre sí en el que se albergan:

Fisuras de impresiones táctiles fugaces, las cuales no estoy en condiciones de vincular precisamente con el contexto percibido (de los juicios) y que no obstante, sitúo desde el principio en el mundo, sin confundirlo nunca con mis ensueños [...] La realidad es un tejido sólido, no aguarda nuestros juicios para anexarse los fenómenos más sorprendentes, ni para rechazar nuestras imaginaciones más verosímiles. (Merleau-Ponty, 1957, p. 10)

Con esta cita, el filósofo destaca que la percepción no es una ciencia del mundo o una toma de posición deliberada convertida en acto. Es mucho más: es el trasfondo sobre el que se destacan todos los actos y lo que ellos presuponen.

Por ello, Merleau-Ponty establece una eslabón indisoluble entre acción y conocimiento—conocedor—conocido, gracias a la percepción, o como él la llama, “fe perceptiva”, que es la que nos da la certeza de que “estamos ocupando el mundo con nuestro cuerpo sin tener que elegir ni distinguir siquiera entre la seguridad de ver y ver lo verdadero, porque son fundamentalmente las mismas cosas”; en otras palabras, “tambalea la vieja sospecha de que todo me engaña y que el conocimiento de la realidad es inaccesible por los sentidos; el cuerpo siente el mundo que es y por tanto es preponderante su papel en la búsqueda de la verdad” (Aguirre-García, 2006, p. 58).

Gracias a la percepción, emerge una sensibilidad que hace seres en-el-mundo; lugar donde no solo se encuentra el análisis racional de un sujeto pensante, sino también —y ante todo— un sujeto que siente y se re-crea en medio de la vida. Certeza de mundo que sentimos como nuestro sin ser nuestro y, sin embargo, desplegamos todo el hontanar de lo que somos, dejando así la huella e impronta de que fuimos y seguimos siendo de él; bien lo decía Levinas al hacer referencia de cómo nos encontramos-en-el-elemento (las cosas del mundo), lo cual no hace parte de un pensamiento balbuceante, sino de una sensibilidad-perceptiva que es propia del gozo:

No puedo ciertamente pensar el horizonte en el que me encuentro como un absoluto, pero me mantengo en él como un absoluto...el trozo de tierra que me sostiene, no es solamente mi objeto; sostiene mi experiencia del objeto. Los lugares pisados no me resisten, sino que me sostienen...El

cuerpo, la posición, el hecho de mantenerse, no se parecen de ningún modo a la representación idealista...es posibilidad de acceso al gozo. (Levinas, 1977, pp. 156-157)

Esta sensibilidad-perceptiva nos aleja de ver el mundo —nuestro mundo— como objeto de dominio y control; por el contrario, nos ofrece apertura y posibilidad de pensar y sentir que ese mundo sobre el cual ensanchamos nuestras capacidades humanas (físicas, científicas, volitivas, políticas, educativas y éticas) es precisamente sobre el cual nos sostenemos y sostiene nuestra experiencia sobre él.

La pregunta por el sentido y los procesos de intersubjetividad

La pregunta por el sentido: más allá de una pregunta que busca una verdad

El presente apartado reflexionará acerca de un asunto primordial en la propuesta de Merleau-Ponty: la cuestión del otro. Antes de ello debemos decantar los modos en los que tradicionalmente se ha conducido la pregunta; es decir, debemos encontrar nuevos sentidos que superen la naturalización con la que a menudo se opera. En tal naturalización, el mundo y el otro se reducen a meras cosas sobre las que se posa la luminosidad del intelecto; sin embargo, algunos fenomenólogos pensamos, por ejemplo, en Merleau-Ponty y Levinas, que ponen en crisis este presupuesto de Occidente, pues la luz omnicomprendedora del pensamiento jamás podrá reducir la singularidad del mundo. En la percepción de lo que se trata no es de englobar: antes bien, el esfuerzo consiste en describir, no la efectuación de la relación, sino la afectación de lo que significa el otro para mí, en excedencia de mis capacidades pensantes.

Pero entonces, ¿dónde queda la pretensión de verdad en todo esto que tanto persigue el pensamiento positivista? Para Merleau-Ponty, nuestro “saber primordial de la realidad, [consiste en] describir la percepción del mundo como aquello que funda para siempre nuestra idea de verdad. No hay que preguntarse, pues, si percibimos verdaderamente un mundo; al contrario, hay que decir: el mundo es lo que percibimos” (Merleau-Ponty, 1957, p. 16). De este modo, podemos decir que no buscamos la verdad sino que estamos en la verdad; la evidencia para ello es que podamos describir la experiencia de verdad. En tal sentido, podemos decir que la percepción no presume de ser la verdad, dando por equívocos todos los intentos naturalistas que no la han

tenido en cuenta, sino que la percepción es un acceso constitutivo y apriorístico que nos permite, precisamente, acceder a la verdad. Razón tiene Merleau-Ponty al decir que la percepción nunca será una evidencia apodíctica, pues el ser humano no es lo que yo pienso absoluto. Por tanto, es imposible decir fenomenológicamente que hay-un-mundo, sería mucho mejor expresarnos en términos de hay-el-mundo.

Ahora bien, Merleau-Ponty aborda el tema de la intencionalidad, apoyado en el a priori husserliano según el cual “toda conciencia es conciencia de algo”, pero no para verla a través de los ojos de Husserl, sino como la posibilidad de reconocer la conciencia como proyecto del mundo en el que ella no puede abarcar en su totalidad ni mucho menos poseer; sin embargo, es un mundo al que no se puede rehusar y al que se dirigirá permanentemente. Aquí es donde hace su aparición la intención, puesto que captamos perceptivamente el mundo desde un algo y desde un alguien. Así, “nos encontramos siempre ante las cosas, el color es siempre extensión y objetivo, color de un vestido, de una hierba, de una pared, el sonido es ruido del coche que pasa, o voz del hombre que habla” (Levinas, 1977, p. 201). Esto no se conoce de manera ingenua; por el contrario, el mundo está cargado por todo un hontanar de experiencias que nos hacen percibirlo como algo ya significado y, aun así, mantener el asombro que nos permite reconocer que él siempre tiene algo nuevo para decirnos.

En este punto, el sentido se desprende del verificacionismo, permitiendo nuevas dimensiones comprensivas. Por tanto, el sentido abre las posibilidades para:

Captar de nuevo la intención total –no solamente lo que son para la representación, las “propiedades” de lo percibido, la polvareda de los “hechos históricos”, las “ideas” introducidas por la doctrina–, sino la única manera de existir que se expresa en las propiedades del guijarro, del cristal o del pedazo de cera, en todos los hechos de una revolución, en todos los pensamientos de un filósofo. (Merleau-Ponty, 1957, p. 18)

He aquí la universalidad de la fenomenología: saber que a pesar de los pensamientos azarosos de nuestros tiempos, de las contingencias e incertidumbre que prodiga la sociedad, de los aparentes movimientos sin-sentido que fundamenten la miseria y la guerra, en el fondo lo que se encuentra es una constitución de sentido que nos hace otear los hilos tejidos por las intencionalidades de seres que han sido medidos no más que por sus razones, así como por los juicios estipulados de

una ciencia empírica. Aún así, el hombre es el único ser que se interroga de manera tan radical sobre el sentido de su existencia (Grondin, 2004), pues comprende que en la aglomeración de sucesos reglados y no-reglados existe un sentido que excede y desborda su propio pensamiento. Merleau-Ponty lo enuncia mejor en el siguiente fragmento:

En un acontecimiento considerado de cerca, en el momento de ser vivido, todo parece moverse al azar: la ambición de fulano, aquel encuentro favorable, una circunstancia local parecen haber sido decisivas. Pero los azares se compensan con el resultado de que esta polvareda de hechos se aglomera, esbozan una manera de tomar posición frente a la situación humana, un acontecimiento de contornos definidos y del que se puede hablar. (Merleau-Ponty, 1957, p. 18)

Son los mismos hechos no aislables los que son unidos por la comprensión de un mundo puesto ahí (en constante relación e interacción); contexto que marca las territorialidades en flujo incesante vital, lo que nos pone en relación con nuestra propia existencia. No en vano Merleau-Ponty pone todo su interés en el cuerpo como torrente desde el cual emergen los contornos de un mundo vivido-palpitante. Es decir, en nuestros cuerpos se encuentran las huellas del mundo, al ser él la tinta imborrable que escribe con tachones la novela de nuestra existencia. Razón le asiste, entonces, al filósofo francés cuando escribe: “Por estar en el mundo estamos condenados al sentido; y no podemos hacer nada, no podemos decir nada que no tome un nombre en la historia” (Merleau-Ponty, 1957, p. 19).

Las clarificaciones en torno al sentido nos permiten adentrarnos todavía más al mundo fenoménico, no para hacer de nuestras conjeturas verdades irrefutables, sino, al contrario, verdades constituidas en la polvareda de nuestras percepciones intersubjetivas y en las palabras que, trenzadas en el cuerpo gestual, permiten que se amplíen los horizontes de nuestro mundo vital, conformándonos como agentes participativos de novedosos proyectos en los que se armonice un todo con-sentido. El siguiente apartado permitirá desplegar estas intuiciones.

Los procesos de intersubjetividad, la palabra y su implicación en la enseñanza corporal con-sentido

Como hemos ido dándonos cuenta, para Merleau-Ponty el problema del cuerpo está en estrecha relación con la pregunta por el sentido. Tal pregunta hace que las va-

riadas experiencias de nuestra cotidianidad adquieran nuevas perspectivas y se iluminen de maneras insospechadas. Este apartado considerará, brevemente, el asunto de la intersubjetividad, basado en lo logrado de las reflexiones previas. Vale advertir que no se agotará la cuestión, sino que se analizará el fenómeno cuerpo-lenguaje y los modos como esta relación permea las relaciones intersubjetivas, elemento esencial en la consolidación de una educación corporal con-sentido.

La pregunta inicial que orienta nuestra búsqueda es: ¿cómo es posible que el lenguaje sea una adquisición intersubjetiva? Se debe tener claro que la palabra, más que expresar pensamientos objetivos, lo que hace es manifestar (epifanía) la toma de posición del sujeto en el mundo de sus significaciones. La palabra, por tanto, habla del mundo, está encarnada y, en este sentido, todos los hablantes toman prestado de la vida natural sus estructuras:

El gesto fonético hace realidad, tanto para el sujeto que habla, cuanto para los que le escuchan, a una determinada estructuración de la experiencia, a una determinada modulación de la existencia, de la misma manera que el comportamiento de mi cuerpo envuelve, para mí y para el otro, los objetos que me rodean con una cierta significación. (Merleau-Ponty, 1957, p. 213)

Así pues, Merleau-Ponty entiende que el problema del lenguaje es esencial para toda propuesta que intente impregnar, bien sea los ámbitos específicos de un discurso pedagógico, bien sea los discursos amplios de las ciencias humanas; de igual modo, intenta dilucidarlo yendo a la palabra como elemento original del lenguaje. Alrededor de la palabra como fenómeno descubren una serie de elementos descuidados por los naturalistas o fisicalistas, e inicia un camino que permite reencontrarse con el sentido pleno de la palabra, hecho que exige integrar palabra y cuerpo. La palabra exige una delicada atención, pues si bien Merleau-Ponty habla de la posibilidad de “sedimentación”, sea a través de textos o mediante datos, siempre debe estar dispuesto el investigador a replanteamientos pues, en consonancia con Levinas (1987), el sentido no se agota en lo dicho; la ventaja es que ahí está la palabra, siempre dispuesta a ser oída.

Por otra parte, al no objetarse la imposibilidad de constituir saber a partir de lo dicho, se carecería del “gesto”; sería caer en los errores naturalistas, tratando de equiparar gesto con fenómeno físico o fisiológico. El cuerpo utiliza una serie de significaciones ya adquiri-

das; el gesto verbal opera con un determinado panorama común a los interlocutores y, por tanto, el comprender los “gestos” del otro, “supone un mundo percibido común a todos en que se desenvuelve y despliega su sentido” (Merleau-Ponty, 1957, p. 213), por lo que no se hace extraño que al leer del poeta: “Me muero de fastidio. ¡Es la tumba, voy hacia los gusanos, horror del horror! Satán, farsante, quieres disolverme con tus hechizos. ¡Yo reclamo! ¡Reclamo! Un golpe de tridente o una gota de fuego” (Rimbaud, 1993, p. 55), se sienta el mismo horror, la comezón en la piel y la angustia de compartir el mismo infierno.

El poeta hace un llamado a ese cuerpo-carne que puede expresar su dolor y sufrimiento porque existe un otro por el que se puede sentir también dolor y sufrimiento; así su dolor no sea el mío, podemos experimentar, desde la misma empatía²: es un cuerpo que se desgarrar en el dolor apalabrado de una carne que grita y desde la cual podemos sufrir. Por consiguiente, el encarnamiento o cuerpo-carne no solo nos otorga una identidad de quiénes somos, sino también de cómo se refleja el otro en nosotros “de una manera sincera, abierta y bajo parámetros de lo que significa el cuerpo y su relevancia hacía sí mismo y los demás; es decir, despojado y confrontado con sus semejantes” (Dávila y Pinzón, 2010, p. 75).

Si bien solo se ha tomado en consideración la tríada palabra-cuerpo-intersubjetividad, puede verse cómo en un programa de enseñanza corporal con-sentido estos elementos están íntimamente relacionados, de modo que si fracasa el uno, podremos caer en excesos (muchos de ellos presentes en nuestras prácticas educativas). Desligar la palabra del gesto que la acompaña, sería privilegiar el estado de teorización e idealización que, a la larga, conduce a una fría racionalización; por otra parte, suprimir el cuerpo en la práctica de relación con el otro, sería cercenar la esencia de todo acto comunicativo como posibilidad para el encuentro. En fin, el cuerpo-carne en el mundo, viviendo su sensibilidad en lo otro y frente al otro, enunciando su palabra-gesto ante el otro que comparte su espacio vital, su mundo, intentando en comunidad preguntarse por el sentido, son las condiciones que permiten configurar nuevos modos de explorar la dimensión corporal de la educación.

2 Acerca del concepto de empatía recomendamos leer el texto *Simulation, Projection and Empathy*, de Zahavi, 2008 y *Somatología*, de Aguirre y Jaramillo, 2010.

Senderos o vías de acceso para una enseñanza de la Educación Física con-sentido

En este último apartado proponemos una mirada fenomenológica como posibilidad de enseñanza de una educación corporal con-sentido, específicamente para el área de la Educación Física. Tal pretensión implica, inicialmente, que el maestro asuma una posición crítica-de-sí-mismo, es decir, se pregunte por el origen de las preguntas y respuestas que los estudiantes formulan al interior de su clase: modos de expresarse frente a las actividades propuestas, excusas y evasivas que afloran al momento de no querer hacer clase; decisión frente a una clase directriz y la posible alternativa de querer hacer “deporte libre”, etc. Por tanto, desde una perspectiva fenomenológica³, el maestro no se preguntará, solamente, por la ejecución correcta de un ejercicio preestablecido, o por la realización de un número determinado de vueltas trotadas alrededor del patio escolar; su pregunta estará orientada por el sentido-en-cuanto-vivido por los estudiantes en estas acciones llevadas a cabo; esto quiere decir que su propia actitud ante la clase, así como los modos de reacción de los estudiantes respecto a las actividades propuestas en la misma, son objeto de especial cuidado e interés en cuanto experiencia vivida que ambos actores (profesor y estudiantes) tienen del mundo al interior de la clase.

Lo anterior, a nuestro juicio, es de suma importancia al interior de los procesos de la educación corporal en el área de la Educación Física, con relación al sentido que otorgan los estudiantes a la misma clase. Precisamente, en un estudio nacional realizado en el año 2005 acerca de Los imaginarios que poseen los y las jóvenes frente a la Educación Física, se encontró que estos, en medio de prácticas vividas en clase, construían el imaginario de un cuerpo-objeto que se mueve en medio de las prácticas deportivas y la invisibilización de sus vivencias (ver al respecto Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005; Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005; y Jaramillo, Murcia y Portela, 2005). Frente a las prácticas deportivas, las y los estudiantes experimentaban las clases como un “siempre lo mismo”, categoría emergida del cruce metodológico originado de una instrucción y un dejar hacer. En este cruce, los estudiantes percibían una repetición perenne en los contenidos (mismas mo-

dalidades deportivas), los paisajes (los mismos escenarios) y los métodos de enseñanza. Con relación a la evaluación de la clase, el caso era más preocupante; los estudiantes argüían que los procesos desarrollados al interior de la misma se evaluaban a partir de una nota (medible), la cual se expresaba en niveles jerárquicos de menor a mayor como: “El que más deporte haga, el que más rendimiento tenga, el que más se mueva, el que más partidos gane, el que asista con el uniforme, el que anote más goles; en síntesis, el que tenga más “ques”... obtendrá la mejor nota” (Jaramillo y Quilindo, 2006, p. 73).

Nuestro llamado, entonces, es a que el maestro involucre una mirada distinta en sus procesos de clase, tanto metodológicos como evaluativos, con el fin de hacer explícitos sus esfuerzos por comprender, a partir de una descripción fenomenológica, los sentidos de sus estudiantes en clase, tanto al interior como fuera de ella; un maestro que logre promover preguntas y reflexiones respecto de su propio actuar y el actuar de sus estudiantes, con el propósito de “pulir” más su visión de la clase, la escuela, la ciudad... su mundo. De este modo, el maestro será un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que le sucede a su interior y de lo que acontece en su exterior” (Galindo, 1998, p. 15).

En este orden de ideas, una mirada fenomenológica permitirá al maestro un “ver” más complejo de la realidad vivida, al tener en cuenta los momentos que se desarrollan al interior de su clase con los nexos causales de la misma; es decir, a la clase de Educación Física le asisten unos escenarios, una institución y un grupo social determinado de sujetos que son imposibles de aislar cuando esta se orienta. El maestro de Educación Física no puede considerar su clase –y con ella los contenidos– como alejada de un mundo que le circunda, sostiene y la afecta en su misma realización. Tener una mirada de clase alejada de su contexto, es considerar que al interior de la misma existen “seres amputados y des-localizados que se levantan sobre los despojos de un pensamiento relacional” (Díaz de Rada, 2008, p. 34); será a través de una mirada perceptiva como el maestro podrá ver un horizonte de significación indisoluble que tiene su clase con un contexto relacional; polvareda de hechos inextricables que le hacen hablar-ver-oír-sentir una enseñanza vivida; es decir, con-sentido. De esta manera, para el maestro tendrán mucho sentido los procesos de relación que establecen los estudiantes con ciertas actividades lúdicas, el modo de habitar los escenarios, la forma de utilización de los

3 Según Delgado (2010), Merleau Ponty amarra el análisis de la percepción a la perspectiva, entendida esta como “el horizonte en el cual se me da el objeto que tiene por presupuesto mi ubicación espacial y temporal... así, toda perspectiva ganada es también una fuga de horizontes” (p. 25).

materiales, sus procesos de comunicación respecto a la moda, la música, el amor, la sexualidad y la amistad entre otros... en fin, toda una serie de encuentros y relaciones vitales difíciles de obviar.

Por último, sin agotar la discusión, una fenomenología de la percepción en los ámbitos educativos de la Educación Física, guardará estrecha relación con una fenomenología del cuerpo y del Otro. Para Merleau-Ponty, el hombre es un cógito encarnado, es decir, cuerpo como punto cero de orientación de acceso al mundo, también llamado cuerpo propio, pues el cuerpo es:

Mi apertura originaria al mundo, mi saber consciente aunque pre-reflexivo sobre el mundo. Mi experiencia me ha convencido de que yo no tengo un cuerpo, sino que soy un cuerpo y que pienso como cuerpo. Yo no pienso con el cuerpo, o a través del cuerpo o desde el cuerpo, sino que pienso como cuerpo... No son los oídos que oyen, soy yo; no son los ojos que ven, soy yo... a partir de lo que me enseña la experiencia de mi vida cotidiana, puedo afirmar que mi cuerpo sabe mucho más del mundo que lo que sabe la llamada razón. (Herrera, 2010, p. 44)

Nuestro saber corpóreo guarda un saber experiencial dispuesto a ser conocido por todas las disciplinas que tienen una relación directa con el estudio de un cuerpo propio en tanto, siguiendo a Herrera, no es mi carne o piel la que siente, soy yo; cuerpo-carne que se expresa en medio de las prácticas deportivas y lúdicas al interior de la clase de Educación Física. De este modo, nuestro saber corpóreo guarda una orientación en el mundo antes de aprender contenidos propios del desarrollo motor como el equilibrio, la direccionalidad o la lateralidad. Será el maestro, entonces, el encargado de recoger las experiencias corpóreas de sus estudiantes y la suya propia, antes de ingresar al mundo temático de los contenidos propios de la Educación Física. En tal sentido, a cualquier modalidad deportiva, habilidad motriz, categoría de movimiento o patrón básico de desarrollo corporal a enseñar, le antecederá una sensibilidad-perceptiva, una experiencia o saber prereflexivo propio del cuerpo. Creer, valorar y querer estas vivencias, es poner al cuerpo como antesala de cualquier conocimiento mecanizado y poder reconocer que detrás de la tipificación de unos seres llamados estudiantes, existen unos cuerpos que se expresan en el decir de los acontecimientos cotidianos, entre ellos, la clase de Educación Física.

Ahora bien, unido a la corporeidad se encuentra la intercorporeidad o intersubjetividad: los saberes de un

cuerpo entran en relación con los saberes de los otros cuerpos. Desde nuestro saber corpóreo podemos distinguir entre la textura de un objeto y la textura de la piel: la mano de que tocamos pasa a ser también la mano que nos toca. El cuerpo pasa a ser intermediario de toda intersubjetividad: en la medida que tocamos nos sentimos tocados; “el cuerpo del otro con sus gestos y sus movimientos, con su fisonomía, con su lenguaje, es la encarnación de otro yo” (Herrera, 2010, p. 45). Somos, pues, portadores de una sensibilidad que se socializa mediante la encarnación de nuestras experiencias, libros que se leen y se escriben a diario en las páginas de nuestras percepciones táctiles que permanentemente se encuentran en la exterioridad de lo que somos; exterioridad hecha piel; mejor aún... a flor de piel.

In-conclusión

Con el presente escrito hemos querido unirnos a las reflexiones que sobre los estudios corporales se han venido realizando desde una perspectiva fenomenológica⁴. Reconocemos que la Educación Física está siendo permeada por una mirada del cuerpo a la luz de la fenomenología. Sin embargo, creemos que las reflexiones filosóficas se deben decantar en propuestas prácticas para el maestro de clase, sin dejar, claro está, la rigurosidad y criticidad que a este tipo de pensamiento-encarnado le asiste. Diríamos entonces que preguntarnos por categorías constituyentes de la fenomenología como la percepción y la pregunta por el sentido, es un inicio para introducir este “ir a las cosas mismas” al interior de los patios y canchas escolares, específicamente en la clase de Educación Física.

Referencias

- Aguirre-García, J.C. (2006). *La fenomenología como fundamento de las ciencias humanas*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Aguirre J.C. y Jaramillo L.G. (2010). Somatología: la prehistoria de la ciencia de la motricidad humana. En: Grupo Kon-moción (Eds.), *Nervaduras de la motricidad humana*. Popayán: Universidad del Cauca. pp. 55-69.
- Dávila, E. y Pinzón, C. (2010). La sexualidad como coextensión con la vida. En: Grupo Kon-moción (Eds.), *Nervaduras de la motricidad humana*. Popayán: Universidad del Cauca. pp. 70-81.

4 Cabe resaltar los estudios desarrollados al interior del grupo de investigación Estudios de la Educación Corporal de la Universidad de Antioquia y el grupo Cuerpo Movimiento de la Universidad Autónoma de Manizales.

- Delgado Lombana, C. (2010). El movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad. *Revista Folios*, No. 31. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 21-31.
- Díaz de Rada, A. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En: M.I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta. pp. 24-48.
- Galindo, C.J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En: *Técnicas de investigación en sociedad cultura y comunicación*. México: Addison Wesley-Parsón. pp. 346-383.
- Grondin, J. (2004). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Herrera, D. (2010). Husserl y el Mundo de la Vida. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, Vol. 4. Popayán: Universidad del Cauca. pp. 27-51.
- Hurtado, D.H., Jaramillo, L.G., Zúñiga, C.I. y Montoya, H. (2005). *Jóvenes e imaginarios de la Educación Física*. Popayán. Universidad del Cauca.
- Jaramillo, L.G., Murcia, N. y Portela, H. (2005). *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción? Sentido que la comunidad educativa le encuentra a los procesos de educación física en la escuela de básica en el departamento de Caldas*. Armenia: Kinésis.
- Jaramillo, L.G y Quilindo, V.H. (2006). Paisajes, contenidos y métodos: sentidos que configuran la educación física como un “siempre lo mismo”. *Revista Pensamiento Educativo*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 38, pp. 154-171.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murcia, N., Jaramillo L.G., Camacho, H. y Loaiza, M. (2005). *Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Reeder, H.P. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. Bogotá: San Pablo.
- Rimbaud, A. (1993). *Una temporada en el infierno*. Bogotá: El Áncora.
- Zahavi, D. (2008). Simulation, Projection and Empathy. *Consciousness and Cognition*, No. 17, pp. 514-522.