

**Transformación educativa desde la presencia del cuerpo y la percepción: diálogo con la
fenomenología de Maurice Merleau-Ponty**

Diego Fernando Tusso Molina

Asesor

M.Ed., Omar Alberto Alvarado Rozo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Filosofía

2025

Tabla de Contenido

Objetivos	15
Marco teórico	16
Metodología	20
El cuerpo y la Experiencia Educativa	22
Sensación y Asociación.....	22
La atención y el campo Fenomenológico	27
El cuerpo	29
La Espacialidad de Situación	33
Cuerpo como Experiencia Directa con Otros	37
El Movimiento, Acción Preeminente <i>con</i> la Educación	41
Percepción y Educación	44
La percepción y su Impacto en la Educación.....	44
La Experiencia del Lenguaje y su Relación con el Mundo	48
La <i>Cosa</i> o Evento Perceptivo en la Experiencia Educativa	51
El pensamiento Tácito como Actividad Corporal	57
Experiencia y Percepción Crítica en la Educación	60
Educación Tradicional y sus Límites	66
Limitaciones perceptibles en el aula	66
La Libertad a través del Cuerpo.....	73
Conclusiones	79
Referencias bibliográficas.....	87

Título	Transformación educativa desde la presencia del cuerpo y la percepción: diálogo con la Fenomenología de Maurice Merleau-Ponty
Autor	Diego Fernando Tusso Molina
Año	2025
Resumen	<p>Es indispensable resaltar que esta investigación es de carácter documental, bajo una línea de investigación de filosofía y educación y una metodología hermenéutica, por ende, la observación y la reflexión de las experiencias observadas, fueron tan esenciales como el diálogo con el autor principal de esta investigación, Maurice Merleau-Ponty, sin desconocer el aporte de Husserl, la conexión con Dewey, Freire, entre otros autores contemporáneos. El objetivo principal de esta investigación, consiste en conocer las problemáticas de la educación tradicional a la luz de Merleau-Ponty, a su vez, analizar la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty y el impacto de la percepción en el aula, a su vez, identificar los elementos de la <i>Fenomenología de la percepción</i>, obra preeminente de esta investigación, por otra parte, generar una reflexión argumentativa acerca de las barreras que hoy día pueden presentarse, y de la importancia de factores como el lenguaje y el cuerpo en los campos fenomenológicos.</p> <p>La investigación se divide en cuatro capítulos, dónde en el primero, los conceptos como cuerpo y percepción, entre otros como movimiento corpóreo, espacialidad, campo fenomenológico, son vitales en este inicio, en un segundo capítulo nos encontramos con ideas como experiencia, cogito pre reflexivo, y el aporte esencial de la experiencia en la educación, como el de la cotidianidad en el aula, y por último un capítulo dedicado a la libertad a través del cuerpo,</p>

	<p>dónde hasta la mirada de una persona, invita al otro a un diálogo, sin embargo, dicho diálogo se da desde ese primer encuentro en el campo fenomenológico, en otras palabras, desde que la mirada se dirige con atención e intención, genera ya un diálogo de por sí. Así mismo, se concluye dando a conocer una profunda reflexión acerca de los aspectos fenomenológicos que enriquecen el aprendizaje y lo vuelven significativo, con esto se hace referencia al lenguaje dirigido a generar experiencias significativas dónde no solo se tiene en cuenta la visión de Merleau-Ponty, sino que toma relevancia la idea de conocer y hablar o expresar de Foucault, permitir que un estudiante aprenda de diversas maneras, es brindar un mar de posibilidades para que se encuentre así mismo, o mejor, para que instaure los cimientos fundamentales en su experiencia, y, esto permita dejar huella.</p>
Palabras clave	Fenomenología, cuerpo, campo fenomenológico, percepción, corpóreo, experiencia
Contenido del documento	<p>La estructura de esta investigación, se centra en cuatro capítulos, donde los primeros tres capítulos se estructuran de la siguiente manera:</p> <p>Capítulo 1: El cuerpo y la experiencia educativa. Esencial para introducirse en el pensamiento Merleau-Ponty.</p> <p>Capítulo 2: Percepción y Educación. Fundamental para analizar e identificar los factores o facultades que rodean al cuerpo y la percepción.</p> <p>Capítulo 3: Educación tradicional y sus límites. Expresa que las barreras lógicamente son continuas en la educación tradicional, dónde evolucionan las metodologías teóricas, pero en lo práctico poco se avanza, a su vez, se amplía la visión de la libertad a través del cuerpo.</p> <p>Conclusiones.</p>

Descripción del problema	<p>Un aspecto problemático esencial, consiste en la enseñanza tradicional de la filosofía, en este caso, se aborda una institución educativa bajo el enfoque cualitativo hermenéutico, y allí se determina, como se avanza desde lo teórico pero en la praxis se siguen manejando dinámicas y metodología tradicionales, que no tienen que ver exclusivamente con la forma de enseñar filosofía, sino del cómo percibo y se es perciben, darle importancia a esto, reivindica nuestro propio vestigio.</p>
Objetivo general Objetivos específicos	<p>Objetivo general</p> <p>Conocer la problemática de la educación tradicional desde la perspectiva de la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty, destacando su impacto en la formación del estudiante y su potencial como herramienta reflexiva para el cambio educativo</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examinar la concepción del cuerpo en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty y su relevancia en la experiencia educativa. • Identificar los elementos fundamentales de la fenomenología de la percepción y su influencia en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Argumentar sobre las limitaciones de la educación tradicional y las posibilidades de transformación educativa desde el enfoque perceptivo de Merleau-Ponty
Metodología	<p>La investigación es cualitativa, en principio surge a través de la observación, pero, según Bustos Ruiz, J. F. (s.f.), dicha observación crítica, permitirá descubrir determinados fenómenos sociales, donde el investigador tiene contacto con la realidad, donde las</p>

	<p>interrogantes suelen ser indispensables, porque la investigación empieza en la realidad fáctica, la cual despierta fenómenos de gran interés, como lo es, el cuestionamiento y la reflexión. (Bustos Ruiz, J. F. s.f. p. 29-30). La línea de investigación es filosofía y educación, por esto mismo, el diseño de la misma, es hermenéutico, ya que, permite tener una mirada epistemológica que articula tanto las problemáticas de la educación tradicional, con base en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty.</p> <p>Este enfoque cualitativo, busca conceptualizar teniendo en cuenta los pensamientos del autor principal, sin embargo, también bajo la mirada de otros autores, que fortalecen el desarrollo tanto de la reflexión de los paradigmas actuales de la educación tradicional, como la iniciativa de poseer en la praxis otras herramientas educativas para mejorar el desarrollo del ser. Está investigación nace gracias a los paradigmas y vacíos que presente la educación filosófica actual, e invita a reflexionar la manera en que se pueden hacer aportes a la educación actual en filosofía por medio de diferentes pensamientos.</p>
<p>Principales referentes teóricos</p>	<p>Ponty, M (1993) Fenomenología de la percepción. Planeta-Agostini</p> <p>Ponty, M (1957) Fenomenología de la percepción Fondo de cultura Económica</p> <p>Novoa. J (2022) Educación, libertad y democracia en Maurice Merleau-Ponty y un ejercicio de proximidad con Jacques Rancière Revista de Filosofía núm. 152 · enero-junio G 2022 • p 34-57</p> <p>Larrañaga. A (2012) El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje UNIR.</p> <p>Freire, P (2009) La educación como práctica de la libertad</p> <p>Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e tierra S.A</p>

	<p>Freire, P., (2005) Pedagogía del oprimido 2º edición México: Siglo XXI editores S.A de CV., 2005</p> <p>Han, B.-C. (2021) No-Cosas. Quiebras del mundo hoy. Taurus ediciones.p 34-57</p> <p>Dewey, J. (2004). Experiencia y Educación. Argentina: Losada</p> <p>Espíndola. M & Granillo. R (2020) Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea.</p> <p>https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/issue/archive Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún Publicación semestral, Vol. 8, No. 15 (2021) 30-34</p>
Conclusiones	<p>Está investigación concluye que ante nuevos modelos, nuevos avances tecnológicos, frente a lo que evoluciona, siempre vendrán consigo diversos paradigmas, por ende, la idea es tener y brindar a los estudiantes las herramientas más adecuadas desde la fenomenología corpórea, para que de esta manera se reconstruyan como seres humanizados, atentos a lo que percibimos, dónde el percibir, se traduce en vivir o poseer una experiencia vivencial, pero, mientras sigamos intentando dar solución a problemas tradicionales, es profundamente complejo atender nuevos paradigmas, por tanto, la visión es netamente crítica ante la enseñanza tradicional, y está percepción crítica se resalta en el análisis y aporte que da nuestro lenguaje, como nuestras actividades corpóreas, y como éstas impactan constantemente a los estudiantes; porque al final, el colegio no es el espacio para formar lo que ya tiene forma, ni para formar especialistas en filosofía u otra asignatura, la educación ha cambiado y lo seguirá haciendo,</p>

	<p>depende de nosotros adaptarnos ulteriormente, modificar la enseñanza y volver a resaltar la importancia en nuestros estudiantes de <i>ser</i> humanos, cada vez más humanizados e instituidos desde la experiencia.</p>
--	--

Resumen

La presente investigación pretende realizar un aporte significativo sobre la problemática de la educación tradicional con base en la filosofía de la percepción de Maurice Merleau-Ponty, esto como una herramienta reflexiva de cambio en la formación del estudiante, por tal motivo, se consideran tres objetivos específicos, que buscan conocer la idea del cuerpo de Maurice Merleau-Ponty, y el significado para la fenomenología, así mismo, se expone el impacto del mismo en la educación tradicional, por otra parte, se quiere analizar los elementos que se consideran primordiales de la fenomenología de la percepción junto con el impacto que genera en la educación tradicional. Esto nos permite llegar al último objetivo específico, que es el de desarrollar una reflexión acerca de la educación tradicional y su transformación actual desde la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty, como otras posturas que amplían la reflexión.

El trabajo se elabora bajo la modalidad de monografía, está se realiza mediante la metodología hermenéutica. Las conclusiones de la investigación determinan que a pesar de que existan diferentes escuelas y corrientes educativas, seguimos en cierta medida inmersos en actitudes educativas tradicionales, dónde el conocimiento fenomenológico de la experiencia puede ser fundamental, a pesar de esto, se considera y se reflexiona acerca de la transformación de la educación tradicional a la luz de la filosofía de la percepción de Merleau-Ponty. Para llegar a los resultados cabe mencionar que la observación de fenómenos educativos realizada en los últimos cuatro años, aportó experiencia intersubjetiva y está aportó significativamente a la reflexión final, junto con la debida lectura de los autores principales, secundarios y terciarios que fundamentan esta investigación, teniendo en cuenta esto, como resultado tenemos que las prácticas educativas actuales siguen siendo tradicionales, y existen diversos modelos educativos,

pero, la educación tradicional *actual* deja entre ver una aparente resistencia al cambio, por ende, se evidencian diferencias entre la educación tradicional y la fenomenología de Merleau-Ponty, aunque, la fenomenología de la percepción haga sus respectivos aportes y además significativos; y muchas veces de manera implícita, por tanto, se brindan nuevos desafíos desde lo fenomenológico.

Palabras clave: Fenomenología, cuerpo, campo fenomenológico, percepción, corpóreo, experiencia

Introducción

Teniendo presente que las generaciones actuales se encuentran en cualquier proceso de aprendizaje, y aparte cuentan con tanto medios a su alrededor como múltiples factores que obstaculizan el proceso de enseñanza, por esto, y por otras problemáticas teóricas y prácticas quise contribuir con esta investigación cimentada en modelos educativos activos, por esto, la reflexión y el cuestionamiento, están fundamentadas desde la teoría de la percepción de Maurice Merleau-Ponty, así mismo, el análisis de las problemáticas actuales y del pasado, son indispensables traerlas análisis, puesto que, así como se reconocen algunos aspectos positivos de la educación tradicional, también se ponen en evidencian otros que invitan a reflexionar sobre la importancia de la percepción crítica del docente.

Por esto, en este trabajo se realiza un aporte significativo sobre la problemática de la educación tradicional con base en la filosofía de la percepción de Merleau-Ponty, esto como una herramienta reflexiva de cambio en la formación del estudiante. A su vez, se pretende a la luz de Merleau-Ponty analizar reflexivamente las problemáticas que posea el pensamiento educativo actual, porque lo ideal es descubrir de que, manera la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty aporta al pensamiento educativo tradicional. Sumado a esto, es indispensable resaltar que algunos modelos pedagógicos contemporáneos llegaron para enriquecer el pensamiento educativo, pero, estos trajeron nuevas problemáticas y aparte, cada modelo expuesto, posee un amplio impacto fenomenológico y que en cierta medida no se había reflexionado sobre ello.

Teniendo en cuenta los anteriores argumentos, se hace la siguiente interrogante **¿Cuál es el aporte de la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty a la educación tradicional?**

Primeramente, esta investigación está centrada en las problemáticas de la escuela tradicional, así mismo, se analizan los elementos esenciales de Merleau-Ponty que pueden contribuir a: una relación más asertiva con el estudiante, una mayor comprensión empática y fenomenológica, también busca reconstruir desde la libertad encarnada, la reflexión, el lenguaje y la percepción crítica, los modelos que han surgido en los últimos años y los que siguen dejando vestigio, aparte, el aporte más significativo trata de las relaciones socioculturales que se dan con el *otro*, para mejorar la participación e intencionalidad que hacemos desde nuestros propios cuerpos y siempre dirigida a los demás.

Justificación

Es indispensable reconocer que esta investigación posee un valor significativo, porque propicia un cambio dentro de la educación tradicional, puesto que, las problemáticas de esta educación siguen afectando la parte social e individual del alumno.

Por otra parte, el desarrollo de esta investigación tiene como base argumentativa a Maurice Merleau-Ponty con *la fenomenología de la percepción*, la cual aporta a la educación tradicional una mirada subjetiva de la realidad, y esta subjetividad que se entienda como una *subjetividad objetiva*, donde esas ideas o pensamientos con conocimientos que el ser humano construye y configura, le da un sentido y un significado al mundo que le rodea, así mismo, el aporte en lo educativo y cultural trasciende lo saberes éticos y científicos, ya que precisamente se cuestiona esa visión científica cartesiana de mirar la realidad desde afuera.

Esta investigación documental pretende mejorar las relaciones interpersonales entre el docente y el estudiante, para que el docente logre generar una suspensión del juicio tal, que reconozca al otro desde su corporeidad, y a su vez, se pretende mejorar desde lo reflexivo las prácticas educativas. No se puede desconocer que las prácticas educativas observadas en el Colegio Parroquial Santiago Apóstol de Funza, y que muy amablemente la UNAD permitió realizar, fortalecieron el interés por descubrir e interpelar a la comunidad educativa en su cotidianidad, esta experiencia vívida permitió cuestionar el porqué de ciertas dinámicas pedagógicas dentro del aula, y abrió la posibilidad de encontrar una propuesta acorde a las necesidades presenciadas en el aula.

Esto mismo, motivó a cuestionar los fenómenos que no solo llegaban a la consciencia, sino al mismo cuerpo, y de esta manera, observar las mismas posturas, los mismos gestos, las dinámicas de escritura y lectura de textos ambiguos que generan cansancio en el estudiantado

antes de apreciarse, fueron cruciales para reconocer que la enseñanza de la filosofía actual debía rebasar lo tradicional e impregnar de filosofía los hábitos de los estudiantes de otra manera, porque no decirlo y sin ánimo de ninguna comparación, establecer un salto como el que dio Aristóteles con la enseñanza a través *peripatos*, (Álvarez Santos, R., & Hernández Méndez, et al 2023 p 12) dónde cuerpo y sabiduría se juntaban como forma diferente de ver la academia.

Por último, la investigación realizada amplió realmente la visión de como educar, la actitud pragmática de la que se he es poseedora hoy día, se puede afirmar que se estableció gracias a este proceso investigativo, ya que relacionarse con diversos autores esenciales en la fenomenología y pedagogía, permitieron re efectuar las maneras en que se percibía y enseñaba, tanto la práctica como la teoría, se entrelazaron, aplicar lo aprendido, establecer uno objetivos claros y cumplirlos fueron aspectos fundamentales que dejaron está investigación, que como todo proceso dialéctico, se puede seguir fortaleciendo en un futuro, porque todo cambia, incluso los fenómenos habituales que creemos que son iguales cada día.

Objetivos

Objetivo General

Conocer la problemática de la educación tradicional desde la perspectiva de la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty, destacando su impacto en la formación del estudiante y su potencial como herramienta reflexiva para el cambio educativo

Objetivos Específicos

Examinar la concepción del cuerpo en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty y su relevancia en la experiencia educativa.

Identificar los elementos fundamentales de la fenomenología de la percepción y su influencia en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Argumentar sobre las limitaciones de la educación tradicional y las posibilidades de transformación educativa desde el enfoque perceptivo de Merleau-Ponty.

Marco Teórico

Es conocido por su obra lo visible y lo invisible, sentido y sin sentido, la estructura del comportamiento, su obra maestra la fenomenología de la percepción, entre otras grandes obras. Merleau-Ponty fue un filósofo que no solo estuvo involucrado en la filosofía como tal, sino que también disfrutó de la docencia, junto a Bergson fue profesor en la Universidad Colegio de Francia, también tuvo una breve incursión en la política uniéndose a las fuerzas democráticas de Francia.

La filosofía de Merleau-Ponty, establece una no-subordinación al dualismo, en otras palabras, Merleau-Ponty intenta salir de esa dicotomía entre mente-cuerpo; cabe aclarar, que tampoco se trata de un monismo y menos un solipsismo, sino de una coexistencia y correlación entre partes tangibles e intangibles, esto con la finalidad de re interpretar y sintetizar la pluralidad de las experiencias, de los saberes y de las perspectivas. (Montul, T. 2021) Respecto al marco o fundamento de esta investigación, se aborda el tema de la filosofía desde su significado e importancia en la educación, a su vez, abarcando el pensamiento filosófico de la percepción de Maurice Merleau-Ponty; como la concepción de la educación tradicional y su debida reflexión a la luz de la filosofía de Merleau-Ponty.

Asimismo, la investigación parte de los aportes realizados por autores tales como el doctor en filosofía Maurice Merleau-Ponty en sus obras: Fenomenología de la percepción (1993), Fenomenología de la percepción (1957) edición de fondo de cultura económica, Lo visible y lo invisible (2010), Filosofía y lenguaje (); el filósofo y matemático Alemán Edmund Husserl con su texto Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente (*s.f.*); el filósofo y educador John Dewey, con su obra Experiencia y educación (2004); como también el filósofo brasileño Paulo Freire, cuyas obras consultadas fueron: La educación como práctica de la

libertad (2002), Pedagogía del Oprimido(2005) y Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa (2004).

Respecto al concepto de filosofía es la unión entre Sophia y Fronesis, en otras palabras, se puede conceptualizar entre el saber y la praxis del mismo, (Gadamer,) en lugar de reducirlo a la idea de <<amor por la sabiduría>>, se considera y amplía este concepto a la luz de la filosofía como proceso reflexivo dentro de las prácticas cotidianas. (Cifuentes, M & Gutiérrez. 2010).

De igual forma, la filosofía es considerada como la fuente del saber, el cuestionamiento y la reflexión, está en constante búsqueda de la verdad. Por tanto, invita a dudar y a pensar de manera crítica lo negativo o la existencia de lo indeterminado, también es la base de todo esclarecimiento, y a su vez, invita a no perder la capacidad de asombro. La filosofía ha estado en constante cambio y evolución a través del avance de las diferentes ramas enfocadas hacia un mismo horizonte, la del ser, y su debida humanización en todos los ámbitos de la vida.

La filosofía dentro del campo de la educación, estudia y analiza los diferentes elementos que se convierten en barreras y que no fomentan en los niños y adolescentes la capacidad de razonar, o de reflexionar sobre su cotidianidad y lo que pasa en el mundo. Esto ayuda a construir sus propios saberes, a investigar más allá de lo que se ve y percibe, a ver de manera fenomenológica. No obstante, son diversos aspectos esenciales que se le han ido olvidando al que guía al estudiante, o sea, al docente. Por tanto, dentro de este marco referencial, se puede llegar afirmar que existen carencias en los niños y adolescentes, debido a que la praxis del docente olvida lo que transmitimos en cada momento, y que muy seguramente queda en la percepción del estudiante; si el docente de filosofía no incentiva el aprendizaje basado en lo que se percibe en diversos contextos, o no tiene en cuenta lo que se percibe lo cual pasa a ser significativo para el estudiantado.

Ahora, la idea de filosofía de la percepción se fundamenta en los hechos factibles, como el entorno que rodea a un estudiante bien sea niño o adolescente, donde el estudiante logra adquirir conocimientos y sobre todo experiencias nuevas de su entorno, lo cual vuelve significativa la enseñanza y el aprendizaje. Así, la educación tradicional a la luz de Maurice Merleau-Ponty genera reflexión interna y perspectiva personal, sobre la idea de la percepción como principio de aprendizaje; pero, yendo más allá de la propia definición de percepción, por esto, se debe resaltar la importancia del cuerpo, el sentir, el lenguaje en diferentes expresiones, el espacio, la importancia de las cosas en sí y las respectivas intenciones, atenciones del sujeto y el encuentro con el mundo y con el otro. Si bien es cierto, existen otros autores que aportaron a la educación; Paulo Freire, Matthew Lipmann, John Dewey, entre otros y los cuales tendrán amplia relevancia en esta investigación. Aún así, esta investigación estará centrada en el pensamiento de Maurice Merleau-Ponty, aportando nuevas reflexiones respecto a la formación y aprendizaje de niños y jóvenes, pero que lógicamente dichas reflexiones logren transformarse en nuevos retos.

En contraste con el pensamiento de Maurice Merleau-Ponty, se hace alusión a la educación tradicional, la cual, comprende una serie de aptitudes que son: deductivas, inductivas, analíticas y entre otras características que componen el que hacer docente. (Larrañaga. A. 2012 pp 8). No obstante, la educación tradicional cuenta con un sistema piramidal que establece una clara posición del docente muy por encima del estudiante, a su vez, el conocimiento va en una sola dirección, por tanto, la posición de aprendizaje del estudiante es pasiva. Por otra parte, vemos que dentro del sistema de educación tradicional, la evaluación se establece bajo la calificación del resultado. (Rodríguez. C 2013 pp 39)

A su vez, Chávez (2011) citado en Galván y Siado, sostiene que la educación tradicional es represiva y coercitiva en lo moral, debido a la formación unidireccional que no

incentiva la capacidad de reflexión y pensamiento como tal del estudiante, y sobre esto, es debido generar retos a través de espacios reflexivos que permitan el progreso; intención primordial de esta investigación. En este mismo sentido, es indispensable acercarse de manera cognoscitiva a la realidad actual de la filosofía, para poder generar nuevos desafíos en la educación tradicional.

Metodología

La investigación es cualitativa, en principio surge a través de la observación, pero, según Bustos Ruiz, J. F. (s.f.), dicha observación crítica, permitirá descubrir determinados fenómenos sociales, dónde el investigador tiene contacto con la realidad, dónde las interrogantes suelen ser indispensables, porque la investigación empieza en la realidad fáctica, la cual despierta fenómenos de gran interés, como lo es, el cuestionamiento y la reflexión. (Bustos Ruiz, J. F, s.f). La línea de investigación es filosofía y educación, por esto mismo, el diseño de la misma, es hermenéutico, ya que, permite tener una mirada epistemológica que articula tanto las problemáticas de la educación tradicional, con base en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty.

Este enfoque cualitativo, busca conceptualizar teniendo en cuenta los pensamientos del autor principal, sin embargo, también bajo la mirada de otros autores, que fortalecen el desarrollo tanto de la reflexión de los paradigmas actuales de la educación tradicional, como la iniciativa de poseer en la praxis otras herramientas educativas para mejorar el desarrollo del ser. Está investigación nace gracias a los paradigmas y vacíos que presente la educación filosófica actual, e invita a reflexionar la manera en que se pueden hacer aportes a la educación actual en filosofía por medio de diferentes pensamientos.

La metodología fue fundamental, porque la rigurosidad académica que exige la misma, permitió llevar a cabo cada objetivo planteado, es decir, la observación crítica es indispensable en toda investigación cualitativa, y dicha observación realizada en el Colegio Parroquial Santiago Apóstol, permitió que el investigador logrará entrar en contacto directo con la realidad, lo cual también generó reflexión y cuestionamiento de la experiencia vivida. Igualmente, cuestionar a la luz de Maurice Merleau-Ponty, permitió que el proceso de conceptualización se

diera de manera eficaz, para que se comprendiera la importancia del cuerpo en la fenomenología y en la educación, tampoco se desconoce la influencia de otros autores, pero, la perspectiva del autor principal, estableció un horizonte gracias al *cuerpo*, el cuál restableció las experiencias, los movimientos y la espacialidad misma.

Por otra parte, el reconocimiento de los elementos fundamentales de la *Fenomenología de la Percepción*, y su articulación con la pedagogía no hubieran sido posible, sin el uso de la metodología hermenéutica, ya que está permite, poseer una visión holística de la enseñanza de la filosofía en contextos tradicionales. Este enfoque cualitativo y hermenéutico, garantizó la posibilidad de asociar y conceptualizar no solo a Maurice Merleau-Ponty, sino a otros autores como Husserl, Freire, Dewey, entre otros. Esta aproximación facilitó el proceso de reflexión acerca la percepción encarnada, la interacción con el mundo, y su correlación con la educación.

Por último, enfoque cualitativo hermenéutico permitió identificar y analizar, tanto problemáticas tradicionales, como la influencia carente de reconocimiento de la fenomenología de Merleau-Ponty, así mismo, la argumentación como objetivo final, se fortaleció no solo de la experiencia vivida como ya se dijo, sino qué, al reconocer limitaciones educativas, procesos intersubjetivos habituales, nuevos desafíos y la transformación en la práctica educativa, se reafirmó aún más la reflexión y con pilares sólidos desde lo filosófico y pedagógico.

El Cuerpo y la Experiencia Educativa

Sensación y Asociación

La *sensación y asociación* son facultades que generalmente se perciben desde el aspecto psicológico y fisiológico, no obstante, no se abarca el tema desde estos dos aspectos gnoseológicos, todo lo contrario, se cuestiona la forma en que se concibe el sentir, como producto de nuestra subjetividad y objetividad. Así mismo, la sensación también podría comprenderse a través del lenguaje, sin embargo, se sigue reduciendo la sensación, sin abarcar la importancia del cuerpo, creemos que la sensación es un resultado de nuestra comunicación y por supuesto de la mente. Entonces, en la medida en que se comprende el sentir como algo netamente mental o fisiológico, nos alejamos de la mirada fijada o del aspecto corporal.

Sin embargo, y antes de ver la sensación desde lo corpóreo, se analizará un poco la visión psicológica y fisiológica de nuestros objetos de estudio en este momento, generalmente la sensación y la asociación son concebidas únicamente a respuestas fisiológicas cargadas de procesos electroquímicos, donde por un lado, participa nuestra amígdala “evaluando” todo contenido que llega; y por otro lado, el hipotálamo y nuestro tronco encéfalo nos son útiles para que puedan pasar *neurotransmisores y nuestro sistema endocrino*; (Fernández . Citado en Martín & Vidal, 2021). vitales junto con nuestro *sistema motor*, para establecer muchas de las emociones que podemos sentir, y, al final terminar expresando a través de nuestros gestos faciales y movimientos corpóreos; por otra parte, también suelen reducirse estas facultades a un intelectualismo extremo, de hecho, esta visión afirma que el espíritu intelectual se reduce al sentir, y este antes, proviene del juicio, y este juicio de la actividad del pensamiento. (Abbagnano, N. & Visalberghi, 1992). Al final, se termina reduciendo estas facultades del cuerpo, a aspectos subjetivos y objetivos; y no quiere decir, que no intervengan, sino que el

asunto es de omisión del cuerpo y su actividad corpórea. Ahora, continuaremos ampliando un poco más la visión psicológica de la sensación y la asociación, no obstante, se analizará desde la estructura psicológica asociada al lenguaje, formas preeminentes en el sentir de cualquier persona emisora y receptora.

Empecemos por el lenguaje; tema que, por cierto, se ampliará más adelante con la *experiencia del lenguaje y su relación con el mundo*. El lenguaje bien sea de manera visual, auditiva, o simultáneamente, también puede formar un sentir, y también se reducirá o se redujo la sensación a lo que genera el mismo, pero desde el ámbito netamente psicológico, todo lenguaje forma una estructura dinámica, posteriormente, se transforma en una nueva estructura que emerge en la conciencia, dónde está se almacena en la memoria para sensaciones y asociaciones posteriores, en sí, y psicológicamente, lo que percibimos es el resultado de nuestras estructuras interpretativas. (García de Haro, 1999).

Como se puede observar, continúan relacionándose la mente a nuestras sensaciones y asociaciones, y dónde incluso la causa de una sensación, se empieza a ver de afuera hacia adentro, se saca de lo mental para determinar que lo que sentimos depende de los objetos de conocimiento exterior, y, que a partir de estos procesos externos, se interiorizan y se realizan casi simultáneamente un trabajo cooperativo con la mente; prácticamente, el resultado sigue siendo el mismo, se ve estas facultades como el resultado de un dualismo, no se profundiza y aparte, se deja de lado nuestro propio cuerpo, que siempre va dirigido intencionalmente a relacionarse *con* el mundo.

Por consiguiente, teorizar acerca de la sensación y asociación equivale a ver más allá de la visión netamente científica tradicional, es lograr observar otro horizonte, diferente al del sujeto y del objeto; como se mencionó anteriormente, a veces suele creerse que lo que siento proviene

de un ser “extraño” en el interior, pero la conciencia no es conciencia de algo, si deja de lado la relación del cuerpo con el mundo, entonces, reducir nuestras emociones a un sentir mental, y, ver qué el aprendizaje es el producto de una asociación entre partes, es omitir e ignorar el hecho, de que lo que nos pase en el mundo y con el mundo requiere de una interacción constante, y que esta surge de la espontaneidad de nuestro cuerpo, y no de un puro sentir. (Merleau-Ponty, 1993). Por tal motivo, lo que se explica acá, es que el horizonte del sentir no se centra en lo que yo siento de un proceso reflexivo, y el cómo asocio mis recuerdos con las nuevas experiencias, sino qué, este trabajo se centra en los movimientos pre reflexivos que todos tenemos, pero que pocas veces apreciamos, y es que tanto sensación como asociación, dependen del cuerpo y se mueven a través del mismo, porque el cuerpo es una *conciencia perceptiva*, y estos dos conceptos se vuelven uno, cuando el presentimiento que posee el cuerpo aprehende o captura el mundo, y es que el cuerpo al estar en interacción con el mundo, demuestra que no es un simple ente pasivo receptor de estímulos, sino que el cuerpo, es acto porque se logra incorporar y da significado al campo perceptivo o fenomenológico.(Merleau-Ponty, 1993).

Ahora, vemos que estas dos facultades ya no dependen solo de un cuerpo con relación al mundo, sino a un “campo”, y esto es un aspecto fundamental en todo proceso sensitivo, ya que, a pesar de que intentemos desde nuestra mente pensar de que percibimos el mundo por partes, la realidad corpórea nos demuestra otra cosa, y es que siempre en nuestro campo, la información o datos nunca están de manera particular, sino que siempre percibimos de forma “panorámica” el mundo; sin embargo, este campo puede definirse por medio de nuestra mirada, cuando enfocamos algún objeto específico, lo que realmente hacemos es diferenciarlo del fondo y volverlo figura, por ejemplo: cuando reconocemos un objeto de nuestra casa o espacio mejor conocido por nuestro cuerpo, este reconocimiento no se produce por simple hábito, sino qué, se

da en la medida que fijo mi mirada en ese objeto o algo perceptivo, entonces, al fijarlo, lo vuelvo figura, y el resto de elementos se transforma en el fondo que acompañan al objeto fijado.

Merleau-Ponty (1993) cuestiona esta idea de percibir las cosas por partes de la siguiente manera:

El «algo» perceptivo está siempre en el contexto de algo más; siempre forma parte de un «campo». Una región verdaderamente homogénea, sin ofrecer nada que percibir, no puede ser dato de ninguna percepción. La estructura de la percepción efectiva es la única que pueda enseñarnos lo que sea percibir. La impresión pura no sólo es, pues, imposible de hallar, sino también imperceptible y, por ende, impensable como momento de la percepción [...] Un dato perceptivo aislado es inconcebible. (p. 26).

Desde el argumento anterior, Merleau-Ponty nos recuerda que siempre estamos percibiendo en conjunto, y, por otro lado, lo que percibimos y sentimos no puede limitarse a fenómenos aislados, tener esa impresión de que poseemos datos por separado, es inconcebible, porque el campo perceptivo siempre está en correlación con nuestro cuerpo, y nuestro cuerpo en correlación con el mundo, por tanto, el cuerpo al interactuar con el mundo genera un dominio pre objetivo, pero este dominio, es reconocer la cualidad, término que generalmente se asocia con lo subjetivo, por ejemplo, si pongo mi mano por encima del fuego, la sensación de quemadura no sería ni del fuego en sí, ni del sujeto como tal, sino que esta cualidad de sentir ardor, pertenece a la percepción encarnada, pertenece a la relación de del cuerpo con el fuego, por tal razón, con el mundo. (Merleau-Ponty, 1993).

Es en este orden de ideas, en que podemos conocer la asociación, comprendiendo que lo que percibimos, viene en conjunto y no por separado, incluso lo que podemos llegar a sentir, entonces, al estar todo en un conjunto perceptivo, nuestra experiencia ha comprendido que las cosas han estado íntimamente asociadas desde su posición, y es a través de la experimentación

con el mundo y por ende con todo lo que percibimos, es que las cosas llegan a tener un sentido, pero es un sentido que consigue el transcurrir del cuerpo, y es entonces, cuando se “revela” una asociación, que ya estaba asociada y en el mejor de los casos se reviven experiencias pasadas, que nuestro sistema perceptivo tiende asociar, solo que a veces no de manera consciente, recordemos, hablar de consciencia es hablar de mente, y acá lo que se trata es de dar luz de como el cuerpo en la medida en que se mueve a través su campo fenomenológico, percibe un mundo ya asociado, es como cuando tomamos la ruta del trabajo a la casa y viceversa, nuestro cuerpo ya está asociado con el mundo, percibe y asocia con su transcurrir y con su interacción en cada paso que da , en otros términos, la asociación en nuestro horizonte de lo corpóreo, nunca es causa eficiente como tal, o un producto hecho por un proceso dialéctico en nuestra mente, solo actúa en la medida en que el cuerpo se mueve en y con el campo fenomenal, opera obedeciendo al sentido del contexto de una experiencia anterior.(Merleau-Ponty, 1993).

Es decir, la sensación y asociación llevadas a la educación, se vuelven significativas en la medida en que un sujeto experimente un evento, y que por más que sea temporal, sí es significativo, cobra sentido; por poner un ejemplo, si recordamos algo específico de nuestra etapa en el colegio, los elementos que se perciben en dichos recuerdos no son importantes, pero sí lo es el sentido que tiene ese recuerdo, esto desde lo emocional, pero ¿qué pasa en el marco del aprendizaje? Si un niño escucha la palabra Platón, está no es relevante en sí, lo importante acá es la vivencia significativa que tuvo el estudiante con la palabra o nombre escuchado, supongamos que tuvo que construir una muestra artística de la caverna de platón, y el niño decidió construir una maqueta que no solo exigió un compromiso creativo sino una construcción de argumentos coherentes para la exposición, en definitiva esto se vuelve significativo para la experiencia anterior, no obstante, no puede dejarse de lado otro aspecto importante, y es en que dicha

experiencia vaya acompañada de una emoción adecuada, al final, eso es lo que vuelve significativa una experiencia, a su vez, resulta inherente comprender también la relación que tiene la atención en estos procesos asociativos.

La Atención y el Campo Fenomenológico

La atención generalmente se le considera como un pensamiento pasivo, y tanto el intelectualismo como el empirismo no considera que la atención genere un campo; no obstante, la percepción interviene y posee una descripción general de todo lo que observa (Merleau-Ponty, 1993). En otras palabras, cuando se fija, lo hace fijándose en un campo perceptivo, pero dicho campo jamás se reduce, la percepción resalta figuras por encima de fondos, entonces, la atención se diversifica en la medida que resaltan aspectos en un mismo campo, por ejemplo, en un lugar muy concurrido como un salón de clases, pueden surgir “elementos” como, sonidos, bien sea el de puestos, lenguaje, etc. Estos elementos componen nuestro campo perceptivo, porque son sus posiciones, sus cuerpos, sus sonidos, y demás lo que compone un horizonte vívido. Analicemos a Merleau-Ponty (1993):

La primera operación de la atención es, pues, la de crearse un campo, perceptivo o mental, que uno pueda «dominar» (Ueberschauen), en el que unos movimientos del órgano explorador, las evoluciones del pensamiento sean posibles sin que la consciencia pierda sucesivamente sus adquisiciones y se pierda a sí misma en las transformaciones por ella provocadas. La posición precisa del punto tocado será la invariante de los sentimientos diversos que del mismo tengo según la orientación de mis miembros y mi cuerpo, el acto de atención puede fijar y objetivar esta invariante porque se ha situado a distancia respecto de los cambios de la apariencia. (p. 52).

Cómo vemos, la atención no surge de la nada, existen elementos que componen nuestro campo, y es nuestro horizonte como hemos dicho, pero no es que nuestra atención tenga que depender de los objetos, o que estos creen el campo perceptivo, sino que estos objetos están ya en un campo perceptivo que nunca abandona la percepción y viceversa, y volviendo al ejemplo, nuestra atención se da en todo momento.

Por otra parte, los objetos que están en mi campo, no es que se encuentren esperando a ser descubiertos por la atención, sino que cuerpo y mundo siempre han estado en relación, por tanto, existe una experiencia vívida, por ejemplo, estando en una sala de espera para unos exámenes ocupacionales, percibimos con atención pero de manera indiferente todo el sitio desde dónde está ubicado nuestro cuerpo, e independiente de que estemos observando el celular, sabemos dónde está cada cosa respecto a nuestra mirada o lo que ésta perciba, pero indiferentemente de la posición de cada objeto.

No obstante, cuando en la misma sala de espera, nos llaman por nuestro nombre y apellido, nuestra atención resalta, pero se considera netamente una causa de nuestra mente, ignorando el hecho que sin la predisposición y espacialidad del cuerpo está atención no sería posible.

El campo perceptivo fenomenológico siempre está y estará, y, dentro de este “fondo panorámico”, suelen resaltar como vimos ciertas *figuras*, sobre este fondo llamado campo. (Merleau-Ponty, 1993). Por consiguiente, corresponde ahora esclarecer cosas acerca del *campo fenomenológico*, ya que, se puede llegar a ver cómo algo netamente mental, o un tipo de mundo interior, cuando en realidad, siempre se ha hecho referencia al entorno, dónde está presente la actitud corpórea, la experiencia vívida; la que hace posible la reconstrucción de experiencias previas, entonces, este campo fenomenológico es la relación del cuerpo con las cosas

significativas, no se estima ya como un espacio tradicional donde habitan seres y cosas, por ejemplo, un aula; donde por mucho se observa la posición de alumnos y pupitres, sino que siempre existen las posibilidades de modificar el campo fenomenal, como lo hace la atención, porque resalta lo importante, distingue lo significativo de un campo, lo que figura mucho más.

Hablar de campo fenomenológico, equivale a hablar del entorno que me rodea, es el encuentro del cuerpo con el mundo, donde no es un espacio con objetos ni mucho menos, o sujetos reducidos a simple objetos, ya que, todo entorno es compuesto también de sujetos, de *seres-para-sí*, de sujetos en construcción y que generan co-construcción de significados, experiencias que conforman la cotidianidad, donde pasado y presente están ampliamente ligados a través de diversos cuerpos, donde esa co-construcción, surge a través de la intención e interacción de otros sujetos buscando un sentido y significado a su propio campo fenomenológico. (Merleau-Ponty, 1993).

El Cuerpo

El cuerpo sin duda alguna como lo expresa Merleau-Ponty, es el horizonte latente, es el hecho mismo, en otras palabras, el cuerpo como horizonte es perspectiva de algo, es en cierta medida potencia, donde cada parte del mismo cuerpo no constituye la realidad, sino que le otorga diversas sensaciones, intenciones y perspectivas diferentes sobre lo que ya está constituido.

Entonces, el cuerpo es fundamental en la razón de las experiencias. Asimismo, el cuerpo trae consigo espacio y movimiento, este genera espacio per se, abre y expande sus posibilidades cuando camina hacia un objeto y viceversa, no es un espacio que está ahí esperando por el, sino que él mismo se abre espacio por medio de sus movimientos corpóreos, que generan la *atención* mencionada anteriormente. (Merleau-Ponty, 1957). de acuerdo con Merleau-Ponty (1993):

En tanto que tengo un cuerpo y que actúo a través del mismo en el mundo, el espacio y el tiempo no son para mí una suma de puntos yuxtapuestos, como tampoco una infinidad de relaciones de los que mi consciencia operaría la síntesis y en la que ella implicaría mi cuerpo; yo no estoy en el espacio y en el tiempo, no pienso en el espacio y en el tiempo, soy del espacio y del tiempo (à *Vespace et au temps*) y mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca. (p. 157).

Por tanto, el cuerpo es fuente de transformación del campo perceptivo, requiere de *habito*, el cual tan solo es un medio de renovación, que nos sitúa en el mundo; donde ese “situar en el mundo”, se vuelve como una forma de anclaje en el mundo perceptivo, a su vez, la atención a la vida es ser consciente de unos movimientos que nacen del cuerpo. (Merleau-Ponty, 1957).

Ahora si hablamos del el hábito véase como una forma mediadora con el mundo, como una forma de renovación y sincronidad entre la atención y la efectuación, es decir, que el hábito que está en nuestro cuerpo, no solo es una herramienta mecánica que se cultiva a través de experiencias repetitivas, sino que, el hábito se vuelve cómplice con el mundo y no solo es un repetir, sino que permite enseñar y comprender desde diferentes perspectivas, por ejemplo; por más que dos pintores posean el habito de pintar, una pared blanca jamás significa lo mismo para un pintor flamenco que para un grafitero; por tanto, debemos aclarar que obviamente debemos ir más allá de la perspectiva reduccionista, si se procede a analizar un poco más el ejemplo anterior, es claro que el arte es una expresión de una fenomenología encarnada, dónde el cuerpo lleva consigo una conciencia perceptiva, la cual lleva una atención, que puede llegar a generar un objeto de experiencia nuevo, puede esta atención dirigida a un objeto con sus hábitos y perspectivas generadas, constituir un nuevo significado. (Merleau-Ponty, 1957).

Hablar de constituir un nuevo significado, requiere de retomar el concepto de que la *atención a la vida* es ser consciente de los movimientos nacientes en nuestro cuerpo (Merleau-Ponty, 1993). Por tal razón, el cuerpo sin duda alguna también es un compendio de expresiones, donde la expresión que más se manifiesta es en forma de lenguaje, dónde la palabra nos permite desde su paralingüística, su simbología y significado, instituir espacios de reflexión interna e intersubjetividad. No obstante, instituir sin conducta no es posible; aunque no se hace referencia a esa idea instaurada por el conductismo de estímulo y respuesta, sino que, se hace referencia a la *conducta encarnada*, ya que el cuerpo es portador de atención e intención, y crea experiencias renovadas y significativas, por tal motivo, la palabra cuando se enuncia siempre va dirigida a algo.

Sin embargo, antes de que la palabra se dirija a algo, el cuerpo con su percepción, motricidad y sentidos se dirige primero a ese algo, pero cuando esté verbaliza lo que ve o siente, su lenguaje se transforma en un gesto, de hecho, este gesto se vuelve un significado, por poner un ejemplo: cuando alguien reconoce el gesto de alguien, es porque existió una dirección corporal por medio de algún sentido; aquí vemos como la intención parte de la dirección de nuestro cuerpo en torno a lo que lo rodea (Merleau-Ponty, 1957).

En resumen, el cuerpo es el anclaje en el mundo, en otros términos, el cuerpo como materialización de la acción, es un cuerpo con actitud perceptiva, por consiguiente, su movimiento constituye reflexión activa, dónde su intencionalidad es la dirección que el cuerpo realiza en todo momento, por tanto, la reflexión del cuerpo y principalmente la percepción, poseen una amplia relación con la educación tradicional, y así estas dos conforman el tema central de esta investigación reflexiva, por ejemplo; si el cuerpo es perspectiva de *algo*, este algo, es semejante a mí cuerpo, de hecho, por la percepción del otro cuerpo descubro algo de mí

cuerpo, entonces, al comprender que ese *algo*, conforma el mundo y mis experiencias, debo *cuidar* de ese *algo*, porque ese algo es potencia para mi acto de atención del alma del uno, del otro y lo otro. (Jiménez & Valle, 2017).

A su vez, existe una relación que inicia desde lo analógico entre el cuerpo y la educación, porque el cuerpo es experiencia; igual a la educación, ya que no solo actúa desde el individuo hacia el mundo exterior, ni viceversa, sino que el cuerpo como el aprendizaje se da *con* el mundo, es un proceso intersubjetivo siempre con algo, y esto conlleva a entender de que el componente educativo no va dirigido a *algo o alguien*, sino que se da en correlación, como quien dice, en el mundo no hay cuerpos que se quedan estáticos, mientras reciben información, sino que por medio de sus actos corpóreos, sus procesos intersubjetivos generan experiencia constante.

De esta manera, esto conduce a hablar de *cuerpo educativo*, de experiencia educativa, y que mejor que hacer mención de John Dewey, ya que, a través de la experiencia educativa se genera cultura, sociedad y seres críticos; y así como la existencia le es inherente al cuerpo, lo mismo pasa con la experiencia que es inherente a cualquier cuerpo, la experiencia logra constituir la relación que puede llegar a tener el estudiante con su entorno; nuestro cuerpo no es un recipiente vacío que solo se llena y forma experiencia, sino que la experiencia que trae consigo el individuo, le ayuda a transformar tanto el presente como sus experiencias pasadas. (Dewey, J. 2004).

En conclusión, el cuerpo es cultura, reflexión y un compendio de experiencias, expresiones y gestos, que permite anclarnos en el mundo a través de la interacción intersubjetiva que realizamos con él, por tanto, el cuerpo se encamina, si dirige a algo, igual que la educación que por su sola definición, siempre nos encamina a la perfección.

La Espacialidad de Situación

Cuando se hace referencia al espacio, es común verlo como un punto de referencia o posición de algún objeto, es común pensar en que el espacio está y nos recibe ahí, que nos acoge, esto constituye una espacialidad de posición en palabras de Ponty. No obstante, una espacialidad no puede pensarse solo de esta manera, sino acorde a la situación que rodea a la actitud perceptiva o al cuerpo, si percibo algo, es porque el cuerpo se está dirigiendo a algo, y estas son las tareas o usos que se le dan a los objetos, eso es una situación. (Merleau-Ponty, 1957).

En otros términos, la espacialidad de situación vincula los actos corpóreos del hombre para formar experiencias vividas; por decirlo de otra manera, el cuerpo no ve el espacio, sino que, está situado en el espacio, y lo que perciba dependerá de la orientación de nuestro cuerpo; por ejemplo, la experiencia significativa de un hombre y una computadora, no se da solo porque los dos estén ubicados en un mismo espacio, sino qué, la experiencia significativa se alcanza con relación a lo que el hombre haga con la computadora, y sobre todo, el cómo este orientado su cuerpo respecto a la computadora, que es la mayor muestra de intencionalidad.

La espacialidad de situación a diferencia de la espacialidad de posición invita a comprender nuestros actos, a su vez, invita a reflexionar sobre los conocimientos que se les brindan a los estudiantes, invita a preguntarse lo que perciben los estudiantes ante las situaciones que ofrece el docente, se reflexiona profundamente sobre el espacio vivido; que son las experiencias adquiridas por la usabilidad que doy a los objetos que me rodean, se analiza nuestra relación con el mundo y nuestros significados personales, con espacialidad de situación se hace incluso referencia a las actividades y situaciones habituales en las que estamos envueltos día a día.

La espacialidad de situación es el anclaje del cuerpo activo en un objeto, y la situación del cuerpo frente a sus tareas (Merleau-Ponty, 1993). Similar al ejemplo anterior, entre el hombre y la experiencia que adquiere por usar la computadora.

Desde esta perspectiva, esta espacialidad de situación es como diría Husserl, estar vuelto a las cosas, (Husserl. 1949). Sin caer en la conciencia que ya que no corresponde al horizonte de esta investigación, es como sumergirse en la historia de una novela, o en una piscina, dónde el agua es el espacio que siempre ha estado y que me rodea, con el cuál, el cuerpo interactúa o nada, dónde cada movimiento constituye una nueva experiencia, sin embargo, entender este concepto no es fácil, ya que la espacialidad se ha reducido a espacios digitales, y tenemos un paradigma y es el de la generación actual que se sumerge solo en los medios digitales, o en videojuegos que cambian hasta la postura corporal del individuo .

En este orden de ideas, la espacialidad es dejarse envolver por lo que rodea, por ejemplo; es como aquel estudiante propositivo, que incluso procura ubicar su cuerpo en las primeras filas del salón para percibir y aprender mejor, porque influye su posición y situación en la construcción de su perspectiva, es reconocer un cuerpo como potencia de acción. En resumen, el hecho de estar vuelto a las cosas constituye una experiencia significativa a través de esa espacialidad de situación, además, es reconocer la importancia del propio cuerpo, de sus perspectivas e intenciones. (Merleau-Ponty, 1993).

Por otra parte, y articulando dicha espacialidad con el contexto académico, nos lleva a reflexionar que no solo se trata de una percepción o una situación de un lado para otro, por ejemplo: de qué percibe el estudiante o el docente el uno al otro, sino de la reflexión de las experiencias pasadas significativas que se pueden tener de una actividad, tarea, trabajo,

actividades académicas, situaciones laborales y profesionales, o cualquier objeto de conocimiento percibido y del que logremos aprehensión.

Analicemos lo siguiente: el espacio académico tradicional, da por sentado que su sistema generará en el estudiante un aprendizaje de lo que se le dice, dejando de lado el hecho, la facultad del hacer, prácticamente dejando la situación de lado, porque al final, el ser humano aprende y se especializa haciendo. Desde esta perspectiva, el espacio educativo está lleno de estímulos que directa o indirectamente se dirigen al estudiante, pero, que no son condiciones definitorias del aprendizaje, y no son definitorias, porque el estudiante también se dirige a estos estímulos, donde lo que varía es la intención y situación, esto como se había mencionado anteriormente por medio del cuerpo, el cual es apertura y estancia en el mundo. (San Martín, 2002).

Ahora, retomando la espacialidad de situación desde el contexto aula, lo más importante es tener presente las situaciones que cada estudiante en el aula trae consigo, en palabras de Freire, se le llamaría situaciones límites; y sí, estas situaciones límite de Freire poseen una amplia relación con la espacialidad de situación de Merleau-Ponty, porque cada estudiante trae consigo situaciones límites que posiblemente no reconocen por falta de concientización, o en el peor de los casos las reconocen pero no actúan, y por falta de una percepción crítica de las cosas u objetos que los rodean. (Freire, 2005). Dichas situaciones hacen parte no solo de un espacio, sino de múltiples espacios abarcados por la corporeidad, donde a través de esta se es consciente del sí mismo y del mundo.

Explicando mejor, las situaciones límite como las intenciones hacen parte del espacio sea o no educativo, y, dichas situaciones hacen parte de lo que conocemos como realidad, cultura, tradición, costumbres etc. Estas situaciones límite, se transforman en ese obstáculo a superar,

pero, cada situación varía según el momento o el tiempo, por consiguiente, las situaciones límite nos exigen una variación constante, un aprendizaje nuevo, pero sobre todo deconstructivo. En otras palabras, dentro de un espacio educativo las transformaciones se deben dar reconociendo los paradigmas actuales de los estudiantes, y cuando se trate de <<resolver>> que no se resuelvan dichas situaciones con una educación como la que se impartió años atrás, ya que no logrará las soluciones pertinentes a los problemas globales de la actualidad. (Galván & Siado-Ramos, 2021).

Finalmente, el espacio percibido en el aula reúne dentro de un mismo espacio, una serie de cuerpos que asumen activamente el espacio tiempo; como se dijo anteriormente, sin cuerpo no habría espacio (Merleau-Ponty, 1957). Ni hablar del espacio aglomerado, la percepción de la educación no puede reducirse a un simple espacio aglomerado de muchos estudiantes, ya que, lograr adecuadamente la reflexión individual se convertirá en una tarea bastante ardua. (Taylor citado en Larrañaga. A, 2012).

Por esto mismo, un cuerpo estudiantil que desea expandirse para el hacer, debe contar con un docente de filosofía que genere un espacio educativo con dimensiones significativas (Freire, 2005). Dicho de otra manera, es inherente que a través de las problemáticas y situaciones tanto cotidianas como las que rodean al estudiantado, sean puestas a análisis crítico reflexivos, y puestas a discusión filosófica en el aula, donde el primer “estudiante” activo, sea el mismo docente, que este a través de su ejemplo proyecte lo que desea alcanzar, que el estudiante y el que enseña filosofía, deje de ver el espacio académico como un lugar que solo sostiene diversos objetos de conocimiento y sus respectivas posiciones, y empiece a tener presente la espacialidad de situación, y el espacio vivido de cada uno, o sea, las experiencias y perspectivas diferenciadas.

Cuerpo como Experiencia Directa con Otros

Anteriormente, hablábamos del cuerpo, pero ahora nos concentraremos en la experiencia que genera con otros, por esto, abordemos una de sus mayores facultades, el lenguaje, y desde la mirada de H. Gadamer, y es que cuando hablamos del otro, debemos hacer énfasis en la comprensión que se posee de las personas, ya que, la comprensión que se pueda tener del otro surge en el horizonte tanto de uno como del otro, (Gadamer, 1995). Porque nos encontramos entretejidos en el lenguaje, el cuál llegó para envolvernos, moldearnos e inspirarnos. Por consiguiente, somos seres de conversación, y es que precisamente, la esencia o el ser del lenguaje cobra vida cuando este se vuelve praxis, y dicha praxis la da el cuerpo independientemente del lenguaje que se desarrolle.

Sin embargo, no podemos solo decir que somos seres de conversación sin sentido y sin referencia, todo nuestro lenguaje también es un compendio de referencias, la función del lenguaje juega un papel muy importante; es por esto que Byung-Chul Han cree que el sentido es un fenómeno de relación, en este sentido las palabras poseen poder, pero este poder expresar por medio del lenguaje debe estar siempre comprometido con el horizonte del sentido. Zuluaga Giraldo y entre otros autores nos expresa que, básicamente el lenguaje posee un movimiento y puede trasladarnos desde lo desconocido hasta lo conocido, el lenguaje puede ser tan significativo por el hecho de que puede cambiar el rumbo de los estudiantes. (Zuluaga Giraldo et al, 2013).

El hecho de hablar con el otro fortalece el tejido social, no obstante, el tejido social que es la base del sentido cultural requiere que cada individuo logre una asunción, o logre asumirse como ser humano, como ser social, histórico y fundamental para la transformación, en otras palabras, que se convierta en un ser capaz. (Freire, 2004). Sumado a esto, se debe añadir el

concepto de institución expuesto por Merleau-Ponty en la colección de lecciones escritas en *filosofía y lenguaje*, ya que este concepto de por sí impacta enormemente al pensamiento educativo en todos sus ámbitos, de hecho existe una amplia relación entre el concepto de asumirse de Freire y el de institución usado por Merleau-Ponty en uno de sus cursos, y es que este concepto de institución no tomó tanta relevancia como el de constituir, de hecho, hoy día se constituye más al otro, desconociendo su propia institución en potencia y acto, y no se percibe sino que se constituye la realidad desde fuera, si se hiciera lo opuesto, si fuéramos seres instituyentes y no constituyentes, seríamos como el pintor, que al saber que existe junto a lienzo y que su actividad depende de el mismo lienzo, este reconoce la presencia e importancia de ese lienzo; que puede ser analógicamente el otro y el mundo.

El ser instituyente reconoce la historia y el valor de la misma, porque cada trazo que otros pintores en su momento de la historia consiguieron, y que ahora el pintor contemporáneo usa, relaciona la historia intersubjetivamente a través del cuerpo, porque el pintor al tomar la técnica de otros pintores del pasado, la transforma en algo nuevo, algo así como deconstruir la historia, no obstante, infortunadamente la educación tradicional posee la constitución del saber, y es transmitida a la cultura, por tanto, esta transmite esta percepción donde reconozco al otro no como sujeto instituyente o asumido, sino como objeto perceptivo, y aquí estriba el error, porque lo de constituir al otro es la base de ese pensamiento científico objetivo del que en su momento cuestionó Merleau-Ponty.

De hecho, Merleau-Ponty cuestionó esta forma de constituir al mundo y al otro por parte de la conciencia objetiva y científica, él nos dice que desde esta perspectiva el cuerpo se constituye así mismo, pero también constituye el mundo, y enfatizando aún más, uno constituye

el mundo no el otro, por más que intentemos exigir de nosotros mismos una empatía pura, esta perspectiva científica y objetiva de ver tiende a objetivar al otro.

Ahora, si comprendemos el hecho que cuando estamos frente al otro yo soy el que constituye al otro, mi conciencia se vuelve coextensiva consigo mismo y no con el mundo o el otro, donde el otro, es un ser en sí en palabras de Merleau-Ponty, y ese *ser en sí* hace referencia a los objetos que están en el mundo, así mismo, tenemos el *ser para sí*, que es del sujeto, por tanto, no puedo considerar que en el pensamiento objetivo y científico haya espacio para otras conciencias.

Por ejemplo: cuando dos personas se acercan para conocerse, la una debe volverse un ser en sí; es decir, un objeto para el otro sujeto, mientras que el otro es un para sí, o sea, posee conciencia perceptiva del otro, la cuestión es que es un acto intencionalmente contradictorio, porque cada persona es un ser para sí, es conciencia, pero debe verse exigida a ser un “objeto” (ser en sí) para la otra conciencia.

Desde la anterior problemática, la de la conciencia objetiva y científica, Merleau-Ponty la ve como una barrera para la comprensión del otro, debido a que, nuestra coexistencia debe ser *con* el mundo, la visión externa o desde fuera del otro, es una problemática que puede solucionarse desde una **percepción crítica**, puesto que, desde esta percepción se re efectúa la misma percepción, dicho de otra forma, cuando se reflexiona sobre lo que se percibe, se logra comprender que el cuerpo por si solo posee una intencionalidad, parafraseo un ejemplo propuesto por Merleau-Ponty; si un papá trata de simular que va a “morder” un dedo de un bebé de apenas unos quince meses, cada uno de los dos reconoce la intencionalidad del uno y del otro a través del acto corporal, ahora pensemos en otro ejemplo; cuando un padre le aplaude a un bebé, este niño empezará aplaudir, porque existe una relación intersubjetiva que aparte es un

movimiento corpóreo, porque es a través del gesto del otro que yo percibo el mundo (Merleau-Ponty, 1957).

Finalmente, tratemos de volver al ejemplo del pintor y el lienzo, si nosotros fuésemos como el pintor, que instituye, por consiguiente, crea, que es gestor de cambio, aquel que toma la historia para crear algo en cierta medida nuevo, si fuéramos como este pintor, veríamos significativamente las experiencias de un determinado medio cultural (donde este medio cultural sería el lienzo del pintor), como actos que llegan a nuestra percepción para enriquecer nuestra propia identidad. Pero, si hacemos mención de la percepción nuevamente, debemos decir que, para comprender mejor nuestra propia percepción, debemos verla como vemos las utilidades de una simple pipa, la cual se usa para fumar, o la utilidad de una campana, que se usa para llamar o para anunciar algún evento litúrgico, el punto es, que por la percepción de un acto o acción de un hombre y la de otro hombre, es que se puede verificar la existencia de un mundo cultural, por consiguiente, en el encuentro intersubjetivo entre dos cuerpos, están presentes con el mundo dos seres para sí.

Por último, podemos concluir que más allá del impacto de los elementos de la percepción, la experiencia y el lenguaje, vemos que el cuerpo es cultura y es generador de historia, a su vez, permite abrirse espacio a través de actos que se perciben del otro, por eso, el cuerpo puede lograr efectuar un impacto significativo tanto en lo teórico como en la práctico de la educación tradicional y en el pensamiento educativo como tal, porque la educación gira en torno a todo lo mencionado hasta el momento y más, porque recalcando, vemos que la cultura crece en la medida en que el cuerpo se mueve y es preeminente para la misma cultura, se desplaza e instauration en el mundo.

El Movimiento, Acción Preeminente *con* la Educación

El movimiento según Merleau-Ponty es una modulación de un medio contextual, quiere decir, que nuestros movimientos, como los que vemos, no son desplazamientos de un lugar a otro, sino que los movimientos generan en cierta medida transformación; de igual manera, es lógico que la visión de Merleau-Ponty varíe mucho de la perspectiva cartesiana, ya que no somos sujetos solo-pensantes que analizamos el mundo externo desde fuera, sino que estamos envueltos por el mundo exterior. Retomando, podemos decir que el movimiento es una situación o circunstancia que se percibe por el observador en todo momento, si nos vamos al ejemplo de una piedra en movimiento, pensar en que el movimiento es una especie de cualidad de la piedra, o de que el movimiento es un atributo externo y accidental del móvil, es estar negando la existencia del movimiento en sí. (Merleau-Ponty, 1993).

Por tanto, el movimiento cobra importancia en la medida en que este se reconoce como un movimiento que es perceptible, por ejemplo: la transmisión concienzuda para la transformación, es decir, la enseñanza de la filosofía debe traer consigo la intencionalidad del maestro, dónde esta es generadora de movimientos reflexivos, movimientos vívidos. (Freire, 2005). Así mismo, un movimiento sea el que sea que hagamos con nuestro cuerpo, genera diversas experiencias que se interiorizan, de hecho, John Dewey considera la experiencia como una fuerza de movimiento, dónde el docente no solo debe estar atento a las experiencias y movimientos generados en el instante, (movimiento reflexivo, movimiento de pensamiento, movimientos corpóreos etc.) sino qué, el docente debe estar pendiente y observar detalladamente como el estudiante dirige dicho movimiento. (Dewey, 2004).

La tarea no es sencilla, dirigir sin autoritarismo es de vocación, y que la dirección de un cuerpo académico enfoque su hacer solo en buenos comportamientos, buenas notas y pasar

exámenes como afirma Larrañaga (2012). Convierte la educación tradicional en algo estándar, dónde se habla de constructivismo, pero desde que suena el timbre de cambio de clases, ya se está condicionando al estudiante para moverse a otra aula a memorizar más cosas, (Taylor citado en Larrañaga, 2012). Dónde al decir “faltan cinco minutos para recoger la evaluación” genera estrés y ansiedad en el estudiante, dónde se juzga y se cuestiona por la poca participación en clase de un estudiante en lugar de motivarlo a participar; en fin, la lista puede extenderse con relación a los movimientos que genera el docente o todo un cuerpo educativo, pero, lo importante está en analizar nuestros movimientos no solo académicos sino humanos, tratar de percibir los factores que influyen en la educación, en la construcción del conocimiento.

No obstante, según Taylor Gatto citado por Ane Larrañaga, enfoca el aprendizaje en comunidad de experimentación, en pocas palabras, consiste en acercar al estudiante, o mejor re-incorporar a los estudiantes a las comunidades (Taylor citado en Larrañaga, 2012). Una educación donde el estudiante no reconozca la educación como una problemática sino como un **movimiento de experimentación**; quiere decir que esta experimentación en comunidad, gira o se mueve entorno a algo, y es también al no-saber o la ignorancia dentro del espacio de aprendizaje; y hay que decir, que existe un movimiento entre el saber y la ignorancia, y dicho movimiento, se vincula ampliamente con la imaginación, la cual no excluye la adivinanza y la improvisación; factores que resaltan mucho en la comunidad habitual (Novoa, 2022).

Es preciso resaltar que en la educación existe un movimiento “improvisado” como elemento esencial; que fortalece tanto la educación, como su democratización, dónde cada sujeto responde a la cotidianidad con el uso de su libertad. (Larrañaga,2012). Esto lleva consigo caminos o movimientos que en muchas ocasiones no se limitan a los movimientos del *cogito*; de hecho, estos movimientos del *cogito* están ligados a los corpóreos, por tanto, el movimiento no

dependerá solo del pensamiento, sino qué, lo corpóreo posee en cierta medida movimientos espontáneos, dónde gracias a la pregunta verbalizada, entra la imaginación y la adivinanza, y generalmente se expresan con propiedad o haciendo uso de una libertad que en el momento ni se ha reconocido por el estudiante.

En otros términos, en la vida, como en lo académico, hay aspectos fortuitos o cosas que ocurren por simple azar, dónde lo que importa son los actos cotidianos de nuestro ser, y dichos actos muchas veces no nos encierran en actos netamente intelectuales o de plena inteligencia, estos actos o hechos requieren constantemente de movimientos imaginarios para aprender, por poner un ejemplo: cuando una pregunta lleva a pensar acerca de cualquier objeto de conocimiento que llega a interesar al estudiante de manera fortuita, está interrogante interpela e invita a que el estudiante exprese algo de lo desconocido, por medio, del azar, del adivinar y la libertad de imaginar la posible respuesta de manera arbitraria.

El no-saber, o la ignorancia, incentiva a qué ocurra un movimiento de incertidumbres y verdades arbitrarias, que terminan finalmente siendo expresadas gracias a la imaginación, pero que también participan, las cuerdas vocales, el lenguaje no verbal, o cualquier movimiento corpóreo, es como si a un niño se le preguntara ¿Qué es filosofía?, donde su primer movimiento antes de dirigirse hacia el *saber* en sí, se puede percibir un movimiento que antecede, y es el ocular y el gestual, que expresa dudas e incertidumbres, para que después su movimiento externo constituido por la palabra, se exprese de manera coloquial diciendo “filosofía es como saber o pensar en el universo”, a lo anterior no se le da un calificativo, sino que se pre visualiza un pre saber por medio de un movimiento que es imaginativo e improvisado. (Novoa, 2022).

Percepción y Educación

La Percepción y su Impacto en la Educación

Luego de haber abordado el tópico del cuerpo y la importancia de sus movimientos, espacialidad y relación tácita con otros, es indispensable analizar un fenómeno primordial y que da vida a estas experiencias, y con esto se hace referencia a la percepción, el impacto que está habiendo tenido en la educación y que hoy día debe dársele una mirada, para que se transforme en horizonte y logre ampliar nuestra perspectiva actual de lo que percibimos en el ámbito educativo.

La percepción de la educación tradicional, es la de un educador convencional que es únicamente un sujeto activo, al cual se le ha encargado la tarea de transmitir información a sujetos pasivos, pero, que aparte de ser un proceso en una sola dirección, se vuelve una transferencia de conocimiento en parte arbitraria, y en gran medida una réplica de información que se transmite como verdadera y absoluta. (Rodríguez, 2013).

Desde la percepción fenomenológica, podemos empezar situándonos en la actitud reflexiva de una educación que brinde las armas esenciales para la superación, partiendo del reconocimiento del otro, donde el otro es colaborador en la formación de las propias actitudes perceptivas, pero esto se logra en la medida en que nuestros procesos intersubjetivos se fortalezcan, por ejemplo; ¿Cómo sobrevivir a la desidia en el aula, al uso indebido de celulares, o al consumismo que está llevando a que nuestras generaciones prefieran un acceso a dinero rápido?

En ciertas ocasiones, a los estudiantes los está guiando el sistema prácticamente, se sobrevive a una civilización industrial mencionada ya en su momento por Paulo Freire, y hoy día sigue presente, el asunto es que todos los procesos intersubjetivos se dan cuando los estudiantes poseen las armas que les permite resistir a esos poderes de desarraigo que trae consigo estos

sistemas. La invitación radica en ampliar el *sentido* de la *percepción* tradicional de la educación, frente a las problemáticas actuales sin desconocer el pasado, para luego enaltecer una percepción crítica. (Freire, 2009).

Desde el argumento anterior, se puede decir que esa civilización industrial mencionada por Freire y la nuestra, es tan solo uno de los soportes que rodean a todas las sociedades, es decir, el soporte es el espacio restringido para las nuevas generaciones, por tanto, la educación tradicional, anhela la meta de una transmisión de conocimientos, que logren despertar en cierta medida pensamiento crítico, democrático y una actitud que refleje una educación emancipadora. Esta actitud emancipadora o liberadora logra percibir ese soporte o espacio que antes le era restringido como un espacio ya extensivo, donde el estudiantado ve en su soporte o espacio cultural sus vicisitudes, pero a su vez, pone a prueba su criterio; si es que este ha sido correctamente cultivado por sus docentes. (Freire, 2004).

Por esto, es indispensable que el educador no solo transmita, sino que despierte y motive el interés del educando a través del ejemplo; donde radica una tarea, la de involucrarse en la materia con vocación, por ejemplo; si he de enseñar sobre conocimiento y visión crítica, la actitud crítica debe hablar o enseñar por si sola, se debe encarnar lo que se transmite; donde el cuerpo como expresión llega a tomar gran relevancia, para que en la percepción del estudiante quede vigente que somos seres inacabados, ya que siempre existe la posibilidad de ampliar nuestras experiencias vitales. (Freire, 2004).

La percepción debe ir bien dirigida por parte del docente hacia el estudiante, que ojalá exista un sentir educativo con significado donde se relacione el quehacer docente con conceptos esenciales como: dirección, espacio pedagógico, percepción, atención e intención, que su praxis reconozca y aplique estos conceptos *para sí*, dicho en términos de Freire, lo expone como un

texto, dónde el docente debe estar atento al como lo perciben los estudiantes, porque al final, ese espacio pedagógico, se convierte en un texto dónde te leen, re leen, escriben y te re escriben, al punto de sacar diversas percepciones que se convierten en interpretaciones que pueden ser o no ciertas de la labor docente. (Freire, 2004).

No obstante, tampoco se debe solo analizar el impacto del como perciben los estudiantes al docente, sino del como los estudiantes perciben y comprenden el mundo que los rodea. Por una parte, comprendiendo que debo encarnar lo que enseño para generar lo mismo en los estudiantes, y, por otra parte, también provocar y estimular una nueva comprensión del mundo en ellos, ser pragmático del saber, y que este gire en torno a lo que enseño, no solo entorno a alguien, sino entorno al bienestar educativo, incluso, que tampoco gire solo a la filosofía *en sí*, sino al acto mismo de filosofar (Freire, 2004).

Para finalizar esta parte, enseñanza de la filosofía está en un punto de transformación muy superior al que se vivió en la revolución industrial, es un momento donde los docentes que recién se gradúan, quieren salir a devorarse el mundo con un elevado idealismo de dar lo mejor y extraer lo mejor, dónde la experiencia con el tiempo les va cultivando nuevas maneras de enseñar y de evaluar, y, por otro lado, docentes tradicionales que enseñan filosofía al pie de la letra en todo el sentido de la expresión; el punto es que tanto el idealismo alejado de la realidad, de la cotidianidad, y la costumbre o el hábito del que posee experiencia, recaen en algo similar, y es en la exigencia o rigurosidad académica como la de exigir ensayo, disertación, escrito tras escrito, que al final, termina poniendo en evidencia que los estudiantes no aprenden de la misma manera, por tanto, y por poner un ejemplo, los diseños universales de aprendizaje o DUA, transforma nuestra percepción sí o sí de la manera de enseñar y es cuando la percepción fenomenológica se vuelve esencial.

A modo de ejemplo, en el momento en que se enseña filosofía, puede llegar a existir una percepción intelectual, la cual se convierte en un conocimiento ambiguo al comienzo para el estudiante, pero, en el segundo momento, el estudiante percibe y comprende las partes del todo, donde este todo está constituido por partes esenciales y allegadas a la percepción como lo son; sentimientos, necesidades, intereses, tendencias, actos, pero sobre todo, nuestra percepción, nuestras experiencias y nuestra intuición, que dan forma a la construcción social. (Perello, 1992). Por tanto, la percepción educativa desde un plano fenomenológico posee una amplia conexión con la experiencia, donde el fenómeno escribe y reescribe la experiencia, y dicha experiencia genera un vistazo a deslumbrar sin juicios, a ver el *qué* de las cosas, por consiguiente, se remite a la interpretación gracias a una intuición de la que es poseedora la percepción fenomenológica, y que sin la experiencia corpórea no sería posible (Jiménez & Valle, 2017).

Ahora, si el *qué* de las cosas trata de una visión, como docentes no podemos hablar entorno a la visión del docente, sino formar un diálogo constructivo, que invite a la reflexión y a la actitud perceptiva, donde se dialogue sobre la visión encarnada del docente y la de los alumnos respecto a la relación *con* el mundo. (Freire, 2005).

A modo de reflexión, finalicemos esta parte con lo siguiente expresado por Freire (2005): La realidad objetiva continúa siendo la misma. [...] La temática significativa aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas. Es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos. [...] Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos. Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. (p. 133).

Es evidente que lo que se percibe en el ámbito educativo, es innumerable, pero cabe aclarar, que nuestra labor es formar ciudadanos más que pensamientos que solo dejen su propio pensamiento enajenado de sí mismo, por eso, es relevante que se perciba la cultura, el contexto problemático, lo social, y que esto sirva para re efectuar experiencias significativas, por esto es importante reclamar la experiencia del lenguaje y lo inherente que es para la percepción.

La Experiencia del Lenguaje y su Relación con el Mundo

Este se genera partiendo de un movimiento corporal, y el acto del habla nos permite reflexionar acerca de la comprensión del lenguaje entre el docente y el estudiante, porque el lenguaje del docente no es inmediatamente comprendido por el estudiante. (Mialaret, G. s.f) Por tanto, el lenguaje empieza a darle forma en cierta medida a la percepción del otro, ya que se recibe y se transmite, y es inherente en la educación. Ahora, si lo vemos desde una postura objetiva y científica; idea cuestionada por Merleau-Ponty, diríamos qué si no tengo un *ser en sí* (correspondiente al de los objetos) y no le encuentro un sentido, es imposible tener un *ser para sí*; correspondiente al de la conciencia (Merleau-Ponty, 1957). Dicho de otra manera, si el estudiante no comprende lo que dice el maestro, no puedo generar una percepción y experiencia significativa, sin embargo, está visión doble de percibir al docente o a los demás y percibir lo que dicen como objetos que llegan a la conciencia, que es básicamente percibir el mundo desde afuera, constituye una problemática que pretende ser superada.

Entonces, es indispensable resaltar que el lenguaje del docente genera nuevas estructuras interpretativas, y, que estas son diferentes en cada estudiante, donde su lenguaje es un símbolo que toma relevancia en la medida en que el profesor domina el lenguaje interpretativo del estudiante, lo que llamó Freire, la lectura del mundo, dónde esta lectura de ese mundo

corresponde a las experiencias, lenguaje del estudiante, y sus presaberes, los cuales debe intentar conocer el docente. (Freire, 2004).

Así mismo, tampoco se puede dejar de lado los juegos del lenguaje; aquel concepto de Wittgenstein que nos invita a ver el significado del lenguaje, el cual se encuentra en la usabilidad o aplicabilidad que se le da al mismo, sin embargo, no se profundizará a la luz de Wittgenstein sino de Merleau-Ponty. (Carmona, 2015).

Reconocer que solo a través de la práctica y operación, es admitir que la palabra se entrelaza, y es donde el lenguaje en sí, adquiere algo esencial, el *sentido*. (Merleau-Ponty, 2016). Sentido al cual se le ha dado relevancia desde la asociación y la sensación, desde luego y contrario a la experiencia silenciosa para reconocer al otro, el lenguaje desde un sentido fenomenológico también puede verse como una función central que construye narrativa, y que incluso toma nuestras mayores dificultades y las transforma en motivos de vida. (Merleau-Ponty, 2016). Por tanto, el lenguaje genera dimensiones significativas en la medida en que se construyen lazos, y no es una simple representación porque el lenguaje está presente en medio de estas representaciones, donde por medio de este se analiza el pensamiento mismo, y es que el lenguaje no puede representar en su totalidad el pensamiento, y menos de golpe, es necesario que lo disponga parte por parte en un orden lineal, pensar puede ser una operación simple pero enunciar las palabras es una operación sucesiva. (Foucault, 1968)

De modo que, el lenguaje genera nuevas percepciones en la medida en que este lenguaje está cargado de costumbres e instituciones de su pueblo, pero sobre todo, desde su sentido filosófico, formativo y por supuesto cotidiano, el lenguaje anima la práctica filosófica y eleva la competencia dialógica; aunque, cabe aclarar que evidentemente una cosa es hablar de lenguaje y otra muy diferente hablar de conocimiento. (Gaitán & López et al, 2010). Ya que, desde un

sentido fenomenológico, podemos afirmar que un lenguaje con conocimiento genera procesos intersubjetivos que animan a la reflexión de las implicaciones del uso del mismo. (Gaitán & López et al, 2010).

En resumen, el lenguaje con conocimiento incentiva las competencias dialógicas y es el ideal a alcanzar, pero, en la medida que se siga viendo al lenguaje como algo representativo del pensamiento, o teniendo la perspectiva cartesiana de que el pensamiento crea o produce objetos, dejaremos de ver la esencia del pensamiento que es la de descubrir y revelar. (Messer,1969).

Pero, retomando las competencias dialógicas, el lenguaje también nos transporta al pasado, pero, sí se concentra solo en mirar el pasado sin sumergirse en él, sin encontrar un significado para su presente, sin fabricar nuevas experiencias con ese pasado, se vuelve un lenguaje de historiador y no de pensador crítico, o en palabras de Habermas, un materialista histórico, (Habermas,1993).

Vemos como nuestro lenguaje varía según el conocimiento que poseamos y proyectemos, y que, acompañado de conocimiento, tanto el uso del lenguaje como la perspectiva individual varía de una manera significativa. Como hemos visto, la espacialidad, el movimiento, el otro y la percepción del mundo, son partes fundamentales en la educación tradicional, solo que probablemente las ignoramos, pero, generan una construcción interpretativa en cada estudiante, que se verá reflejada en su cuerpo, donde el docente que tenga en cuenta dichas partes o elementos no generará solo una construcción interpretativa sino una construcción social, y, para llegar a esta construcción es indispensable que tanto docentes como alumnos logren escucharse el uno al otro, sin prejuicios y respetando sus diferencias, como señala Schujman, no puede haber formación en derechos y tolerancia si se ven estigmas. (Narváez, 2007).

Finalmente, podemos afirmar que el lenguaje no debe verse como un producto ya finalizado o concluido, sino que está en constante elaboración por la práctica de la comunidad,

dónde esta práctica se constituye por el contenido de las oraciones que intervienen (Moretti A. s.f). Y que más allá de la construcción social mencionada anteriormente, también cobra importancia la percepción como principio de aprendizaje significativo

La Cosa o Evento Perceptivo en la Experiencia Educativa

Generalmente, dentro de las planeaciones que el docente realiza, se diseñan actividades para que el estudiante fortalezca su aprendizaje, y son herramientas fundamentales para que el estudiante experimente bien sea la filosofía o cualquier otra asignatura. No obstante, es bueno cuestionar nuestros diseños y mirar que tan significativa están siendo nuestras didácticas en el aula, este cuestionamiento ya lo advertía Miguel Ángel Gómez Mendoza (2003);

Es filosóficamente ilegítimo y pedagógicamente peligroso instrumentalizarlos, de creer que se puede dar las reglas, las definiciones, las distinciones válidas en abstracto, independientemente de todo contenido. [...] El dogmatismo, así como el relativismo, son confortables y ofrecen seguridades que son, a su vez, obstáculos para la reflexión.

Enfrentar la instrumentalización, el dogmatismo, el relativismo, todos ellos obstáculos para la reflexión filosófica, es un reto en la enseñanza filosófica de la filosofía. (p 17-18).

No cabe duda que tanto la enseñanza y didáctica de la filosofía se convierten en algunos casos la raíz en muchos casos de problemáticas, como la decidía por parte del estudiante hacia la filosofía, se convierte en una antítesis, pero, se dificulta llegar a una síntesis asertiva. Por tanto, vincular un objeto de conocimiento con una temática específica de filosofía, no solo debe pensarse desde la articulación del tema, sino desde la experimentación del mismo, esto quiere decir qué, cualquier objeto de conocimiento filosófico, que deseamos transmitir a los estudiantes, no puede ser reducido exclusivamente a una cátedra guiada por el docente solo por el lenguaje o reducirse a un simple objeto, sino que, la postura del docente puede ser interpretativa, donde

incluso, la pasión es importante; entonces, cualquier *cosa*, no se percibe de afuera hacia adentro, ni de manera interna como tal, se da con cada movimiento que tengo *con* la cosa o el evento perceptivo, es decir, el cuerpo no está situado en el mundo como tal, sino que es el mundo el que se sitúa en el cuerpo, es allí donde se manifiesta el mundo. (Merleau-Ponty, 1993).

Por tanto, la cosa o evento perceptivo, no se transmite desde afuera, sino que como docentes podemos permitir el encuentro entre la cosa y los estudiantes, para que ellos experimenten y generen nuevas experiencias vividas con el conocimiento. Por ejemplo; un mito y el concepto en sí no es lo único substancial, de hecho no lo es, aunque sí lo es permitir el encuentro entre un mito, la emoción del estudiante, y la relación entre la experiencia del estudiante y experiencia temporal, es decir, sí el estudiante realmente vive ese mito, y aparte se le enseña a analizar la relación que puede existir con una situación cotidiana le será más fácil aprehender no solo el concepto, sino que, su aprendizaje se vuelve significativo, su capacidad de asombro despierta, el estudiante es consciente de que el pasado o las experiencias con las cosas, influyen y conectan con las nuevas cosas u objetos de conocimiento brindados en el “presente”.

De lo que se trata como tal, es de comprender y enseñar por medio del sentir, del vivir y experimentar con la cosa, es verse así mismo entrelazado por condiciones filosóficas, que despertarán asombro y análisis; sin embargo, en ciertas ocasiones el profesor suele cuestionar a los estudiantes por la carencia de pensamiento crítico, pero, lo que sí podemos hacer es detenernos a analizar ¿que cuestionan los estudiantes? por pueril que sea, debido a que en ocasiones los estudiantes no es que no cuestionen, sino qué, el tema que se le ofrece o la condición que se le pone, no lo "ánima " de la misma manera que algo más "personal".

Por ejemplo, sí un estudiante percibe algún tipo de coacción hacia uno de los suyos, puede reaccionar; y está reacción es lo que nos importa, debido a que esta reacción está cargada

de emoción, gesticulación y diversos movimientos semióticos. Pero esta reacción no se aprovechará, si se le da un tema al estudiante que solo sea significativo para el docente, por consiguiente, es preeminente que se aprovechen las situaciones que incluso ocurren en un colegio, relacionar la lectura con algo que ellos realmente cuestionen, no solo lo que nosotros como docentes queremos que ellos cuestionen.

Comprender que el mundo cultural penetra el cuerpo y la vida humana, es tener presente que lo que rodea el cuerpo se vuelve vívido en la medida que la cosa se despliega en el mismo cuerpo, porque este desde su espacialidad permite abrirse a la posibilidad de experimentar el mundo de forma tácita, porque la cosa en sí, se percibe en diálogo constante con nuestra existencia, a su vez, ya hemos dicho que el sentido y significado se da en la misma medida en que la cosa sea encarnada, no obstante, la cosa también puede surgir desde la experiencia mental de percibirlo, (Merleau-Ponty, 1993). por ejemplo, imaginar morder una tapa de aluminio como la de cualquier yogurt, puede generar una serie de sensaciones incómodas; y esto es algo que se ha aplicado en clase, dónde cada estudiante ha mostrado dicha incomodidad y sensación de saliva, en este ejemplo, podemos percibir como la experiencia anterior es fundamental para ese diálogo entre la cosa y la existencia corpórea y activa.

Ahora, en un contexto pedagógico, (Freire, 2004). la cosa como un simple verbo que sería “enseñar” se le considera un verbo transitivo relativo, y este verbo exige un objeto o una cosa directa, a su vez, exige la presencia de un objeto “indirecto”, es decir, la cosa como el verbo de “enseñar”, requiere de un objeto directo como puede ser “filosofía”, y un objeto indirecto que sería “estudiantes”, por tanto, no es relevante acá el objeto, porque la *cosa* no es un objeto, es una presencia que se experimenta, es un fenómeno encarnado, y requiere de una **correlación constante de experiencias perceptivas**, por poner otro ejemplo más claro, montar bicicleta,

exige una correlación constante entre la *cosa* (montar bicicleta) y la experiencia corpórea (el hecho de pedalear y tener esa experiencia vívida) porque implica un nuevo lanzamiento de la memoria corporal, en resumen, la cosa ya no es un simple objeto estacionado frente a mí, sino que la *cosa* es la posibilidad de abrirse a través del cuerpo a poseer una experiencia vivencial y significativa en y con el mundo, pero esto último se logra con la praxis, con el movimiento tácito del pensamiento del sujeto para generar una experiencia del mundo vital, el cuál va más allá de un simple pensar o dudar científico (Hoyos, 1993).

Conviene decir que, la cosa es porque no decirlo, un correlato entre lo que conocemos como realidad y nuestra percepción, el mundo no está solo ahí, sino que está ahí para nosotros, (San Martín, 2002). comprender que las cosas están rodeando a los estudiantes y a la comunidad educativa en general, es sustancial para el proceso académico, no obstante, no es tratar el objeto o cosa, como algo externo, como ya se ha dicho, sino que se percibe y se encarna en todo momento; como el teclado es de importante para los dedos, los dedos lo son para el teclado y la correlación entre ambas partes lo es para la producción final.

Sin embargo, la cosa no tiene un sentido significativo, si no se vincula con nuestra experiencia, con la experiencia del estudiante; esto significa qué, la cosa como elemento educativo debe abarcar una articulación entre las nuevas cosas que y con las que se aprende (nuevo) y los subsensores, debido a que estos subsensores son los conceptos o conocimientos previos que trae el estudiante y que el docente en su trabajo articulado ya ha ido empleando.

En síntesis, la cosa es el horizonte de nuestra conciencia perceptiva, esto significa que, la cosa no se percibe como una estructura científica, o como un dato categórico Kantiano, ni la cosa es un objeto cerrado, por el contrario, es nuestro cuerpo que con su orientación e intención, fija la mirada en un objeto que puede ser una “mesa”; la cual no es pensada en ese preciso instante

como un objeto categórico o un dato científico, sino que, es percibida y depende de nuestra ubicación y situación que la cosa percibida cambie, es decir, existe una correlación entre el cuerpo situado frente a una “mesa” y después situarse en diagonal a la misma “mesa”, por tanto, la posición tanto de la cosa como la del cuerpo y su debida correlación, encarna y transforma la percepción, (Merleau-Ponty, 1993).

De igual manera, no se desconoce el papel que juega la consciencia y que en gran medida fundamentaron la consciencia encarnada de Merleau-Ponty, con relación a la cosa percibida, la experiencia temporal, y la consciencia pre reflexiva, pero que tal vez, desconocieron la importancia del cuerpo como otro gran horizonte, con esto se hace referencia al concepto de identidad de un objeto visto desde Husserl; el cuál puede trascender o mediar con el cuerpo , pero antes, es indispensable generar un encuentro de correlación, entre la consciencia de Husserl y la visión traída hasta el momento de Merleau-Ponty; porque hacer mención de cosa equivale cómo ya dijimos a un evento perceptivo, de objetos y su identidad, por tanto, el concepto Husserliano tratado en su obra (Husserl, *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*, es importante, Husserl (s.f):

El objeto es una unidad de la conciencia que, en actos repetidos (es decir, en una sucesión temporal), puede resultar la misma, o sea, lo idéntico de la intención, que es identificable en tantos actos de conciencia como se quiera, es decir, perceptible o siempre de nuevo perceptible en tantas percepciones como se quiera. Puedo ‘a cada momento’ convencerme del ‘esto es’ idéntico. Puedo experimentar por primera vez tal acontecimiento en el tiempo, y puedo volver a experimentarlo en repetidas nuevas experiencias, y aprehender su identidad (p. 166).

Es un balance entre lo que nos ofrecen la mente y el entorno, y ese polo nos lo da el cuerpo, es mediador porque reconoce y actúa, muchas veces sin un proceso de reflexión, de concientización, o algún proceso racional o lógico como el de Husserl, dónde existen impresiones, retenciones y variadas protenciones. (Husserl, *s.f.*).

Es realmente algo que está más entre el hábito y el cuerpo encarnado en dicho hábito, acá de lo que también hablamos es de experiencia, y de experiencia viva, que se fortalece no de manera consciente sino en carne propia, a través del cuerpo, porque estamos involucrados de lleno en un presente que ya es pasado, o un antiguo futuro, pero, no sé es consciente de estar aquí y ahora, de manera esquemática dónde se percibe la retención y así sucesivamente.

De modo qué, estamos ya inmersos en el tiempo en la medida que actuamos, de manera gestual, casi “imperceptible”, porque la consciencia que reflexiona sobre lo que retiene y sus debidas protenciones, no es una actitud que siempre está presente, ya que, lo que conocemos como momento también se compone del no estar aquí, que equivale a *estar fuera de sí*, o inmerso en ese *ek-stasis*, y es cuando el cuerpo actúa y determina la experiencia temporal. (Merleau-Ponty, 1957).

Por ello, la correlación entre la cosa y el cuerpo, no es siempre significativa, una cosa es hablar de una “mesa” y otra muy diferente hablar de un “mito”; retomando el ejemplo anterior acerca del mito, podemos concluir que , el mito como conocimiento, concepto o *cosa*, transmitido a nuestros estudiantes no es indispensable para los mismos si ellos no han tenido una experiencia previa con algo cercano al mito, por poner un ejemplo, un mito puede vivirse y volverse experiencia si hacemos la pregunta adecuada y generamos un espacio dramático como situación para el estudiante y decimos “-Hoy se robaron algo para ayudar a otros-“ para después conectar esa experiencia previa con el mito de Prometeo, esto por mínima que sea, genera más

allá de la asimilación, una relación recíproca con el sentir encarnado del estudiante ante una situación cotidiana y la temática a tratar, porque el aprendizaje se da al estudiante de manera significativa y representacional y como se dijo anteriormente, debe conectar con nuestras estructuras cognitivas previas o sub sunsores, que en el ejemplo anterior, se ve en la situación dramática creada por parte del docente.

El pensamiento Tácito como Actividad Corporal

El *cogito* como se suele comprender y asumir, es ese *cogito* cartesiano que eleva el pensamiento a la máxima expresión de permitirse crear el sujeto, esta idea cartesiana, se comprende mejor desde el interior, sin embargo, poseemos un problema con esta perspectiva, y, es que el *cogito* deja de ser un indicador de mi existencia si se sigue viendo como un “pienso luego existo”, cuando el pensamiento pre reflexivo en sí, actúa constantemente sin análisis previo, es un movimiento constante y tácito; dicho en otros términos, la actividad corporal no depende de un pensamiento previo bien estructurado como lo es el dudar, sino que, la actividad corporal siempre está enmarcada en la posibilidad de abrirse hacia otros cuerpo, esto quiere decir que, el proceso de autoconciencia no sucede solo de manera subjetiva, sino que, estamos condicionados también por la relación intersubjetiva y encarnada con el mundo, encarnada con los otros.

No obstante, acá no se trata del *cogito* pensado o discursivo, tampoco es visualizar el *cogito* desde una lógica proposicional o de manera reflexiva, sino de manera pre-reflexiva, por ejemplo, ir manejando carro y frenar de repente, no exige un análisis reflexivo previo, sino que, es una reacción que se termina reduciendo a reacciones motrices y respuestas neuronales, pero, este acto de frenar no se da como una respuesta exclusivamente automática, sino que, existe un proceso intersubjetivo, que ya no es solo un proceso dialógico o conceptual, sino que se vuelve

una intersubjetividad corpórea y situada, porque la posición de mi cuerpo, la distancia que hay entre mi pie y el freno, o de la silla del piloto y la distancia del volante, son formas intersubjetivas corpóreas que determinan reacción de frenar. Veamos otro ejemplo, cuando una persona observa algo específico de un paisaje, y este me invita a observar, su mirada se vuelve el horizonte de mí mirada, el otro y su cuerpo pueden determinar o invadir y guiar al otro (Merleau-Ponty, 1993).

Es por esto, que la percepción del otro y del mundo empieza a través del cuerpo, surge en un mundo que se constituye por medio de la existencia de otros cuerpos, donde todos participamos como sujetos anónimos de la percepción, (Merleau-Ponty, 1993). Es decir, actuamos como en piloto automático, por ejemplo; cuando entramos en un cuarto ya conocido para nuestra percepción, y poseemos el hábito de encender la luz, este movimiento como tal no se piensa de manera consciente, sino que nuestra percepción, experiencia y cotidianidad o hábito de entrar al cuarto nos va guiando, y esto en gran parte constituye un mundo natural que es compuesto por las funciones sensoriales. (Merleau-Ponty, 1993). Ahora que reconocemos como participamos anónimamente en el mundo natural, y como las cosas intervienen y se abren ante nosotros, debemos enfocarnos en el mundo cultural; el mundo del otro, y es que este mundo cobra una amplia importancia para Merleau-Ponty en la medida en que se perciben los comportamientos de los demás; una cosa es encender una luz y otra muy diferente tener la percepción de un acto humano. (Merleau-Ponty, 1993).

Reconocer al otro, es un ejercicio que exige una conciencia perceptiva y en permanente coexistencia con otras consciencias, dónde la conciencia no constituye el mundo, sino qué, la conciencia es un ser del mundo, de la existencia, dónde está percibe las intenciones de otro cuerpo, y viceversa, para luego generar una visión intersubjetiva corpórea y no solo dialógica.

Porque la percepción pasa de ser solo información directa, a ser una percepción reflexionada o repensada, para luego re efectuar o recrear lo ya percibido (Merleau-Ponty, 1993). Pongamos otro ejemplo, cuando escuchas una canción (*cosa*) que te genera un sentimiento melancólico o nostálgico sin razón alguna, pero, luego de unas horas, recuerdas el sentimiento que generó la canción, y, te preguntas ¿Por qué te generó tal sentimiento? Al volver a la experiencia pasada que había generado la canción, se está re efectuando o re creando la experiencia, es como transformar una experiencia pasada.

Por tanto, si esto pasa con una canción, imaginemos lo que puede ocurrir con las personas, los cuerpos y las experiencias de los otros, estos ya no son simples fragmentos del mundo, sino que componen intersubjetivamente la visión del mundo, dicho en otros términos, la experiencia de los demás, hasta la posición del cuerpo del otro puede influir en mi perspectiva cultural por ende en mi realidad, por consiguiente, tanto mi cuerpo como el del otro, deja un vestigio en la construcción social de cada individuo. (Merleau-Ponty, 1993).

Ahora, si hablamos del mundo cultural y natural, hacemos referencia a las *cosas*, entonces, ¿por qué no hablar del silencio como cosa? aquella facultad que nos genera otro tipo de sensaciones internas y nos permite la atención en el otro, donde dicho silencio se transforma en apertura para conocer al otro y esto hace que el evento perceptivo y la relación recíproca sea más asertiva; es decir, las experiencias generadas por el silencio interior, nos permite generar una construcción constante con nosotros mismos, esta experiencia silenciosa implícitamente forma personas, por ende, forma cultura, despierta la actitud de escuchar y dirigir nuestra atención al otro. (Zambrano. M citada en Zuluaga Giraldo, 2013).

En resumen, la relación con la cosa definitivamente va más allá de percibirlo desde afuera, como hemos visto, el cuerpo se involucra todo el tiempo y genera constantemente

experiencias, y por si no ha quedado claro que tiene que ver la experiencia del silencio con el otro, a través de esta experiencia o relación entre el silencio y el sujeto, no solo se puede situar al estudiante en una comunidad de experimentación, sino que, reconstruye la dimensión comunicativa (Hoyos. G, 1993). porque el silencio complementa en su máxima expresión la atención y la cultura, ya que toda percepción por más mínima que sea es acompañada por una experiencia silenciosa que nos permite ver al otro.

Finalmente, veamos como el rechazo de comunicarse es otra forma de comunicar (Merleau-Ponty, 1993). como vemos, existen situaciones fenomenológicas que hacen posible percibir, pero, comprender la totalidad del otro es una tarea que tal vez no permite salir de uno mismo, parafraseando a Merleau-Ponty, una vez que la mirada del otro cae sobre uno, cuando el cuerpo se inserta en el campo del otro, el otro despoja una parte del ser y lo observa desde su perspectiva.

Asimismo, existe algo particular para Merleau-Ponty y es considerado como un objeto cultural esencial, y esto es el *lenguaje*, dónde tanto el pensamiento del otro como el propio forma un tejido social. (Merleau-Ponty, 1993). Desde los argumentos precedentes hasta el momento, la percepción y sobre todo la *cosa* y su relación con el cuerpo se sobre entiende de manera tácita, ahora pasemos a descubrir como la experiencia temporal toma una amplia relevancia tanto en lo fenomenológico como en lo educativo.

Experiencia y Percepción Crítica en la Educación

Es indispensable resaltar la importancia y el impacto que genera la experiencia en el pensamiento educativo, porque hasta el momento hemos visto como ciertos elementos de la fenomenología de Merleau-Ponty que intervienen en todo momento, pero, no podemos

desconocer la relevancia que tiene la experiencia, que es un elemento tan esencial, que desde lo fenomenológico y educativo se ha tenido muy presente.

Por consiguiente, si empezamos hablar de la experiencia nos podemos remitir inicialmente a Dewey, porque dentro de este contexto el autor comprende que la educación tradicional es causante de experiencias inadecuadas o desmotivadoras, entonces aquí empezamos a especificar que no se trata solo de impactar el pensamiento educativo a través de toda experiencia, porque no toda experiencia es educativa en un amplio sentido humano. (Dewey, J, 2004). Prosiguiendo, es importante que a los niños, niñas y jóvenes se les brinde experiencias significativas, pero, un error común puede ser querer lograr esto rápidamente, cuando tal vez, podemos concentrarnos en generar experiencias futuras deseables en la medida en que el estudiante avanza y convive en un contexto, es un proceso que no puede verse a corto plazo.

Ahora, Según Merleau-Ponty (2010) uno como ser humano es un campo de experiencias, el cual debe actuar, es un sujeto activo que se relaciona o posee un vínculo familiar con las cosas, con lo objetos que llegan y forman experiencia, y es que la experiencia si las consideramos como un campo, resulta ser un campo compartido con la realidad , dicho en otras palabras, existe una amplia relación entre la experiencia real y la educación, porque quiérase o no admitir, uno hace parte de la experiencia real del alumno; cuando se menciona experiencia real, se está haciendo referencia a la experiencia cotidiana, y que llevando la educación filosófica a través de la experiencia personal el docente se da la oportunidad de tener un acercamiento más asertivo con el estudiante (Dewey. J, 2004). ¿qué sirve enseñar filosofía, sino se le guía al estudiante a resolver situaciones cotidianas de su entorno?

Claramente, enseñar filosofía no consiste en transmitir solo imperativos categóricos, las virtudes Aristotélicas, o las virtudes cardinales de Platón y su mito de la caverna, ni las múltiples

analogías que se pretendan hacer, o hablar de filósofos contemporáneos y ya, sino qué, la filosofía llevándola al acto de filosofar, marca el inicio de un pequeño pensamiento, donde este, se convierte o se transforma en una nueva experiencia, pero, debemos tener presente, que toda experiencia significativa genera un cambio en el ser, las causas de dichas experiencias significativas pueden llegar de la escuela, de la vida afectiva, del contexto que rodea, el punto es, que no toda experiencia es significativamente formativa, o no toda experiencia genera cambios positivos en el ser humano, por eso, es que las experiencias constituyen diferenciación y generan mundos o personas diferentes, pero, la experiencia vuelve y nos remite al hábito; mencionado en el primer capítulo, y el cual nos sirve de herramienta de adaptabilidad, y de acuerdo con Dewey, el hábito es más que un hacer, ya que este comprende nuestras sensibilidades, nuestras actitudes emocionales, sociales e intelectuales. (Dewey, 2004). Quiere decir que a través de este último, las experiencias pueden encaminarse hacia la experiencia significativa.

Desde este último argumento, se evidencia la participación y el impacto que posee la experiencia temporal, la cual también es una experiencia fenomenológica, ya lo dijo Merleau-Ponty (1993) “La experiencia anticipa una filosofía tal como la filosofía no es más que una experiencia elucidada” (p 84). Prácticamente la experiencia nos invade, nos envuelve desde antes como la oscuridad, aunque a diferencia de la oscuridad esta es esclarecedora, pero porqué llamarla esclarecedora, porque toda experiencia es comprendida, por ejemplo, la experiencia de algo, como una mesa, no se da solo capturando las características de la mesa, sino que la experiencia de la mesa depende de la experiencia perceptiva, es decir, del movimiento del cuerpo, o el transcurso del cuerpo, así como la mesa genera identidad de “mesa”, está se da por la identidad del propio cuerpo y su transcurrir. (Merleau-Ponty, 1993).

Desde esta perspectiva, vemos como la experiencia temporal se transforma en una experiencia perceptiva, y una cosa es hablar de la experiencia de un objeto y otra muy diferente hablar de la experiencia con el otro, dónde como es lógico, no interviene solo la columna verbal, sino que, hasta un simple gesto puede interferir en la percepción del otro, es por esto que para obtener una experiencia satisfactoria con el otro, es indispensable velar por la reciprocidad, porque la comprensión de un “simple” gesto se da en la medida en que comprendo la intencionalidad del otro y viceversa. (Merleau-Ponty, 1993).

Vemos como la experiencia empieza adquirir sentido en la medida que se comprende, y es que está es una labor docente, la cual como hemos dicho, no es la de transmitir, sino que esta vez es la de desafiar a los estudiantes a producir comprensión de lo que se les comunica. (Freire, 2004).

Por esto, la educación es una manera de intervenir en el mundo y esto para nadie es un secreto, es un espacio que recibe seres donde el docente debe intentar constantemente humanizar al alumno, antes de que la sociedad deshumanice o humanice en la dirección que desea el sistema, pero, nuestra tarea no es solo esa, es la de generar una percepción crítica, de lo que consideramos realidad; porque poseemos tantos contextos o realidades a nuestra mano, como el mundo de las redes, el consumismo, el dominio del uso del celular por encima del pensamiento mismo, problemática que ha ido en aumento en las aulas y que de hecho, Ponce (2011) citado por Cabanillas A, llama la patología nomofobia, que consiste en que el estudiante sienta miedo por quedarse sin celular, (Cabanillas A, 2018).

En conclusión, tenemos contextos problemáticos en el espacio académico, eso es lógico, pero la percepción crítica sobre los contextos se da en la medida en que se reflexione momento a momento, por poner un ejemplo: en este preciso instante puedo reflexionar que hasta ahora, se

ha cuestionado y aportado perspectivas desde la fenomenología a la escuela tradicional, incluso, desde la perspectiva de la escuela nueva; enfoque que por cierto recoge lo que ya había constituido Freire, aparte veremos como incluso lo contemporáneo obviamente cuenta con sus dificultades, como el simple hecho de no considerar las necesidades de un contexto sociocultural, o la diferenciación de la misma escuela contemporánea, que ya se divide en dos sectores, público y privado, dónde el sector público no encamina al docente tanto por lo académico, sino por la intención de llenar los vacíos que traen consigo los estudiantes debido a su contexto problemático. (Espinoza & Granillo, 2020).

No se deja de lado la intencionalidad de este enfoque el cual pretende un pensamiento crítico en los estudiantes, formar ciudadanía, permite el desarrollo de las capacidades al ritmo del estudiante; aunque la teoría no siempre refleje la realidad, en resumen, y teniendo en cuenta el ejemplo anterior, la percepción crítica adquiere sentido en la medida en que se reflexiona y se cuestiona tanto el contexto como el texto.

Cómo hemos visto, hay enfoques que han surgido mucho después de la educación tradicional, y aparte, está educación tradicional e irónicamente la de ahora que dice ser contemporánea, pero que sigue siendo en cierta forma más tradicional que nunca, presenta problemáticas como la memorización de la información, la relación docente-estudiante donde el dominio lo posee el docente, también pretende asimilar gran cantidad de información sin que tenga significado alguno en el estudiante, en fin, las dificultades son varias, pero, no podemos desconocer que la educación tradicional exige una ardua preparación por parte del docente, en otras palabras, el docente es especialista en su materia, es generador de orden y es una figura de autoridad, (Espinoza & Granillo, 2020).

No obstante, desde una mirada personal, las políticas y condiciones de un estado, las carencias éticas y la no interiorización de la profesión, genera una percepción de docentes del sector público y privado que no poseen dominio pleno en su materia, o en el peor de los casos lo poseen pero tal vez la apatía y la desidia invaden su percepción y hasta su cuerpo, donde el esfuerzo es mínimo y donde también se evidencian docentes plenamente catedráticos, desconociendo las experiencias vividas por el estudiante y el cómo perciben el mundo.

Educación Tradicional y sus Límites

Este trabajo quiere servir como horizonte posible para otros docentes, sin embargo, también va dirigido al profesor practicante que se enfrenta con el mundo de la docencia, en gran medida, nuestros docentes carentes de experiencia y con ilusión de sobra, generalmente no saben a qué se van a enfrentar, donde su segunda escuela aparte de la universidad, se vuelve el primer colegio donde empiezan a adquirir experiencia, dónde en el mejor de los casos, la experiencia puede ser muy enriquecedora, no obstante, no siempre es así, muchas veces lo “enriquecedor” es el resultado de diversas experiencias negativas, por eso, las experiencias temporales, perdurables, el reconocimiento de nuestro cuerpo como intención, la importancia del espacio y movimiento y la relación del cuerpo como anclaje en el mundo, son aspectos que no solo deben enfocarse en la observación del estudiante, sino qué, se puede interiorizar, apreciar y practicar lo dicho acá.

Limitaciones perceptibles en el aula

La escuela tradicional sigue estando presente en pleno Siglo XXI, en una contemporaneidad donde han surgido diversas formas de educar de manera atractiva, así como modelos pedagógicos y saberes en la educación que llegaron proponiendo ideas interesantes y que de hecho se mencionaron en esta investigación, por el contrario, dichas formas y teorías lamentablemente se quedan en conferencias o charlas dirigidas a los profesores, mientras en el aula seguimos instaurando una educación tradicional, no obstante, se destaca el hecho de que el docente de educación tradicional, tiene un amplio conocimiento sobre la materia y que aparte es guía, a su vez, este permite o brinda flexibilidad en la participación activa del estudiante y el trabajo colaborativo. (Espíndola & Granillo, 2020). Aunque, tampoco dejamos de lado la postura piramidal de la educación tradicional (Larrañaga, 2012). y diversos aspectos como la imagen

impositiva y autoritaria, en contraste a proyectar una figura de autoridad que sirva de ejemplo para los estudiantes.

Teniendo en cuenta las problemáticas de la educación tradicional tratadas en los capítulos anteriores, podemos evidenciar diversas formas de resistencia o limitaciones, que se pueden presentar en la praxis, por ejemplo; el simple hecho de que en un espacio educativo se perciba un docente constituyente y no instituyente, ya es una forma de resistencia a la perspectiva teórica planteada acá, como se mencionaba antes, si la docencia sigue teniendo dominio por encima del otro, y se percibe la formación docente en torno a una transmisión de saberes, este acto lo único que puede permitirnos es visualizar solo nuestro trabajo, pero, no nos permite visualizar el trabajo del otro o el estudiante.

La transformación de la educación tradicional, se ha basado en el desarrollo de otras corrientes educativas y métodos, ya que al fin de cuentas desenvuelven y desarrollan el pensamiento educativo tradicional. Pero, la situación radica, en que cada avance teórico que pueda ir dirigido a la educación tradicional bien sea desde otras corrientes, trae consigo nuevos paradigmas (Vásquez & León, 2013). Entonces, lo contradictorio aquí, es ver qué los “nuevos paradigmas” no son tan nuevos, sino que siguen siendo los de hace algunos años, por decirlo de otra manera, de acuerdo con Espíndola & Granillo (2020), las problemáticas como la imagen impositiva y en algunos casos coercitiva, la pretensión de que el estudiante logre asimilar grandes cantidades de información sin tener presente si es significativo para el estudiante, son dinámicas que se fueron instalando y que siguen presentes en la educación; como si los “créditos” fuesen otorgables a los docentes y no a los estudiantes.

Por tanto, a pesar de que son barreras que ocurrían comúnmente en el pasado, realmente siguen estando presentes en la actualidad este tipo de problemáticas, a su vez, no podemos

desconocer que nuevos pensamientos educativos, han traído nuevos problemas como se dijo anteriormente, por poner otro ejemplo, el pensamiento computacional llegó con la idea innovadora de establecer nuevos retos para los docentes, es más, promueven herramientas digitales que acerca al docente y estudiante a estar en ardua conexión, digamos el programa Scratch, es un ejemplo claro de esto, porque ha comprobado que los estudiantes manifiestan que ven como se potencializa la imaginación y el pensamiento (Balladares Et al, 2016).

A su vez, este programa permite que los estudiantes creen juegos y entre otras multimedia, pero a través de esto, el estudiante aprende interactuando, pero lo curioso y preocupante, es que estos pensamientos aparte de generar mayores desafíos respecto a la comunicación, no atienden de manera pertinente una problemática tan “sencilla” como es el uso del celular en el aula y que aparte genera tantas dificultades. Se sobre entiende que una cosa es usar las TIC para fomentar un aprendizaje significativo, y, otras cosa es generar estrategias para la regulación del uso del celular, pero, el punto es que la vanguardia en la educación no se preocupa lo suficiente por aspectos fundamentales como el dominio de grupo y sus respectivas dificultades.

Ahora y siguiendo desde este pensamiento computacional, este posee iniciativas como la de code club, que consisten en transmitir conocimientos informáticos a niños de nueve y once años, así mismo, Colombia no se queda atrás en “vanguardia”, entonces, surge el proyecto coderise, los cuales pretenden adquirir nuevos conocimientos y habilidades computacionales para mejorar las condiciones económicas. (Balladares Et al, 2016).

Desde la perspectiva anterior, intentemos reflexionar sobre lo siguiente, si en nuestra época actual, tenemos problemáticas observables en los colegios, como; el desaprovechamiento del tiempo libre, la enseñanza magistral tradicional que no motiva sino que invita al estudiante a

desperdiciar su tiempo en el celular, consumo de sustancias, docentes mostrando diapositivas y videos mientras observan el celular, entre otras problemáticas, y ahora, más la adquisición de habilidades técnicas y masificadas de la computación surge una inquietud ¿tendremos las capacidades no solo intelectuales sino humanas, para reconocer o ampliar nuestra percepción del mundo, o simplemente esta generación computacional hará solo parte del sistema, sin percepción crítica y transformándose en situaciones límite de esta sociedad? Se espera realmente que la pregunta no se transforme en una interrogante retórica.

Por otra parte, no es que se desconozca el aporte de los nuevos modelos o pensamientos como el configuracional y el computacional, de hecho, este último permite la transversalidad y de manera interactiva, es más, llegó para ampliar el propio lenguaje, es decir, el lenguaje de programación básico, llegó para servir de puente entre los conocimientos a transmitir y la enseñanza misma, es un factor nuevo que interviene, (por ejemplo; programa Scratch) en resumen, los modelos y pensamientos educativos contemporáneos están para ayudar, no obstante, se evidencia una falta de atención desde lo teórico respecto a las problemáticas vistas en la praxis, y esto porque generalmente tanto un enfoque como un modelo, están para direccionar el aprendizaje y recalcar distintas posturas del docente, pero, la reflexión no sobra, reflexionar por cada modelo educativo y pensamiento educativo que se cree, generar reflexión dentro del contexto teórico, para así generar hipótesis de los posibles problemas o paradigmas que traerá el “nuevo modelo” creado, de esta manera, se podría generar una percepción crítica con anticipación de los paradigmas que puede traer consigo un nuevo pensamiento educativo, por esto, es necesario reflexionar sobre la *experiencia de la teoría*, y aprendiendo de experiencias pasadas, reconstruir la experiencia y hacerla más significativa.

Ahora, reflexionemos acerca de algunos desafíos mencionados en la investigación, realmente y sin que suene contradictorio lo que se propone es que se reflexione no solo sobre las problemáticas, sino desde nuestra posición actualizada en cada instante, y con esto se hace referencia a estar muy atentos a la posición y situación que rodea al cuerpo, ya que, hasta nuestro cuerpo enseña y culturiza, es como aprender a montar bicicleta, donde el hecho de ver al *otro*, hacer el acto de montar bicicleta, deja ver la intencionalidad del otro y lo que se pretende, porque precisamente el cuerpo se dirige hacia lo que pretende, y a su vez, ese algo constituye el sentido de nuestros propios movimientos.

Es decir, la reflexión invita a que lo cotidiano se aprecie y valore como lo académico, por tanto, para lograr dichos análisis, como docentes no solo debemos velar porque los contenidos y la enseñanza este articulada y encaminada en un mismo proyecto, al fin de cuentas el proyecto y las clases son elaboradas y puestas en prácticas por el docente, porque sabemos que por obvias razones es algo fundamental, pero es bueno *dejar espacio para ver el espacio*, es decir, si queremos empezar a tener una percepción crítica, una vista un poco más fenomenológica, es inherente comprender dos situaciones, la primera, que el pensamiento interno no existe en la forma en que posiblemente creemos, o para hacerlo más cuestionable, no existe un pensamiento puro, los pensamientos se pueden reducir a un cierto vacío, y añadiendo a un caos que cuando creemos que tenemos ese pensamiento interno, tan solo es un lenguaje interno, un pensamiento ya constituido, con una especie de sintaxis interna, por tanto, ya se convierte en un acto de pensar, en palabra interna, se convierten en pensamientos que podemos invocar de forma silenciosa haciendo más fuerte la ilusión de una vida interior.

Por otra parte, la intencionalidad posee un significado más hermenéutico dentro de la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty, ya que su intencionalidad va más allá de la

consciencia, y de los actos impulsados por algún valor moral o ético, la intencionalidad de Merleau-Ponty está situada prácticamente en el cuerpo, en cada movimiento, gesto parpadeó, el cuerpo y sus comportamientos están cargados de significado, la intencionalidad del cuerpo precede a cualquier intención comúnmente como se conoce, porque el cuerpo transmite en todo momento, incluso, sin tener un lenguaje interno consciente también está transmitiendo, es el cuerpo el que muestra y el que habla, de hecho, es por medio del cuerpo que se reconstruyen pensamientos en el instante, cuando estamos en un festival folclórico, dónde todo el mundo representa una misma cultura, desde que se mueven vibrando con la música, sus cuerpos y sus intenciones, cautivan nuestra percepción alimentándola de cultura, lenguaje y experiencias, dónde el tiempo de digerir analíticamente o reflexivamente dicho momento, viene a posteriori y el cuerpo está ahí como a priori en un mundo cultural, lleno de expresiones, gestos y palabras. (Merleau-Ponty, 1996).

No obstante, el argumento anterior no quiere decir que por no poseer un pensamiento interno en su plenitud sino un lenguaje interno, esto no quiere decir que no exista una consciencia intencional, recordemos que toda intención es consciencia de algo, por tanto, una actitud perceptiva se da en la medida en que reconozco incluso los sinsentidos de los estudiantes, los problemas, vestigios del mundo y todo lo que rodea (Jiménez & Valle, 2017). Como docente al reconocer que un cuerpo encarnar la pereza en un puesto o pupitre, me dirijo con mi intencionalidad a escuchar, a poseer una experiencia silenciosa para escuchar y sobre todo ver la intencionalidad (actitud corpórea) del otro, es instituir una experiencia fenoménica, pero esto requiere de total suspensión de juicios, de recordar un poco a Husserl con la *epoché*, el acto de suspender el juicio para anclarse y percibir el mundo de manera lúcida.

Para finalizar, esta investigación no ha de reducirse a una simple y pueril observación del estudiante a través del foco reflexivo y ya, sino que pretende dejar una serie de desafíos en el pensamiento educativo, no es un discurso ético de otredad, aunque, el cuerpo necesite del otro para su cuidado, tampoco se trata de asimilar la vida desde afuera, mirando el conocimiento desde el exterior, o haciendo esto mismo desde fuera con los estudiantes, sino de apreciar que desde nuestro cuerpo vivimos anclados a una realidad, donde no solo a través de nuestro cuerpo generamos espacio, sino que, por medio de la existencia de los objetos es que nuestro cuerpo se vuelve un cuerpo cultural, dependemos tanto de los objetos culturales o no y estos de nosotros. Ahora, imaginemos lo siguiente, cuando la sociedad no tiene una relación intersubjetiva con las cosas, sino con la información, sus procesos intersubjetivos se vuelven efímeros, insustanciales, y es que la información abarca todo hoy día, al punto que recubre las cosas e impide ver las intensidades, y sobre todo bloquea y tergiversa la percepción, y esto impide que veamos el trasfondo, las intensidades y magnitudes que nos ofrecen las cosas, (Han, 2021).

Por tanto, es claro que nos encontramos ante lo que Byung Chul Han, podría considerar como el dominio de la infocracia, o porque no llamarlo, “la sociedad del entretenimiento”, que en la actualidad permea hasta los rincones más profundos de nuestros hábitos, e incluso, dónde lo que no era moda o tendencia antes hoy día sí lo es, y desde una medida personal, hasta las cuestiones espirituales terminan cayendo ante el dominio de la mercantilización, “dragón” vuelve todo mercancía en nuestra realidad y como la realidad ya es más virtual que natural, pues todo proceso mercantil termina convirtiéndose en ese dragón; que hoy día difiere o no, un poco del concepto de Nietzsche; el cuál pensaba que era ese monstruo llamado *deber ser*; pero que en nuestro paradigma actual, termina siendo ese poder y dominio de la infocracia, ese “monstruo” o “dragón”, que incluso nos arrebatara paulatinamente la libertad de elegir, de actuar, esa libertad de

relacionarnos con las cosas, nos quita algo fundamental, la democracia, el poder de decisión, y es dónde empezamos a percibir un mayor dominio de la información, por encima del conocimiento mismo. (Bellver Capella & Romero-Wenz, 2022).

Nos enfrentamos ante dificultades que están tomando constantemente fuerza, como el exceso de entretenimiento, dónde los docentes nos vemos enfrentados al facilísimo, como el simple hecho de convertir el conocimiento en un residuo de información, información que por cierto no se practica, ni mucho menos se profundiza; nos enfrentamos ante estudiantes que consultan algo referente a un tema académico, pero no lo hacen por tener la intencionalidad de aprehender o brindar cierta dignidad a la academia, sino que se hace por recibir un dígito como recompensa, de igual manera, se percibe un mundo donde la libertad es virtual, donde incluso se cree y se normaliza estar tranquilos y libres sosteniendo un celular, y en el peor de los casos, se naturalizan las condiciones impuestas por el sistema capitalista, se nos priva de nuestra libertad natural inicial, aquella condicionada por la sociedad, cultura, economía y principalmente la historia, preeminentes para el desarrollo existencial y materialista histórico en el ser humano.

La Libertad a través del Cuerpo

Se ha dejado claro que la libertad incluso se ve afectada por los avances de la infocracia, la cuál ha sido fundamental para descomponer lo que conocíamos como libertad, donde incluso, lo que en su momento fue libertad, era considerado como el actuar o el trabajo sin opresión, sin alienación, era un desarrollo social fundamental a través del trabajo, sin embargo, esto ha sido reemplazado, lo que percibimos como libertad, es vivida de una manera tranquila al punto del mínimo esfuerzo, o donde el esfuerzo más grande, es sostener un Smartphone, es un mínimo esfuerzo que se radica en las aulas, donde se encuentra todo tipo de información, desconociendo si

es verdadero o no, donde el conocimiento en definitiva pasa a otro plano, porque así de sencilla y “descomplicada” se está convirtiendo la vida del ser humano.

De este mismo modo, se está evidenciando esta afectación en las prácticas educativas, dónde en el aula se percibe lo mencionado anteriormente, dónde el docente aprecia más las clases que entretienen, que las discusiones, debates o tertulias filosóficas, son facultades que se han ido perdiendo, porque el estudiante percibe que ese “tipo de clases” o esa “metodología” de discusión es aburrida, porque pretende tener al frente al docente que entretiene; y, puede hacerse el experimento en el aula, con un mismo tema, enséñalo con una didáctica muy entretenida, como si fuese un juego, con puntajes y despertando el sentimiento de competencia y la percepción será, que esa clase sí fue interesante, porque precisamente fue entretenido; y no está mal hacerlo una que otra vez, no obstante esto es una problemática, porque la importancia de la comunicación, de la discusión, del debate son vitales para la relación con otros y la composición de una sociedad crítica, pero, si transmitimos todo de manera “entretendida”, nos sumamos al resto de entretenimiento que ya rodea la sociedad actual, y esto puede ser perjudicial.

Por consiguiente, facilitar el pensamiento de los estudiantes es favorecer los “pros” de la sociedad consumista, y justamente son esos, tener una vida sin tanto agravio o esfuerzo, donde cada sistema, cada inteligencia artificial (I.A), llegó para facilitar el trabajo del ser humano, para ahorrarle el esfuerzo incluso de pensar, y por si fuera poco, no basta con facilitarle la vida al ser humano desde los avances tecnológicos, sino que no es suficiente para el nuevo sistema capitalista y facilista, que llegaron al punto, de invadir redes sociales y demás sectores, como incluso los libros.

Hoy día, vemos por doquier libros de autoayuda con ciertos conceptos extraídos de otros filósofos con poco reconocimiento por parte de los mismos como fueron de los estoicos, dónde a

decir verdad, es como una expropiación lo que sufren incluso autores como Marco Aurelio y Seneca por parte de ideas similares al mindfulness, donde lo práctico, está en el presente, donde se invita a ver el dolor o el sufrimiento de otra manera, o peor, a ni siquiera contemplarlo sino evadirse del mismo; esto no es una lucha contra eso, sino brindar un cuestionamiento diferente y ver qué, entre más se insista en facilitarle todo al ser humano, hasta su forma de actuar y pensar, no se estará creando cultura, se estará alineando a un ser que cree ser y estar libre, al final, que mejor opresión que la que no se siente.

Han nos encamina a una realidad a través de su conciencia, no obstante, y como es lógico, transmitir dicha conciencia es un desafío, y más, si las relaciones que tenemos con los objetos o con las cosas cada día va en más decadencia, ni hablar de las distancias, las cuales son eliminadas por la excesiva comunicación digital, por consiguiente, el exceso desde lo digital lo hemos conocido y cada vez más, la sociedad de la infocracia, o del entretenimiento, se encarga de hundirse más para buscar de manera excesiva la posibilidad de eliminar el contacto real con otros, donde el único espacio adecuado de unión con el otro, por el momento, sigue siendo el colegio. (Bellver Capella & Romero-Wenz, 2022).

De igual manera, lo corpóreo no se escapa de este "ataque" masivo de información, Han nos abre los ojos para que logremos mirar cómo la sociedad del consumo, tiende a seguir desconfigurando lo que creemos es "nuestra identidad", porque nos aliena a seguir un gesto como lo es la *duckface*, aquí es claro que hasta nuestros gestos cambian y sin mucho esfuerzo, estos gestos y este tipo de mentalidad, se rinde ante los pies de la tendencia. (Han, 2021). Por tanto, las relaciones de respeto y autoconfianza se ven debilitadas por la falta de conciencia plena, sin embargo, este tampoco es un tema de conciencia plena, sino de percepción crítica, más

cuando estamos rodeados de impresiones efímeras dominadas por un pulgar o índice, y aún más, cuando estamos inmersos en datos y no arrojados en un mundo como antes lo estábamos.

Al someterse el esfuerzo a la eficiencia, ¿Dónde queda la virtud de la constancia, resistencia y resiliencia? ¿Acaso la virtud se erosiona ante cualquier avance propuesto por los CEO de las I.A? Realmente no se desconoce que los avances hasta la fecha y los que saldrán posteriormente, se vuelven fundamentales y son la muestra histórica del "avance" del ser humano, y de hecho, también optimiza el trabajo de nosotros como docentes, por el contrario, este trabajo no puede finalizar halagando la I.A y los debidos avances tecnológicos, suficiente tenemos con la sobrevaloración de la misma, como el de las redes sociales, metaverso, vehículos con inteligencia artificial, robots, etc. Debido a que es importante que se evalúe de manera crítica, que se analice el cómo pasamos de valorar la existencia que nos recordaba el cuidado con las cosas y con el otro, a pasar a la inteligencia artificial que nos libra de dicho cuidado (Han, 2021).

La libertad, como se ha dejado claro, no es “libertad” en su mayor expresión, de hecho, está acaparada todo el tiempo, es más ya no se trata de esa libertad que solo termina en presencia de otro, sino de una libertad controlada y manipulada; un desafío imperceptible, pero muy marcado en el aula, donde factores como los social, lo histórico, y demás calificativos y valoraciones sociales han estado siempre presentes, solo que ahora se suma el *entrenamiento*, todo a la mano, y donde incluso, estos últimos factores pasan en cierta medida a otro plano, porque es desplazada por lo que entretiene, el cuestionamiento al capitalismo y sus formas de controlar deben fortalecerse.

De igual forma, no se trata de revitalizar la idea Marxista de que los factores socioeconómicos intervienen en nuestra libertad y ya, sino que al comprender que la libertad no

depende solo del exterior, sino que también se vive, se siente de manera existencial, por ejemplo, el proletariado no lo es solo por las condiciones y oportunidades precarias que lo rodean, sino que el ser del proletariado, se siente porque se ha tenido una experiencia vivencial, se va más allá del concepto; porque precisamente nuestro cuerpo atraviesa el concepto, lo vive, lo siente tal como es.

Es que la libertad como tal, es una libertad que hoy día se percibe mucho más a través del cuerpo o se debería percibir mucho más a través del cuerpo; porque esta es la inherencia del concepto de libertad, que abarca algo más profundo que el concepto, por poner un ejemplo, el lenguaje como se dijo en su momento pertenece al cuerpo, quiere decir que la libertad se expresa a través de la acción del sujeto, más allá de su relación con su entorno y las normas que la acompaña, es la manera en que se decide estar en el mundo y ser-en-el mundo (Merleau-Ponty, 1996), Esto quiere decir que no somos proletariado y burgués por el simple hecho de conocer la historia y sus procesos alienantes, sino que influye la situación, es decir, no se hace referencia a cualquier situación, sino a que el “yo” se sitúe, y de hecho siempre está situado, ante diversas limitaciones, como pueden ser, normas sociales, instituciones, valores, etc.

La libertad está “atada”, no es algo que sea flotante o que se pueda concebir como una libertad absoluta, sino todo lo contrario, se transforma en una libertad de situación, por ejemplo, lo económico no limita la libertad del ser humano desde afuera, sino que, es una condición que hace parte de nuestra manera de ser en la existencia, dado que, una situación económica ya sea negativa o positiva, se termina mostrando a través del lenguaje, de nuestros gestos, espalda, músculos, sintiéndose en nuestras glándulas suprarrenales, en cualquier caso, toda situación que rodee al ser humano, se percibe a través del cuerpo.

Sin embargo, de manera no menos importante, la libertad tampoco depende solo de lo que viva nuestro cuerpo como tal, el cuerpo y su libertad no debe verse solo subordinada a estos aspectos socioeconómicos, En palabras de Merleau-Ponty (1993):

La experiencia motriz de nuestro cuerpo no es un caso particular de conocimiento; nos proporciona una manera de acceder al mundo y al objeto [...] Mi cuerpo tiene su mundo o comprende su mundo sin tener que pasar por unas «representaciones», sin subordinarse a una «función simbólica» (p. 157-158).

Esta cita resalta que el cuerpo no es un mero organismo receptor, sino que, es una apertura al mundo, dónde sin una mediación como tal con algo intelectual, ni tampoco el cuerpo se opone a las condiciones, sino que se activa desde dentro de las mismas.

En resumen, la función, la vocación como tal de cualquier docente en estos tiempos, desde un principio muy personal, debe centrarse hoy y siempre en formar cultura, en darle una nueva forma a lo que ya tiene forma, sin importar el área o asignatura que se enseñe, y más si somos docentes de filosofía en formación, porque para eso es el aula, el espacio académico, para que se transforme en un espacio cultural, dónde la libertad y expresividad del cuerpo eleve y transmita nuevos valores simbólicos; al final esto era la tarea de antes, dónde lo significativo fundaban comunidad, sin embargo, en tanto más se mercantilice la sociedad, más se va alejar de esos valores simbólicos, bien dijo Han (2021) “la comunidad como mercancía es el fin de la comunidad “ (p. 31).

Conclusiones

Desarrollar esta investigación en primera instancia, permitió dar visibilidad a los elementos fundamentales de la percepción y lograron a su vez, enlazar con la educación tradicional y sus respectivos paradigmas y limitaciones, que evidentemente se siguen extendiendo, ya que los desafíos estarán presentes, como el impulso para mirar la vida de la enseñanza filosófica desde una manera mucho más pragmática y fenomenológica, dónde ni el interés por la historia o la academia tengan que verse sometidas a la información, sino a la verdad epistemológica, que regenera experiencias en los estudiantes. Por tal motivo, se cerrará esta investigación documental con tres reflexiones que se espera pueden ser tan significativas como lo visto anteriormente.

El *análisis fenomenológico* corpóreo de las experiencias, porque no llamarlo, **fenómeno corpóreo de las experiencias**, dónde lo fenomenológico es mirar la esencia de las experiencias, y, es una de estas primeras conclusiones de tres, y que mejor que mirarla a través de los ojos del *lenguaje*, ya que somos seres sociales y de comunicación, por esto, es bueno resaltar que la invitación al análisis fenomenológico se dará por medio del papel del lenguaje, ya que hace parte de este proceso fenomenológico, y debe seguir siendo también un horizonte en este proceso, porque la invitación de manera implícita, es la de qué como docentes, por medio del lenguaje, puedan compartir el concepto y la importancia de la actividad corporal en sus vidas; no es un conocimiento que deba quedar solo para nosotros, es más, puede ampliar la percepción que puede tener un adolescente acerca de la filosofía, de hecho, actividades dónde el argumento, el trabajo en equipo y el cuerpo se junten puede resignificar el aprendizaje, actividades a través de herramientas TIC simples y otras más compuestas como scratch, o el uso adecuado de

herramientas I.A puede dar un nuevo significado; lógicamente sin desconocer las implicaciones mencionadas en el capítulo anterior.

Sin embargo, se desea resaltar el lenguaje no solo desde su aplicación encarnada, si bien es cierto, mientras para Merleau-Ponty, el lenguaje, no representa como tal algo, sino que expresa en el momento, es decir, no pienso y luego hablo, sino que el lenguaje se expresa, no es un proceso donde esté presente un antes (pensar) y un después (hablar) como tal, leamos lo siguiente que nos dice Merleau-Ponty (1996):

Hay que reconocer, primero, que el pensamiento, en el sujeto hablante, no es una representación, eso es, no propone expresamente objetos o relaciones. El orador no piensa antes de hablar, ni siquiera mientras habla; su discurso es su pensamiento. Igualmente, el oyente no concibe a propósito de unos signos. El «pensamiento» del orador es vacío mientras que habla, y, cuando alguien lee un texto delante de nosotros, si la expresión es feliz, no tenemos un pensamiento al margen del texto, los vocablos ocupan toda nuestra mente (p. 197).

Merleau-Ponty nos deja claro cómo surge incluso el sentido del lenguaje, dónde no está presente como tal en el pensamiento, sino en el acto mismo de hablar, donde el lenguaje se transforma en la manera en que el cuerpo modula y da sentido al mundo; por otra parte, también es válido reconocer la importancia de la representación y que mejor que citar a Foucault (1968):

Conocimiento y lenguaje se entrecruzan estrictamente. Tienen el mismo origen y el mismo principio de funcionamiento en la representación; se apoyan uno en otro, se complementan y se critican sin cesar. En su forma más general, conocer y hablar consisten, en primer lugar, en analizar lo simultáneo de la representación, distinguir sus elementos, establecer las relaciones que los combinan, las posibles sucesiones de acuerdo

con las cuales se puede desarrollarlos: en el mismo movimiento, el espíritu habla y conoce, “por los mismos procesos por los que se aprende a hablar se descubren los principios del sistema del mundo o el de las operaciones del espíritu humano”. (p. 91),

Es interesante ver cómo se logra articular dos visiones aparentemente diferentes, por un lado, Merleau-Ponty y su postura encarnada del lenguaje, dándole el sentido en la *expresión* inmediata y no en la representación, y, por otra parte, Foucault, recalcando el paralelismo entre conocimiento y lenguaje, como estos definen, interpelan, crean y sobre todo, generan relaciones o vínculos que tanto conocimiento como lenguaje hacen que operen, al final, los dos autores destacan las operaciones del espíritu humano, que es la de ser social.

La reflexión primera radica en comprender la importancia de mirar la experiencia en todas las direcciones posibles, en otras palabras, tener actitud fenomenológica, haciendo uso también del lenguaje para estudiar la esencia de la experiencia de nuestros estudiantes. Pero ¿Por qué la experiencia? Porque allí radica el sentido y horizonte de la consciencia desde una fenomenología pura. Leamos lo que nos dice Husserl (1913) citado en Osorio (1998):

Veamos claro cómo puede la conciencia entrar, por decirlo así, en el mundo real en sentido estricto, cómo puede lo absoluto en sí abandonar su inmanencia y tomar el carácter de la trascendencia” (Husserl 1913:125). “Sólo por su relación empírica con el cuerpo se convierte la conciencia en realmente humana o animal, y sólo por este medio ocupa un lugar en el espacio y en el tiempo de la naturaleza -en el tiempo que se mide físicamente” (p 14).

Para Husserl, la conciencia se extiende en la medida en que se relaciona con el cuerpo, sin embargo, lógicamente la consciencia para Husserl difiere bastante de la idea de Merleau-Ponty, por su inimaginable trascendencia, portadora de diversos actos imaginativos, se vuelve

absoluta y por principio *nulla 're' indiget ad existendum*, es decir, “no necesita de cosa externa para existir”. (Osorio, 1998).

Por consiguiente, los argumentos anteriores, son un precedente del análisis hermenéutico y fenomenológico que se puede extraer tan solo del *lenguaje*, el cual se invita a usar para detectar los procesos intersubjetivos vistos en sus estudiantes, y con esto se hace referencia a evaluar ¿Cómo se sienten los estudiantes después de un proceso académico o después de cuarenta semanas de estar experimentando, viviendo, mirando de primera mano diversos filósofos, que a través de su docente; que tan solo es un guía, ha puesto en su saber, se reconstruye alguna experiencia previa? Al final, esa debe ser la intencionalidad de nuestra consciencia y ampliada por nuestro cuerpo, la de enriquecer, reconstruir las experiencias de los estudiantes y hacerlas más significativas.

En segundo lugar, la reflexión será de lo **corpóreo**, y es que la práctica pedagógica como ya sabemos, es una serie de movimientos corporales todo el tiempo, incluso, si estamos dando clase desde nuestro escritorio; actitud que tranquiliza, brinda autoridad, comodidad, pero que también puede transmitir desinterés en el estudiante. Pero, la reflexión radica en lograr comprender y transmitir que el concepto del cuerpo trabajado acá, junto son sus elementos esenciales, tampoco son ideas que se deben alejar notoriamente de la reflexión, en este caso, de la consciencia como vimos anteriormente, no es que todo dependa de lo que observemos y del cómo nos movemos, sino qué, así como esto es importante, la atención reflexiva también lo es.

Richard Shusterman, es un filósofo contemporáneo que nos ofrece una visión que según el autor, es más amplia que la de Merleau-Ponty, pero al final, la interpretación de Shusterman de Merleau-Ponty permite nueva conceptualización; esto último desde un punto de vista personal, aunque, hay que reconocer que Richard Shusterman amplió la visión de una manera más

pragmática, por esto, es inherente compartir dicha visión y así lo plantea Shusterman en entrevista con la filósofa Fernández Gómez (2015):

Merleau-Ponty exalta la espontaneidad de la intencionalidad corporal como plenamente eficiente y suficiente para nuestras necesidades. A ésta le contrapone la reflexión somática (por ello entiendo la atención reflexiva y crítica a lo que el propio cuerpo hace y siente) que impide u obstaculiza nuestra milagrosamente eficaz espontaneidad somática. [...] Por ello, mi visión es más pluralista que la de Merleau-Ponty al defender ambas, la espontaneidad y la reflexión crítica, cada una en su propio lugar o contexto. Mi teoría es también más pragmática al proponer y examinar diversos métodos somáticos para incrementar la conciencia somática y mejorar la reflexión somática. Merleau-Ponty se limita a la teoría y no se implica en ejercicios prácticos para despertar la conciencia corporal. (p.15)

Por tanto, tenemos una visión que dice ser más práctica que la de Merleau-Ponty, muy similar a las perspectivas que se tienen del lenguaje, pero, lo relevante radica en exaltar lo que se puede lograr a través del cuerpo, del cómo una respiración profunda puede estabilizar nuestros movimientos abruptos, como la meditación y entre otras actividades corpóreas pueden influir en la mente, sin embargo, esta “consciencia plena” de nuestros movimientos corpóreos, también depende de atenciones e intenciones reflexivas.

No obstante, la idea es mediar y no olvidar la relación de la conciencia y el lenguaje, que muchas veces desemboca en procesos reflexivos, en experiencias reflexivas. Husserl (1996) en su segunda y tercera meditación de la obra *meditaciones cartesianas*, nos deja claro que la reflexión trascendental así no esté presente con su mirada de atención, esto no impide que el mundo se siga experimentando, por el contrario, cuando la mirada de la atención se encuentre

activa, se produce ese proceso de suspensión, de poner entre paréntesis (epojé), lo cual es fundamental para reconocerse así mismo, sin prejuicios, juicios, valoraciones axiológicas, apariencias y todo lo que rodea la realidad objetiva. (Husserl, 1996).

Por tal razón, las intenciones reflexivas nos generan contemplación de nuestra realidad subjetiva, de nuestra experiencia, y está contemplación es y debe ser vital del docente de filosofía, pero que no se queden solo en la conciencia estas contemplaciones, sino que se lleven a la existencia, ya que las dimensiones sociales no se viven en el pensamiento, sino que hacen parte de la existencia y está del sentido ontológico del ser.

Para finalizar, fue necesario que esta conclusión se dividiera en tres partes, o en una *triada reflexiva: Fenómeno corpóreo de las experiencias*. Y por supuesto, finalizó con la reflexión acerca de las **experiencias**.

La vida desde una mirada objetiva, se nos presenta como un mar de emociones, significados, banalidades, sistemas y entre otras perspectivas que tengamos o alimentemos desde nuestras propias creencias y hábitos ya implantados. No obstante, La fenomenología de Merleau-Ponty, nos puede revivir de “afuera hacía dentro”, o sea, contemplativamente, nuestras reflexiones más profundas, siempre y cuando la mirada aprecie el tiempo para sí mismo, es decir, aprecie la experiencia que ha adquirido, la experiencia que incluso le queda después de pensar en su mañana, sin juzgar, sin decir sí está bien o mal. Como punto de partida, invitemos tanto a estudiantes como a nosotros mismos, a apreciar el ser del mundo que ya somos, apreciar que tanto alcance ha tenido nuestro cuerpo en favor de la experiencia, que la reflexión siempre se haga con intención y atención, lo cual, puede invitar a nuestro ímpetu a participar en esto que llamamos vida; somos historia, somos narrativa, somos experiencia y existencia, y esto nos dota

de sentido, y, cómo vemos nuestras experiencias, de esa misma manera y ulteriormente modificamos ese sentido. Leamos lo que nos dice de Merleau-Ponty (1996);

Mi fatiga me detiene porque todo eso no me gusta, porque he optado de modo diferente respecto de mi manera de ser-del-mundo y que, por ejemplo, no me intereso por estar en la naturaleza, sino, más bien, por hacerme reconocer por los demás. Soy libre ante la fatiga en la medida en que lo soy ante mi ser-del-mundo, libre para proseguir mi camino a condición de transformar mi ser-del-mundo. (p. 449).

Las cosas que se presentan en nuestras vidas y las de los estudiantes, no llegan efectivamente a la percepción, sino que, somos nosotros las que las recogemos de manera interna, las reconstituimos y vivimos, por esto, nuestro ser encarnado es que da sentido al sistema y no al revés, es uno quién puede **elegir** ser una gran posibilidad *ante, en y con el mundo*.

Merleau-Ponty (1996):

Si la libertad estriba en hacer, es necesario que cuanto haga no sea deshecho al instante por una libertad nueva. Es, pues, necesario que cada instante no sea un mundo cerrado, que un instante pueda empeñar a los siguientes, que la decisión, una vez tomada y la acción comenzada, disponga de una experiencia adquirida, saque provecho de mi ímpetu, me incline a proseguir, es necesario que se dé una pendiente del espíritu. (p. 445).

La libertad y el vestigio, son dos de los grandes legados que deja desde mi perspectiva, la obra *Fenomenología de la percepción* de Maurice Merleau-Ponty, y es esto mismo lo que afianza la necesidad de enseñar filosofía, despertando el interés porque sus estudiantes dejen huella a dónde vayan, que la libertad la vivan, la encarnen, pero que jamás, la cambien por otra libertad de manera fugaz, sin haber dejado huella en la primera, que se afiance la libertad, la reflexión, la

fenomenología en nuestras aulas, y, sobre todo, que se reafirme por encima de todos los desafíos posteriores, nuestro ímpetu de poder reconstituir las experiencias de manera significativa.

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). Historia de la pedagogía (J. Hernández Campos, Trad.; 9.^a reimp.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1957)
- Álvarez Santos, R., Hernández Méndez, G., & Silva Blanco, L. A. (2023). Didáctica: desde la dialéctica, la mayéutica, la peripatética, hasta la genealogía. En G. Hernández Méndez & E. Hernández Méndez (Coords.), *Fundamentación e instrumentación de la didáctica en el aula escolar* (pp. 6–16). Universidad de Quintana Roo.
<https://www.researchgate.net/publication/370124441>
- Balladares, J. & Aviles M & Pérez, Y (2016) *Del Pensamiento complejo al Pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea*. Sophia 21: 2016. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
- Bellver Capella, V., & Romero-Wenz, L. (2022). Byung-Chul Han: La sociedad transparente digital o el infierno de lo igual. SCIO. *Revista de Filosofía*, (23), 151-184.
https://doi.org/10.46583/scio_2022.23.862
- Bustos Ruiz, J. F. (s.f.). La ruta metodológica cualitativa. En *Educación para el cambio: la ruta metodológica de la investigación social en la educación superior a distancia* (pp. 30–45). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Byung-Chul Han (2015) *Sobre el poder*. Herder Editorial, S.L., Barcelona (p)
- Cabanillas, A (2018) *Uso del celular y rendimiento académico en estudiantes de la escuela profesional de derecho, universidad nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayeque* (p 44). Chiclayo Perú
- Carmona, C (2015). *Wittgenstein La consciencia del límite*. Bonallettera Al compás, SL
- Cifuentes & Gutiérrez. (2010) *Didáctica de la filosofía*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L

- Costa, V (2018) Fenomenología de la educación y la formación. EDITORIAL SÍGUEME, Salamanca 2018 (pp 221-25)
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Argentina: Losada
- Espíndola. M & Granillo. R (2020) Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/issue/archive>
 Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún
 Publicación semestral, Vol. 8, No. 15 (2021) 30-34
- Fernández Gómez, R. (2015). Conversando con Richard Shusterman: Pensar desde el cuerpo, de la estética pragmatista a la somaestética. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 2(2), 9–18. <https://doi.org/10.7203/LAOCOONTE.1.1234>
- Flores, M (2019) Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo* 21(36): pp. 137-159
- Foucault. M (1968) *LAS PALABRAS Y LAS COSAS una arqueología de las ciencias humanas*
 Siglo XXI Editores, S.A. de C.V
- Freire, P (2009) *La educación como práctica de la libertad*
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e tierra S.A
- Freire, P., (2005) *Pedagogía del oprimido* 2º edición México: Siglo XXI editores S.A de CV., 2005
- Gadamer, H (1995) *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra, S. A., 1998 Madrid
- Gaitán, C & López, E. *et al* (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. © Ministerio de Educación Nacional.

- García de Haro, F (1999) *Las mil caras de la mente. Animales, mágicas y racionales*. Editorial Díaz de Santos.
- Gómez. M (2003) *Introducción a la didáctica de la filosofía* Editorial Papiro 2003
- Habermas. J (1993) *el discurso filosófico de la modernidad* Taurus ediciones. España
- Han, B.-C. (2021) *No-Cosas. Quiebras del mundo hoy*. Taurus ediciones.
- Hoyos. G (1993) el mundo de la vida como tema de la fenomenología. PHILOSOPILICA 20, junio 1993, Santafé de Bogotá, Colombia
- Husserl, E. (s.f.). Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente (O. E. Langfelder, Trad.). Buenos Aires: Editorial Nova.
- Jiménez. M & Valle. A (2017) *Lo educativo como experiencia fenomenológica*. Praxis & Saber – Vol. 8. Núm. 18
- Larrañaga. A (2012) *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* UNIR.
- Luzuriaga. L (1957) *Historia de la educación y la pedagogía*. Losada. S.A Buenos Aires p 11
- Messer, A (1969) *Filósofo y educación*. Editorial Losada S.A Buenos Aires.
- Mialaret. G (s.f) Percepción y Educación
- Moretti A. s.f
- Novoa. J (2022) *Educación, libertad y democracia en Maurice Merleau-Ponty y un ejercicio de proximidad con Jacques Rancière* Revista de Filosofía núm. 152 · enero-junio G 2022 • p 34-57
- Ortiz, A (2011) Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo xxi. Revista Praxis pp 121 – 137

- Osorio, F., (1998). El Método Fenomenológico . Cinta de Moebio, (3), .
- Perello, J (1992) *Didáctica De La Filosofía*. De PUCE Quito
- Ponty, M () *Filosofía y lenguaje*
- Ponty, M (1957) *Fenomenología de la percepción* Fondo de cultura Económica
- Ponty, M (1993) *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini
- Ponty, M (2010) *lo visible y lo invisible* Buenos Aires: Nueva Visión
- Rodríguez, J (2013) *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista* de Presencia
universitaria. Vol- No 5
- San Martín, J (2002) La estructura del método fenomenológico. Universidad Nacional de
Educación a Distancia – Madrid, 2002
- Vásquez, E & León, R. (2013) secretaria de educación de Boyacá área misional, educación y
modelos pedagógicos. Tunja 2013
- Zuluaga Giraldo & García Restrepo et al (2013) María Zambrano: Una Nueva Fenomenología
Acerca de la Educación. Praxis Filosófica, núm. 37, junio-diciembre, 2013, pp. 193-208