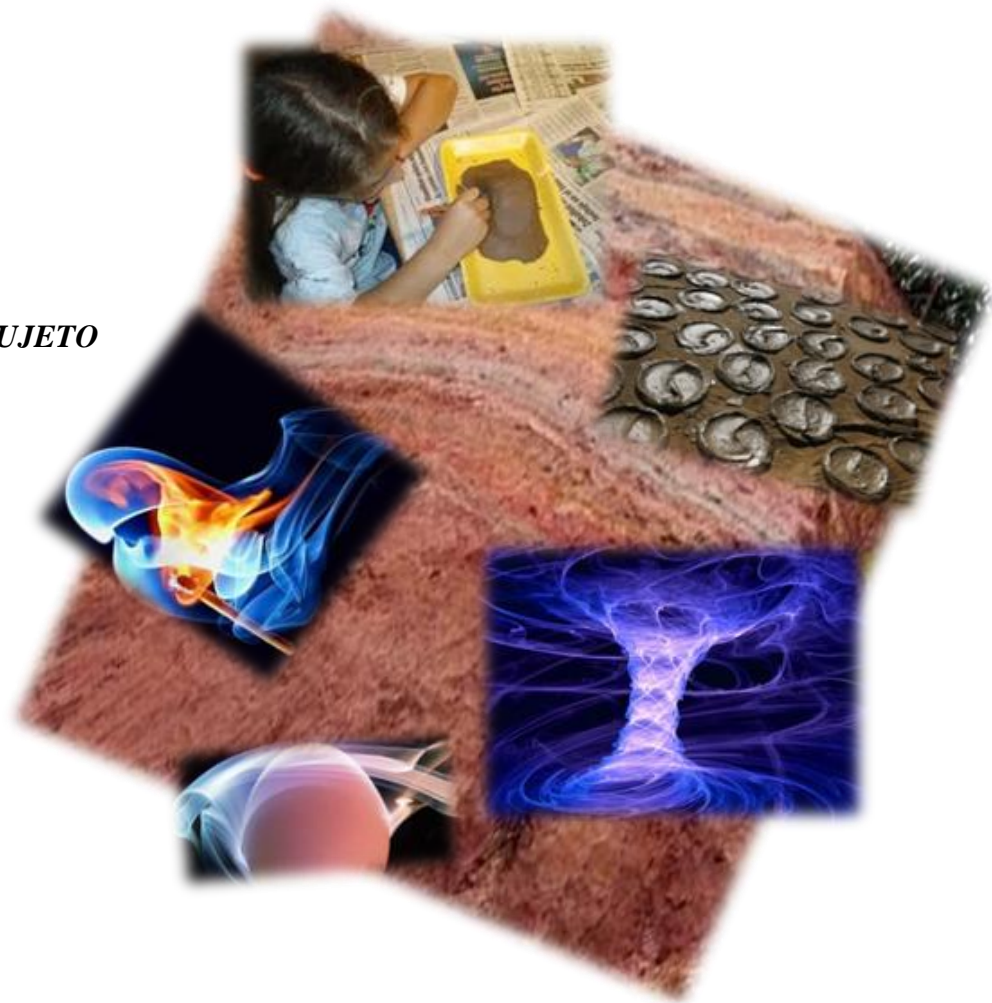




**Universidad
Católica de
Manizales**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE XVIII
CUARTO SEMESTRE**

***GIROS DE MIRADA DEL SUJETO
EDUCABLE PARA EL
REDESCUBRIMIENTO DE
SU PENSAMIENTO EN
DIÁLOGO CON SU
CORPOREIDAD.***



***“CONDICIONES DE RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN HABITABILIDAD Y
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA DE LOS TIEMPOS PRESENTES”.***

GIROS DE MIRADA DEL SUJETO EDUCABLE PARA EL REDESCUBRIMIENTO DE
SU PENSAMIENTO EN DIÁLOGO CON SU CORPOREIDAD.

“CONDICIONES DE RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN HABITABILIDAD Y
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA DE LOS TIEMPOS PRESENTES”.

MAESTRANTES

ANGELA MARÍA FRANCO SALAZAR

DIANA MILENA PACHÓN FRANCO

ALEXA JOHANA PATIÑO HURTADO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES, 2012

GIROS DE MIRADA DEL SUJETO EDUCABLE PARA EL REDESCUBRIMIENTO DE
SU PENSAMIENTO EN DIÁLOGO CON SU CORPOREIDAD.

“CONDICIONES DE RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN HABITABILIDAD Y
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA DE LOS TIEMPOS PRESENTES”.

CAMPO DE CONOCIMIENTO: EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO,
PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO

MAESTRANTES:

ANGELA MARÍA FRANCO SALAZAR

DIANA MILENA PACHÓN FRANCO

ALEXA JOHANA PATIÑO HURTADO

OBRA DE CONOCIMIENTO PARA OPTAR AL TITULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN

TUTOR: MGR. JOHN FREDY ORREGO NOREÑA.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES, 2012

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar en estas líneas, testimonio de gratitud, por este logro, primero a Dios por haberme ayudado durante estos años de sacrificio, donde siempre me dio la fuerza necesaria para lograr este triunfo.

A mi esposo y a mi hijo porque su presencia ha sido el motivo mas grande que me ha impulsado a alcanzar esta meta.

A mis padres y hermana porque siempre han sido un aliento y un estimulo en mi vida para la conquista de todos mis sueños.

Mil gracias, familia por comprenderme y por darme lo mejor sin esperar nada a cambio, por saberme escuchar y brindarme su ayuda, por el amor incondicional y la confianza que me brindaron para profesionalizarme mas, lo cual ha generado el legado mas grande de mi vida por lo cual siempre viviré agradecida.

Alexa Johana Patiño Hurtado

Otra etapa más que se cumple en mi vida, otro sueño alcanzado, la vida está llena de oportunidades y de felicidad. Siempre están de tu lado si lo deseas con el alma y el corazón.

Quiero dar gracias a Dios por permitirme ser quien soy, gracias a él puedo levantarme día a día y observar todo lo maravilloso que él me ofrece.

A mis padres y hermano, por ser siempre ese apoyo incondicional, por brindarme amor, comprensión y dialogo cada vez que lo necesito.

A Jaime Alberto Arandía, por ser una persona incondicional, paciente y amable, quien siempre estuvo en todo el proceso de la construcción de nuestra obra de conocimiento.

Gracias, por brindarnos tus conocimientos y dedicación.

A una persona muy especial, quien siempre nos dice AMIGA, y que con sus palabras y entusiasmo logró que todo este proceso tanto personal y profesional fuera más significativo en nuestras vidas.

A Alexa Patiño y Angela Franco, por permitirme compartir todo este proceso de la Maestría, gracias por sus consejos y sus alegrías.

Gracias, a nuestro asesor, a mi familia y amigos, por sus palabras de ánimo en todo momento.

Diana Milena Pachón Franco

Le agradezco a Dios por darme la oportunidad de existir y la posibilidad, la fuerza, y la persistencia para no desfallecer y poder culminar con éxito esta nueva etapa de mi vida y quien es mi acompañante en este viaje que aun no termina.

A mi familia por la comprensión, la paciencia, el apoyo permanente e incondicional quienes me animaron para continuar con mi formación personal y profesional iluminándome y acompañándome con amor en cada etapa de mi vida.

A mis compañeras de travesía Alexa Johana y Diana Milena quienes con su entrega, dedicación y trabajo en equipo ayudaron a enriquecer este trasegar Magister.

Ángela María Franco Salazar

TABLA DE CONTENIDO

1. TRAYECTO HOLOGRÁMATICO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO	1
2. RUTA METÓDICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD	8
3. LA SUSTANCIA ARCILLOSA COMO CONDICION POTENCIANTE DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.	13
4. PROBLEMATIZACIÓN E INTERÉS GNOSEOLOGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
5. ESCENARIO BIO-ECO-GEOGRAFICO DE INDAGACION.	28
6. MIRADA ONTOLÓGICA DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN COMO PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.	33
7. PESQUIZA TELEOLÓGICA PARA EL ENCUENTRO DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN COMO PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.	45
8. VISIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD EN EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN	54
9. DEVELANDO LA CONDICIÓN HUMANA EN MULTIPLICIDAD DE FORMAS Y COLORES, PARA UNA PEDAGOGÍA QUE AFIRMA EL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.	62
<i>9.1. La libertad como condición de humanidad.</i>	68
9.1.1. El pensamiento en corporeidad como fuente de creación de la conciencia estética	71
<i>9.1.2. Englobe de posibilidades para redescubrir al sujeto educable como unidad visible entre lo pensante en diálogo con lo corpóreo.</i>	78
9.1.3. Trazos y líneas que eliminan la frontera entre lo imposible y lo posible como expresividad estética	82
10. UN CURRÍCULO TRANSFORMADO Y POTENTE EN FULGURANTES CREACIONES DE INTER SUBJETIVIDAD EXPRESIVA PARA EL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD	88
<i>10.1. Perfilando desde el currículo el pensamiento en corporeidad con las líneas de humanidad existencialidad.</i>	90
10.1.1. La inquietud de si como punto de partida auto-eco-organizador de un currículo para el pensamiento en corporeidad.	96
10.1.2 La presencia del arte en el currículo para el despliegue del pensamiento en corporeidad desde la estética de lo bello.	103
11. CRISTALES TRASLUCIDOS DE PENSAMIENTO TRANSFORMADOS EN EXPRESIÓN CORPÓREA DE RECONOCIMIENTO Y CONVIVENCIA PARA EL DESARROLLO HUMANO.	110
<i>11.1. El pensamiento en corporeidad desde la relación circular con el otro</i>	112
11.1.1. El juego del mismo y del otro como trayecto de identidad y narrativa personal desde el pensamiento en corporeidad.	118
11.1.2. Una habitabilidad en convivencia para la transformación de lugares normalizados en no lugares que permitan la expresión emancipada del pensamiento en corporeidad.	124
11.1.3. El pensamiento en corporeidad como trama vital de una escuela que vive la otredad y la habitabilidad en convivencia.	127

12. DIMENSIONES PRÁCTICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA APROPIACIÓN CRÍTICA DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD DESDE LA ESCUELA.	132
12.1. <i>Mirada crítica de las percepciones del docente sobre el pensamiento en corporeidad</i>	134
12.2. <i>Encuentro gnoseológico con la realidad escolar.</i>	137
12.2.1. Percepción del docente sobre la noción del pensamiento en corporeidad.	137
12.2.2. Diálogo, pensamiento en corporeidad y desarrollo de capacidades.	139
12.2.3. Conocimiento e inquietud de si mismo desde el arte y la estética.	141
12.2.4. Recuperación del gesto del otro, identidad y convivencia.	143
12.2.5. La sustancia arcillosa y el sujeto de la educación.	144
12.3. <i>El pensamiento en corporeidad en acción compleja y reflexiva con los sujetos de la educación</i>	157
12.3.1. <i>La sustancia arcillosa como punto de partida para la potenciación del pensamiento en corporeidad en el sujeto de la educación</i>	158
12.3.2. Proyecto existencial emancipatorio para la afirmación del yo personal y expresión fluyente del pensamiento en corporeidad	163
12.3.3. El pensamiento en corporeidad como florecimiento de la multiplicidad intersubjetiva.	168
12.3.4. El arte como fuente creadora de la vida para recuperar el gesto del otro.	173
12.4. <i>Propuesta emergente para la recuperación del pensamiento en corporeidad en la realidad escolar</i>	174
13. PROPUESTA EMERGENTE PARA LA RECUPERACIÓN DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD EN LA REALIDAD ESCOLAR	182
13.1. <i>El pensamiento en corporeidad como noción fundamental para recuperar al ser humano en la escuela de hoy.</i>	183
13.1.1. Diálogo, pensamiento en corporeidad y desarrollo de capacidades.	186
13.2. <i>Hallazgos de la indagación</i>	190
14. CIERRE APERTURA DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO.	194
15. ANEXOS	197
ANEXO 1. <i>FORMULARIO PARA CONOCER PERCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE EL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.</i>	197
ANEXO 2. <i>PLAN DE ANALISIS DE LA INFORMACION OBTENIDA EN LA ENTREVISTA.</i>	200
ANEXO 3. <i>PLANEACION DE LAS RUTAS METODOLOGICAS PARA EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES.</i>	211
16. REFERENCIAS	214
16.1 <i>Bibliografía</i>	214
16.2. <i>Ciber-grafía</i>	220
TABLA DE TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO Y CIRCUITOS RELACIONALES	
TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO 1	1
Círculo Relacional 2	8
Círculo Relacional 3	13
Círculo Relacional 4	20
Círculo Relacional 5	28
Círculo Relacional 6	33

Circuito Relacional 7	45
Circuito Relacional 8	54
Circuito Relacional 9	62
Circuito Relacional 10	88
Circuito Relacional 11	110
Circuito Relacional 12	132
Circuito Relacional 13	182

RESUMEN DE LA OBRA

La obra de conocimiento titulada: Giros de mirada del sujeto educable para el redescubrimiento de su pensamiento en diálogo con su corporeidad. “Condiciones de reconocimiento del otro en habitabilidad y convivencia en la escuela de los tiempos presentes”, parte de una pregunta abismal. De acuerdo con la cual ¿A partir de que giros de mirada es posible el redescubrimiento del sujeto educable como pensamiento en diálogo con su corporeidad, para el reconocimiento del otro en habitabilidad de convivencia en la escuela de los tiempos presentes? Este interrogante, se constituye en el hilo conductor de la problematización y el interés gnoseológico, desde el cual se intenta redescubrir la condición de humanidad del sujeto de la educación como una unidad dialéctica, dialógica y multidimensionada del pensamiento en corporeidad.

El método de investigación, integra perspectivas teóricas, de los estudios con enfoque cualitativo en los que la indagación se efectúa como parte de una comprensión compleja de la realidad de la escuela del maestro y del sujeto de la educación. La metáfora se introduce, como un juego simbólico y estético que enriquece la reformulaciones conceptuales y genera cruce epistémico desde diferentes perspectivas críticas y teóricas.

El desarrollo escritural para darle respuesta al interrogante abismal y a las preguntas radicales que aparecen en algunos de los capítulos, se efectúa desde un dialogo complejo entre autores convocados, el cual se contrasta con la realidad bio-eco-geográfica y cultural de la escuela. La

argumentación se establece, sobre tres campos de formación y de reflexión: la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano. Estos puntos de pliegue genera una reflexión de racionalidad abierta y compleja, en la que el pensamiento en corporeidad se asume como una noción fundamental para restituir la misión de la escuela, recuperar el gesto del otro, generar habitabilidad en convivencia y reafirma el yo personal como inquietud de si restaurada.

Todos estos recursos epistémicos en retroactividad histórica y en sistemicidad fluente, permite reconfigurar el concepto de escuela, como una institución potenciante del pensamiento en corporeidad de un sujeto de la educación instalado en el mundo del ser y que forma parte de la gran trama de la vida. Se plantea que el logro de esta refundación, se hace a través de una reformulación de la pedagogía y el currículo como pilares para propulsar el desarrollo humano como totalidad. Todo esto, conjuntando giros de mirada, permitiendo la presencia del arte, del símbolo, del lenguaje, de la vivencia, del goce estético, de la lúdica, de la dialogicidad, de la imaginación creadora, del contacto personal, del abrazo y de todo aquello que restaure el pensamiento en corporeidad como una emanación floreciente de la vida en la escuela de hoy.

ABSTRACT

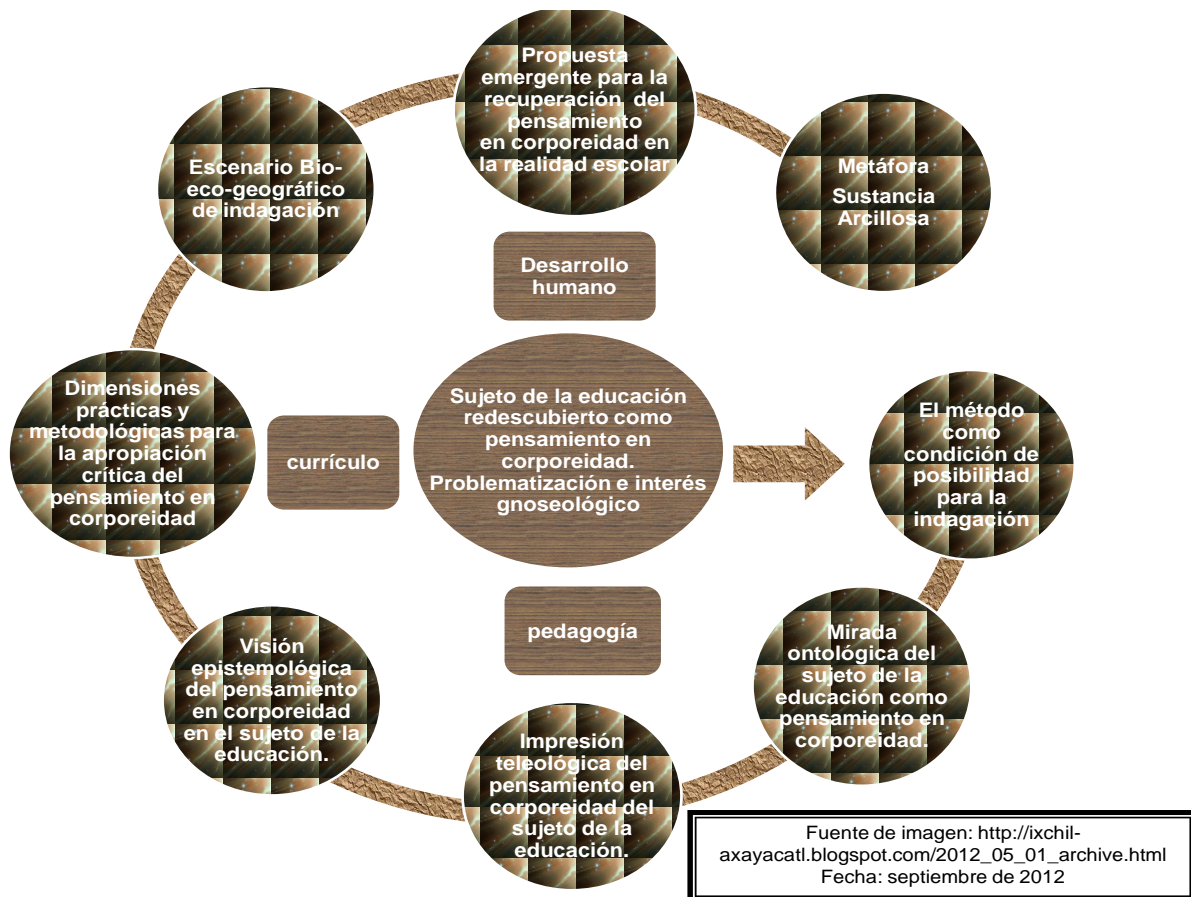
The knowledge work entitled turns of Gaze of the subject educable for the rediscovery of his thought in dialogue with his corporeality. "Conditions for recognition of the other in ability and coexistence in the school of the present times", parts of a question amazes. According to which from that gaze turns is possible the rediscovery of the educable subject as thought in dialogue with its corporeality, for the recognition of the other in habitability of coexistence in the school of the present times? This question is the common thread of the questioning and the gnoseological interest, from which you try to rediscover the condition of humanity of the subject of the education as a dialectical unity, Dialogic and multidimensional of thought in corporeality. The research method, integrating theoretical perspectives of studies with qualitative approach in which the inquiry is carried out as part of a complex understanding of the reality of the school teacher and the subject of education. The metaphor is introduced as a symbolic and aesthetic game that enriches the conceptual reformulations and generates epistemic from different theoretical and critical perspectives.

Scriptural Development to give response to the abysmal question and the radical questions appearing in some of the chapters, is made from a dialogue between authors called complex, which contrasts with the bio-eco-geographic reality and cultural school. The argument is set on three fields of training and reflection: the pedagogy, curriculum, and human development. These fold points generate a reflection of open and complex rationality, in which thinking in corporeality is assumed as a fundamental notion to restore the school's mission, retrieve the

gesture of the other, generate habitabilidad in coexistence and reaffirms the I restored if it concerns the staff.

All of these resources in historic retroactivity and flowing sistemicidad, epistemic allows you to reconfigure the concept of school, as a thought in the body of a subject of education installed in the world of being empowered and that is part of the very fabric of life. Raises the achievement of this reassessment is done through a reformulation of the pedagogy and curriculum as its pillars to propel the human development as a whole. All of this, combining gaze turns, allowing the presence of art, symbol, language of experience, a esthetic enjoyment, the playful, of the dialogicidad, of the creative imagination, personal contact, embrace and everything what restore thinking in corporeity as a flourishing emanation of life at the school.

1. TRAYECTO HOLOGRÁMATICO DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO



El trayecto holográfico, presenta una visión sistémica de la obra en su totalidad, como un decurso que plantea los giros de mirada del sujeto educable para el redescubrimiento de su pensamiento en dialogo con su corporeidad. Condiciones de reconocimiento del otro en habitabilidad y convivencia en la escuela de los tiempos presentes. Emerge como un viaje, una búsqueda, una indagación profunda que comienza por la selección de una metodología que permita la retroacción, la recursividad, y la sistemicidad como principios fundamentales para un pensar desde una contextualidad racional y compleja del conocimiento. Lo metódico, es un punto

de partida, un marco referencial, en el que se combina el despliegue metafórico, la dialogicidad interdisciplinar entre diferentes autores convocados, la contrastación con la realidad de la escuela como escenario bio-eco-geográfico y cultural y la confección de un tejido del lenguaje, sobre el cual se potencia una escritura creativa, polisémica y que genera nuevas refundaciones de los conceptos y las practicas escolares.

El pensamiento en corporeidad, se asume como la noción fundamental para el redescubrimiento del sujeto de la educación, en su mismidad, en ese penetrante yo personal y en esa otredad que lo pone en contacto con el otro. La pedagogía, el currículo y el desarrollo humano, se amalgaman y se conjuntan como campos de formación y condiciones de posibilidad analítica. Todo esto para re-construir un paisaje de realidad, en el cual pueda compenetrarse con una gramática de la esperanza de una escuela viva, potenciada y de un sujeto educable restaurado como gesto de sí mismo y del otro, como inquietud de sí re-significada, como arte y estética de lo bello.

La sustancia arcilla como condición potenciante del pensamiento en corporeidad no es solamente una percepción metafórica de una realidad escolar donde se encuentra inmerso el sujeto de la educación. Es un conjunto de posibilidades para que este se re-integre, se re-signifique y se reconozca como una unidad dialéctica, dialógica multidimensionada y potenciante. Él es el artesano de su existencia, el dueño de sus ilusiones, el creador de sus aspiraciones, el modelador de sus decisiones y el constructor de su vida como una obra de arte y como una realidad existencial abierta, racional, e inacabada.

La problematización y el interés gnoseológico de la investigación nacen justamente en la necesidad de redescubrir a este sujeto de la educación, como una sustancia arcillosa auto-eco-organizada y que se encuentra instalada en un escenario escolar, caracterizado por la irregularidad, la incertidumbre y la diversidad. Es en este tipo de reflexiones, donde emergen los puntos de quiebre para cuestionar las formulaciones tradicionales de una escuela cerrada, restrictiva alienante, uniformadora y homogenizante. Así se va construyendo una pregunta abismal, en la que se indaga porque es fundamental producir los giros de mirada y los desplazamientos conceptuales, sobre los cuales re-configurar la espítome de la escuela, del sujeto, de la pedagogía, del currículo y del desarrollo humano. Dicha aproximación problemática, revoluciona los enfoques y paradigmas, en base a los que la tradición escolar ha fundamentado sus percepciones y concepciones. La vigilancia, el control, las relaciones de poder, la normalización, la transmisión irreflexiva y mecánica son esos puntos de quiebre sobre los cuales se plantea tanto la indagación como la construcción de tejido escritural reformulado.

Toda esta indagación, se ubica en un escenario bio-eco-cultural, constituido por tres instituciones educativas, que sirvieron de terreno para efectuar el recorrido por los conceptos y las prácticas escolares, que se aprovecharon de fundamentación para la construcción teórica que se presenta. Esta perspectiva, le da importancia a los razonamientos expresados, porque genera puentes de diálogo entre los recursos y las reformulaciones teóricas con una visión objetiva de cómo la realidad visibiliza lo que se percibe sobre la noción de pensamiento en corporeidad.

La mirada ontológica del sujeto de la educación es un punto de repliegue, un lugar donde se encuentran las visiones que han fundamentado la conceptualización sobre la realidad

constitutiva del sujeto de la educación. Desde aquí, se pone en marcha una reflexión crítica, en cuanto a este como ser en el mundo, con historicidad y con presencia en el tiempo y en el espacio. Se dimensiona en calidad de estatuto ontológico, adueñado de su mismidad, cabalgando en su yo personal y constructor de su existencialidad. Es ni más ni menos que la expresión autónoma independiente, de su obra vital, narrada auto-biográficamente como vivencia y experiencia con el mundo del ser.

La pesquisa teleológica, parte de un interrogante, una pregunta radical, con base en la cual, se moviliza la idea del pensamiento en corporeidad, ya no para indagar por la circunstancia ontológica del sujeto de la educación. Está es una condición de posibilidad que facilita un entendimiento claro de las causas y de los fines, a partir de los cuales se comprende la relación intrínseca que se establece, entre la escuela, el sujeto, el conocimiento y la vida, como realidad teológicamente alcanzables para expresar las dimensiones realizativas de la condición humana en expansión.

La visión epistemológica del sujeto de la educación, integra los giros de mirada que se da con respecto a la situación de este en el escenario de la escuela, en la trama de la vida y en las nuevas realidades globales de la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano. Se trata de un espacio, en el que se cruzan epistémicamente, las teorías del conocimiento, los discursos y las formulaciones efectuadas por diferentes autores, en distintos momentos de la historia de la ciencia. En este apartado, se recorre la discursividad y la anunciación, acumulada en masas de obras y de textos en un dialogo transdisciplinar y constatado con la experiencia. Se efectúa, un recorrido que comienza en la paideia griega, pasando por Sócrates y Platón, hasta llegar a autores

como Heidegger, Dilthey, Husserl y Ricoeur. Esta pesquisa continua, hasta encontrarse con teóricos contemporáneos como Zubiri, y Edgar Morín, de quien se nutre en gran parte el tejido escritural de la obra. Estos autores y otros son invitados de lujo para confrontar sus opiniones con la práctica escolar, en donde se hace visible la transformación creativa del pensamiento en corporeidad del sujeto de la educación.

Sin perder de vista el juego metafórico, de la sustancia arcillosa, se analiza el campo de formación de lo pedagógico, el cual devela la condición de humanidad, en cuya base se encuentra la libertad de un sujeto educable potenciabile. El pensamiento en corporeidad, aparece en la pedagogía como una fuente de creación de la conciencia estética y una condición para el englobe de posibilidades que abren el camino de su redes-cubrimiento como unidad visible que genera dialogo de lo pensante y lo corpóreo. En esta visión de lo pedagógico, se dibujan trazos, los cuales eliminan las fronteras entre lo posible, lo imposible de esa expresividad estética que genera la fuerza y el impulso necesario para que el pensamiento en corporeidad, se convierta en un saber pedagógico y en una subjetividad que transforma la escuela.

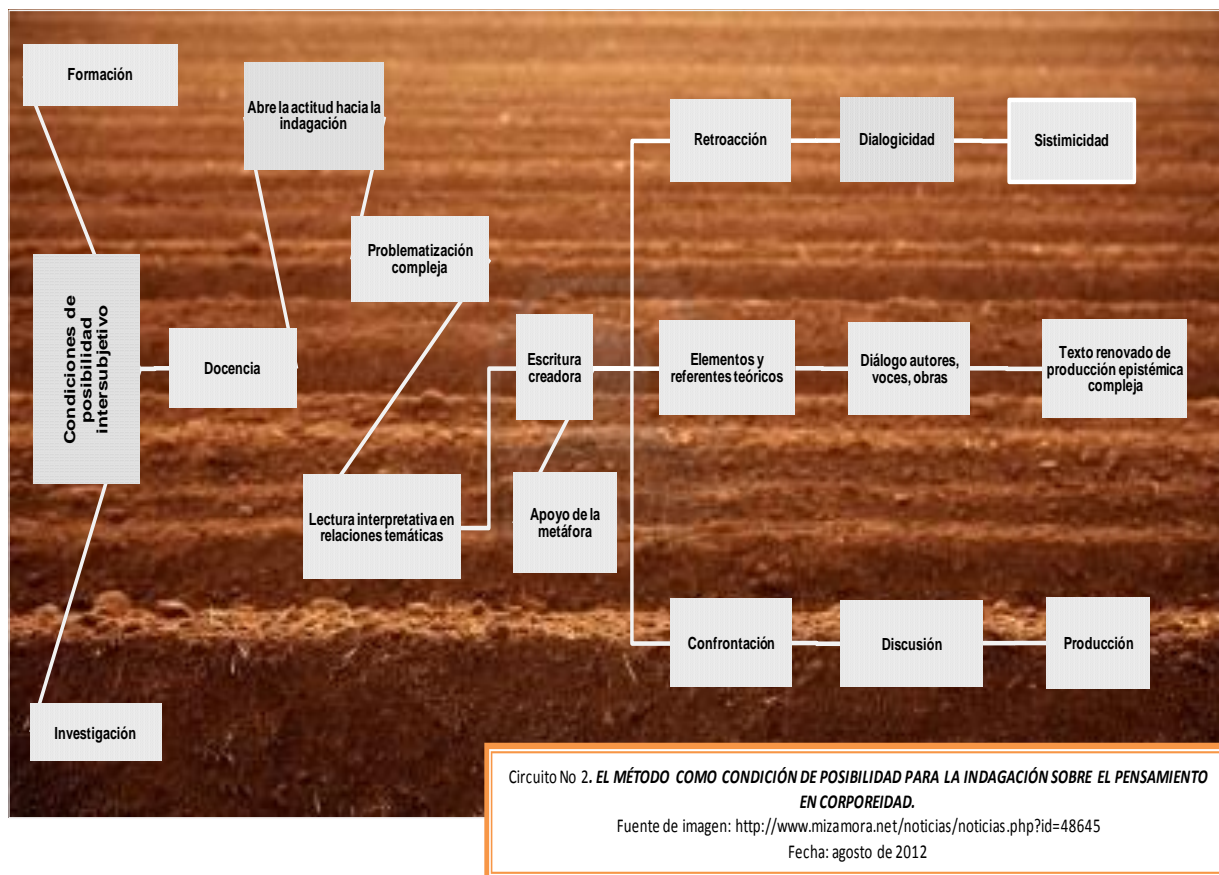
Un currículo transformado en creaciones de inter-subjetividad expresiva, es la otra condición necesaria para que el sujeto de la educación, se re-descubra en esa profundidad dialógica que propicia su pensamiento en corporeidad. Este currículo, le permite perfilar sus líneas de humanidad, darles forma, orientarlas, dirigirlas y hacerlas posibilidades concretas de su humanidad. La inquietud de sí, es el punto de partida y principio auto-eco-organizador, de un currículo que se renueva y que como nuevo florecimiento produce arte, vida, conciencia, conocimiento y estética de lo bello.

Y con todo este recorrido, se devela la condición humana y aparecen traslucidos cristales, los cuales alegóricamente definen como el pensamiento en corporeidad es una relación circular con el otro, en el juego del mismo y de los demás para configurar un trayecto de identidad y narrativa personal. Es así como se transforman los lugares normalizados, las estructuras monolíticas que tensionan y hacen uniformes las practicas de poder y de institucionalización. El pensamiento en corporeidad, su abordaje desde la pedagogía y el currículo, como una posibilidad de desarrollo humano, es lo que generan cambios en estas concepciones arbitrarias y restrictivas con el propósito de restaurar y restituir la habitabilidad en convivencia, como el fundamento supremo para el reconocimiento del otro y mirarlo en su rostridad singular e individualizado.

Las dimensiones prácticas y metodologías, son la opción para regresar a la escuela, como una arena de realidades, un campo de incesante actividad, un escenario vital y un espacio de inter-subjetividades. En este lugar, complejo, habitado por diferentes autores, se confrontaron las percepciones de los maestros sobre la noción de pensamiento en corporeidad y se dibujaron en la práctica rutas de trabajo con los niños de las instituciones educativas que constituyen el contexto bio-eco-geográfico de la investigación. Momento clave para introducir el pensamiento complejo en la institución y en el aula, retroalimentar la obra de conocimiento con acciones pedagógicas nutridas por la emoción, la sensibilidad el arte, la lúdica, el juego de la representación y la vivencia. Oportunidad valiosa para re-categorizar y comenzar a construir una propuesta anclada en ese escenario real, histórico, y concreto de la escuela.

Finalmente, la propuesta emergente, es un punto de encuentro y de des-encuentros, un espacio de cierre y apertura en el que los hallazgos no se presentan como principios absolutos o postulados irreductibles. En este lugar de la ruta, de esa cartografía compleja que se dibuja a partir de la indagación que la genera, se efectúan propuestas para enriquecer la pedagogía, el currículo, y el desarrollo humano desde una escuela que potencia, lidera, se des-territorializa y se re-territorializa, en función del pensamiento en corporeidad como noción válida para re-significar al maestro como ha re-posicionar al estudiante y darle un lugar a la escuela en la nueva geografía de los conceptos y las prácticas discursivas.

2. RUTA METÓDICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD



La obra de conocimiento consolida un método a través del cual se generan condiciones de posibilidad para afrontar simultáneamente los procesos de formación, la docencia y la investigación. Este tipo de enfoque, genera actitudes positivas hacia la indagación, como pensamiento que propicia un lenguaje creador en permanente dialogo con la filosofía y la epistemología de la ciencia. Instaure caminos en este proceso dialogal, privilegiando la pregunta

radical, como el elemento fundante para problematizar y desde allí producir escritura creativa en diferentes modalidades de texto, siendo este el producto de la reflexión propia, de la interpretación, de la reformulación y de la articulación temática. La interacción entre las temáticas, es de gran importancia para configurar los espacios de encuentro e interlocución de modo retroactivo, con los autores complejos, las experiencias de las investigadoras y las reconstrucciones teóricas que se efectúan.

La contrastación, la discusión y la producción son tres aspectos básicos para incorporar elementos teóricos, y referentes conceptuales. Esto se logra, mediante una acción situada del lenguaje el que se combinaba diferentes estilos escriturales. La obra de conocimiento está enmarcada en una frecuencia procesual y realizativa desde la racionalidad abierta y compleja. Está es una articulación lógica que se da en función de logros epistémicos, sobre una dimensión de singularidad que se constituye en el piso epistémico.

La interrogación radical, hace emerger los posibles problemas de indagación, los cuales aparecen en un universo amplio. Se efectúa un ejercicio de conversación lógica sobre los problemas inicialmente determinados, posibilitando de esta forma el re-descubrimiento del sujeto como factor indispensable para construir el conocimiento. El piso epistémico, permite construir una trama o tejido epistemológico de significaciones, interpretaciones sobre las que se establecen meta-puntos de vista complejos. Esta articulación complejizante es fundamental para identificar los intereses re-organizadores del conocimiento, valiéndose del sentido integrador y articulador en circuitos de creatividad y pensamiento complejo.

La interdisciplinariedad es otro elemento básico para entender el método porque a partir de esta se posibilitan los diálogos con diferentes autores, obras y objetos de estudio. Esto es lo que se denomina poblamientos de conocimiento, que permiten al investigador conocer y hacerse conocer como sujeto activo que valora objetiva y subjetivamente la realidad, la sociedad, la cultura y demás campos de comprensión sobre los cuales se establece la indagación.

La indagación termina por definir un problema de investigación, en este caso plantea una pregunta: ¿A partir de que giros de mirada es posible el redescubrimiento del sujeto educable como pensamiento en diálogo con su corporeidad, para el reconocimiento del otro en habitabilidad de convivencia en la escuela de los tiempos presentes? El manejo de los temas conexos a este interrogante evoca a los autores, en ese dialogo interdisciplinar, construyendo la trama conceptual que hace posible una escritura complejizante, en las que se reúnen autores, voces y autores, de manera simultánea, sistémica y dialogal.

La selección de una metáfora como la denominada “La sustancia arcillosa” es un factor clave para permear la obra de conocimiento desde una estética que permite el cruce de lenguajes y la polisemia de significados. Este es el marco para situar los discursos de racionalidad compleja en diálogos académicos, en formas de conversación que suscitan aprendizajes solidarios con respecto al análisis del problema y sus condiciones de posibilidad para resolverlos en la contextualidad de los campos de formación educación, pedagogía, currículo, y desarrollo humano.

Todos estos elementos son fundamentales para esos encuentros problematizadores, sobre los que se contemporaneizan y actualizan los conocimientos en el marco de una realidad compleja. Esta perspectiva metodológica es una apuesta para afrontar el reto de la ciencia y de los conflictos que esta genera desde una óptica que la visualiza reconciliada y en coexistencia con una escuela concreta, ubicada en una temporalidad, en una multidimensionalidad histórica.

Se pone a prueba el ejercicio integrador del devenir humano con las gestas del conocimiento, las que se dan en despliegue como un conjunto de posibilidades sobre las cuales responder las preguntas radical y abrirse paso en la indagación. La escritura creadora, es una composición articulada, a modo de constructividad científica, en la que se dan simultáneamente la comunicabilidad y la dialogicidad, sobre una plataforma lingüística multidisciplinaria. Todo esto, en el marco de la pertinencia y el engarce de conocimientos e ideas que están en el fondo de las disciplinas que se convocan y de los autores de quienes se nutre el piso epistémico.

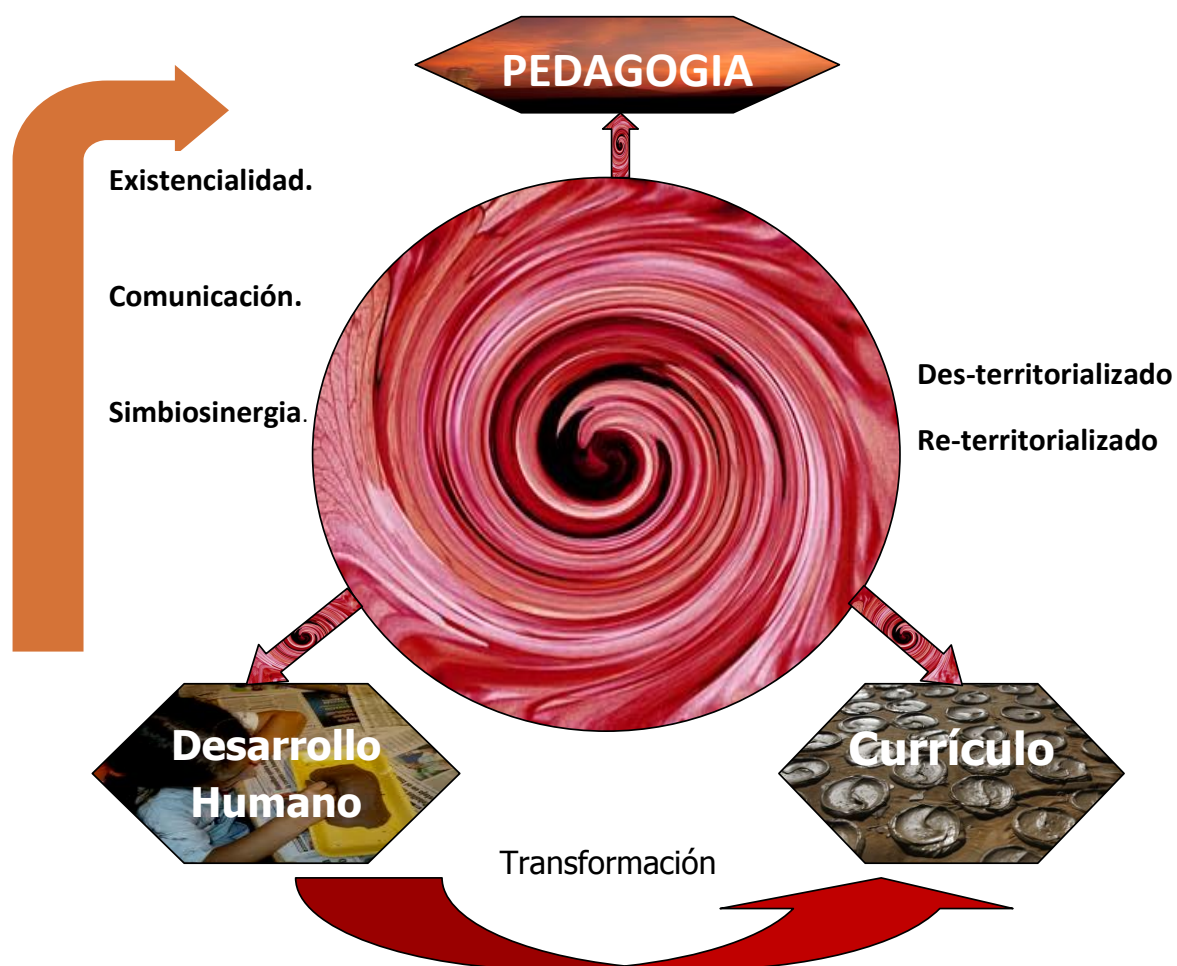
Estos elementos del método sitúan en la investigación en otras hechuras científicas sobre linderos tan importantes como la reforma de pensamiento, la dialogicidad entre humanismo y ciencia y la re-introducción del sujeto en el proceso del conocimiento. Estos elementos son los que permiten dar los giros de mirada, necesarios para entender que la modernidad parcelaria y determinista, debe darle paso a un proceso de reflexión e interpretación que sean integrados y complejizantes.

Por todo lo anterior, el problema planteado se aborda como una realidad integral y totalizante, ya no como si se tratara de regiones o parcelas, sino a partir de un pensar en contexto

de complejidad. Esta acción es tanto racional, como humanizante y permite acercarse a un conocimiento del sujeto de la educación como pensamiento en corporeidad, sin rupturas o fracturas, distinguiendo y separando, pero a la luz de una integración de carácter sistémica.

La obra como tal se articula a un patrón sistémico, en el que intervienen la retroacción, la dialogicidad y la sistemicidad, como principios que no solamente definen la racionalidad compleja de esta, sino que permiten enunciar, analizar, reformular, criticar y proponer, de un modo integrador y o hologramático. Solo así es posible re-posicionar al sujeto de la educación en un devenir existencial, de curso y en un proceso de transformación y aprendizajes permanentes.

3. LA SUSTANCIA ARCILLOSA COMO CONDICION POTENCIANTE DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.



Circuito No 3: **SUSTANCIA ARCILLOSA.**

Fuente de imagen: <http://conceptosdefiniciones.files.wordpress.com/2011/05/abstraccion.jpg> Picazo

Fecha: agosto 2012

El sujeto de la educación es esencialmente sustancia viva, una composición de diversos elementos, como la amalgama arcillosa que permite la producción de diferentes universos creativos. En su condición natural, este sujeto conserva la plasticidad de la arcilla, su capacidad para transformarse, amoldarse y ajustarse a diferentes circunstancias. Es la suma de atributos y de propiedades, un estado de alma o de conciencia, un pigmento que le da color y vitalidad a la existencialidad humana.

Este sujeto de la educación es arcilloso, cuando es sometido al fuego adquiere una configuración rígida y de textura dura y resistente. La educación es horno que en abstracto genera el calor que se requiere para que el sujeto de la educación pueda transmutarse y manifestarse en diferentes elementos y productos. No todos alcanzan la plenitud ni la forma, ni la belleza ni el estilo; tampoco todos aspiran a ser hermosas cerámicas, dinteles, vasijas decoradas con finos trazos o bellas obras de arte porcelana.

La arcilla en su sentido y significación analógica es la sustancia vital que intrínsecamente determina la existencialidad del sujeto de la educación, cuando se mezcla con el agua sus propiedades, componentes, atributos se hacen evidentes y despliegan toda la potencia. Aparece la mediación y la creatividad del artesano, del alfarero, del pintor o el escultor, cada uno de estos roles puede ser asumido por el pedagogo y en cada uno encontrar significación a su oficio de maestro.

Las relaciones que se establecen entre la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano, se pueden comparar a las que se dan entre el fuego, el agua, y la arcilla. Cada uno de estos

elementos sin renunciar a su condición de autonomía, es indispensable para que la sustancia se transforme y pueden poner en evidencia la capacidad de sus propiedades. Estos elementos, permiten que cada sujeto construya su camino existencial, al respecto Echeverri, (1988) expresa:

El barro, ya noble por su origen, se ennoblece aun más: viene de la tierra y el agua los elementos primigenios junto con el aire, de la vida misma. Cuando ellos se suman el fuego, se le da la resistencia, y la duración a veces, casi de perennidad, que caracteriza la verdadera nobleza... Nobleza que el hombre mismo no vacila en tratar de tomar para sí y que lo lleva a identificar su origen con el de una obra de alfarería. (pág. 76).

Este sujeto de la educación que se asemeja a las condiciones sustanciales de la arcilla, no se le mira como un objeto pasivo y/o reflexivamente maleable que simplemente se somete a la manipulación del artista o el artesano. Es fundamentalmente alma, espíritu humano, corporeidad piel y lenguaje. Se trata de una sustancia que piensa, siente y actúa y que desde la interioridad de sus propiedades participa en su modelación.

Si el pedagogo es el artesano, el alfarero, el escultor o ceramista no puede desconocer que la sustancia arcillosa con la que interactúa esta infundida de ese espíritu de humanidad, de esa vitalidad connatural y de aquella actividad sentiente. Cuando el artífice se acerca a este elemento, no puede sustraerse a la sensibilidad que el mismo le genera, a ese calor que se desplaza por sus manos a ese espíritu que se irradia a medida que el torno gira, las manos amasan y los dedos modelan.

Extrapolando la significación analógica de lo expuesto, podría afirmarse que un pedagogo no puede perder de vista que los sujetos que se educan son sustancias activas composiciones vitales y no solo materiales o materia prima para transformarse en algún producto cognitivo de la ética, la moral y de la cultura. En este giro de mirada; la formación es un proceso de comunicación simbio-sinergia¹ en el que los sujetos de la educación, amalgaman sus composiciones personales, sus identidades y se funcionan en un acto de incorporación racional, emocional, sentiente, inteligible y de enormes repercusiones para el reconocimiento del otro y a la integración de pensamientos y corporeidades diferentes.

Los paradigmas clásicos, positivistas y restrictivos, deformaron el despliegue metafórico de la arcilla, porque redujeron al sujeto de la educación a una simple materialidad orgánica que se formaba desde afuera aparentemente inerte sin pensamiento y sin sensibilidad. La idea más conocida y que se hizo muy popular en Occidente, fue la del principio denominada de la tabula rasa², el cual consideraba que el individuo nacía sin ningún tipo de conocimiento, de sensibilidad o de experiencia, y que la educación le iba construyendo todas sus percepciones e impresiones a partir de la medicación con el conocimiento, la familia, la sociedad, las ideas y los juicios.

Los paradigmas emergentes y la complejidad des-territorializan y re-territorializan estas percepciones, produciendo desplazamientos discursivos, prácticos, en el modo de aproximarse al

¹ Se refiere a la dialogicidad compleja que se da entre el pensamiento en dialogo con su corporeidad, sobre la base interpretativa del juego metafórico; es como cuando la arcilla se mezcla con el agua que aun siendo dos elementos diferentes se conforma en unidad sustancial. Comunicación simbiosinergia es aquella donde dos o más elementos diferentes se reconocen interactúan y se constituyen en un elemento o sustancia con mayor potencia y fuerza que aquellos de los cuales se originaron.

² Concepción Lockeana, de acuerdo con la cual sostenía que en el momento del nacimiento la mente es una tabula rasa, o sea, una pizarra en blanco en la que nada hay; todas las ideas se forman a partir de los procesos sensoriales de la visión, el oído, el gusto, el tacto y el olfato.

sujeto de la educación en su condición y despliegue de sus posibilidades como arcilla y sustancia viva.

Estas reconfiguraciones, están por encima de los modos de uso tradicionales de la arcilla. La del artista que a partir de su creatividad, su inspiración, y la estética puede elaborar diferentes artefactos decorativos esculturas o cualquier otra producción. El otro uso es el del artesano de la cotidianidad, el de que un pedazo de barro puede elaborar una teja, un ladrillo o una cerámica para embellecer el piso de una residencia. Sin desconocer que estas utilidades están potencialmente en la sustancia arcillosa, cuando se efectúa el símil con el sujeto de la educación la argumentación va mucho más allá y permite un análisis de mayor significación y profundidad.

Desde esta contextualización compleja el sujeto de la educación es arcilla, sustancia viva y componente activo. La educación despliega las condiciones de posibilidad para que su pensamiento, su corporeidad y su piel, puedan hacer visible la potencialidad latente. El amor es la fuente que inspira la configuración y la transformación de esta. En este sentido de abstracción, la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano se constituyen en nutrientes que le dan vida a estos trozos de tierra. A partir de su mediación, es posible tapar los agujeros, eliminar las fronteras y la distancia entre el alfarero y la arcilla, creando los vínculos afectivos, sensitivos y de comunicación necesarios para que las arcillas se conviertan en diversas posibilidades expresivas.

En su sentido más extenso, la educación convierte a los sujetos de estas en artesanos de la arcilla de sus propias vidas, quienes a través de sus manos laboriosas trabajan sobre la masa expandida. La sonrisa del niño, la vivacidad del joven, la madurez del adulto y la sabiduría del

maestro, son aquellos ingredientes que con cariño plasman todos los sentimientos que emanan del corazón, del cuerpo y del pensamiento. Por esta razón, en la pedagogía existen elementos de auto-regulación, de auto-dirección, y de auto-formación, sin los cuales es prácticamente imposible alcanzar las metas que comporta el desarrollo.

La acción educadora, el compromiso pedagógico, implica un reconocimiento del otro y modos delicados para manejar la masa arcillosa. Cada sujeto se convierte en un artífice diestro de tan delicada tarea, aclarando sus ideas con respecto a lo que es para él su proyecto de vida, sus intereses gnoseológicos, sus valoraciones éticas y sus configuraciones estéticas.

En un comienzo, el sujeto de la educación es un boceto, una idea que se plasma fácilmente desde la perspectiva de un modelo mental o de una reconfiguración simbólica de su realidad los procesos educativos y los acontecimientos del saber son los que van transformando la materia arcillosa en la creación vislumbrada en el esbozo inicial.

Los sujetos educables como artesanos son al mismo tiempo esbozo y diseño completo, el material que se transforma y los creadores de su expresividad. No todos aprovechan al máximo estos talentos estos dones ni son capaces de efectuar las mismas realizaciones, existen diferencias, distinciones y elementos que individualizan a cada creación. Es aquí donde operan los principios de la multidimensionalidad, pluralidad y divergencia.

Cada creación es única, autentica e irrepetible así se elaboren de la misma sustancia húmeda o sometida al fuego. La expresión es subjetiva y desde esta perspectiva diferenciada, no

se pueden crear dos personalidades iguales. El merito de la educación está en proveer al artesano de la arcilla de su propia vida de los medios y elementos necesarios para forjarla desde su propia interioridad y aprovechar al máximo su plasticidad. Entre la nostalgia y el romanticismo, entre la lógica de lo ilógico se desprende que independiente de la circunstancia que acompañe el acto de darle forma a la arcilla, el condimento esencial para lograrla, lo mejor de las creaciones es modelar con amor.

4. PROBLEMATIZACIÓN E INTERÉS GNOSEOLOGICOS DE LA INVESTIGACIÓN



Circuito 4: **PREGUNTA ABISMAL DE LA INVESTIGACIÓN**

Fuente de imagen: <http://psicologia.laguia2000.com/tests-psicologicos/el-test-de-los-colores>

Fecha: agosto de 2012

El camino de la búsqueda es largo y está lleno de interrogantes. La complejidad invita a efectuar cuestionamientos profundos, introducir interrogantes que generen incertidumbres, por cuanto a través de estas, las dudas se convierten en certezas y las certezas pasan a formar parte de puntos y pliegues para la reflexión creadora. Por esta razón, la naturaleza de la idea con respecto al sujeto educable a un pensamiento en diálogo con su corporeidad surge como una movilidad que se produce a partir de la convergencia de una diversidad de interrogantes. La interrogación es lo que conduce a problematizar los campos de conocimiento que forman parte de la estructura risómica del cuerpo teórico que se construyen. En este sentido, la pedagogía, el currículo, y el desarrollo humano, son elementos de reflexión compleja que al problematizarse sugieren desplazamientos mentales y paradigmáticos para redescubrir a este sujeto educable y a la territorialidad de la escuela misma.

En esta ruta que es al mismo tiempo gnoseológica y de investigación, se plantean un interrogante radical abismal y otros tres que son complementarios a este. Son cuestionamientos que introducen la necesidad de indagar por lo que implica el redescubrimiento del sujeto educable en cuanto a las relaciones que se despliegan entre el pensamiento en diálogo con su corporeidad como condiciones fundamentales para el reconocimiento del otro en la escuela de hoy. Todo esto en una provocación sugestiva que profundiza en aquellas posibilidades que le permite al yo personal reconocerse con el otro, sin perder de vista su identidad subjetiva pero proyectándose como una unidad dialógica que se configura a partir de la habitabilidad en convivencia.

La pregunta abismal plantea ¿A partir de que giros de mirada es posible el redescubrimiento del sujeto educable como pensamiento en diálogo con su corporeidad, para el reconocimiento del otro en habitabilidad de convivencia en la escuela de los tiempos presentes?

La idea de tiempos presentes en el cuestionamiento anterior, posiciona a la escuela en la temporalidad de hoy, en su devenir y en su presente continuo. Es una forma de delimitarla para establecer su diferenciación con la escuela tradicional de corte positivista. Emerge en esta pregunta una idea inicial según la cual se hace preciso modificar el modo de mirar al sujeto de la educación. Esto implica dar giros en cuanto a las formas tradicionales de pensamiento sobre las cuales se han fundamentado las hechuras de la ciencia. Se producen giros de mirada, de los cuales se derivan mutaciones en los posicionamientos del sujeto con respecto a los objetos de conocimiento y proximidad o alejamiento de estos en la territorialidad de la escuela en el juego simbólico.

Estos giros son las translaciones repentinas que se producen cuando el artesano impulsa su torno para ir dándole forma a la arcilla que le sirve de sustancia y de insumo para su ejercicio estético y creativo. El pensamiento en diálogo con la corporeidad del sujeto se constituye en una unidad que despliega potencialmente los elementos orgánicos e inorgánicos del material arcilloso. La labor artesanal es la movilidad que se efectúa para configurar los artefactos y las producciones que son originadas a partir de dicho material.

Cuando se pregunta a partir de que giros de mirada se puede redescubrir este sujeto de la educación teniendo como condición esa simbio-sinergia que comunica a su pensamiento con su

corporeidad lo que se está haciendo es proponer una discusión epistémica que conduce a cuestionar el modo como la escuela esta agenciando la formación y el desarrollo de este.

Introducen distintos modos de aproximarse a la escuela, a lo que se enseña, a lo que se aprende, a las practicas pedagógicas y a los conocimientos que circulan en sus diferentes tejidos de relaciones cognitivas, sociales y psico-afectivas. En todo esto, es importante reflexionar por el sujeto de la educación, en lo que se refiere a su posicionamiento y ubicación en una territorialidad escolar que es entabada y compleja.

Surge un primer interés gnoseológico y de investigación relacionado con este interrogante abismal puesto que, al sujeto de la educación se le ha mirado desde ópticas restrictivas y como parte de un dispositivo escolar que tiene su fundamento en las tecnologías de la disciplina. De ahí, que la formación se haya visto como la actividad externa, en la que se modela de una manera mecánica, no pensada y a la luz de una racionalidad positivista. El sujeto es simplemente una sustancia a la que se le da cuerpo pero sin pensar en su espíritu y en la vitalidad intrínseca de su existencialidad.

Esta forma de mirar al sujeto de la educación, los circunscribe a un espacio de docilidad, en el que la educación es confundida con el adiestramiento y la alienación. El principio de sujeción a la autoridad y a la norma pasa a formar parte del dispositivo escolar disciplinario sobre el cual se establecen relaciones de poder centradas en el control, la vigilancia y la dominación.

La presencia de un aparato escolar que controla, vigila, adiestra y domestica, crea limitaciones para que el sujeto de la educación se potencie como sustancia y realidad. La vigilancia es el soporte de las tecnologías de una disciplina en la que el gesto corporal, el lenguaje de la piel, las palabras hechas con las manos y el pensamiento que nace de la sensibilidad se encuentra ausente y excluido en este sentido, Foucault (2002) expresa:

Es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. (Pág.82)

La corporeidad vista de esta forma es la sustancia a la que se le arrebató el alma, el pensamiento, es la ausencia del espíritu que le da vida a la esencia existencial del sujeto de la educación. El artesano no desarrolla una sensibilidad que le permita comunicarse con la arcilla que pretende modelar. Trasladando este símbolo a la pedagogía es pensar en un maestro que simplemente enseña pero no siente, que trasmite pero no motiva, que perfecciona pero no crea ilusiones. El cuerpo dócil es el sujeto educable que como materia y objeto de la formación, es presa fácil de una manipulación mecánica en la que la existencialidad de su ser no es tomada en cuenta.

En el interrogante abismal, en él se cuestiona esta mirada que se hace del sujeto de la educación y de la escuela, porque se encuentra revestida de una significación en la que lo corporal, lo sentiente y lo pensante, no se visualizan como unidad dialógica, dialéctica, simbio-

sinergia y que se reconoce desde las diferencias. La identidad individual se diluye en los estereotipos de una educación masificada, en la que el isomorfismo³ es la tendencia característica del currículo, de las relaciones entre los sujetos y de las prácticas pedagógicas.

El cuestionamiento que se efectúa, está orientado hacia la necesidad de reconfigurar las concepciones sobre sujeto de la educación, pensamiento, corporeidad y escuela. Se introduce un principio de des-territorialización por cuanto, a partir de este se convoca a dar los giros de mirada institucional necesarios para entender las relaciones entre estos elementos en un contexto de realidad emergente y compleja.

Queda muy claro, que la escuela des-territorializada es aquella en la que se comienzan a dar saltos paradigmáticos que sirven de plataforma ontológica, epistemológica, teleológica, metodológica para concebir al sujeto de la educación desde perspectivas multidimensionadas, pluralistas, dialógicas y en el contexto de una globalidad emergente. Este se visualiza en la otredad afirmado en su mismidad, habitando en convivencia el escenario escolar, en comunicación pensante y sentiente con la territorialidad de la institución y con los demás actores de la educación. La mismidad que entendida por Ferrater Mora (1994), representa la afirmación del yo personal como:

El yo que es mi realidad es, por consiguiente, la mismidad. No es un concepto vacío en el cual se aloje posteriormente el yo que soy, sino un concepto que surge en la medida en

³ Isomorfismo palabra tomada de la matemática que indica la tendencia a crear formas iguales en estructura. En nuestra obra de conocimiento permite diferenciar la tendencia pedagógica cuya pretensión es darle uniformidad a la enseñanza, al aprendizaje y a la formación.

que mi yo se hace a sí mismo. Este hacerse requiere, empero, según Ortega, la circunstancia, pero no es simplemente el resultado de ella. En verdad, el yo concreto es el resultado dinámico de un hacerse a sí propio que no depende enteramente ni de la circunstancia ajena, ni es tampoco el efecto de una supuesta actividad substancial. (Pág. 951).

La concepción del yo en su mismidad, resalta cómo el sujeto de la educación en su hacer propio no es un concepto vacío, ni mucho menos separado de la realidad, del pensamiento en diálogo con su corporeidad. La otredad se asume como el encuentro con el otro, desde la trama de lo intersubjetivo y de la vida misma. Indica que el otro es una existencia concreta que se reconoce y con la que se establecen diferentes relaciones. De aquí se deriva, diferentes concepciones sobre la naturaleza de la amistad, la autonomía, la actividad del yo con sus interlocutores, la dialéctica que este análisis exige para comprender la manera en el que el ser humano en su individualidad se hace mucho más complejo y multidimensionado en la otredad.

Esta visión contrasta con las perspectivas dualistas y positivistas que los restringen, fragmentan, lo desagregan, y condenan a una especialización exagerada. La escuela tradicional y la modernidad, trajeron como consecuencia esa negación de la historia personal del sujeto educable, un desconocimiento de su realidad potenciable y del valor intrínseco de este como sustancia activa y en despliegue de formación. Este es el nudo gordiano⁴, de la problemática si se

⁴ La expresión nudo gordiano procede de una leyenda según la cual un campesino de Gordión (actual Anatolia) llamado Gordias llevaba sus bueyes atados al yugo con unas cuerdas anudadas de modo tan complicado que era imposible desatarlas. Este hombre cumplió un augurio que promulgaba el hecho de que el futuro rey de Frigia vendría por la Puerta del Este acompañado de un cuervo que se posaría en su carro. Según las tradiciones,

tiene en cuenta que una escuela no puede cumplir con su papel, cuando conserva en el fondo de sus estructuras estos sesgos condicionamientos y restricciones para mirar integral y sistémicamente tanto su realidad institucional como en su condición de trayecto para la existencialidad de los actores educativos.

El interrogante radical, al que se le da despliegue, conforma un quid problemico, desarrollado por tres preguntas radicales, a las que se les da respuesta en los capítulos siguientes, tomándolas como hilo conductor para la argumentación en cuanto a la estructura bucleica de los campos de formación pedagogía, currículo y desarrollo humano, desde la perspectiva y los giros de mirada ontológico, teleológico y epistemológico. Es así como se auto-organiza una auto-explicación, en la que las respuestas al interrogante, tejen una malla de complejidad, que en ningún momento deslegitima la pretensión de aproximarse holísticamente al sujeto de la educación.

quien consiguiera desatar el nudo gordiano podría conquistar Oriente. Cuando Alejandro Magno (356–323 a. C.) se dirigía a conquistar el Imperio Persa, en el 333 a. C., tras cruzar el Helesponto, conquistó Frigia, donde se enfrentó al dilema de desatar el nudo. Solucionó el problema cortando el nudo con su espada. Esa noche hubo una tormenta de rayos, simbolizando, según Alejandro, que Zeus estaba de acuerdo con la solución, y dijo: «es lo mismo cortarlo que desatarlo. Efectivamente, Alejandro conquistó Oriente.

5. ESCENARIO BIO-ECO-GEOGRAFICO DE INDAGACION.



Circuito No 5: **LA ESCUELA COMO TERRITORIALIDAD Y ESCENARIO DE REALIDAD**

Fuente de imagen:

http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSSqywBEVrhxax11da4YvsBOZrESNGWsgZSt_E20qB74aUFnJxn

Fecha: agosto de 2012

La indagación se lleva a cabo en un escenario de realidad el cual es concreto histórico y culturalmente integra en devenir los sujetos de la educación. Esta investigación se efectúa en tres instituciones con característica disimiles: ASPAEN Preescolar Urapanes, Integrado la Sultana y Hugo Ángel Jaramillo. Son tres territorialidades distintas diferenciadas y singulares, en cuanto a la procedencia de los estudiantes, el estrato socio-económico y las condiciones que hacen posible la enseñanza el aprendizaje, las relaciones democráticas, la circulación de los conocimientos y el desarrollo humano propiamente dicho.



Fuente de imagen: ASPAEN Preescolar Urapanes
Fecha: septiembre de 2012

Se trata de escenarios bio-eco-geográficos⁵, de los estratos 1, 3, 6 en los que los sujetos de la educación están inscritos en contextos socio-económicos y culturales que marcan diferencias

⁵ Este término integra la condición de multidimensionalidad del espacio educativo donde se lleva a cabo el proceso de indagación; el prefijo bio denota la calidad de vida porque la escuela es un escenario donde interactúan

abismales. ASPAEN Preescolar Urapanes tiene una población escolar sin limitaciones en lo financiero, es una institución de carácter privado y cuyos imaginarios e idearios⁶ están basados en percepciones del ser humano diferentes a las que se construyen en el colegio de la Sultana que es de estrato 3 o en la Hugo Ángel Jaramillo que es de estrato 1. Esta diversidad de percepciones desde los escenarios bio-eco-geográficos de la educación es lo que hace mucho más interesante el ejercicio de indagación porque solo así es posible obtener una visión integradora de los giros de mirada para el re-descubrimiento del sujeto educable.

La observación directa es una herramienta para mirar, entendiendo que la mirada es crítica y alternativa, es un ver cómo, porque lo que se observa está más allá de los rasgos periféricos y se profundiza en una indagación de lo que a simple vista no siempre puede observarse. Esto se hace en una contextualidad, en un espacio concreto tal y como afirma Betancur (2006).

Ricoeur aborda el tema a la luz la teoría del “ver como” de Wittgenstein, formula que, como se verá en seguida, permite abordar el análisis de algunos juegos de lenguaje en los que se haya comprometido el hombre, y solo se pueden comprender inmersos en un contexto. Juegos de lenguaje en los cuales el hombre puede ver una figura, primero de una manera y luego de otra, en el caso de la metáfora... (Pag.163)

seres humanos; eco porque se trata de una territorialidad que esté conectada a un ambiente y; geográfico en razón de su ubicación concreta en un espacio, en un tiempo y en un contexto de situación determinado.

⁶ El término ideario remite al conjunto de ideas, opiniones y conceptos que forman parte del repertorio de una doctrina, o un movimiento, una colectividad o cualquier otra posibilidad de asociación que se dé en función de estos. Los imaginarios, son construcciones mentales que se hacen en el individuo en la sociedad, acerca de los hechos, los fenómenos, o las informaciones que circulan en un momento histórico determinado.

La observación que se utiliza es de indagación, a través de esta se efectúa un acercamiento con el objeto de estudio en este caso la territorialidad de la escuela como escenario bio-ecogeográfico donde habitan y conviven los sujetos de la educación. Esta se somete a un juicio crítico a una comprensión que emerge de un ejercicio que es complejo y hermenéutico. Entiéndase la escuela y cada una de las instituciones mencionadas en su sentido amplio en sus pliegues y despliegues como posibilidades analíticas.



La observación es lo que permite develar las circunstancias problemáticas sobre las cuales se generó el interés gnoseológico, es decir, todo aquello que incidiendo en la forma de mirar al

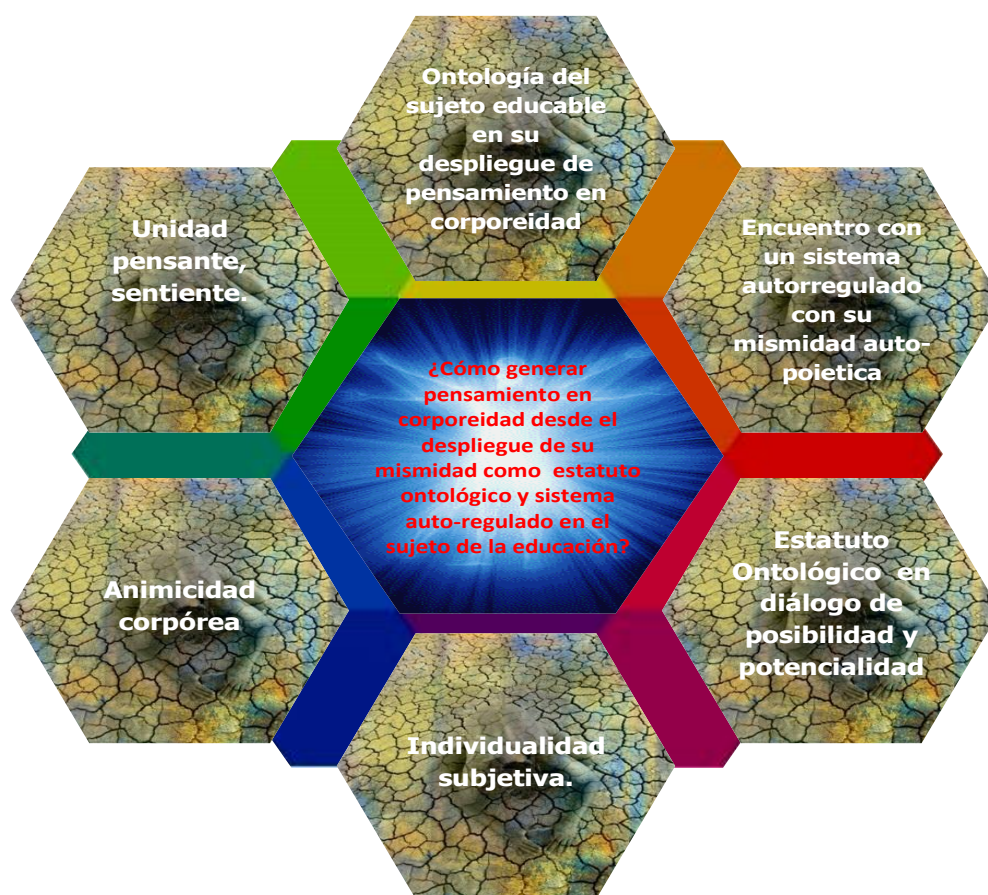
sujeto de la educación y que posibilitó el despliegue argumentativo de la pregunta radical abismal. Mediante el ejercicio de observación, se da cuenta de la situación en concreto de la institución, de cómo está restringiendo las posibilidades de desarrollo de los sujetos y de la forma como sus dispositivos disciplinares comprimen su potenciación como sustancia activa esto es lo que plantea esta reflexión ontológica, teleológica, epistémica y metodológica para una reconfiguración simbólica y sistémica⁷ del pensamiento, la corporeidad, el reconocimiento del otro y la habitabilidad en convivencia en los espacios históricos de identidad y de existencialidad dibujados en la territorialidad escolar.



Fuente de imagen: ASPAEN Preescolar Urapanes
Fecha: septiembre de 2012

⁷ El pensamiento sistémico es la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar, a diferencia del planteamiento del método científico, que sólo percibe partes de éste y de manera inconexa. (www.iasvirtual.net).

6. MIRADA ONTOLÓGICA DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN COMO PENSAMIENTO
EN CORPOREIDAD.



Circuito No 6: **EN DESPLIEGUE ONTOLÓGICO DE LA MISMIDAD Y EL YO PERSONAL COMO PENSAMIENTO CORPOREIDAD**

Fuente de imagen:

<http://t0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQlaEvipYSn7cqL0dklEmCpriOEgxoXJHZsrqQaB0o50SVa476oPw>

Fecha: agosto de 2012

La mirada ontológica del sujeto, parte de un interrogante radical, en el que se pregunta por el cómo generar pensamiento en corporeidad, teniendo en cuenta elementos de racionalidad fundante y de gran importancia. El primero hace referencia al despliegue de la mismidad, es decir la afirmación de la identidad como yo personal del sujeto de la educación; el segundo, se refiere a su reposicionamiento del estatuto ontológico como un sistema auto-regulado. La idea de sistemicidad, es de gran importancia para entrar a responder este cuestionamiento, porque la escuela, el sujeto de la educación y su territorialidad, no pueden verse fragmentada ni segregada. Estos aspectos, constituyen el hilo conductor no solo de la pregunta sino del tejido escritural que permite interpretar y argumentar los conceptos como una reflexión racional y contextualizada del pensamiento complejo.

El sujeto educable despliega su potencialidad y condición inmanente, es una unidad pensante y sintiente, es animicidad corpórea, es una totalidad fluyente. Es un ser instalado en el mundo, en el que interactúa permanentemente con entidades objetuales, con el todo y con la nada, con las cosas, con los modos de apreciarlas y con los eventos del saber que permiten su comprensión. Este sujeto de la educación esta redescubriéndose en la movilidad de su pensamiento y de su corporeidad, lo hace trasegando una ruta a través de la cual indaga por la condición existencial, la que a su vez lo remite a un plano de conciencia que es histórica, simbólica, concreta, objetiva y subjetiva.

Este sujeto de la educación es una totalidad fluyente, es una sustancia vital, la que como la arcilla, a pesar de transformarse en una multiplicidad de formas, de figuras y de contornos

conserva la esencialidad de sus atributos y de sus propiedades. He aquí lo que puede denominarse como su estatuto ontológico. El termino estatuto denota un lugar, un sitio, un espacio y un escenario, en el que este sujeto se desenvuelve en habitabilidad, en convivencia, en el devenir histórico y en decurso de existencialidad. La perspectiva ontológica es lo que genera esa condición de posibilidad y de potencialidad para situarlo y reposicionarlo en esa territorialidad que el mismo descubre y redescubre.

El re-descubrimiento de su identidad ontológica, lo encamina hacia el reencuentro consigo mismo, con su mismidad, con esa autenticidad que es fundamentalmente auto-poietica⁸. Es un ser humano individual, autónomo e independiente, el cual por su propia naturaleza se conforma como una unidad existencial diferenciada pero simultáneamente multidimensional. Es un sujeto que se afirma en una individualidad subjetiva que lo connota como un sistema auto-regulado y que está en posibilidad de potenciarse.

La capacidad de autonomía, de auto-explicación y de auto-eco-organización, se configura como elementos que le permiten a la sustancia original del sujeto de la educación, combinarse y mezclarse a partir de sucesivos desencadenamientos, reacciones, encadenamientos, hechos y eventos con otras sustancias que le son idénticas. En este momento el estatuto ontológico, se contrae y se retrae, es recursivo, proactivo y dinámico. El ser se encuentra con otros seres, gesticula, se mueve, emplea los diferentes lenguajes, la semiótica de la corporalidad se matiza

⁸ En esta obra de conocimiento, el termino autopoietico se utiliza para indicar como el sujeto de la educación es un sistema viviente, que forma parte de los ecosistemas humanos y que sin perder su identidad y su autonomía, efectúa en intercambios energéticos, culturales, sociales y de diferentes tipos con los ambientes naturales, tecnológicos, económicos, políticos, entre otros. Lo autopoietico es lo que posibilita su organización como sistema en condición de autonomía e independencia, en conectividad con los ambientes.

con la gramática del pensamiento. La existencialidad se convierte en una zona de confluencia de todos aquellos elementos que le dan su originalidad, sin perder de vista que forman parte de una territorialidad que habita y comparte con otros seres.

El sentido y la significación ontológica del sujeto educable, va mucho más allá de circunscribirlo como objeto, ente, o fenómeno. Es una auto-eco-organización multidimensional, en el que la vida se encuentra presente y se manifiesta en su historicidad, en su andar y desandar por las sendas de la existencia, tratando de concretarse como un ser en su ahí, en su actualidad y en su presente, sin desconocer que tiene una historia personal, un pasado y un relato que es esencialmente auto-biografía de su propia existencia.

Lo anterior pone de relieve el interés investigativo por el que se indaga, desplegando la naturaleza de la idea y el origen de la pesquisa que se realiza. La pregunta es por el sujeto educable, su condición existencial y como está enmarcada en una totalidad que conjunta el pensamiento en diálogo con su corporeidad como componentes esenciales de la sustancia vital. Es un cuestionamiento que interroga un movimiento envolvente, hacia la configuración de un sujeto educable, el cual es necesario comprenderlo y redescubrirlo.

De ningún modo, esta pregunta por el ser es superflua o innecesaria, por el contrario en los tiempos presentes cobra su vigencia, tal como la tuvo en la paideia griega, al respecto Heidegger (1927) puntualiza:

No sólo eso. Sobre la base de los comienzos griegos de la interpretación del ser, llegó a constituirse un dogma que no sólo declara superflua la pregunta por el sentido del ser, sino que, además, ratifica y legitima su omisión. Se dice: el concepto de “ser” es el más universal y vacío. Como tal, opone resistencia a todo intento de definición. (Pág.13)

Este planteamiento, es necesario no solo como pregunta por el sentido del ser en tanto sujeto de la educación, sino que comporta un despertar, un modo de comprensión sobre la manera de interpretar su identidad y su estatuto ontológico. Esta forma de visualizarlo está enmarcada en una interpretación del tiempo, en ese horizonte de profundidad e indagación que posibilitan las capturas para conocerlo y entenderlo.

La idea es preguntar por un sujeto de la educación, como totalidad en una movilidad fluyente, con necesidades, estructuras, motivaciones, sentimientos, percepciones y constituido a partir de una materia que es simultáneamente animicidad corpórea⁹ y corporeidad anímica. Al respecto Zubiri (1963) expresa:

El alma es del cuerpo y el cuerpo es del alma: “Tomado desde el alma, el “de” consiste en corporeidad. Considerado desde el cuerpo, el “de” consiste en animidad. Tomadas a una tales determinaciones, diríamos que la unidad del “de” es corporeidad anímica”. He aquí expresada, desde el punto de vista de la constitución, con mas hondura que lo hiciera la definición clásica, la esencia misma del hombre: “El hombre es una sola unidad

⁹ Dicho concepto es fundamental para comprender como interpretar al hombre sin negar la existencia de su corporalidad, sin orillararlo como se hizo manifiesto en el proyecto cartesiano.

estructural cuya esencia es corporeidad anímica. Sus elementos no se determinan como acto y potencia, sino que se co-determinan mutuamente”, de tal manera que, en la estructura humana, todo lo psíquico esta “somatizado” y lo somático esta “psiquizado” o almizado. El hombre es una sustantividad psico-orgánica. (Pág. 53).

Este es el redescubrimiento del que se habla, un interés que se ha mantenido vivo desde Platón y Aristóteles, hasta los tiempos de hoy, y que no pueden perder vigencia, porque preguntar por el sujeto de la educación en este horizonte de sentido, es repensarlo en tanto ser y organización bio-psico-social.¹⁰ En esta perspectiva, el ser humano es una unidad integrada que como totalidad despliega una dimensión anímica, corporal, pensante, sentiente y racional. Es la unión material y simbólica de una realidad que es universal y singular, en la que el sujeto de la educación es individuo y especie, género y particularidad de este, en este sentido, Heidegger, (1927) manifiesta:

El “ser” no constituye la región suprema del ente en tanto que éste se articula conceptualmente según género y especie: οὔτε τὸ γένος³. La “universalidad” del ser “sobrepasa” toda universalidad genérica. El “ser” es, en la nomenclatura de la ontología medieval, un “trascendental” (“transcendens”). La unidad de este “universal” trascendental frente a la multiplicidad de los supremos conceptos genéricos quiditativos fue reconocida por Aristóteles como la unidad de la analogía. Con este descubrimiento,

¹⁰ Expresa la relación entre la estructura orgánica, los estados de conciencia psíquica y la conexión de estos con la realidad social en los que se moviliza el sujeto de la educación. Se trata de concebirlo como una unidad que es alma, cuerpo, mente, espíritu, sentimiento y pensamiento.

Aristóteles, pese a su dependencia respecto del cuestionamiento ontológico de Platón, puso el problema del ser sobre una base fundamentalmente nueva. (Pág.14)

Dimensionado de esta forma, el sujeto de la educación adquiere una especie de supremacía ontológica, en la que configura su existencia, como ser en el tiempo, la historia, y el espacio concreto de realidad en el que vive. La escuela es el territorio en donde despliega ese potencial, sobre el cual va construyendo la subjetividad como persona y la intersubjetividad como proyecto de relación con los otros.

En cuanto a ser, este sujeto de la educación, se comprende así mismo y desde sí mismo, en esa integralidad y totalidad constitutiva de los elementos trascendentes, corpóreos, anímicos y pensantes de su realidad intrínseca. Este sujeto toma sus propias determinaciones ontológicas, decide afirmarlas o negarlas. En relación con este postulado Heidegger (1927) plantea:

“El Dasein se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo: de ser sí mismo o de no serlo. El Dasein, o bien ha escogido por sí mismo estas posibilidades, o bien ha ido a parar en ellas, o bien ha crecido en ellas desde siempre” (Pág.23)

La vida se convierte en un elemento ontológicamente necesario para comprender al ser, en tanto existencia compleja, concreta, histórica, racional y cultural. En el sujeto de la educación, en estas condiciones son las que permiten abrirse paso en la territorialidad existencial de la escuela y en los espacios de integración social, familiar y comunitaria en donde se encuentra inmerso. Por

lo tanto la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano, como campos de indagación y de conocimiento acerca de este, no pueden en ningún momento desarticularlo y desagregarlo, tal como intentó hacerlo el positivismo restrictivo de la ciencia clásica. Este es un giro hermenéutico, una translación de la forma de mirarlo, en este sentido W. Dilthey (1944) aporta lo siguiente:

La vida es comprendida en su propio ser mediante categorías que son extrañas al conocimiento de la naturaleza. También en este punto el factor decisivo consiste en que dichas categorías no se aplican a priori a la vida como algo ajeno a ella, sino que residen en el ser mismo de la vida. La actitud que cobra en ellas una expresión abstracta es el único punto de apoyo para la comprensión de la vida, pues la vida misma existe tan sólo en esa forma determinada de relaciones de un todo con sus partes. (Pág. 3).

La vida es así comprendida como una categoría que no es ajena al sujeto de la educación, convertida en un factor decisivo para afirmar su yo personal, ya no como una abstracción que le es ajena a su existencia sino como una expresión concreta de su realidad en él y con el mundo. Aparece como esa relación estrecha que se plantea como el todo y las partes, la que no puede reducirse o restringirse, a través de miradas deterministas y mecánicas o de lógicas de pensamiento que nieguen la conexión vital de su existencia como parte de la significación globalizante que la hace posible.

Emerge una conexión vital, en la que las vivencias del sujeto de la educación se alojan en su existencialidad con sentido y con significado, agrupan los recuerdos de lo vivido, restaurando

la coherencia entre el pensamiento y todo lo que este moviliza. La corporeidad es el punto de unión, el que se constituye mediado por la conexión inherente entre sus expresiones vitales, sensibles y sustanciales, con todas aquellas categorías abstractas que el mismo reconfigura desde lo que piensa y percibe con respecto a su vida y a su circunstancia como parte de la escuela y del entramado social.

Este razonamiento, es fundamentalmente hermenéutico, porque invita a efectuar un despliegue analítico más allá de la razón pura, el cual se desborda por encima de los límites de una racionalidad que intenta constreñir el pensamiento. Se trata de una convocatoria a restaurar la historia del sujeto de la educación, como relato de su propio desarrollo personal, como protagonista de sus propias realidades y estados de ánimo. Pero esto él no lo hace solo, porque mediado por esa corporeidad y materialidad concreta, él se proyecta hacia los otros. Entonces aparece claramente la relación entre el pensamiento, el yo personal, la corporeidad, y la otredad, como una convergencia de condiciones que hacen posible la vida del sujeto en tanto identidad individual y su conexión vital con los otros, en cuanto identidad de identidades.

Solo así es posible comprender la naturaleza de la idea por un sujeto de la educación como totalidad sistémica, como tejido de tejidos y como realidad de realidades, es por esta razón que W. Dilthey (1944), recalca:

Debemos salir de la atmósfera tenue y pura de la crítica kantiana de la razón para dar satisfacción así a la índole bien diferente de los objetos históricos. Se presentan ahora las siguientes cuestiones: yo vivo mis propios estados, yo me hallo entretejido en las

interacciones de la sociedad como un cruce de sus diversos sistemas. Estos sistemas han surgido de la misma naturaleza humana que yo vivo en mí y que comprendo en otros. El lenguaje, en el cual pienso, ha surgido en el tiempo, mis conceptos han crecido dentro de él. Por lo tanto, soy un ser histórico hasta unas profundidades inasequibles de mí mismo. (Pág.8).

Como sujeto histórico, se convierte en investigador de la historia y hacedor de la misma, siendo este un principio vital por excelencia, revitaliza el sentido de la esperanza en un mundo social conmocionado y sumido en una crisis existencial y de valores, con respecto a este análisis Husserl (2002), explica:

Los valores positivos se van determinando a partir del análisis fenomenológico de la autoconciencia, en la que se manifiestan las posibilidades in-finitas del ser humano no solo como individuo, sino como miembro de una cultura, dado que en ella se objetiva la unidad de la vida activa, de la cual la humanidad de una época y de una nación es como una especie de sujeto. (Pág.7).

Estos conceptos acerca de la identidad subjetiva, son mediaciones ontológicas y simbólicas que se enredan en un pensamiento retroactivo y convergente, mediante el cual es posible generar condiciones para reformular la racionalidad con respecto a la educación, a la pedagogía y al desarrollo humano. Esta es una intersubjetividad en la que se reconoce al otro como un modo constitutivo de objetividad, que se hace a flor de piel desde su corporeidad y que se refunda como una constitución sistémica con los objetos del mundo. Es de esta manera, como

se hace presencia comprensible e interpretable, real y concreta, trascendente e inmaterial, comunicativa y sensible, experiencial y narrativa.

El sujeto educable como estatuto ontológico se valora en sus interacciones afectivas, volitivas, sensibles y de pensamiento, las que permiten comprenderlo como una unidad de sentido, de significado y de acción. Comienza un tránsito desde una unilateralidad racional, hacia una perspectiva de comprensión compleja y de su diversidad histórica social. En ningún momento, se descompone como un conjunto que está ligado a situaciones de pensamiento y de actividades que son profundamente humanas. Por el contrario, se descubre en sus relaciones, en sus conectividades y puntos de articulación que son como eslabones para crear las correspondencias y la complementariedad entre todos los elementos constitutivos de su realidad subjetiva e intersubjetiva.

Se puede entender que no se admite concebir a este sujeto de la educación como un desagregado y desarraigado en las dimensiones de humanidad, de sentido y de la misma significación profunda enraizada en su sensibilidad como humano y como proyecto de humanización. Esto es lo que permite a una reflexión por su condición como una existencia vital que se comprende y se re-comprende en el reconocimiento de los otros, en contrastación con las demás identidades y en relación con estos en calidad de sistema.

La otredad y la habitabilidad en convivencia, se manifiestan como los elementos fundamentales para fortalecer el yo personal, en enlace vital con las humanidades ajenas, en reciprocidad con estas y en diálogo de comprensión auto-afirmado en el mundo del ser y de la

vida. Todo esto, por cuanto, este sujeto de la educación es lo que es en la medida que entiende, que su vida transcurre en medio de los otros, que no es solamente tiempo y espacio, sino que es una identidad que está integrada con otras identidades, de las cuales aprende a configurar su propia realidad y a redescubrirse como individuo y como sistema de relaciones sociales.

7. PESQUIZA TELEOLÓGICA PARA EL ENCUENTRO DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN COMO PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.



Circuito No 7: **IMPRESIÓN TELEOLÓGICA DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN.**

Fuente de la imagen: <http://nahidinmedinaaguilar.blogspot.com/>
Fecha: agosto de 2012

El despliegue argumentativo, a partir del cual se gesta la pesquisa, que le da seguimiento a la trayectoria teleológica de la relación sujeto de la educación y noción de pensamiento en corporeidad, tienen como punto de partida, el interrogante radical. ¿De qué modo el sujeto de la educación responde a su necesidad de explicación como auto-eco-organización de sus finalidades y propósitos en el dialogo permanente del pensamiento en corporeidad? La intención indagadora, está centrada en una necesidad de respuesta, la que es en sí misma, una convocatoria a la auto-eco-organización como finalidad explicativa. Se pregunta, por este sujeto de la educación, en una situación de auto-interrogación, con respecto a lo que representa para este, el dialogo permanente que se da entre esa unidad vital que integra todas las dimensiones expresivas de su corporalidad con la manifestación de su pensamiento en acción y en existencialidad

El sujeto educable emerge como una configuración teleológica, la cual está inscrita en una necesidad de explicación de su qué y de su para qué en el mundo y con el mundo. El es un proyecto existencial, una integralidad compleja, una re-significación de significados y un encadenamiento de significaciones.

Se pretende con esta afirmación, poner en cuestionamiento cualquier intención de creer que en la escuela todo está en su lugar. Se trata de introducir la incertidumbre y la duda para re-significar el conocimiento, la vida, el trabajo y lo que se piensa del sujeto de la educación con respecto a estas realidades existenciales. Es una aventura, es una experiencia a través de la cual las miradas giran, porque buscan sorprenderse de lo que está sucediendo en la escuela, de todo aquello que el mecanicismo, ha pretendido dejar de lado. Lo que se pone de relieve, es la

importancia de este sujeto, de cada letra, de cada palabra, de cada instante, de cada movimiento y de cada pensamiento, desde donde él se recupera como sí mismo en el sendero de la vida. Por todo esto, re-significar los significados es darle importancia a otros acontecimientos que permiten los giros de cómo se mira a la escuela y al sujeto. Todo esto exige un modo de explicación, una interpretación que no se quede solamente en el causalismo o en la fenomenología de la acción.

Esta explicación teleológica, no se reduce solamente a los determinismos mecanicistas, que pretenden dar cuenta de la causalidad de sus hechos, de sus aprendizajes, de sus saberes y de todo lo que hace para relacionarse con los demás. No se rechaza la existencia de estas finalidades que están profundamente ligadas a lo que es su propio destino. Sin embargo, lo que se pretende es encontrar como se relacionan estas conexiones causales, de qué manera se da ese diálogo entre el pensamiento y la corporeidad, la sensación, la cognición, la afectividad y la expresividad.

Es exactamente en este punto, donde la visión teleológica del sujeto educable, fisura y desplaza las concepciones tradicionales de la educación, la pedagogía, el currículo y el desarrollo.

Se introduce un entrelazamiento de significaciones, una síntesis holística en la que el sujeto educable es un sistema de propósitos y de finalidades, los cuales le permiten encausar su

existencialidad, a la luz de una matriz analítica de juicios, de auto-reflexiones, de auto-regulaciones y de auto-eco-explicaciones¹¹.

La auto-eco-explicación, es para el sujeto educable, un modo de interpretación necesario para entenderse como un sistema que propone y dispone su proyecto existencial, desde la interioridad de su ser y la conexión en habitabilidad con nosotros. Esta es una reformulación que parte de la misma crítica a la razón pura efectuada por Kant (1876):

Los principios trascendentales del conocimiento nos autorizan a admitir una finalidad, por la cual la naturaleza en sus leyes particulares se concierta subjetivamente con la facultad de comprensión del juicio humano, y nos permite juntar las experiencias particulares en un sistema; porque entre las diversas producciones de la naturaleza, se puede admitir también la posibilidad de otras que tienen cierta forma específica por carácter, es decir, que como si fuesen hechas expresamente para nuestra facultad de juzgar, sirven con su variedad y su unidad, como para fortificar y sostener las fuerzas del espíritu (que se hallan en juego en el ejercicio de esta facultad) lo que les ha valido el nombre de bellas formas.(Pág. 179).

La finalidad que se persigue es motivar al sujeto de la educación para que efectúen la exploración de su mundo exterior e interior, yendo más allá de sus causalidades físicas y biológicas. El objetivo fundamental es adentrarlo en la inmensidad de sus principios y

¹¹ Se entiende por autoecoexplicación el proceso de interiorización que el sujeto de la educación realiza para darse cuenta del qué, el por qué y del para qué de sus existencia. Todo esto se manifiesta en la manera como asume su proyecto de vida y el desarrollo de su existencialidad.

conocimientos trascendentales, restaurando su propia subjetividad y reivindicando la importancia de sus facultades de comprensión, lo mismo que la capacidad de juzgar, la variedad y la unidad que están en la constitución en su estatuto ontológico.

Este propósito es de gran importancia para comprender que la complejidad del ser humano, lo sitúa más allá de los sentidos, de las causas finales y eficientes, porque lo posee de manera reflexionada y propositiva con respecto al sentido y a la significación de su propia existencia, tal como lo expresa Ferrater Mora (1994):

Podríamos concluir, pues, que un propósito natural es inexplicable. Pero tan pronto como analizamos el entendimiento humano y su comprensión de la realidad advertimos que es posible unir en él el principio del mecanismo universal de la Naturaleza con el principio teleológico en la “técnica” de la Naturaleza siempre que admitamos que el principio unificador es de carácter trascendente y no pretendamos unir los dos principios citados para la explicación de la misma producción de la Naturaleza. (Pág. 768).

Es posible unir y admitir la existencia de un principio unificador de carácter trascendente, a partir del cual al sujeto de la educación se le mira como una esencia que piensa, comprende y razona, que al mismo tiempo construye juicios reflexivos y críticos sobre sus propósitos existenciales y lo que para él es indispensable en su descubrimiento y redescubrimiento del mundo. Estos son, diferentes enlaces de tipo fenomenológico y de libertad, los que en ningún momento pueden verse como resonancias de las concepciones deterministas y mecanicistas de la educación. Por lo tanto, la reflexión que se efectúa no es un producto de este tipo de

consideraciones e hipótesis, sino la reformulación de un pensar que se hace desde una auto-explicación hologramática de la realidad individual y colectiva del sujeto de la educación.

Los principios de trascendentalidad que se exponen, invitan a una mirada de la unidad del pensamiento y de lo corporal, de lo físico y de lo espiritual, de lo material y de lo inmaterial; todo esto en una especie de dialéctica, en la que no se contraponen, sino que se dialoga, de donde es posible alcanzar una unidad de las dualidades y ambivalencias, sobre las cuales se ha pretendido elegir lo pedagógico, lo curricular y las concepciones de desarrollo humano en educación. En este giro de mirada teleológico el sujeto de la educación está en retroactividad, en auto-constitución dinámica y en unidad simbio-sinérgica de todo lo que forma parte de su ser. Al respecto, Morín (2002):

Recapitulemos, pues, que es lo que constituye su unidad: *genos* y *fenon* depende de una unidad, el *autos*, del qué, por su asociación en bucle, son los dos constituyentes necesarios; la unidad recursiva que nace de su conjugación los hace indisociables. Aun más, a su manera cada uno es constitutivo del otro, participa de la naturaleza del otro, y cada uno, mediante de la computación permanente es transformable en el otro. La auto-organización viviente constituye un geno-fenómeno, y un feno-genómeno. (Pág.151).

Es evidente, que el propósito de esta obra de conocimiento, es crear puentes de comunicación para entender al sujeto educable, como una auto-organización viviente, como una totalidad que fluye, como un geno-fenómeno que es al mismo tiempo proyecto libertario y feno-fenómeno que se da en la relación con el otro. Se trata de crear un conocimiento organizado,

sobre el principio de la vida múltiple, de la unidad en diversidad, y del diálogo transdisciplinar de las disciplinas científicas.

Es una propuesta de humanizar las relaciones que establecen la pedagogía, el currículo y el desarrollo, capturando sus principios de trascendentalidad, mediante enlaces hermenéuticos con la noosfera¹², la esfera de la vida, la del pensamiento y del cuerpo. En cuanto a esta unicidad dialéctica, compleja y trascendente, Morín (2006) recalca:

Pero mientras que el conocimiento de la organización nucleoproteínada permite captar hoy en día la unidad de la diversidad viviente, la vida múltiple de la noosfera no es reconocida en su unidad; su dominio, atravesado por disciplinas innumerables, es roto por estas disciplinas fragmentarias, incapaces todavía de comunicarse entre sí. Se cultivan parcelas de la noosfera, pero la noología es res nullius. (Pág119.)

Este giro de mirada teleológica, es un ejercicio de profundidad, de analítica y de crítica, porque reformula los planteamientos tradicionales de una lógica deductiva, la cual ya no es operativa. Hay que reconfigurarla en función de una auto-eco-organización, en la que el sujeto educable es ese sistema de proposiciones, dialogantes y dialécticas determinado por el florecimiento de su libertad como emanación de un pensamiento vivo y de una corporalidad expresiva y sensible. Estas son las ligazones que se hacen de este como una unidad fundamental, en la que ya no se le visualiza como un robot programado y que vive en un desierto deshumanizado. Se le mira con el lente de la unidad en diversidad, en la que la trascendencia y la

¹² La noosfera (del griego noos, inteligencia, esfera) es el conjunto de seres vivos dotados de inteligencia.

materialidad, lo biológico y lo cognitivo, lo físico y lo material, lo singular y lo plural, adquieren significaciones distintas y horizontes de sentido reinventados.

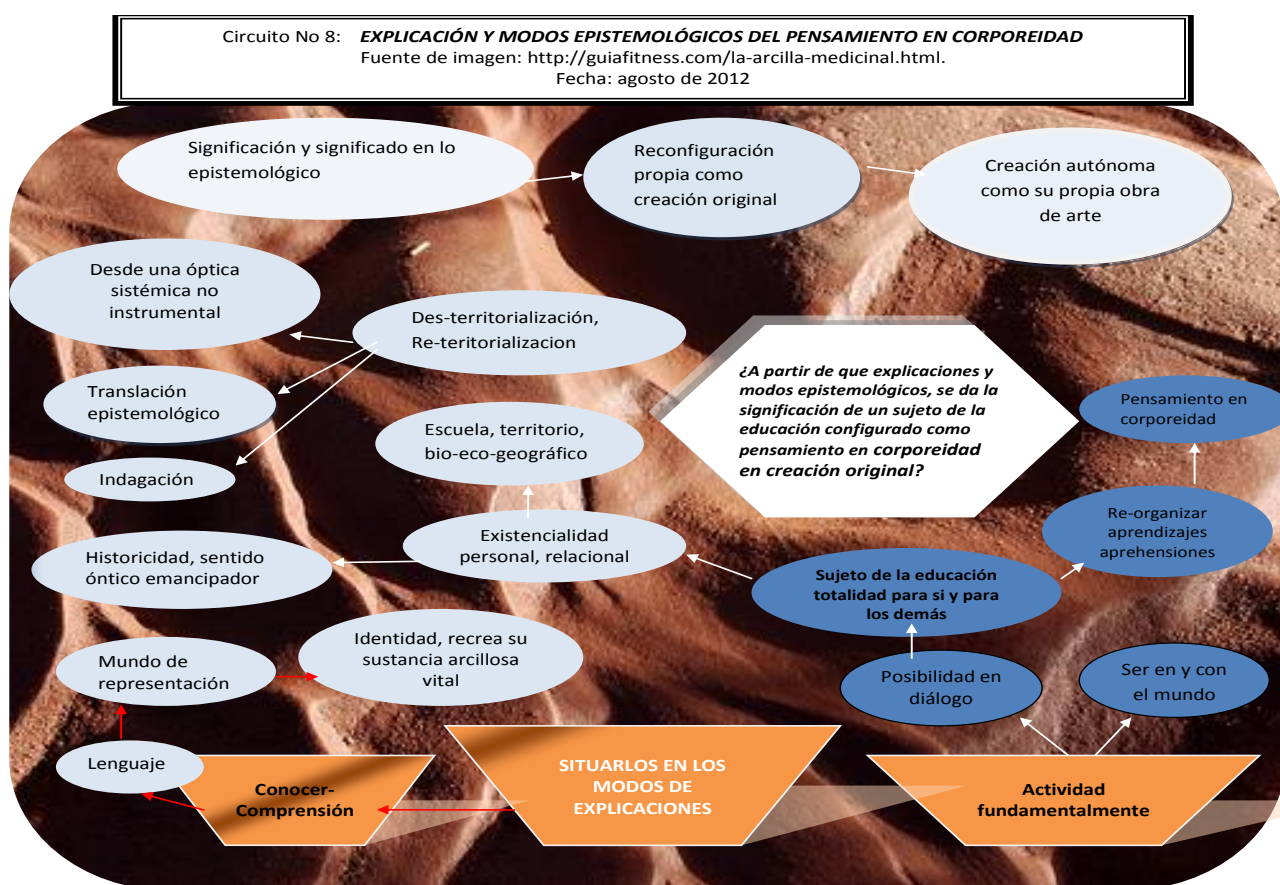
La intención es concreta, porque se busca sacar a este sujeto de las prescripciones formalistas, que lo han tratado envolver en una concha y una especie de caparazón. El propósito es incentivarlo para que él, desde su auto-explicaciones y su auto-comprensiones, vaya saliendo de estas envolturas y aprenda a modelar la sustancia arcillosa. Es así como, entiende que es un sujeto que está instalado en el mundo pero que desde su interioridad puede constituirse como un sistema auto-organizado, vital, múltiple y auto-diferenciado.

Estas son formas de pensar como una categoría en la que la sustancia viva del sujeto educable, penetra sus pensamientos y su corporalidad, estableciendo los enlaces con todas las dimensiones de su vida y creando posibilidades re-significadas de desarrollo. No son solamente percepciones univocas o uni-lateralizadas de lo que comporta la subjetividad o la individualidad, son concepciones teleológicas que integran los procesos como respuestas a las preguntas de un para qué interno, de un por qué existo y cuál es la finalidad de la existencia.

Solo así, se genera en el sujeto de la educación una inquietud por sí mismo, por sus formas concretas de pensarse, por la estimación que él va construyendo acerca de su situación en el mundo, como un principio que totaliza y engloba su identidad personal. Todo esto, sin perder de vista que no solamente es individualidad racional, sino que simultáneamente habita en escenarios de convivencia y de relación con el otro.

Esta es una comunicación no parcelada, en la que la vida se mezcla con la vida, el sujeto de la educación se entrelaza intersubjetivamente con los demás. Él está instalado en el mundo de la escuela, lo vive y lo convive con los otros, lo transforma en solidaridad, incluso lo problematiza, lo tensiona y los distensiona. Tanto el pensamiento como su corporeidad, son los elementos que le permiten abrirse hacia la exterioridad del otro y exponerse en su calidad de esencialidad autónoma. Esta apertura y exposición al mundo de la escuela, no es un acto mecanicista, ni el producto de la causalidad, porque es el encadenamiento de hechos de sucesos, y de acontecimientos vitales y de saber que se auto-eco-organizan y explican mediante la reflexión subjetiva y la re-territorialización sensitivamente compartida.

8. VISIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD EN EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN



La noción de pensamiento en corporeidad, es fundamental para preguntar por la forma como el sujeto de la educación, se va significando y redescubriendo, en su mismidad y auto-trascendencia; de ahí, la importancia de la pregunta. Entiéndase que, los modos epistémicos, son aquellos lugares de convergencia, los escenarios de indagación y los espacios distensionados,

sobre los cuales se puede dar un significado a este sujeto, como esa realidad integrada, esa totalidad que no puede verse por dependencias o compartimentos. Se trata de una creación original, pero lo que se interroga, es a partir de que giros se va configurando y desplegando todas sus relaciones con cada uno de sus elementos y dimensiones de los que se apropia.

Configurado un sujeto de la educación en su estatuto ontológico y en su dimensión teleológica, es importante situarlo en cuanto a los modos de explicación y de aproximación con el conocer. Lo epistemológico plantea una comprensión de los que de este se deriva, de su lenguaje y de sus modos de representación. Estos son reflexiones necesarias para comprender que conocer es una actividad fundamentalmente humana, en la que se despliega todas sus categorías y dimensiones como ser en el mundo, por el mundo y para el mundo.

Desde esta perspectiva la trayectoria que se marca es hologramática y emergente, por cuanto posiciona al sujeto de la educación con un acto cognoscente, en el que parcial y totalmente se re-organiza los aprendizajes y aprehensiones con respecto a su pensamiento en corporeidad, a lo que piensa de esta y a las diferentes maneras de expresarla en su para sí y en su exposición con los demás.

Este para sí, es un modo específico de constitución del ser, en cercanía con su sentido de existencia, de formación óntico, ontológica y en historicidad. Es el estar en el mundo, a lo que Heidegger (1927) denomina el Dasein:

El Dasein “significa” para sí mismo, se da a entender, originariamente, su ser y poder-ser en relación con su estar-en-el-mundo... Pero si, por otra parte, el Dasein ha hecho suya la posibilidad que hay en él no sólo de hacer transparente para sí mismo su propia existencia, sino también de preguntar por el sentido de la existencialidad misma, y esto quiere decir, de preguntar previamente por el sentido del ser en general, y si en este preguntar ha quedado abierta la mirada para la esencial historicidad del Dasein, entonces será imposible no ver que el preguntar por el ser, cuya necesidad óntico-ontológica ya ha sido señalada, está caracterizado, también él, por la historicidad. (P. 94.31)

La escuela como territorio bio-eco-geográfico, se des-territorializan y se convierte en un escenario de significación, de sentido y de aprehensión. El sujeto de la educación debela sus potencialidades para capturar las diversas formas de pensar y de conocer, sin limitarse a los condicionamientos que lo restringen tan solo a un objeto pasivo y que mecánicamente repite.

En este giro epistemológico, el sujeto de la educación, es un alfarero de su sustancia vital, un modelar de la arcilla de su existencialidad y un generador de conocimiento en cuanto a sus propias aprehensiones. Es una totalidad vibrante, pensante y que siente, una convergencia de representaciones, de ideas y de enunciados. Es un conjunto de experiencias sensitivas, motrices, intelectivas y de enunciación, las cuales se unen en la diferencia de sus identidades y se distinguen en la forma como cada uno amalgama su propia sustancia arcillosa y vital.

La representación y el significado de lo epistemológico, se constituye en una refundación de su pensamiento, en una transformación de sí mismo y en una reconfiguración de su propia naturaleza. Es una creación original, autónoma y que emerge con fuerza para desplegarse en toda su potencialidad. Lo hace en ese decurso que es histórico personal y en relación con los otros seres. Convierte el acto cognoscente, en un sueño de emancipación, en una práctica humanizadora constante, en la que su alma penetra otras almas y sus experiencias mediatizan la habitabilidad en el mundo de la escuela.

Esta forma de ver al sujeto, lo revalora en su historicidad y lo pone por encima de la mera historia como narración objetual. Tampoco lo reduce a las acciones metodológicas oscuras, en las que se esconde una ideología o una técnica disciplinar. Por el contrario, se está cuestionando la manera como se han constituido las verdades de la pedagogía, del desarrollo y del currículo en la escuela.

En esta reflexión epistemológica el sujeto es comparable a una creación autónoma de sí misma, es decir, él se crea como su propia obra de arte. Los sentidos históricos de su vida cambian considerablemente, lo mismo que el conocer y el pensar, porque estos se ven ya desde ópticas multidimensionadas y giros de mirada. En esta perspectiva, el pedagogo no actúa como el agente que desde la exterioridad saca al sujeto de la educación de su oscuridad. La mirada es completamente contrario, porque lo que plantea es que este mismo sujeto utiliza su luz interior para hacer resonancia de esta en su relación con el mundo de la escuela y la otredad.

Él participa decididamente en la configuración de la epistémica, de la ética y de la estética de su obra de arte, sin dejarse llevar por las tendencias hegemónicas de la ciencia moderna, ni mucho menos de los excesos que se comenten en nombre de los dispositivos disciplinarios creados por la pedagogía. Este sujeto de la educación, configura la conciencia estética y crítica de su historicidad y de su creación, con la ayuda del pedagogo y de los otros, encuentra el sitio, el horizonte de sentido y la posición en la realidad escolar y en el mundo de la vida.

Vista así la educación y la pedagogía, no le muestran al sujeto realidades parceladas, porque puede perder el sentido de su obra de arte. Lo que le presenta es una comprensión más subjetiva de sí mismo y de su existencia, en la que el pasado y el presente están en continuo diálogo, en permanente mediación y en evidente transformación significativa. Al respecto Gadamer (1993) explica:

El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación. Esto es lo que tiene que hacerse oír en la teoría hermenéutica, demasiado dominada hasta ahora por la idea de un procedimiento, de un método (Pág.360).

La conciencia estética del sujeto de la educación, se fundamenta del comprender, en tanto asunto que cuestiona, problematiza y distensiona el pensamiento sobre lo que se conoce y cómo se conoce. No se queda expuesto como tan solo un boceto, se proyecta como una totalidad en la

que la realidad se lee y se aprende. Este sujeto interpela y se deja interpelar de las cosas, modifica su propio pensamiento y revisa los modos de explicación de su realidad.

Entiende que el camino es largo para llegar al conocimiento de sí mismo, al de su historia personal y al de la historicidad de los otros. La comprensión le permite dirigir sus pasos, construir su senda de aprendizaje y trazar una cartografía de la misma. Esto lo hace apoyado en el conocimiento mutuo, con la ayuda de sus colegas de viaje y sin desconocer que existen otros estatutos ontológicos y otras dimensiones existenciales de la vida, de la escuela y de la pedagogía.

El sujeto de la educación, se hace consciente que el espacio escolar es irregular, está lleno de huecos y vacíos, es arrugado y enredado, no está completamente delineado por una estructura plana y sin alteraciones. Se da cuenta que es un lugar con una configuración disimétrica, en el que existen individualidades y subjetividades, cada uno con su propia sustancia arcillosa y con sus intenciones específicas de permanecer en el tiempo.

Estas son percepciones que se adquieren en reciprocidad, en diálogo y en relación del yo con el otro, ya no de un polo de referencia individualizado a otro polo descontextualizado, sino como una realidad reconfigurada a partir de una integración totalizante. En este sentido Ricoeur (2006) expresa:

El tema del vivir-juntos no está ausente de Totalidad e infinito. Además, el exordio sobre la guerra imponía su consideración; el lenguaje, el discurso se expresan en el lugar de la

relación, pero no es una relación que totalice. No instaura ninguna historia que pudiese crear sistema. Ontología: reducción del Otro al Mismo. (Pág.202).

El sujeto de la educación no es una realidad totalizante, porque el mismo se configura desde su propia sustancia e infinitud. Es aquí donde emerge la importancia que tiene la corporeidad como ese modo de identidad que hace extensiva las superficies personales hacia una materia que se despliega en su potencialidad. Lo corporal es la unión de la forma, de la materia, de la trascendencia y del espíritu; es un espacio lleno que no puede geometrizarse o medirse con exactitud rigurosa. La corporeidad es la dinámica de la realidad intuitiva, en la que la interioridad impulsa con fuerza y potencia todo lo íntimo del yo y lo que se expresa hacia los otros.

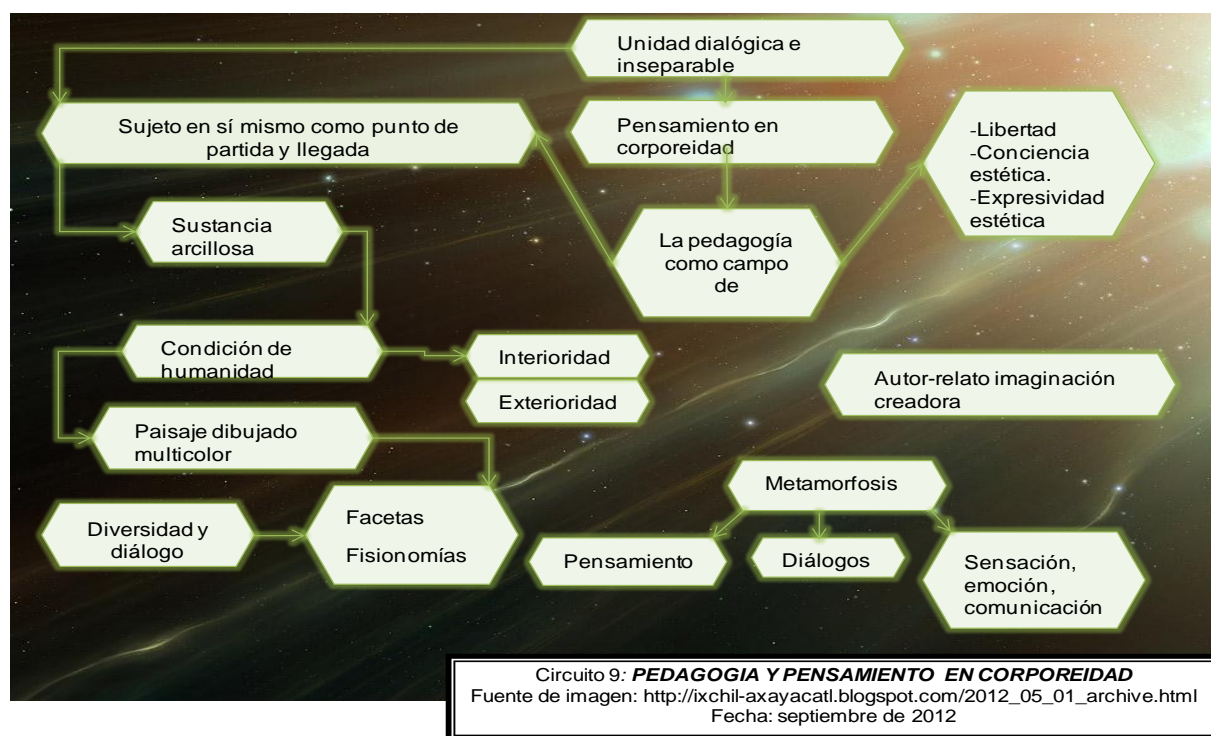
Esta traslación epistemológica implica una indagación profunda sobre cómo se interpreta al ser humano desde su sentido trascendente y su condición como sustancia material viva y transformable. Se trata de un mirar distinto, al que intentó efectuar Descartes en su racionalismo, catalogando el cuerpo como cosa pensante y aislándolo de la unidad dialógica y dialéctica que se forma en la reintegración del sujeto.

Es inconcebible pensar que el cuerpo humano no tiene nada que ver con las estructuras fundamentales del ser. Esto no es más que un menosprecio por el hombre como un proyecto de humanidad. Poner el cuerpo entre paréntesis, orillararlo y someterlo a la categoría de cosa pensante, no es más que un intento por ubicarlo fuera de su propia existencia.

En los tiempos presentes, la educación y los nexos que esta despliega con la pedagogía, el currículo y el desarrollo, hacen posible una mirada compleja, en la que el yo es una integración de actos y de ideas, a partir de la cual se efectúa encadenamientos altamente organizados para extenderse hacia los otros. Es ilógico hacerle fuego a las psicologías sin alma, sobre las cuales se erigió el principio de irreductibilidad de lo vital.

Lo vital es irreductible, porque no puede restringirse a una sola idea, a un solo modo de explicación o una categoría unívoca y específica. En el sujeto de la educación lo vital es la trascendencia que emerge sobre la sustantividad material y se hace trascendente en diferentes connotaciones de realidad. Él es la conjunción entre una esencia en la que la corporeidad se compenetra con su pensamiento, ya no en la relación continente y contenida o la óptica exclusivamente instrumental. Tampoco es un agregado accidentalmente constituido, ni que desagrega su potencialidad y sus acciones. Este sujeto de la educación es una unidad en diversidad, una complejidad de relaciones y una auto-eco-organización trascendente y sistémica.

9. DEVELANDO LA CONDICIÓN HUMANA EN MULTIPLICIDAD DE FORMAS Y COLORES, PARA UNA PEDAGOGÍA QUE AFIRMA EL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.



La pedagogía como campo de reflexión y racionalidad compleja se asume desde la libertad, la conciencia y la expresividad estética. Lo pedagógico se refunda para redescubrir un sujeto de la educación que sea autor de sus propios relatos en aprovechamiento permanente de la imaginación creadora. Esta visión, es de gran importancia para entender los nexos que se establecen entre el pensamiento, diálogo, sensación, emoción y comunicación. Es así como se

dimensiona el papel de la pedagogía en el contexto de las prácticas escolares, el currículo y el desarrollo humano.

Esta perspectiva renovada de lo pedagógico, encuentra en el pensamiento en corporeidad un hilo conductor para reivindicar la condición humana del sujeto de la educación y considera que las prácticas de enseñanza, la didáctica, la evaluación y todo lo que forma parte del saber pedagógico, no son ajenos a un examen profundo de la interioridad y exterioridad de un paisaje dibujado por el mismo sujeto. El mismo es el protagonista, de esta posibilidad potenciante la cual presenta diferentes facetas y fisionomías en una escuela que es un escenario existencial caracterizado por la diversidad, la multiplicidad de formas, la pluralidad de tendencias y la policromía de la singularidad subjetiva. Vista así la pedagogía es un campo de reflexión amplio y en despliegue potenciador y que transforma los paradigmas de la escuela, del maestro y del sujeto de la educación. Este último es el punto de partida y de llegada, el horizonte simbólico y de significado, el punto hacia donde se concentran, los esfuerzos y las iniciativas por construir una práctica pedagógica que reivindique la condición de humanidad como el fundamento para la transformación de la sustancia arcillosa. Este es un juego que le apuesta a lo simbólico a lo real a lo complejo y a una racionalidad creadora como contextualidad de lo pedagógico y como condición esencial para cambiar la escuela.

En un acercamiento profundo a la interioridad y al alma del sujeto de la educación, a esa sustancia arcillosa que como principio vital se hace manifiesta en su devenir existencial. Así devela su condición de humanidad como requisito indispensable para mirarlo como una unidad dialógica inseparable de pensamiento en corporeidad. La multiplicidad de formas y de colores

permite dibujar un paisaje de lo humano, en el que cada sujeto es singular y diferenciado.

Emergen diferentes facetas, estructuras y fisionomías, son como las flores de un jardín fresco en el que cada una de estas difumina su propio perfume, esparce fragancias de vida y embellece la totalidad del huerto.

El acto de develar, implica un juego metafórico y simbólico, a partir del cual el sujeto de la educación transforma su sustancia arcillosa, dibuja sus formas y figuras, le da color a sus expresiones vitales y pone en marcha a su imaginación creadora. Es un proceso que parte de sí mismo y a él regresa; en el que pone de manifiesto toda su potencialidad oculta descubre las facultades latentes y despierta las capacidades dormidas. Él mismo efectúa una auto-reflexión y una auto-crítica, la que le permite descorrer lo que se interpone entre él y la comprensión significativa de su realidad. Se trata de una metamorfosis en la que el pensamiento, la sensación, las emociones, y el cuerpo establecen diálogos de inmensa y profunda compenetración, se comunican, crean lazos de interdependencia y siente la vida que circula con fuerza en su existencialidad.

Cada sujeto de la educación es su propio alfarero, porque en la movilidad envolvente y mágica de su imaginación creadora, devela su condición humana como cuando el capullo florece y los manantiales de agua cristalina se convierten en torrentes inagotables. Como el alfarero toma su sustancia arcillosa la limpia de las impurezas, la pule, la modela y la extiende para formar una masa sobre la cual comenzara a esbozar el diseño de sus formas sus estructuras y sus colores. Esta develando su condición de ser humano, se está potenciando como tal, viaja por la senda de la

auto-regulación, de la autonomía y de todo lo que le permita fortalecer las dimensiones y expresiones de su personalidad tanto sustancial como trascendente.

La condición humana se devela en una retroacción complementaria que permite el diálogo y la interlocución de su interioridad subjetiva y la exterioridad objetiva en la cual se encuentra inscrita. Este sujeto de la educación alcanza la conciencia de su potencialidad, se apropia de su capacidad para pensar, sentir, amar, crear y hacer de sus manos extensiones finas y productivas de su alma. Todo esto lo va acomodando y re-acomodando en función de lo que está afuera de sí mismo, es decir, de todo aquello que la educación y la pedagogía le pone a su disposición para perfeccionar la elaboración de las formas y las figuras. Esta es la emergencia de las relaciones que se dan en la educación como el conjunto de posibilidades para potenciar la condición humana y la acción misma del sujeto para aprenderlas y hacerlas propias en ese proceso de auto-eco-organización que el mismo efectúa desde la dialogicidad de su pensamiento en corporeidad.

La condición humana se devela en el sujeto de la educación como ese yo personal que el mismo reclama que está en él y que es para el mismo. Así otros seres vivientes reclaman la posibilidad de tener un yo, en el ser humano ese yo es por sí mismo una categoría afirmada de subjetividad e individualidad. Todo esto le inspira para desear la vida, quererla, amarla y ser partícipe activo de su transformación. Las formas, las figuras y los colores en su multiplicidad son la expresión de su sustancia viviente que reclama para sí mismo un yo afirmado y deseado, tal y como expresa Morín (2006):

Paradójicamente, es el ser viviente se pasa la vida en producir mantener, salvaguardar su vida, coincide con su unidad, su integridad, su identidad: sí mismo. ¿Es esto simplemente la expresión de un ser- querer-sobrevivir? ¿No se confunde el querer-sobrevivir, en y por el menor de sus actos, con el querer vivir, es decir, una afirmación permanente de sí mismo? (Pg.187).

Ese querer vivir es para el sujeto de la educación la ruta que configurar para afirmarse así mismo asumiendo su condición humana como unidad de integración autentica y auto-determinada. La multiplicidad equivale a pensarlo como la convergencia de matices de tonalidades, de intensidades y de trazos que se hacen visibles en sus figuras, formas y colores. Las formas son las dimensiones de la personalidad que se configura, las figuras se pueden equiparar a los sueños y los colores son las metas que traza ese sujeto para dibujar sus paisajes existenciales.

La condición humana es para el sujeto de la educación tanto necesaria como suficiente, así se le mire en la contextualidad compleja de las relaciones con los otros. A partir de estos elementos se configura su existencialidad y sucesivos actos devalantes de la potencialidad inmanente a estas condiciones al respecto Ferrater Mora (1994):

Condición” se expresa diciendo que un término es condición de otro cuando éste depende de aquél en alguna medida y en cualquier respecto.

El término condicionado sería, pues, en un sentido muy amplio, función del término condicionante, Ahora bien, la condición puede entenderse varios modos. El primer término puede envolver o implicar necesariamente el segundo. Entonces tenemos la llamada condición suficiente.

Esta condición suficiente puede ser absoluta (cuando un término implica, por sí solo, el otro) y relativa (cuando el término primero implica el segundo una vez presupuestas otras condiciones). Si la dependencia entre dos términos es tal que el primero es necesitado forzosamente para la condición del segundo, se llama condición necesaria. Queda entonces entendido que la condición suficiente expresa, no simplemente lo que hace posible la existencia de una cosa, sino lo que hace imposible su no existencia. Por eso la condición suficiente puede ser llamada también condición necesitante, y ello de tal modo que la relación de uno de los casos de la relación de condición suficiente, la cual a su vez es la misma categoría de necesidad.(Pág. 329-330).

9.1. La libertad como condición de humanidad.



Fuente: Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo
Fecha: junio de 2012. Pereira- Risaralda.

El sujeto educable despliega su libertad como una condición necesaria para la humanización. Desde esta, se potencia como un ser única, individual y existencialmente diferenciado de los otros. Nada lo esclaviza, ni lo somete, porque en su alma están arraigados los sentimientos de libre expresión, a partir de los cuales se le hace posible movilizarse en pensamiento en corporeidad, y restringido como el viento y con las alas de la sabiduría. La pedagogía, el currículo y el desarrollo humano se convierten en contextualidades complejas que permiten el despliegue emancipador de las potencialidades humanas.

La libertad para el sujeto de la educación es más que una metáfora, es una condición exigible, una necesidad existencial, una condición real y concreta de historicidad envolvente. Con respecto a su valor y preponderancia.

Pensar en un sujeto educable que despliega su condición libertaria, es hacerlo desde una comprensión compleja de su existencia vital. Cada uno es su propia sustancia arcillosa, la cual la va modelando en su interacción con el mundo, con el pensamiento y con la realidad. Por esta razón, los dualismos y las dicotomías desaparecen, el se hace dueño de sí mismo, abre sus alas al mundo y a los otros en señal de abrazo fraterno; ni la pedagogía, ni el currículo, ni la misma escuela puede impedir que los gorriones canten y que los leones se abren paso con fuerza impetuosa en la extensa llanura de la libertad.

El pensamiento en corporeidad es lo que le permite expresarse con la fuerza del león y la melodía del gorrión. Por esto, el sujeto de la educación no puede ser reducido a una masa que no tiene vida, ni mucho menos pretender hacer de esta una sustancia homogénea sin identidad. Solo así, se devela así su condición de humanidad, sus colores, sus figuras, sus formas particularidades y sus potencialidades intrínsecas.

La libertad y la humanidad, la corporalidad que hace presencia con la fuerza de la vida y el pensamiento que ilumina todo su ser, son las circunstancias para que el yo personal del sujeto de la educación se auto-identifique, creándose y recreándose en sucesivos acontecimientos de realidad, como una unidad potenciada y fluyente, tal como lo manifiesta Zubiri (1982):

El hombre es una realidad una y única: es unidad. No es una unión de dos realidades, lo que suele llamarse (alma), (cuerpo). Ambas expresiones son inadecuadas por lo que con ellas pretende designarse depende esencialmente de la manera como se entienda la unidad de la realidad humana. (Pág.87).

La libertad como condición, la humanidad como principio, la expresión libre como meta y el pensamiento en corporeidad como mediación, son elementos esenciales de esa unidad indisoluble de la realidad humana, a la cual el sujeto de la educación no puede renunciar jamás, porque sería ir en contra de cualquier postulado filosófico y ético al respecto Husserl (2002):

La propuesta es por tanto la de una sociedad fundada y guiada por la idea de filosofía y por su sentido de teleología y de ética de la responsabilidad. En ella no sólo se protege la libertad de las personas, sino que se la enriquece gracias al carácter ético de la sociedad, en la cual se fomentan los valores de una cultura cada vez más humana. (Pág.10).

El ser y su existencia se enriquecen, la libertad emerge como una mediación potenciante, la pedagogía reafirma la cultura de la humanidad, confirma los valores que la hacen posible, orienta y guía filosóficamente el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes que son necesarios para que el sujeto que la educación se proyecte como un ser ónticamente libre, con respecto a lo cual Heidegger (1927):

Si el ser del Dasein es por esencia poder-ser y ser-libre para sus más propias posibilidades, y si el Dasein no existe sino en la libertad para ellas o en la falta de libertad frente a ellas, ¿podrá la interpretación ontológica hacer otra cosa que establecer como fundamento posibilidades ónticas (modos del poder-ser) y proyectar esas posibilidades ónticas hacia su posibilidad ontológica? (Pág. 304-305).

El sujeto de la educación se reafirma en una escuela, en la que el ser como poder ser, permea toda la territorialidad de esta. La pedagogía aparece como un conjunto de posibilidades para que cada sujeto sea lo que quiera y pueda ser, eligiendo su ruta de existencialidad, toma decisiones libres y autónomas, actuando como esa unidad de realidades. Solo así es posible alcanzar una pedagogía y una escuela en la que la condición humana se debele, se libere, y se reconozca como la fuente de emanaciones vitales sobre las cuales se auto-eco-organiza la identidad subjetiva.

9.1.1. El pensamiento en corporeidad como fuente de creación de la conciencia estética

El concepto de conciencia expresa una relación de retroacción entre el pensamiento y el yo, en una unidad dialógica y dialéctica que conjugan los diferentes elementos de complejización organizador. Desde lo estético el sujeto de la educación se eleva a una categoría en la que aparece como una realidad integrada, donde se unen los diferentes aspectos que la educación tradicional ha intentado separar. Es buscar la experiencia de su yo como algo interior y propio de él, que le permite afirmar el conocimiento de sí mismo, tomar buenas o malas decisiones y percibirse desde diferentes miradas. La conciencia en el sujeto de la educación se despliega en su relación con los objetos, con los otros, con el saber y con todo aquello que le permita posicionarse en el mundo.

En su sentido original la conciencia estética expresa una afirmación de mismidad que es de gran importancia para que el pensamiento en corporeidad se de cómo la conjunción de lo

intra-subjetivo con la percepción objetiva de las cosas, de la vida y de la trayectoria existencial que cada sujeto de la educación configura. Con respecto a la definición básica de conciencia Ferrater Mora (1994):

El sentido (1) puede desdoblarse en otros tres sentidos: el psicológico; el epistemológico o gnoseológico, y el metafísico. En sentido la conciencia es la percepción del yo por sí mismo, llamada también a veces apercepción. Aunque puede asimismo hablarse de conciencia de un objeto o de una situación en general, éstos son conscientes en tanto que aparecen como modificaciones del yo psicológico. Se ha dicho por ello que toda conciencia es en alguna medida autoconciencia y aun se han identificado ambas. (Pág.323).

La percatación y el reconocimiento de algo son para el sujeto de la educación, lo que va reafirmando su conciencia como una estética del mundo y de la vida. Genera en él las posibilidades de posicionarse en una trama vital, la cual está configurada por diferentes hechos y circunstancias. El yo es su propia identidad, un conjunto de percepciones que él mismo realiza, las cuales se encuentran ubicadas en una línea del tiempo, en una historia personal, y en un relato que es fundamentalmente auto-biográfico.

La conciencia estética es voz y llamado al mismo tiempo, porque configura un entramado de situaciones y contextos sobre los cuales el sujeto de la educación debe decidir, optar, elegir y diferenciar. Como conciencia estética se comprende un conjunto de capacidades potenciadas para

movilizar pensamiento en corporeidad y asumir retos que en la existencialidad le presentan. Paul Ricoeur (1996) en cuanto a la conciencia como voz y llamado, expresa lo siguiente:

Suponiendo que se pueda liberarla del yugo de los prejuicios vinculados a la “buena” y a la “mala” conciencia, ¿designa la conciencia un fenómeno distinto de la atestación de nuestro poder- ser? Frente a esta versión no moral de la conciencia, aquí el rato consistirá en precisar los fenómenos tales como la conminación o la deuda a los que la metáfora de la voz parece designar *conminación o la deuda*. (Pág.380).

La pedagogía como fuente creadora de conciencia estética libera al sujeto de la educación, del yugo de los prejuicios, por lo que no puede hablarse ni de buena ni de mala conciencia. Lo más importante es que lo que se enseña y lo que se aprenda le permita a este poder ser, ya no como un reduccionismo moralista o como imposición objetiva de la escuela. Existe un sentido muy amplio que se acerca más a esa metáfora de la voz, siendo la que exhorta e invita a cada sujeto para que sea él mismo una fuente que genera el pensamiento, las ideas, las palabras, los movimientos, las sensaciones y todo aquello que forma parte de sus espacios vitales.

El pensamiento en corporeidad se desentraña, en la medida que el sujeto de la educación devela su condición humana. Esto es fundamental para concebir una pedagogía en la que la conciencia estética esté más allá de los razonamientos restrictivos de un positivismo estrecho, sobre lo cual Roszak (1988):

Es un acto espontáneo casi instintivo, de difícil captación por lo fugaz, si la mentalidad es un don de la naturaleza es para usarla, disfrutarla, extenderla y ampliarla, así la educación debe “explosionarse” hacia la aventura intelectual, con ideas y no con reglas irrebasables, ideas en forma de palabras, imágenes y numerosos gestos. (Pág.239, 251).

La aventura del pensamiento, implica un sujeto de la educación que pueda expresar sus propias ideas, que traspase las fronteras que le imponen las normas y las reglas. Estas formas de conciencia estética reivindican en la pedagogía el valor de la imagen, de las palabras que dibujan sentimientos y de los gestos con los que cada uno de los estudiantes se comunica con el otro. Las gestualidades son algo que permite penetrar el océano insondable de la conciencia, aclara el pensar y el sentir, lo desenmaraña, lo descifra y lo fortalece en la visión de unidad que está instaurada en la racionalidad compleja.

La estética aparece aquí ligada de la conciencia porque la sustancia arcillosa, es una creación que el sujeto educable hace de su existencia. Como creador él adquiere una percepción en lo bello, en la que el devenir lo acerca a la esencia de esta. La belleza y la perfección son atribuciones que se van consolidando para afirmar un yo personal que no solamente es consciente de sus circunstancias, sino que se percata de la trascendencia e importancia de esta.

Por lo tanto conciencia estética es en la pedagogía un imperativo sobre el cual el yo se reafirma y se auto-organiza como una unidad que se piensa así misma y se moviliza en sus territorios de encuentro existenciales. En cuanto a la estética Ferrater Mora manifiesta (1993):

Por eso lo estético es independiente y no puede estar al servicio de fines ajenos a él; es, en sus propias palabras, “finalidad sin fin”. Lo bello no es reconocido objetivamente como un valor absoluto, sino que tiene sólo relación con el sujeto; el hecho de las distintas y contradictorias apreciaciones sobre lo bello, no es, sin embargo, el producto de esta necesaria referencia a la subjetividad, sino el hecho de que la actitud del sujeto sea siempre plena y puramente desinteresada, dedicada a la contemplación. (Pág. 582).

En la pedagogía la conciencia estética no es un camino sin retorno, es una esfera de reflexión simbólica, un juego de metáforas y de realidades, una vía que se recorre con los pies de la libertad, con las alas de la sabiduría y con la capacidad para saber elegir los atributos de lo bello.

La belleza en el sujeto de la educación está cimentada en todo lo que es su condición de humanidad, porque cada niño o adolescente es por sí mismo una creación estética, un mundo de realidades que son visiblemente hermosas. Esta es la fuente que genera un pensamiento en corporeidad que es esta aproximación a un ser humano bello, estética y trascendentalmente hablando.

Desde lo pedagógico, una conciencia estética es la restauración de lo bello en el sujeto de la educación, porque es un llamado para que él mismo configure las imágenes de su propia belleza. El arte y la pedagogía se unen para indicarle este camino, ayudarle a trazar su ruta, impulsarlo hacia la aventura de conocerse así mismo, de afirmar la noción de sí y de posicionarse

como una obra única y autónoma. Frente a este sentido de lo bello y su unión con el arte Klee citado por Gama (2010) dice:

El arte “hace visible,” lo que está señalado justamente es que el arte no es un simple “medio” por el que se transmiten contenidos susceptibles de ser traducidos en términos conceptuales, ni la ocasión para que la filosofía haga manifiesta una supuesta capacidad interpretativa privilegiada. El arte es más bien acontecimientos de una multiplicidad de sentidos que solo se pueden desplegar en esos fragmentos de un mundo que son las obras de arte; obras que ni siquiera merecerían este nombre a los ojos de Klee porque en su carácter fragmentario son huellas de una actividad que piensa en su experimentar, y busca quedar consignada en expresiones que conserven su movilidad, su indeterminación y la multiplicidad de caminos que en ella se cruzan. (Pág. 215).

El sujeto de la educación es una obra de arte, un pedazo de mundo y de realidad. En cada una de sus creaciones dejan plasmadas las huellas de sus actividades, de todos sus pensamientos y de la movilidad indeterminada de su conciencia. La multiplicidad de caminos es un terreno cruzado, en el que se dan acontecimientos de saber y de conocer. Son múltiples sentidos que le permiten a la pedagogía ayudarle a modelar sus experiencias y expresiones propias.

En esta categoría de reflexión el sujeto educable afirmado en su yo, moviliza pensamientos en corporeidad que le permiten no solo estar en el mundo sino transformar, tal como lo manifiesta Rodríguez Bovio (1998):

El “yo” es una mera conciencia que acompaña a todo concepto. Con él “no se representa nada más que un sujeto trascendental de los pensamientos”. La “conciencia en sí no (es) tanto una representación... cuanto una forma de la representación en general”. El “yo pienso” es “la forma de la apercepción inherente a toda experiencia y anterior a ella” (Pág. 27).

El propósito de la pedagogía desde lo que se ha expuesto, se redimensiona porque encuentra en el sujeto de la educación un mundo por descubrir y por desentrañar. Lo percibe como un universo de significados, de expresiones y de símbolos, a partir de los cuales se devela en esa condición de humanidad de la que se habla. Las expresiones son todas aquellas posibilidades que éste tiene para conocerse a sí mismo como obra y como resultado de sus actividades vitales en este sentido Holguín (1988):

Es el hombre, así, quien tiene que definirse así mismo... porque todavía no está definido. Tiene que seguirse haciendo, porque aún no está “hecho” del todo.

El hombre no es algo ya dado o definido. Ni él ni su especie están ya estructuradas. Están en proceso de formación apenas. (Pág.31).

La conciencia estética define al sujeto de la educación, lo invita a la acción permanente, lo catapulta hacia logros realizativos es una forma de acercarse a su identidad recorriendo diferentes caminos, explorando distintos modos de verse reflejado en el mundo del ser.

9.1.2. Englobe de posibilidades para redescubrir al sujeto educable como unidad visible entre lo pensante en diálogo con lo corpóreo.

Las vivencias afectivas, las imágenes subjetivas y la sensibilidad del sujeto en su totalidad, se constituyen en aspectos necesarios para hacer admisible la relación entre el pensamiento en corporeidad. Esta es una unidad que crea complacencia positiva con la existencia, desata el poder de las fuerzas vitales, produce encanto, deleite y belleza. Estos son sentimientos que generan placer y agrado, ilusión y esperanza. La conjunción entre el pensamiento y la corporeidad es de gran significado en la incorporación de los conceptos que permiten desbaratar cualquier posibilidad de esquemas dualistas. Lo que se presenta es una esfera que está integrada como condición subjetiva para posicionar el fomento por la vida como una experiencia que genera conexiones afectivas.

Admitir el pensamiento en corporeidad es para la pedagogía, una fundación necesaria e indispensable. El concepto de englobe implica una acción cognoscente que es envolvente, abarcadora, comprensiva y que permite incluir las condiciones de posibilidad para eliminar los deslindes y fronteras creados por la racionalidad cartesiana entre el cuerpo y el pensamiento. Se trata de una continencia, una complementariedad, en que estas dos unidades se presentan simultáneas en completo diálogo comprensivo y en una actuación integradora.

El sujeto educable, desde esta perspectiva, se admite como todo un ser sobre el cual se despliega una existencia en la que sus ideas, sus actos, su expresividad y sus manifestaciones

corporales están envueltas en la conjunción de las experiencias y las vivencias. Este pensamiento en corporeidad, es lo que permite un regreso a este sujeto que conoce y que se encuentra con el mundo, que se entrega a este, se expone ante él, lo explora, lo indaga, lo modela y lo conquista.

En virtud de lo anterior, la pretendida dualidad entre cuerpo y pensamiento, queda completamente disuelta, porque la conciencia estética es la que opera para que cada sujeto de la educación comprenda, que es la suma de todas las sustancias, de todas las potencias y de todas las experiencias corporales, tal y como lo expresa Venegas García (2001).

Los datos son operados, ponen el ser de manera actual, ellos consiste en poner el cuerpo en una realidad, es situarse en huya, es un hecho en la naturaleza, sin embargo la situación corporal exige un proyecto, es decir, un traer al ahora una fantasía de lo que no ha sido, pero que puede ser, un proyecto exceso: una creación ilusoria con fines futuristas con alto grado de posibilidad de pos existencia, pero la acción requiere igualmente una acumulación de recuerdos y, aún, recuerdos de recuerdos que le sirven a la reflexión antes de la acción, para tener un sentido.(Pág.53).

Está muy claro, que la relación de pensamiento en corporeidad no puede darse sin la existencia de un proyecto tanto en la previsión de pensamientos futuros o acumulación de acciones presentes, es decir, la escuela no puede centrarse solamente en lo cognoscente o en aquellas actividades que fortalecen la comunicación, el lenguaje o la representación social. El planteamiento que se efectúa, instauro como necesidad la configuración de un proyecto existencial, en el que lo corpóreo con lo pensante se asuman como posicionamientos de realidad

y de situación frente a la vida a la trascendencia del ser y a la condición de sustancialidad material de éste.

El sujeto de la educación es un ser actuante como pensante, porque su conciencia lo hace dueño de sus vivencias. Por lo tanto es una actualidad que se realiza a partir de diferentes acciones que tienen un sentido, con las cuales es capaz de comunicarse en el mundo de la vida. La corporalidad es lo que le da significación en cuanto a correlación con esta, es así como Venegas García (2001) reafirma:

Por consiguiente, nuestra tarea consiste en describir y reflexionar sobre cuerpo, fundamento de las vivencias por medio de las actuaciones y dadas en los ajusta mientras a través de la conciencia, lo cual, a nuestro modo de ver, conformada uno de los elementos fundamentales de la fenomenología este es Husserliana. (Pág. 54).

Es evidente que la corporalidad es fundamento y ajuste de conciencia en tanto que ambas se conjuntan para configurar y reconfigurar las experiencias vitales. Experiencia y vitalidad entran a formar parte del englobe de condiciones para hacer admisible en la pedagogía una relación de profundidad de pensamiento en corporeidad. Solo así es posible alcanzar desde la escuela una formación que permita al sujeto de la educación, alcanzar su plenitud como unidad que siente, piensa, expresa, se comunica, ama y transforma su micro-realidad existencial.

Esta discusión pedagógica propone centrar al cuerpo en su corporeidad como parte de una lógica que devela la condición humana y englobe las potencialidades de un cuerpo fragmentado.

Esta perspectiva, está más allá de la lógica cartesiana en el que el cuerpo es sustancia extensa geométrica y milimetrada. Se concibe aquí como un organismo único, como un horizonte que se va definiendo en la medida que las experiencias y las vivencias se despliegan a través del trayecto vital. De esta forma, desde lo pedagógico la relación pensamiento en corporeidad no solo es admisible sino necesario porque a través de esta se accede a una comprensión de esta comunidad fenomenológica.

El cuerpo como unidad admisible entre el pensamiento y corporeidad, conduce a entender al sujeto educable en su propia existencialidad desde dos dimensiones fundamentales; el yo como el mismo y el cuerpo como el ámbito de los mecanismos cognitivos. Por lo tanto, la pedagogía plantea la imagen del cuerpo como un cuerpo vivido que permite el estar en el mundo y la transformación de este.

El pensamiento en corporeidad convierte lo corporal y lo pensante en un aspecto dinámico, del goce, de la acción y de la creación estética. No se trata solamente de afirmar su potencia, es preciso reconocer en este una posibilidad infinita de construcciones personales, algo así como una leyenda de su corporalidad y de su existencia.

El pensamiento en corporeidad como englobe de posibilidades para redescubrir la lógica del cuerpo, es una opción válida para entender la dialogicidad y la comunicación de los seres humanos, tal como lo plantea Rico Bovio (1998):

Nos comunicamos por el cuerpo antes que por el lenguaje, nuestro cuerpo es la primera herramienta con la cual entendemos y transformamos el mundo (Pág.56).

El entendimiento del mundo corresponde a una incorporación de la corporalidad pensante, no como una imposición de signos, ni de representaciones, porque en la unión cuerpo en pensamiento se concretan espacios expresivos que a su vez proyectan y dan lugar a diferentes experiencias que pueden darse en la movilidad de la acción, de las manos, de los ojos, de la piel y de toda esa corporeidad animada por la realidad pensante.

9.1.3. Trazos y líneas que eliminan la frontera entre lo imposible y lo posible como expresividad estética

Como sustancia arcillosa, el pensamiento en corporeidad, es desde la pedagogía, un pretexto válido para eliminar las fronteras que la historia, la filosofía y la teleología han pretendido crear entre lo corporal y lo pensante. Desde esta perspectiva, estos elementos se mezclan en el cosmos para formar una imagen de sí mismo. Es así como se logra conjugar un sujeto educable, en el que la corporalidad está pensada y vivida como una idea y no como un agregado material que se carga encima.

El sujeto de la educación está presente en la realidad, como esa unidad sistémica de cualidades, propiedades y atributos sobre los cuales se dan las experiencias sensibles y las sensibilidades creativas. Esta es la frontera que al eliminarse, permite hacer posible la

expresividad estética, en el sentido más elevado de su creatividad. Lo más importante es hacer admisible la unidad, lo que manifiesta de gran importancia Zubiri (1986):

Cuando nos referimos al ser humano podemos definir corporeidad como “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer”. La corporeidad se refiere al ser humano, y por tanto, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. (Pág.60)

Hacer posible y admisible la unidad del pensamiento en corporeidad es permitir que el sujeto de la educación realice sus dibujos y sus trazos sobre un cuerpo ideado y pensado como experiencia vivida. Aquí entra en juego la discusión por el movimiento, es decir, la manera como los aspectos motrices propulsa y potencian esta relación tan profunda. Tanto la movilidad como la motricidad son subsistemas integrados de una corporalidad pensante, anímica y racional. En cuanto a esta presunción Trigo Aza (1998) expresa:

Sus manifestaciones durante y tras la actividad han evidenciado un reencuentro con su persona, que se manifiesta en la globalidad de un movimiento significado intencionalmente, en el que se proyectan nuestro estado de afectividad, de relación social, de reflexión cognitiva, de producción creativa. Ya no es un organismo que se mueve, es un humano que se expresa. Mediante una metodología basada en activadores motrices creativa que procuran la implicación del Ser socio-afectivo-motriz-cognitivo, se ha alcanzado una vivencia mas integra, significada, plena y holística de la corporeidad. (Pág.95).

La preocupación por la movilidad y los activadores senso-motrices como parte de la relación de pensamiento en corporeidad es pedagógicamente admisible para entender que el sujeto educable no puede ser prisionero de las predeterminaciones o de los condicionamientos socio-culturales. La escuela y el aula deben ser espacios y escenarios para una expresividad estética en la que cada uno de los individuos que habitan en sus fronteras, puedan reencontrarse con un movimiento que los pone en posición de vivir experiencias significadas y re-significadas desde la producción creativa y cognitiva. Los activadores motores aparecen aquí como aquellas mediaciones expresivas que le permiten al sujeto de la educación alcanzar una vivencia integral, significada, y pensada desde la unidad de sus realidades psíquicas, biológicas, comunicativas, sensitivas, perceptivas y anímicas.

El pensamiento de la corporalidad genera una implicancia integrada y vivida de todo lo que el cuerpo puede comunicar en su dimensión amplia desde todos los ámbitos de la trascendencia y la estética expresiva. Por esta razón, no se puede ser consecuente con una pedagogía tradicional que ha intentado reducir la corporalidad a una mera dimensión bio-física, en este sentido Trigo Aza (1998) expresa:

La activación de la consciencia creativa unida a la experiencia única de la creatividad condujo a lo sujetos a la estimulación de su creatividad, de u sociabilidad, de su autoestima, de su bienestar, de su razonamiento, de su expresión, de su relación cooperativa... (Pág. 95).

Los trazos y las líneas que se proponen para eliminar las fronteras que han distanciado al cuerpo de sus posibilidades expresivas como unidad pensante, están instauradas en una conciencia creativa que es razonada y fundamentalmente entendida desde percepciones renovadas de esta comunidad vivida e integrada. Es así como se logra posicionar a un sujeto educable que potencia su pensamiento en corporeidad, ya sea desde las actividades motoras, la movilidad y la sensación, mucho más allá de actividades tan básicas como el contacto o las relaciones superficiales desde lo bio-físico. Este es un cambio de perspectiva en el que se pone manifiesto una propiedad pedagógica de hacer circular en la escuela otras imágenes acerca de cómo se puede aprovechar mucho mejor la corporalidad pensante en diferentes niveles de producción creativa y de expresividad estética.

Este es un planteamiento que no reduce lo corporal a lo estrictamente físico, ni lo restringe a un concepto básico de competencia o de incompetencia, por el contrario fisura las regiones del conocimiento y produce desplazamientos conceptuales en los que se avanza significativamente en la modulación de un pensamiento en corporeidad que demuestra como cada sujeto educable es trascendente e importante desde su propia expresividad estética. Las investigaciones de Trigo Aza (1998) comprueban la validez de este presupuesto:

Vulgarmente se ha asimilado que solo puede ser creativo con su corporeidad (en su estado y proceso) aquel individuo genial, que lanza, que corre más lejos, o más alto que los demás. Todas las personas que no entraban en esta categoría (deportistas de alto nivel) eran, somos mediocres, del movimiento. Pero el ser humano es fundamentalmente corpóreo, olvidarnos de ello es no actualizar todas sus potencialidades. (Pág. 95).

De acuerdo con estas percepciones, la creatividad y la expresividad estética que se pretende para el sujeto educable, está completamente alejada de una imagen distorsionada de esta como competitividad. Es así como se logra concebirla en una visión solidaria, la cual es fundamental para retrotraer y actualizar las potencialidades que como trazos y líneas permiten dibujar las posibilidades de goce, de libertad, de vivencia y de retorno a la lúdica. Esto es lo que hace que este sujeto se situó como un ser humano abierto y en una actitud motivada hacia las experiencias y las vivencias que redimen tanto su actividad motora, su habilidad y su corporalidad, como todo aquello que hace visible un pensamiento, un espíritu, una afectividad y una comunicación emotiva que procede desde el interior de la personalidad.

La posición pedagógica que aquí se esgrime, al eliminar las fronteras que el dualismo cartesiano ha creado entre el cuerpo y el pensamiento, reivindica la idea de una corporalidad que esta imbuida y penetrada por una actividad pensante que no está sometida a leyes mecánicas. El movimiento, la vitalidad y todo lo que implica la existencia de esta unidad no se somete a una organización que yuxtapone el todo con las partes o las partes con el todo. Lo que se trata es de verlo en una óptica de complejidad integrada, sobre lo cual Pérez Benjumea (2004) manifiesta:

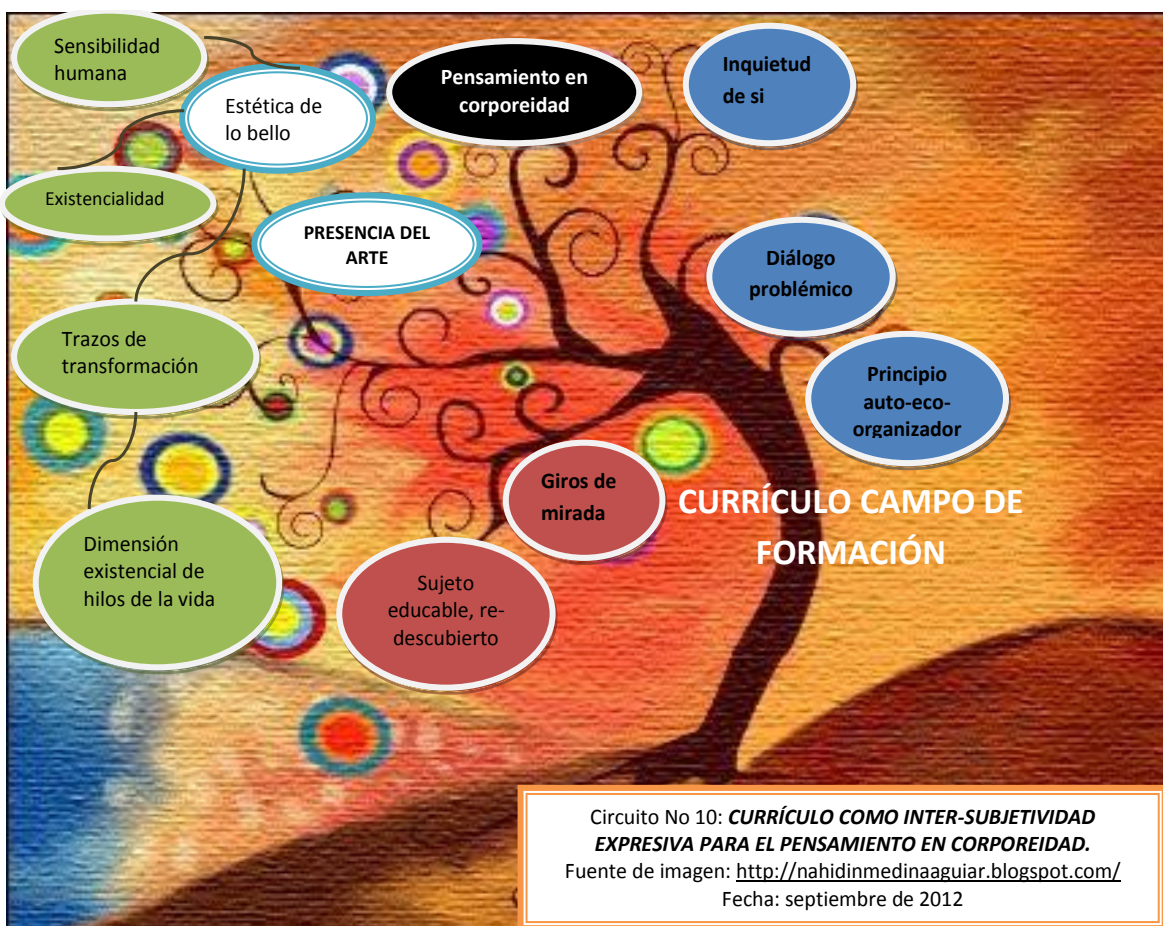
Así, la corporeidad se sitúa en una concepción del ser humano como unidad compleja, contiene en sí misma distintas dimensionalidades a través de las cuales se manifiesta y desarrolla y, por lo tanto, no es una manifestación en forma aislada sino, por el contrario, cada dimensionalidad afecta a la otra.(Pág. 7).

Las dimensionalidades a las que se refiere esta percepción, convocan a un pensamiento en corporeidad a través del cual el sujeto de la educación construyen un mundo que para él es significativo, al partir del cual le dan sentido a su vida, y que siguiendo a Pérez Benjumea (2004) es un factor fundamental para entender que:

El ser humano posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El Humanes ya no sólo “posee” un cuerpo que sólo hace, sino que su existencia es corporeidad, corporeidad que implica hablar de su integralidad y no de una parte del ser. (Pág.7).

Esta concepción es básica para que desde la pedagogía, la escuela recupere al sujeto educable y lo rescate como una subjetividad de pensamiento en corporeidad. Es así como se alcanza una dimensión de dimensionalidades, en la que la imaginación, el sentimiento y la expresividad estética no forman parte de los discursos pedagógicos hegemónicos sino que se instalan en una idea vivida de ser humano desde su diferencia, desde sus posibilidades dialógicas con el otro y la capacidad de humanizarse como un humano individualmente determinado.

10. UN CURRÍCULO TRANSFORMADO Y POTENTE EN FULGURANTES CREACIONES DE INTER SUBJETIVIDAD EXPRESIVA PARA EL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD



La idea del currículo como campo de formación, está anclada en un análisis de la inquietud de sí como la dimensión necesaria para comprender la intersubjetividad del sujeto de la educación, este es un principio auto-eco-organizador sobre el cual se explica el dialogo

problemático, como el elemento complejizante de las percepciones y; las innovaciones básicas del pensamiento en corporeidad.

Se propone un currículo, en el que hace presencia el arte como condición que devela la humanidad y potencia el pensamiento en corporeidad. Implica giros de mirada en los modos de aproximación al sujeto educable ya no desde la ciencia restrictiva y unilateral sino como una realidad redescubierta a la luz de los enfoques de integración y sistemicidad. Esta refundación del currículo, presenta al arte en la óptica de una estética de lo bello, entendiendo la belleza como la expresión misma del pensamiento en corporeidad, la cual se difumina en la escuela y se hace visible en la existencia y humanidad de los actores educativos.

Este currículo, retorna a la noción de sensibilidad humana como la dimensión existencial que teje los hilos invisibles de la vida. No se trata solamente de pensar en un conjunto articulado de áreas y de regiones del conocimiento; tampoco es reflexionar sobre una estructura y un diseño curricular, parcelado, fragmentado, desarticulado y reticulado. Es una nueva formación conceptual en la que lo curricular está transversalizado por el principio de la vida, el del pensamiento en corporeidad campo generador de relaciones expresivas para tejer una trama simbólica y de realidad que convierta la escuela en un espacio vital de encuentro con el otro. Es a partir de estas consideraciones que se pueden resolver los problemas de convivencia los conflictos de interacción personal, la falta de comunicación e incluso la ausencia de una relación amigable con los entornos naturales y ecológicos.

10.1. Perfilando desde el currículo el pensamiento en corporeidad con las líneas de humanidad existencialidad.

Un currículo transformador y potente es de gran importancia para completar giros de mirada de un sujeto educable que se redescubre como pensamiento en corporeidad. Este se perfila de tal modo que dibuja y marca los trazos que le permiten a este completar su proceso de transformación. La idea de un currículo que perfila se basa en la necesidad que se tienen de perfeccionar las categorías de formación y enseñanza para que la sustancia arcillosa tome forma. Es así como el sujeto educable, en mediación con la escuela, con sus escenarios bio-eco-geográficos, con las territorialidades del saber y del conocimiento y con los demás actores escolares, adquiere un aspecto de mayor claridad y de traslucidez en la creación de su existencialidad y humanidad.

Esta sustancia arcillosa, toma cuerpo y forma, a partir de las marcas que el mismo sujeto traza, de las líneas y figuras que forman parte de su boceto existencial. El currículo del que se habla, es un contorno espacio-temporal histórico y vital, en el que el sujeto de la educación particulariza las propiedades, las características y las particularidades de una existencialidad que envuelve los diferentes trayectos y caminos que recorre para hacerse mucho más humano, mejor persona y verdaderamente una unidad dialógica de su pensamiento en corporeidad.

El pensamiento en corporeidad es de gran importancia para que el currículo no solo sea vital y potente, sino que esté en correspondencia con las líneas de existencialidad que se visibiliza en la cotidianidad del sujeto educable. Solo así se puede formar una existencialidad profunda,

clara, transparente, y que por sí misma debe llevar las indelebles marcuillas de esa sustancia arcillosa que toma forma desde adentro de ese ser trascendente, corpóreo, pensante, dialógico y en permanente estado de transformación.

La intencionalidad de este apartado, no es definir currículo desde su fundamentación discursiva y teórica; tampoco se trata de efectuar un minucioso examen por las diferentes concepciones que de este se han realizado en distintas etapas de la historicidad educativa y pedagógica. Lo que sí queda claro es la necesidad que se tiene de esbozar un currículo que sea transformador de la sustancia arcillosa, en función de una auto-eco-organización compleja que sea coherente con la dialogicidad del pensamiento en corporeidad. Esta idea está mucho más allá de los niveles tradicionales y positivistas de la articulación de áreas, la correlación de materias o la integración de asignaturas.

Este currículo no es atomista, ni se organiza por asignaturas o materias tampoco yuxtapone programas ni contenidos, ni mucho menos se ocupa de los problemas vitales de la existencia humana, de manera desagregada de lo que es el sentido de humanidad y potencialidad de los sujetos educables. Se trata de un currículo que desde el pensamiento en corporeidad lo redescubre, lo reposiciona en la bio-eco-geografía de la escuela y lo pone en una situación de trascendencia con respecto a su yo personal y a la otredad como elemento fundamental para el reconocimiento del otro.

Se trata de un currículo que no intenta unificar por fuerza las líneas y los trazos de existencia y humanidad particulares de cada sujeto, es respetuoso de cómo ese pensamiento en

corporeidad perfila y potencia su espacio temporo-espacial e histórico en intersubjetividad vibrante. Es mucho más que los currículos flexibles, basados en concepciones y metodologías que pueden perder su finalidad a la luz de las miradas complejas del mundo del ser, de la escuela y de la pedagogía, al respecto Lafranceso (2004) advierte:

Estos criterios curriculares implican flexibilidad en la organización de los planes de estudios, en la planeación, la programación, los enfoques, las concepciones teóricas de los proyectos, las metodologías, lo que implica peligro por pérdida de finalidad teleología y axialidad) y algunas limitaciones relacionadas con la permanente readaptación de contenidos en torno a los nuevos enfoques y a los nuevos problemas, pues producir un radio organizado de experiencias de aprendizaje, reunir el tipo de contenidos y procedimientos que dan cuerpo al nuevo programa a selección de materiales adecuados no previstos sin preparación comprensiva y disciplinada, son difíciles de solucionar, más aun, si las instituciones educativas y los docentes dentro de su concepción curricular y dentro de sus planes de estudio, no tienen el tiempo previsto para esto. (Pág.31).

Este currículo trasformador y potente, de aquella singular sustancia arcillosa, es inter, intra y tran-sdisciplinario, porque comporta giros de mirada sobre la existencialidad humana del sujeto educable, convoca la dialogicidad compleja entre las ciencias y las disciplinas, integra hologramáticamente los saberes específicos, los conceptos, los discursos, las metodologías, las estrategias y todo aquello que permita elevar la condición humana de este, en su individualidad y yo personal, lo mismo que en esa otredad dialogante que le permite reconocerse en el yo social de

los otros. Se trata de un currículo que se auto-eco-organiza a partir de otras hechuras de la ciencia, tal como lo manifiesta Guarín (2012):

La base de la auto-eco-organización de las ciencias son las ciencias históricas, críticas y complejas (ciencias filosóficas y culturales porque comprenden la pluralidad y movilidad constitutiva de lo humano), las cuales se comprenden en el proceso de su propia constitución (en su origen y producción creativa) por ello se les llama ciencias auto-comprensivas, auto-reflexivas, ciencias que interpretan su propia hechura. (Pág.5).

Un currículo que desde el pensamiento en corporeidad, perfila aquellas sutiles líneas de existencialidad, permite darle sentido al modo como el sujeto educable interactúa desde sus propias hechuras con la pluralidad y la movilidad constitutiva de su humanidad, en una auto-comprensión a partir de la cual interpreta el horizonte de su existencialidad; es decir, lo más importante es que él desde ese yo personal que cambia permanentemente puede incorporar el currículo a su esencia inter e intra-subjetiva. Por lo tanto, y como afirma Lafrancesco (2004):

La interdisciplinariedad implica la colaboración entre las disciplinas, las ciencias, las artes, las tecnologías y la pedagogía, se opone al conocimiento fragmentado y se orienta hacia la integración y globalización de los conocimientos y de la Educación en general. Esto implica la reestructuración de los planes de estudio de manera que permita una visión global del saber y del saber hacer mediante la búsqueda sistemática de nexos e interrelaciones entre los distintos conocimientos, pero, puestos, estos conocimientos, al

servicio del desarrollo del ser humano y de la solución a los problemas de la comunidad. (Pág. 35).

Esta forma de currículo, exige una coordinación entre todos los niveles de realidad y de discurso que orientan su configuración. El pensamiento en corporeidad es relacional, porque pretende que el sujeto educable comprenda la naturaleza de su ser, de su existencia y de el modo como conoce, desde adentro y con base en su propia ruptura de los esquemas reductivos y racionalistas. Esta forma de ver lo curricular, se aleja de las pretensiones de una lógica binaria y se extiende hacia una práctica dialogante de la ciencia en complejidad envolvente. Al respecto Max-Neef (2004) plantea lo siguiente:

La investigación disciplinaria concierne a un solo nivel de Realidad. La transdisciplinaria, en cambio, extiende su acción a través de varios niveles de Realidad, en el caso de la transdisciplinaria fuerte, y a varios niveles de Organización (quizás a veces Realidades) en el caso de la transdisciplinaria débil. Disciplina y transdisciplina no son antagónicas, sino que se complementan. El tránsito desde una a la otra, alcanzando visiones desde distintos niveles de Realidad simultáneamente, genera enriquecimientos recíprocos del conocimiento que facilitan la comprensión de la complejidad. La transdisciplina más que una nueva disciplina o súper-disciplina es, en realidad, un modo distinto de ver el mundo, más sistémico, más holístico. (Pág.20).

Este currículo que se propone, es incluyente y no excluyente, le apuesta a la interlocución polisémica de los términos inter, intra, poli y transdisciplinar, porque lo que hace es perfilar unas

líneas que son subjetivas y personales que incorporan situaciones vitales del sujeto educable. No se opone a la flexibilidad de contenidos, no confronta la articulación de saberes, ni mucho menos está en contravía de la integración como recurso retroactivo para ser visible esa relacionalidad dinámica del pensamiento en corporeidad como la base de este. En este sentido Morín (2005) remarca:

En lo que concierne a la transdisciplinariedad, se trata a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades. De hecho, son complejas cuestiones de ínter, de poli, y de transdisciplinariedad que han operado y han jugado un rol fecundo en la historia de las ciencias; se debe retener las nociones claras que están implicadas en ellas, es decir, la cooperación, y mejor, articulación, objeto común y mejor, proyecto común. (Pág.8).

El pensamiento en corporeidad se perfila, con trazos vitales y existenciales de este sujeto educable, quien como alfarero de su sustancia arcillosa, se auto-comprende y auto-interpreta para definirse como un ser en y con el mundo. El currículo es una auto-eco-organización que desde la complejidad, le permite establecer relaciones con su propio yo, con el conocimiento y con los otros, de manera creativa, dinámica, dialógica y potente. Es una concepción en la que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación establecen nexos de refundación, interlocutan la una con la otra, se complementan e incluso pueden oponerse no como confrontación sino como discusión epistémica para crear organizaciones superiores y fuertes de realidad y pensamiento vital.

10.1.1. La inquietud de sí como punto de partida auto-eco-organizador de un currículo para el pensamiento en corporeidad.

Configurar un currículo auto-organizador, desde la inquietud de sí, es aproximarse al descubrimiento de la realidad profunda del sujeto educable. Es un punto de partida en el que se devela por completo la condición de humanidad, en la riqueza polisémica de ese diálogo relacional del pensamiento en corporeidad. Se está planteando un constructo de sujeto que está muy lejos de la crítica positivista, la cual reduce fundamentalmente la inquietud de sí aún antiguo principio socrático de conócete a ti mismo. Este es elevado al concepto de autoestima por las tradiciones epistémicas de la modernidad, lo cual no deja de ser un postulado altamente restringido y que condiciona al ser humano a una espíteme que está anclada en las prácticas de saber y de poder fundadas en el control y la vigilancia.

Esta concepción de currículo vital y potente que se propone, es una configuración que se da desde el sujeto educable tal y como es en su esencia de humanidad. Parte del reconocimiento del poder inequívoco que existe en él mismo como la energía que se libera y se potencia en función de ese pensamiento en corporeidad. Es decir, la única preocupación de la pedagogía y el currículo en cuanto a una condición elevada es, lograr que este sujeto educable adquiriera una genuina inquietud de sí. Esta es una preocupación de orden superior, centrada en un sujeto que se auto-determina, de un modo independiente y autónomo y que fija la mirada en su ser, en su estar en el mundo y en su bienestar.

Es así como se construye un currículo que es vital y potenciante, en el que el sujeto educable se conduce por los caminos de su propia libertad, la forja, la perfila, la cultiva y la convierte en un arte de la vida. La normalización no podrá impedirle que desde esa independencia mental, académica y existencial pueda ser y estar en el mundo, como una creación original, un proyecto único y una individualidad ontológica y teleológicamente definida.

Lo que se pretende rescatar, cuando se propone la inquietud de sí como punto de partida para el currículo, no es otra cosa que a este sujeto de la educación histórico, real, concreto, expresivo, con sentimiento, con corporalidad, con voz y con luz propia. Deja de ser un anónimo, un código más en la lista de asistentes a una clase, porque se convierte en una realidad subjetiva que como el artista pule, perfecciona, crea y recrea la sustancia arcillosa.

Es así como se despliega en el currículo una libertad individual y subjetiva, que no se encuentra sometida a normas de conducta, por cuanto es independiente y conduce al sujeto de la educación a dibujar los trazos de su existencia personal, como un arte de vivir, pero sobre bocetos que son reales y concretos. Esta existencia es la que se va enriqueciendo en su forma de ser y de actuar, en su modo auto-determinado de generar auto-subjetividad personal. Solo así el currículo y la escuela, serán elementos mediadores para que pueda tomar la vida como la obra de arte, a partir de la cual la sustancia arcillosa de su identidad se convierte en un proceso creativo de elevado poder de transformación individual.

Hacer de la vida una obra de arte a través del currículo no puede confundirse con un principio de excelso, porque está directamente vinculado a la realidad histórica, social y cultural del sujeto de la educación. Lo más importante es adecuar los fundamentos curriculares, los contenidos, los programas y los saberes que en este circulan para que el sujeto de la educación pueda liberarse de los efectos negativos de una normalización represiva que reproduce la misma configuración que se da, en las estructuras sociales en general.

El sujeto educable es, quien se hace así mismo, forja su sentido auténtico y a partir de este construye las líneas y los trazos de su identidad existencial. De este modo, el currículo propone desafíos para que el pueda replantearse las verdades que adquiere y simultáneamente, vaya descubriendo las condiciones de posibilidad para gobernarse así mismo. Desde la inquietud de sí, el diálogo relacional del pensamiento en corporeidad, asume la libertad como un asunto personal, en el que el dominio del yo es el paso fundamental para gobernarse a sí mismo y alcanzar la plenitud como ser y como persona.

La inquietud de sí, tal y como se concibe en este contexto de currículo potenciante y vital, de pensamiento en corporeidad, aparece por primera vez en la tradición filosófica de los griegos y desde allí se proyecta hacia los romanos y los primeros cristianos, como al respecto Foucault (2002) manifiesta:

Por lo tanto, con el tema de la inquietud de sí tenemos, si lo prefieren, una formulación filosófica precoz que aparece claramente desde el siglo V. A.C, una noción que atravesó, hasta los siglos IV y V d. C, toda filosofía griega, helenística y romana, así como la

espiritualidad cristiana. Por último, con esta noción de *epimeleia heautou* tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no sólo en la historia de las representaciones, no sólo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia misma de la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de la subjetividad. En todo caso, a partir de esta noción de *epimeleia heautou* se puede retomar al menos un concepto de hipótesis de trabajo, toda una larga evolución que es milenaria (desde el siglo V antes hasta el siglo V después [de Jesucristo]), evolución milenaria que llevó desde las formas primeras de la actitud filosófica, tal como lo vemos aparecer entre los griegos, hasta las formas primeras del ascetismo cristiano. Del ejercicio filosófico al ascetismo cristiano, mil años de transformación, mil años de evolución, de la cual la inquietud de sí, sin duda, uno de los hilos conductores importantes; en todo caso, para ser modestos, digamos: uno de los hilos conductores posibles. (Pág.29).

La postmodernidad y el pensamiento complejo, al reivindicar estas tradiciones antiguas, lo que están haciendo es darle la posibilidad de un nuevo florecimiento, porque se encuentran en ellas una diversidad de verdades que siguen siendo vigentes. Esta inquietud de sí, este conocerte a ti mismo y este cuidado de sí, es para la educación y la pedagogía de hoy una forma de darle una salida constructiva a las difíciles problemáticas existenciales que enfrenta el sujeto de la educación en la actualidad. La idea de currículo que tiene como centro la intelectualidad excluyente, el academicismo extremo y la normalización restrictiva, sufre un desplazamiento ante una propuesta curricular que le da primacía al ser en sí y por sí mismo, en su yo y en la circunstancia humanizada de este. El pensamiento en corporeidad es el hilo conductor de toda

esta preocupación, ya que conduce a un cuidado del cuerpo, de las emociones, de la expresividad, del lenguaje, del gesto, de la voluntad, en fin de cada detalle que por insignificante que parezca, es fundamental para perfilar los contornos vitales de cada sujeto de la educación diferenciado individualmente.

Este currículo que se plantea, le permite al sujeto de la educación un repliegue de sí mismo, una búsqueda de su interioridad y de su subjetividad. Estas prácticas de cuidarse, quererse y conocerse, son evidentes salidas al frenesí de una sociedad dislocada que tan solo acentúa la satisfacción primaria de intereses básicos y mínimos para la vida. En este caso, se rescata una tradición filosófica y epistémica que ha perdurado por tiempos y ha estado permanentemente en tanto en la paideia griega como en las cosmovisiones cristianas de los mejores momentos del cristianismo. Este recorrido histórico lo hace Foucault (2002) en los siguientes términos:

Entre esas dos referencias extremas – Sócrates y Gregorio de Nisa-, podemos constatar que la inquietud de sí constituyó no sólo un principio sino una práctica constante. Podemos considerar otros ejemplos, en este caso muy alejados por el modo de pensamiento y el tipo de moral. Un texto epicúreo, la “Epístola a Meneceo” comienza así: “Nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para cuidar nuestra alma. En consecuencia, debemos filosofar de jóvenes y viejos”; la filosofía se asimila al cuidado del alma (el término es precisamente médico: *hygiainein*) y ese cuidado es una tarea que debe realizarse a lo largo de toda la vida. En el *Tratado de la vida contemplativa*, Filón

designa asimismo cierta práctica de los terapeutas como una *epimeleia* del alma. (Pág. 468).

Los currículos potenciadores y vitales, aquellos que despliegan el pensamiento en corporeidad, son simultáneamente reflexiones y prácticas tanto escolares como filosóficas. Se asumen desde una perspectiva, a la cual la postmodernidad le ha asignado la condición de autocuidado. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje se convierten en incorporaciones esenciales de hábitos saludables, actitudes y aptitudes que le permiten a cada sujeto de la educación reconocerse como un ser importante y de una condición elevada en el mundo. A partir de estas premisas es un principio de refundación, el cual implica una conciencia estética, histórica, ética, moral y filosófica. Solo así se puede configurar una identidad, sólida, independiente y que le apuesta a un proyecto de vida construido desde el sujeto y para el sujeto.

La inquietud de sí, conduce a un conocimiento y a un cuidado de sí mismo, lo que transforma la idea que se tiene de currículo, como una creación solamente objetiva, estructurada desde afuera del sujeto y que simplemente se impone o se transmite. El giro de mirada presenta lo curricular como una creación individual, auto-productiva, auto-regulada, en la que se manifiesta una relación de diálogo entre lo pedagógico y lo existencial. Este currículo adquiere un despliegue potenciador, en el que la preocupación por sí mismo, es una vivencia, una experiencia existencial que lo compromete en su devenir de su historia personal y de sus relatos auténticos de su vida y su biografía tal como expresa Foucault (2002):

Por consiguiente, ocuparse de sí no es una simple preparación momentánea para la vida; es una forma de vida. Alcibíades se daba cuenta de que debía preocuparse por sí mismo, en la medida en que quería ocuparse luego de los otros. Ahora se trata de ocuparse de sí mismo para sí mismo. Uno debe ser para sí, y a lo largo de toda su existencia, su propio objeto. (Pág. 470).

Abordar un currículo en el que el pensamiento en corporeidad revele la condición humana desde el sujeto mismo, no excluye la posibilidad de reconocer al otro y de fortalecer este marco relacional afectivo que es fundamental en la escuela. Este es el verdadero sentido de la auto-eco-organización, porque a partir de esta la inquietud de si se proyecta como un diálogo permanente con los demás, dándole a otro carácter a la amistad, el amor y la convivencia, lo que resalta Foucault (2002) en las siguientes palabras:

Se constituye de ese modo lo que podríamos llamar un “servicio de alma”, cumplido a través de las numerosas relaciones sociales. El *eros* tradicional tiene en él un papel a lo sumo ocasional. Lo cual no quiere decir que las relaciones afectivas no fueran a menudo intensas. Es indudable que nuestras categorías modernas de amistad y amor son muy inadecuadas para descifrarlas. (Pág.472).

La inquietud de sí es para el currículo un principio fundamental porque no circunscribe el pensamiento en corporeidad a un sitio o lugar determinado. Lo difumina por toda la existencialidad del sujeto educable, le da diferentes condiciones para descubrirse y revelarse en él. Es una manera de hacer visible que en la existencia de cada ser humano, es igual de

importante lo material, lo trascendente, lo espiritual, lo comunicativo, lo corpóreo, lo sensible, lo perceptible y lo pensante.

Esta es una apuesta curricular en la que la pretensión básica y podría considerarse como un eje pivote de la pedagogía, es lograr que el sujeto de la educación se posicione como el rey y como el soberano de sí mismo. Así se hace dueño de sus emociones, de su voluntad, de su pensamiento y de sus actuaciones. Este es el ideal de gobierno de su propia identidad, en el que él mismo administra sus asuntos, toma sus decisiones y establece las prioridades para su vida. No se desconoce la importancia de la regla, de la norma o de la mediación con otros actores educativos; por el contrario se realiza cuando se pone de manifiesta la necesidad de formar una inquietud de sí en dialogicidad con el otro.

10.1.2 La presencia del arte en el currículo para el despliegue del pensamiento en corporeidad desde la estética de lo bello.

La auto-eco-organización de un currículo, no puede estar ajena de la expresión artística y de aquellos principios trascendentales que elevan la sensibilidad a una categoría profundamente humana. El sujeto educable, se cultiva, se fortalece y se potencia como pensamiento en corporeidad, en aquel momento de su historia personal que el arte pasa a formar parte de la dimensión existencial de su vida. Es en este punto donde se configura una trama de hilos invisibles que lo conectan con la vida y con lo bello.

En el currículo que se propone, el arte es vida y la vida es arte de vivir para un sujeto educable que encuentra en la belleza una trama de significados y de sentidos que lo motivan para identificarse con el mismo y con sus potencialidades. Lo bello es expresión de lo real y lo real es aquello que le asigna valores a la belleza; la belleza es el sentimiento que emana de la naturaleza subjetiva. Lo subjetivo es una estética de satisfacción y adecuación con lo bello y con todo lo que le produce agrado al sujeto educable.

En el niño o niña, en el adolescente y aún en la persona mayor, son equivalentes al juego desinteresado, aquel que no tiene finalidad utilitaria y que lo único que se propone es reconocer los valores intrínsecos de la contemplación y de los valores subjetivos de lo bello de y de lo estético.

En el sujeto educable lo bello y lo estético, son iluminaciones de una vivencia, de las experiencias biográficas, de los aprendizajes invisibles y de la conexión con el mundo de la sensibilidad y del pensamiento. Esta contemplación no se puede asumir como una mera proyección sentimental, sino como la definición visible de la belleza que desde la interioridad de este se refleja hacía afuera con caracteres externos. Lo bello es el deleite que se produce al explorar el mundo sonoro, al contacto con la piel, al vínculo que se genera entre los movimientos sutiles de una danza con los paisajes que se dibujan cuando se recorre un plano con un lápiz o un pincel.

Este arte del que se habla es una manifestación de lo bello, reconociendo que para el sujeto de la educación, la belleza es una categoría abstracta que traspasa todas las fronteras del

intelecto. No hay que confundirlo con una formulación restringida del lenguaje artístico o con una percepción objetivada de las corrientes y tendencias culturales. Este es un arte que permea al currículo, lo imbuye de perfumadas y aromatizadas esencias de una estética en la que la forma, la materia y la vida humana se amalgaman en una unidad real, histórica, simbólica, pensante y sintiente.

Esta concepción de currículo, introduce la idea del pensamiento en corporeidad, como un punto de convergencia de la expresión estética, del lenguaje, del gesto, de la contemplación y de la subjetividad. Pone de manifiesto la importancia de la sensibilidad como una aproximación espiritual y trascendente a la interioridad de ese yo personal que se comunica con los otros a través de las dimensiones artísticas, tal y como reitera Ferrater Mora (1994):

Una tendencia análoga se revela en Schopenhauer al hacer del arte la revelación más propia de las ideas eternas, pues el artista es, frente al hombre vulgar, el que contempla serenamente las objetivaciones de la Voluntad metafísica. (Pág. 582).

El arte como revelación de la sustancia arcillosa, es para el sujeto educable, independiente de su edad, del género, de la condición social y económica, una opción fundamental para congraciarse con lo bello y con lo estético. Es un pretexto válido para comunicarse con la subjetividad y la trascendencia, un argumento de conocimiento para capturar los trazos finos de una existencia que le permite dibujarse asimismo como un paisaje de sí mismo y una creación auto-organizada. Por otro lado, se considera como un recurso esencial para fortalecer la voluntad,

adquirir la disciplina de la auto-determinación y aprender a expresarse en la plenitud de todo su ser.

El pensamiento en corporeidad encuentra en el arte una fuente inagotable de encadenamientos expresivos, un manantial que se renueva permanentemente y que nutre en el sujeto de la educación la creatividad y la originalidad en la producción estética de la vida. El vivir se configura a partir del gesto artístico se configura como parte de una expresión vital que se nutre de la sensibilidad trascendente. El ser humano no es insensible a la música, a la plástica o a la danza como un despliegue de la corporalidad pensante. Con independencia del género artístico, el sujeto de la educación siempre logrará conmoverse ante la belleza de un dibujo, la magia de una pintura, la fragilidad de una cerámica, la agilidad de un movimiento o la vibración de un instrumento o de alguna de las cuerdas vocales. Esto es lo que se pretende de un currículo que incorpora el arte y la estética de lo bello, que no lo hace forzosamente, porque provoca que el sujeto educable lo realice como una experiencia natural que le produce, deleite y agrado.

La estética y lo bello se conjuga en el arte para expresar las relaciones entre los sujetos y los objetos, los atributos y las representaciones, la sensibilidad como afuera y la interioridad como la expresión subjetiva de lo sensible. Se produce un juicio que se escapa a las estructuras lógicas y reductivas, tal y como lo expresa Kant (1977):

Para decidir si algo es bello o no, referimos la representación, no mediante el entendimiento al objeto para el conocimiento, sino, mediante la imaginación (unida quizá con el entendimiento), al sujeto y al sentimiento de placer o del dolor del mismo. El juicio

de gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; por lo tanto, no es lógico, sino estético, entendiendo por esto aquél cuya base determinante no puede ser más que *subjetiva*. (Pág. 131,132)

En el arte la imaginación y el sentimiento se convierten en una unidad inseparable. Le imprimen al sujeto de la educación la facultad de conocer desde la expresividad fluyente de su pensamiento en corporeidad. La sensación, la satisfacción y la reflexión se unen en un estado de sentimiento que es altamente creativo y recursivo. Lo estético y lo bello se auto-eco-organiza en función del desarrollo potenciante de este sujeto.

El pensamiento en corporeidad alimenta la supra-sensibilidad del sujeto educable lo aproxima con el sentimiento de placer, con el juicio de lo bello y lo estético, en este sentido Kant (1977) remarca:

En relación con el sentimiento de placer, un objeto se ha de contar: o entre lo *agradable*, o lo *bello*, o lo *sublime*, o lo (absolutamente) *bueno* (*jucundum*, *pulch-rum*, *sublime*, *honestum*).

Lo *agradable*, como motor de los apetitos, es enteramente de una sola clase, venga de donde venga y por muy específico-diferente que sea la representación (del sentido y de la sensación, objetivamente considerados).

De aquí que dependa, en el juicio del influjo del mismo sobre el espíritu, solo de la multitud de encantos (simultáneos y sucesivos) y, por decirlo así, solo de la masa de sensación agradable, y ésta no se hace comprensible mediante nada más que la cantidad. Lo agradable no cultiva, sino que pertenece al mero goce.

Lo bello en cambio, exige la representación de cierta cualidad del objeto que también se hace comprensible y se deja traer a conceptos (aunque en el juicio estético no sea traída a ellos), y cultiva enseñando a poner atención a la finalidad en el sentimiento del placer. (Pág. 211,212)

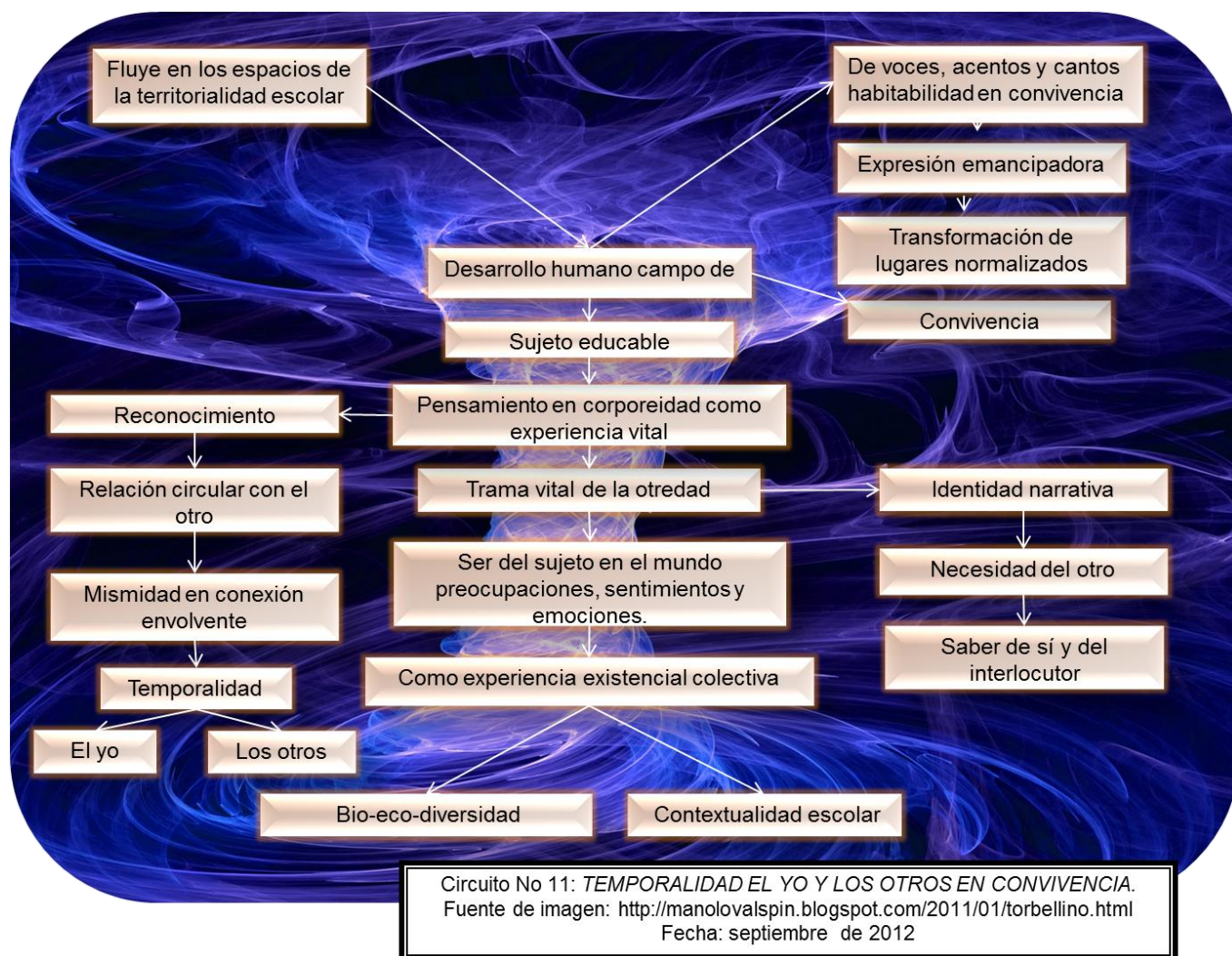
La configuración de un currículo a la luz de estas condiciones, demanda una acumulación de experticias que se dan de una masa de goces gratificantes. Se trata de una multitud de sentidos, de situaciones y de contextos los cuales emergen diariamente en un aula de clase, en este escenario bio-eco-cultural en el que se cruzan los actores de la educación. En general una implosión y una explosión simultánea a todas estas sensibilidades, estímulos, pasiones y emotividades.

La implosión es un acto de reflexión racional que potencia el estado de sensación interna y lo convierte en acciones transformadoras de la realidad.

La explosión es el florecimiento de todo este caudal emotivo en habilidades, capacidades, talentos y destrezas que son la impronta personal de cada sujeto educable. El pensamiento en

corporeidad es el medio a través del cual estos actos simultáneos se vehiculizan y se hacen posibles.

11. CRISTALES TRASLUCIDOS DE PENSAMIENTO TRANSFORMADOS EN EXPRESIÓN CORPÓREA DE RECONOCIMIENTO Y CONVIVENCIA PARA EL DESARROLLO HUMANO.



El desarrollo humano como campo de reflexión redime la convivencia en la institucionalidad escolar, como una habitabilidad que fluye y recorre todos sus contornos y espacios. Convivir es poner en marcha la potencialidad del sujeto de la educación para reconocer en el otro las voces, los acentos, las figuras y los campos de una singularidad que se expresa de

forma individualizada, se trata de una expresión emancipadora en la que se transforman los lugares rígidos y normalizados.

El desarrollo humano en este giro de mirada no se restringe solamente a la satisfacción de las necesidades básicas del sujeto de la educación. Por ningún motivo, se circunscribe a una observación de lo que comporta el existir como sobrevivencia, el estar como presencia pasiva y el pensar como acción irreflexiva, se despliega como la necesidad de fomentar entre los sujetos de la educación su conocimiento y reconocimiento en una relación circular del yo con el otro en una oleada de mismidad que se hace trascendente como una conexión que envuelve y aglutina.

El sujeto de la educación, encuentra que el pensamiento en corporeidad es una experiencia vital porque lo pone en comunicación con el otro como entidad narrativa. El desarrollo se asume en la escuela como la mediación que desde la temporalidad histórica y existencial genera en cada sujeto de la educación ese despertar de la necesidad de estar con el otro. Así se construye la trama vital de la otredad, como un ser instalado en mundo, interactuando con este transformándolo y mezclándolo con sus preocupaciones, sentimientos y emociones.

Esta noción de desarrollo humano garantiza que la escuela se da verdaderamente un escenario de bio-eco-diversidad en el que lo natural, lo cultural, lo estético, lo artístico y lo personal se integren armónicamente para reconstruir el sentido de la pedagogía y redefinir los horizontes del currículo.

11.1. El pensamiento en corporeidad desde la relación circular con el otro

La sustancia arcillosa, como fuente para configurar el pensamiento en corporeidad, no puede desconocer que la mismidad se despliega en una relación circular y envolvente con el otro. El sujeto de la educación está conectado en una dimensión temporo-espacial con los demás, porque toda cuestión humana se piensa desde la espacialidad del otro que es finalmente un reconocimiento existencial válido para entender el significado de la vida en comunidad y la habitabilidad en convivencia.

En la escuela de hoy en estos tiempos presentes, el otro es la expresión de un yo social, el cual se relaciona en una circularidad, que le permite ocupar las superficies de sí mismo y entrar en el territorio y en el espacio conocido o desconocido de los otros. Se trata de una estructura rizomica fundamentada en la comunicación con la mismidad y otredad, fundamentada sobre una multi-culturalidad que irrumpe todos los acontecimientos de la existencia, descubre diversos giros de mirada, captura los gestos diferentes de los demás seres humanos, redescubre las espacialidades vitales y renueva las temporalidades biográficas de las narraciones personales.

Los sujetos de la educación en su individualidad y mismidad en su otredad y alteridad, ocupan los lugares conocidos, en los que se dan los espacios para la habitabilidad en convivencia marcados por los pliegues y repliegues de la normatividad escolar. Al mismo tiempo, penetran los otros lugares, aquellos no lugares, los que son invisibles a la expresión normatizada de la escuela, a la demarcación de los espacios, y la definición de los escenarios. Estos son los más

importantes, porque en ellos cada sujeto de la educación es una expresión de ese pensamiento en corporeidad que fluye emerge y circula en la sustancia arcillosa compartida por todos. Al respecto Skliar (2002) afirma:

Pero (re)establecer la/s espacialidad/es del otro no supone enumerar en listas interminables la composición de los nombres de la alteridad, ni ordenar a aquellos otros que no están/estaban presentes, o que están/estaban olvidados, silenciados, ignorados. No se trata de nombrar lo innombrable, de hacer sedentario aquello que fue, es y será nómade, de convertir los no-lugares en lugares conocidos de antemano, pre-fabricados, instituidos e inventados por la mismidad. (Pág. 90 Cap. II).

Por esta razón, el reconocimiento del otro en la escuela como escenario y territorio de encuentro existencial de las sustancias arcillosas diferenciadas y subjetivadas individualmente, no puede ser una imposición, cultural colonial. Persigue en ningún momento la demarcación instituida a través de la cual se impone la singularidad del otro, sin tener en cuenta que el verdadero reconocimiento de está surge en la medida que se le dé vía libre a la libertad como el rasgo distintivo de la noción y del cuidado de si en un sentido auto-cultivado. Por lo tanto, noción y cuidado de si, forman parte de un florecimiento espontaneo, vital y renovado de la autonomía, sin colonialismos culturales o demarcaciones arbitrarias e instituyentes que se realizan en la institución escolar. Este concepto es fundamental y necesario para construir una otredad y una mismidad dialógica, a partir de los pliegues y repliegues de la individualidad diferenciada. Tal como lo dice Skliar (2008):

Es cierto: para poner en cuestión el problema del cuidado del otro se hace necesario un cierto no-conocimiento, o bien una cierta pérdida del conocimiento heredado que, tradicionalmente, ubica al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad. En efecto, tal vez ese no-conocimiento se relacione con el dilema de la alteridad: algo, alguien, irrumpe imprevistamente, algo, alguien altera el orden supuestamente preexistente y algo, alguien, nos perturba en nuestra identidad aparente. En otras palabras, el término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través– y pretendidas como– de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto. (Pág.12).

La escuela no puede perder de vista que la construcción de otredad se aleja completamente del pensamiento heredado de la imposición colonial y de la normalización instituida. Es una apuesta por una mirada hacia lo singular, no como negación del otro, si no como una alteración del orden preestablecido y existente. Se trata de un pleno reconocimiento de la diferencia, de la policromía que se ve reflejada en rostros diferentes. Es el aceptar que el sujeto educable, procede de diversos grupos étnicos, culturales, económicos, y generacionales. La intención es configurar líneas de otredad sobre superficies de humanidad en las que cada actor educativo se ve reflejado en su mismidad, en su ritmo de aprendizaje, en su condición subjetiva y en su identidad personal de ahí, la importancia de interpretar el verdadero sentido de la oposición, no como negación existencial del interlocutor, de su gesto y de su singularidad. Es la alteración de un orden escolar predispuesto de un aparato disciplinario de una técnicas de poder, que la

pedagogía tradicional a erigido desde un afuera de sujeto educable y desconociendo tradicionalmente la sabiduría que encierra mirar al otro en su relación de singularidad en ese reivindicar de la mirada del otro en una relación circular de masas activas de sustancia arcilloso. Por esta razón, es valedera la comprensión de Skliar (2002):

Del otro singular, del otro como oposición (negativa) de la mismidad, del otro maléfico y su invención, parece surgir un tibio pasadizo hacia la idea del otro como un otro de un espacio equilibradamente plural. El otro ya no parece ser sólo un individuo capturado en su singularidad maléfica, ni parece otro diabólicamente traducido por lo mismo, ni parece un otro reductible a la maléfica mismidad. Pluralidad puede referirse, sin embargo, a una repetición y una multiplicación de la mismidad – los ejemplos, diversos, parecidos pero no idénticos del yo mismo – y también puede significar – ¿al mismo tiempo? – una pluralidad del sí mismo: el otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario, hegemónicamente comunitario, sistemáticamente comunitario, férreamente comunitario, siempre comunitario. (Pág. 100 Cap. IV).

La espacialidad y la temporalidad del otro, no es reductible, sino una realidad de realidades que se configuran comunitariamente. En lo comunitario, se dan interacciones, las cuales se articulan a esa complejidad de un pensamiento en corporeidad, al partir del cual, se comprende la importancia de la discontinuidad como el elemento que crea diálogos entre los contrarios. Lo contrario no es el choque que se produce entre las personalidades, es aquella paradoja instantánea sobre el cual se construye la independencia subjetiva del sujeto educable, en función del reconocimiento profundo del otro como complemento y yo dialógico.

La identidad de sujeto de la educación, no se asume como la mecanización y la repetición de singularidades que se conectan arbitrariamente. En este caso, esta identidad asume la repetición, como aquella condición esencial para la creación simultánea de conectividades intersubjetivas que se dan en la discontinuidad existencial y vital, desde la cual se edifica el yo personal en relación circular con el otro. Esto no es automático, ni mecánico, sino envolvente y relacional, por lo que Deleuze (2002) manifiesta:

Por el contrario, se produce un cambio en el espíritu que contempla: una diferencia, algo nuevo *en* el espíritu. Cuando A aparece, espero la aparición de B. ¿Es ese el para-sí de la repetición, como una subjetividad originaria que debe entrar necesariamente en su constitución? La paradoja de la repetición, ¿no consiste en que no pueda hablarse de repetición más que por la diferencia o el cambio que introduce en el espíritu que la contempla? (Pág. 119).

La paradoja del yo con el otro implica necesariamente que el sujeto educable pueda fijar su mirada en el rostro de su interlocutor, de su tu temporo-espacial y de la otra persona con quien comparte un proyecto de humanidad. El pensamiento en corporeidad, es lo que permite que estas singularidades puedan encontrarse como ojos que se miran en la profundidad de su subjetividad como aquellas irregularidades que no pueden demarcarse desde una exterioridad marcada desde la escuela.

El rostro es la primer imagen del otro y de la mismidad emerge no solo como una envoltura exterior de la interioridad, sino como aquella condición de posibilidad para descubrir los significados y la significaciones que se dan en el lenguaje de la comunicación, pensante, sentiente, emotiva y vital. Esta rostredad es el reflejo de un ser humano que vibra, se emociona, se contempla y se complace, cuando descubre que la escuela no es el espacio controlado de lugares cerrados sino el territorio de los no lugares amplios, abiertos y extensos en esta paradoja del yo con el otro, el sujeto de la educación se reconoce en el juego de la rostredad, en la apuesta de escudriñar al amigo, al contradictor o simplemente a un compañero que es existencialmente distinto a él; de ahí la importancia de lo planteado por Deleuze (2002):

El rostro no es una envoltura exterior al que habla, piensa o percibe. En el lenguaje, la forma del significante, sus propias unidades quedarían indeterminadas si el eventual oyente no guiase sus opciones por el rostro del que habla ("vaya, parece enfadado...", "no ha podido decir eso...", "mírame a la cara cuando te hablo...", "mírame bien..."). Un niño, una mujer, una madre de familia, un hombre, un padre, un jefe, un profesor, un policía, no hablan una lengua en general, hablan una lengua cuyos rasgos significantes se ajustan a los rasgos de rostridad específicos. (Pág. 173,174).

Desde el punto de vista del desarrollo humano, el encuentro del yo personal con el otro, en un pensamiento en corporeidad comporta no solamente el juego de la rostredad, sino la evocación simultanea del cuerpo como una estructura vital que alcanza su verdadera dimensión, cuando es capaz de capturar la gestualidad de la individualidad diferente a la de él. Solo así la escuela puede cumplir con esa misión de potenciar el capital humano que esta inherente en cada

individuo. Es la única forma posible de convertir la institución escolar en un espacio y en un territorio donde se develan los no lugares, los encuentros y los des-encuentros, las tensiones y las distenciones como elementos básicos para configurar una alteridad de la comunicación y una comunicación de la mismidad con la otredad.

En este contexto de relaciones complejas el desarrollo transforma la sustancia arcillosa en cristales translucidos y fulgurantes en creaciones personales que brillan con luz propia en irradiaciones de una magia interior que se potencia en una existencialidad vibrante. Este es un ideal de escuela. La visión que está mucho más allá de lo que se hace visible en la territorialidad que se observa hoy en las instituciones. No obstante, a pesar de su contenido esencialmente ontológico, configura un perfil de escuela renovada, revitalizada y potente.

11.1.1. El juego del mismo y del otro como trayecto de identidad y narrativa personal desde el pensamiento en corporeidad.

El sujeto educable siente la necesidad del otro, aquel que se encuentra en el fondo de sí mismo, de su auto-conciencia y de su saber verdadero acerca de su mismidad. Este saber de sí, le permite conocer el alma, la racionalidad y ese logos personal de su interlocutor, amigo, compañero o par.

La conciencia, la libertad y el reconocimiento del hombre como un yo que se afirma en la otredad es una perspectiva necesaria para que la educación, la pedagogía, el currículo y el

desarrollo humano, configuren un proyecto existencial. En este, el sujeto de la educación, se desarraiga de sí mismo y adquiere la conciencia de identidad con los demás. Es un juego dialéctico, dialógico del yo y del tú en una relación de intimidad que penetra la narración o la historia personal que está anclada en su mismidad y que se proyecta en su propia vida.

La escuela fortalece una conciencia individual y subjetiva a partir de la cual, cada sujeto educable sea sub-consciente de la presencia que genera ese juego entre el sí y el otro, en unas relaciones estrechas e íntimas que conducen a un aprendizaje del hombre en su narrativa y en su objetividad personal.

Desde el pensamiento en corporeidad el sujeto de la educación, configura una estructura compleja en la que el cuerpo propio es un compuesto de la persona en sí y para sí. Esta corporalidad no está desligada de la racionalidad pensante, porque el cuerpo es por su propia naturaleza lo que distingue al hombre capaz de actuar y de ponerse de acuerdo con los otros sujetos. De nuevo la libertad y la identidad se conjugan en diferentes situaciones conflictivas o de conectividad, de pluralidad y de mutualidad sobre las cuales, la otredad se configura como una reciprocidad en dirección de la mismidad y en proyección de la alteridad.

Esta configuración de identidad y de narrativa personal juega a favor del reconocimiento del otro en la escuela de hoy, como una alternativa válida para re-de-construir la subjetividad individual y reconfigurar la experiencia colectiva.

Es así como el sujeto en mismidad y otredad, hablan, dicen y narra la manera como se dibuja este trayecto en ese reconocimiento del otro, en el marco de una lucha contra el desconocimiento, la apatía y la indiferencia. De esta forma, la escuela adquiere connotaciones de subjetividad, trazos de alteridad y realizaciones de habitabilidad en convivencia. Solo así se hace posible que cada sujeto educable, este en capacidad de verse a sí mismo en la rostredad del otro, de fijar la mirada en el interior de su alma, y de comenzar a aprender el modo de comprenderlo y aceptarlo tal y como es. No es una tarea fácil, exige en cierto sentido, una hermenéutica personal a través de la cual la tolerancia, la solidaridad, la sensibilidad y la libertad, puedan visibilizarse expresiones concretas de la multiplicidad cultural, la mutualidad pluralista y la convivencia en acción.

En el juego del yo con el otro, la identidad no se diluye, antes bien adquiere un despliegue con una fuerza inusitada, afirmando ese yo personal en su sí y para sí, al respecto Levinas (2000) dice:

El Yo es la identificación por excelencia, el origen del fenómeno mismo de la identidad. En efecto, la identidad del Yo no es la permanencia de una cualidad inalterable. Yo soy yo mismo no porque identifique previamente esta o aquella característica para después reencontrarme siendo el mismo. En cambio, es justo porque soy el mismo desde el inicio – *me ipse*- una *ipseidad* -, por lo que puedo identificar cada sujeto cada característica y cada ser. (Pág. 47).

En esta afirmación del yo personal del sujeto educable, el otro comienza a comprometerse con el conocimiento, con la verdad y con la acción. No se trata de una construcción artificial ni mucho menos de una imposición que la escuela hace. Lo que acontece es una retroacción recursiva en la que el yo se contrae desde adentro y se libera. En esta forma de potenciarse, la sustancia arcillosa de su existencia vital, perfilan las líneas de un devenir que conserva una esencia personal, en la que la presencia del otro se hace conocimiento, compromiso y pensamiento en corporeidad. En esta perspectiva, el yo personal, es una irradiación una emanación potente hacia afuera, a la que hace referencia Levinas (2000):

Él tiene un sentido. El ser se propaga en infinitas imágenes que emanan de él y así, mediante una especie de ubicuidad, se dilata hasta penetrar en la interioridad de los hombres. Se muestra e irradia, como si la plenitud misma de su alteridad desbordara el misterio que lo encubre, para producirse. Por haber sorprendido al Yo. Lo oculto de donde proviene se ofrece a la búsqueda. De tal manera ella se abre como un porvenir, cuya noche no es otra cosa sino la opacidad producida por el espesor de transparencias superpuestas. (Pág. 48).

La identidad, la reciprocidad y la narración, se configuran como elementos fundantes para la construcción de otredad y habitabilidad en convivencia en la escuela. La conciencia es el modo como el sujeto educable interioriza estos elementos y los complejiza desde su propia personalidad. La diversidad y la diferencia, lo hacen consiente de la necesidad que tienen de ser como es y de buscar ser el mismo, en cualquier situación y escenario vital donde se encuentra con

los otros, siendo esta una condición existencial, necesaria y fundamentalmente relacional.

Apuntando a esta reflexión Sartre (1943) afirmo:

La conciencia es revelación-revelada de los existentes, y los existentes comparecen ante la conciencia sobre el fundamento del ser que les es propio. No obstante, la característica del ser de un existente es la de no develarse a sí mismo, en persona, a la conciencia; no se puede despojar a un existente de su ser; el ser es el fundamento siempre presente del existente, está en i.e. doquiera y en ninguna parte; no hay ser que no sea ser en una manera de ser y que no sea captado a través de la manera de ser que a la vez lo pone de manifiesto y lo vela. Sin embargo, la conciencia puede siempre trascender al existente, no hacia su ser, sino hacia el sentido de este ser. (Pág. 15).

En la narración que cada sujeto educable hace de sí mismo, de su pensamiento en corporeidad, en su simbología y en sus cosmovisiones, se hace consiente que no puede existir sin la presencia de los otros, porque él es una sustancia que no solamente se piensa sino que se corporaliza y adquiere diferentes figuras y formas. El yo personal trasciende su mismidad, se conecta con el mundo como un ser concreto, histórico y real, el cual no puede vivir aisladamente, sino conectado con el todo y con todos. Esta es la manera como se aproxima a su relación con el mundo y con los otros, en diferentes formas específicas de existencialidad. Sobre lo cual Sartre (1943) plantea:

La relación entre las regiones de ser es un brote primitivo, forma parte de la estructura misma de esos seres. Y nosotros la descubrimos desde nuestra primera inspección. Basta

abrir los ojos e interrogar con toda ingenuidad a esa totalidad que es el hombre-en-el-mundo. Por la descripción de dicha totalidad podremos responder a estas dos preguntas: 1.0 ¿Cual es la relación sintética a la que llamamos el ser-en-el-mundo? 2.0 ¿Que deben ser el hombre y el mundo para que la relación entre ambos sea posible? (Pág. 17).

El sujeto educable como totalidad histórica, y relación sintética y emergencia de una conciencia identificada con la otredad, aprende a aceptar que los demás son distintos y que esta diferencia es la que enriquece su propia existencia. En cuanto, al valor de este presupuesto, Levinas (2002) afirma:

La aceptación o el rechazo de lo que vivimos suponen un *acuerdo* previo -a la vez dado y recibido-, el acuerdo de la felicidad. El acuerdo primero -vivir- no aliena el yo, sino que lo mantiene, constituye su *en lo de sí*. La morada, la habitación, pertenecen a la esencia -al egoísmo- del yo. Contra el *hoy* anónimo, horror, temblor y vértigo, estremecimiento del yo que no coincide consigo, la felicidad del gozo afirma el Yo en lo de sí. Pero si, en la relación con el no-yo del mundo habitado por él, el yo se produce como suficiencia y se sostiene en un instante arrancado a la continuidad del tiempo, dispensado de asumir o de rechazar un pasado, no se beneficia de esta dispensa por un privilegio obtenido desde la eternidad. (Pág. 161, 162).

Cuando la identidad se configura desde la otredad desde una narrativa intersubjetiva, el sujeto de la educación aprende a andar y a recibir, convirtiendo su mismidad en una morada para permitir que la emanación del otro ser se instale en este. Se entra en un juego de relaciones, en el

que el yo producido individualmente se concreta como una unidad existencial posible con su mundo y con sus pares. Adquiere una sensación de suficiencia, de autonomía y de libertad, la cual se arranca de la continuidad del tiempo y se entrega al lleno de aquellos espacios vacíos que obstaculizan el vivir y el convivir armoniosamente. Lo más difícil en la escuela de hoy es lograr precisamente esto, que cada yo personal del para sí del sujeto de la educación, pueda desplegar la potencialidad de desconocer la existencia de los otros sin condicionamientos excluyentes o restricciones de discriminación.

La territorialidad de la escuela, se revela como un espacio fluyente que totaliza la identidad del yo con el otro y le genera las condiciones para que estas puedan narrarse, decirse y pensarse como experiencia de pensamiento en corporeidad y como relato de trascendencia subjetiva y materialidad objetiva.

11.1.2. Una habitabilidad en convivencia para la transformación de lugares normalizados en no lugares que permitan la expresión emancipada del pensamiento en corporeidad.

La escuela de hoy no puede admitir la existencia de lugares normalizados, rígidos, verticalizados y anti-dialógicos. La otredad y la habitabilidad en convivencia no se dan, si los no lugares de libertad y de emancipación, comienzan a fluir incesantemente en cada uno de los espacios. Todos los sujetos de la educación, forman parte de una polifonía, en la que sus voces, sus lenguajes, sus acentos y sus cantos, se dejan escuchar como la melodía mágica y cautivadora del mundo del ser que penetra lo más recóndito de sus espíritus.

Estos no lugares escolares aparte de ser polifónicos y poli-cromáticos, son espacios enraizados en el yo personal, la identidad y la narrativa. Desde aquí, emergen entre encruzamientos de destinos, de actos, de sentimientos y de recuerdos. Las imágenes del uno con el otro, del yo con los demás, del todos con el todo y del mundo infinito como totalidad, pasan a formar parte de los elementos de un paisaje escolar humano y emancipado.

Este es el ideal de escuela, de aquella que se piensa y se visualiza en la profundidad de los sueños, en la cual los no lugares se configuran en espacios distencionados para la libertad, el dialogo, y el desarrollo humano en su plenitud. En este sentido, Auge (1993) expresa:

Detrás de la ronda de las horas y los puntos salientes del paisaje se encuentran, en efecto, palabras y lenguajes: palabras especializadas de la liturgia, del "antiguo ritual", en contraste con las del taller "que canta y que charla"; palabras también de todos aquellos que, hablando el mismo lenguaje, reconocen que pertenecen al mismo mundo. El lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la connivencia y la intimidad cómplice de los hablantes. (Pág. 83).

En estos no lugares el sujeto de la educación se desenvuelve con la libertad que le da la exploración de su conciencia y su identidad personal. El pensamiento en corporeidad lo rescata lo salva en ese ser en el mundo y con el mundo, con el otro y para los otros, restituye el valor que tiene el gesto, lo íntimo, el sentimiento puro, la complicidad, la razón y las cosmologías subjetivas en la creación de identidad relacional. La escuela participa en la organización de una

ronda en la que el yo con el otro entran en interlocución, se abrazan, se juntan y dejan de ser apáticos e indiferentes. Esta idea es remarcada por Auge (1993) cuando afirma:

Agreguemos que evidentemente un no lugar existe igual que un lugar: no existe nunca bajo una forma pura; allí los lugares se recomponen, las relaciones se reconstituyen; las "astucias milenarias" de la invención de lo cotidiano y de las "artes del hacer" de las que Michel de Certeau ha propuesto análisis tan sutiles, pueden abrirse allí un camino y desplegar sus estrategias. El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación. (Pág. 84).

Las relaciones se reconstruyen en estos no lugares de habitabilidad en convivencia. Estas se reinscriben en ese juego de identidad, el cual es simultáneamente una comunicación de pensamientos, de corporalidades, de gestualidades, de lenguajes, y de acciones emotivas. Estos no son medibles ni muchos menos cuantificables, puesto que tratan de superficies que se construyen desde la mismidad y la otredad del sujeto de la educación. Son líneas subjetivas del ser, de la personalidad de la individualidad, como las cuales se asumen como trazos que cada uno hace de su propia sustancia arcillosa, como el alfarero perfecto de su existencialidad y de su destino, eso es en pocas palabras, el secreto de la habitabilidad en convivencia de aquella que genera relaciones escolares saludables, enriquecedoras y culturalmente productivas.

11.1.3. El pensamiento en corporeidad como trama vital de una escuela que vive la otredad y la habitabilidad en convivencia.

El sujeto de la educación, está instalado en el mundo y como tal interactúa con él y con todos sus sistemas vivientes. La escuela no solo es territorial material, es una trama de vida, un escenario de posibilidades y realidades, en el que se conjugan las percepciones, los sentimientos, las emociones, los instantes mágicos de la racionalidad con aquellos que hacen traslucir la experiencia colectiva de la existencia. La vida cotidiana, el silencio, el ruido, las sonrisas delirantes, los lenguajes visibles y los ocultos, el goce lúdico de la interioridad y la exterioridad, es lo que se conjuga para que emerja la bio-eco-diversidad en la contextualidad escolar.

Esta bio-eco-diversidad es la expresión de ese sistema bio que permite la configuración de los escenarios existenciales de la escuela. Se trata de una trama que se enreda y se deshuesa en la medida en que el pensamiento en corporeidad, va fluyendo como esa totalidad necesaria para que la convivencia no solo sea entre los seres humanos sino con los elementos abióticos del ambiente. Este es un cambio de paradigma al que Capra (1996) hace referencia en los siguientes términos:

El nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes. También podría llamarse una visión ecológica, usando el término «ecológica» en un sentido mucho más amplio y profundo de lo habitual. La percepción desde la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como

individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza. (Pág. 28)

La visión holística del mundo, se opone a un mecanicismo desbordante en el que los seres humanos y las cosas, aparecen como colecciones de partes desagregadas y sin una relación entre si, en este caso, la ecología profunda, muestra una visión distinta de un mundo auto-eco-organizado, funcional, interdependiente y que esta insertado en un entorno que es esencialmente vivo.

La escuela es un sistema vital, una trama que relaciona las partes con el todo y el todo con las partes sin reduccionismos mecanicistas, por esta razón, Capra (1996) reafirma:

La “trama de la vida” es, desde luego, una antigua idea que ha sido utilizada por poetas, filósofos y místicos a través de los tiempos para comunicar su percepción del entretejido y la interdependencia de todos los fenómenos. (Pág. 54).

La trama como entretejida, como inter-dependencia, es el conocimiento fundamental que la escuela desde lo bio-eco-cultural y diverso, debe poner en marcha en los tiempos presentes. Se trata de una dimensión ambiental, que según Noguera (2004) es preciso introducir en la educación:

Introducir la dimensión ambiental implica el viraje de la visión compartimentada del mundo de la vida, a la visión compleja y holística, que las estructuras de la cultura

moderna no pueden soportar, por ser estructuras que tienen como característica esencial la escisión. (Pág. 28).

Este viraje que es preciso dar a la escuela, implica una visión integradora y holística, de la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano como categorías fundantes de una forma re-significada de ver al sujeto de la educación, en su relación con el mundo, con las cosas y con la vida. No es solamente quedarse en la retórica del medio-ambientalista, la idea es estar más allá de esta, trasladarse a los discursos y a las prácticas escolares de una ecología profundamente transformadora. Lo indispensable es que la escuela se transforme, que el pensamiento cambie y que las perspectivas den los giros de mirada necesarios.

Este giro de mirada del que se habla, compromete la noción de pensamiento en corporeidad, con este sentido profundamente holístico y ecológico, porque remarca la importancia de la sustancia, de la materia viviente y de los demás elementos que son necesarios para que la vida se entrecruce como ese tejido existencial. En este contexto, lo ecológico, no es solamente reciclaje, tratamiento de los factores contaminantes o preservación de los recursos naturales. Es mirar al ser humano como un ecosistema viviente, una unidad viva que interactúa y se comunica con la naturaleza, la cultura, la sociedad, la historia, y las ideas.

La bio-eco-culturalidad en la escuela, redimensiona la relación del sujeto educable con el otro, afirma su identidad histórica y le da despliegue a la posibilidad de relatos y correlatos que expresen su experiencia vital él y con el mundo. El pensamiento holístico, está fundamentado en la transdisciplinariedad, en el diálogo de saberes, y en la intelección múltiple de los

conocimientos científicos. La escuela potencia la vida del sujeto y el sujeto se potencia en la vida de la escuela, reforzando la necesidad sentida de una ética ambientalista, de una ecología profunda tal y como lo plantea Noguera (2004):

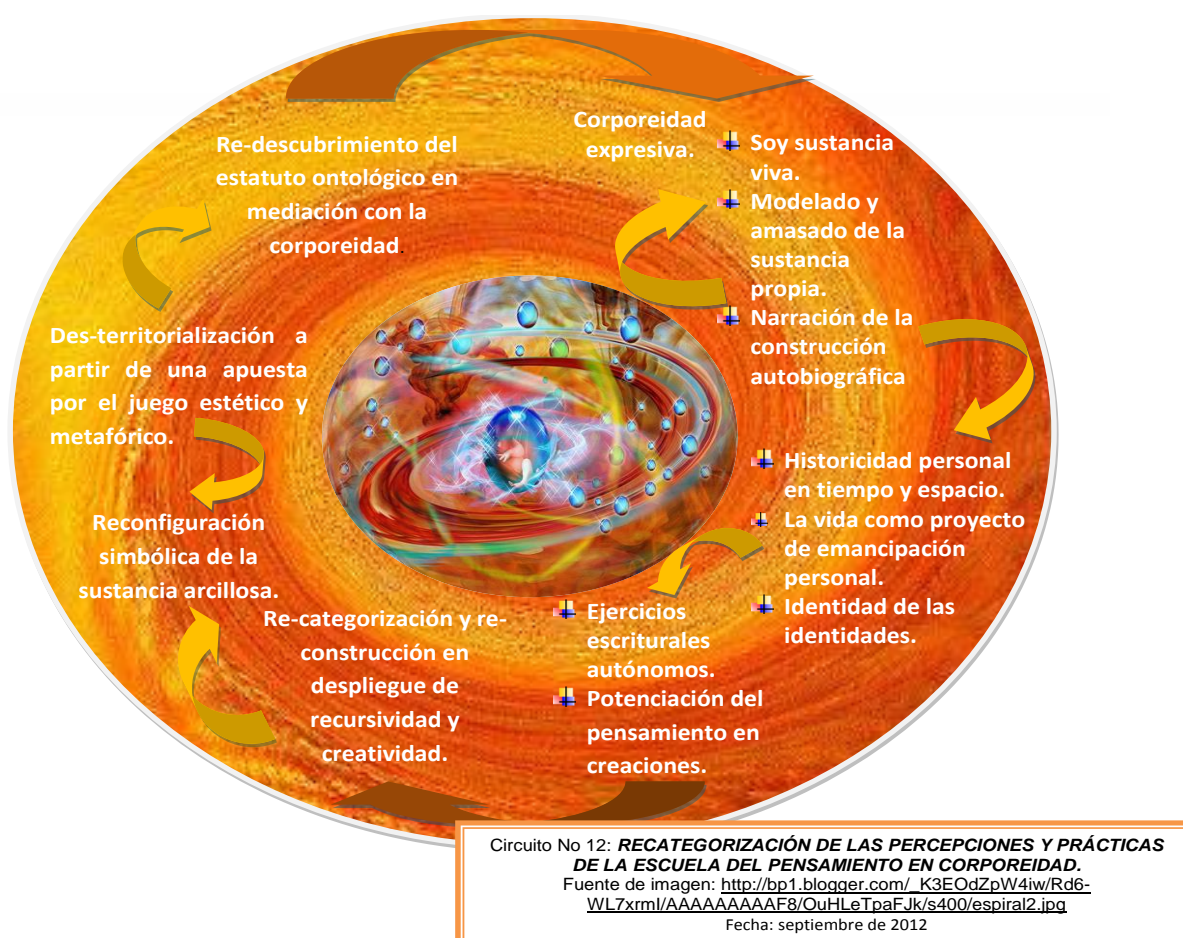
El paradigma ecológico, la antropología, la teoría de sistemas, la teoría del caos, las matemáticas de la complejidad, la autopoiesis y la autoconstrucción, la idea del rizoma y de magma en los estudios de la física, la biología, la sociología, la filosofía y otras corrientes de pensamiento contemporáneo, aportan elementos fundamentales para la construcción de una ética ambiental. (Pág. 35).

Desde esta perspectiva, la noción que se expone sobre pensamiento en corporeidad gana gran importancia con respecto a él modo como el sujeto de la educación comprende las dimensiones ambientales y ecológicas de su yo personal, la otredad, la experiencia colectiva, y la habitabilidad en convivencia. Se conjuntan percepciones y miradas de un individuo que no solamente se educa y se forma en la adquisición de saberes y conocimientos científicos, sino que integra a todo esto la ética y la estética del ser y del estar en el mundo. Establece relaciones amables y respetuosas con los animales, las plantas, el aire, el suelo y el agua, valora los recursos y se introduce en una cultura de su preservación.

Este sujeto de la educación, entiende que la noción de sí y el auto-cuidado de sí mismo, tiene su punto de partida en la manera como cuida su entorno, y aprovecha racionalmente todos sus recursos que tiene a su disposición. El cuidado del yo personal, se convierte en una expresión

directa del cuidado del todo natural, visualizando este como el conjunto de relaciones temporales, espaciales, ambientales, y objetivas que se dan en los diferentes sistemas de vida.

12. DIMENSIONES PRÁCTICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA APROPIACIÓN CRÍTICA DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD DESDE LA ESCUELA.



La indagación que se emprendió como un viaje de incertidumbre, poco a poco se fue encontrando con algunas certezas mas no se pueden considerar como postulados absolutos. Estas dimensiones prácticas y metodológicas, son esbozos de apuntes e ideas para el redescubrimiento del estatuto ontológico del sujeto de la educación en mediación con su pensamiento en

corporeidad. Implica una desterritorialización, que parte de una apuesta por el juego estético y simbólico desde la realidad concreta de la escuela.

En este apartado, se describen los resultados de una experiencia singular en la que se evaluaron algunas percepciones de los docentes con respecto al pensamiento en corporeidad y partiendo de estas, se efectuó un cruce epistémico, en el que se tejen las vivencias y las realizaciones alcanzadas en la aplicación de rutas pedagógicas y prácticas efectuadas con los estudiantes. Se documenta, un ejercicio metodológico, a través del cual se exploró la escuela, convocando algunos docentes e interactuando con niños y niñas con quienes se llevaron a cabo acciones pedagógicas complejas orientadas al redescubrimiento de su pensamiento en corporeidad.

Estas experiencias, este acumulado de vivencias y percepciones, posibilitaron una re-configuración simbólica de la sustancia arcillosa como puesta en marcha visibilizada en acciones concretas. Con base en lo dicho por los docentes en lo observado con los niños, se re-categoriza y se re-construye en despliegue de recursividad y creatividad, lo que implica el pensamiento en corporeidad, visto como un elemento práctico para introducir en la institución y en el aula de clase los principios básicos de pensamiento complejo.

El sujeto de la educación como sustancia viva, quien la modela y amasa narra y construye su historicidad, son los hilos conductores de una propuesta metodológica para entender que la vida es un proyecto de emancipación personal. Todo esto enlazada al reconocimiento del otro

como protagonista de una historia que recupera su gestualidad, su inquietud de sí y las prácticas de auto-realización expresiva de identidad de identidades y de pensamiento en corporeidad.

12.1. Mirada crítica de las percepciones del docente sobre el pensamiento en corporeidad

Como parte del proceso de investigación, se efectuó una mirada crítica a las percepciones de los docentes sobre el pensamiento en corporeidad. Se trata de una aproximación que permitió hacer presencia en las instituciones educativas, con el propósito de observar directamente la realidad. Este elemento unido a las rutas que se trabajaron con los estudiantes, permitió una cercanía con el objeto de estudio, de tal forma que se hiciera una ojeada de las condiciones de posibilidad emergentes para unir la teoría con las prácticas pedagógicas visibilizadas.

De acuerdo al enfoque de investigación para la obra de conocimiento mediante esta mirada crítica, se indagó por las señales y las evidencias que permitieron seguirle la pista a las percepciones de los docentes, sobre el pensamiento en corporeidad. Todo esto con la intención de provocar una determinación de signos, trazos y marcas, sobre los cuales conocer lo que ellos pensaban con respecto al tema propuesto. Entiendo que en investigación, es importante efectuar un trabajo de campo, el cual posibilita una cercanía con los objetos reales y con las representaciones que se manejan desde la escuela, se consideró pertinente para esta obra de conocimiento, el diseño de un instrumento sobre el cual retomar dichas reflexiones en contexto de la realidad escolar propiamente dicha.

Se diseñó como instrumento una entrevista estructurada, la cual se aplicó a una muestra representativa de 15 docentes, de la Institución Educativa La Sultana, ASPAEN Preescolar Urapanes e Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo.

En este espacio bio-eco-cultural, de realidad concreta y de contextualidad compleja, la entrevista permitió darle al investigador el rumbo de la observación directa sobre la cual fue posible unificar criterios con respecto al pensamiento en corporeidad desde las percepciones docentes. Generó condiciones para una comunicación interpersonal, mediada y a partir de la cual se conoció la información acumulada por los docentes. Con respecto a la importancia de este instrumento, Galan Amador (2009) expresa:

Se podrá definir que la entrevista consiste en obtención de información oral de parte de una persona (entrevistado) lograda por el entrevistador directamente, en una situación de cara a cara, a veces la información no se transmite en un solo sentido, sino en ambos, por lo tanto una entrevista es una conversación entre el investigador y una persona que responde a preguntas orientadas a obtener información exigida por los objetivos específicos de un estudio.

Queda claro, que a partir de la entrevista, se establecieron diferentes criterios y conceptos, orientados con base en un formulario previamente definido y sobre el cual se direccionaron unos interrogantes para aproximarse a los conceptos manejados por los docentes. Se generaron unas condiciones mínimas para la aplicación de esta, comenzando unos objetivos definidos y claros. Además, se determinó que tipo de información tenían acumulado los maestros y la entrevista se

aplicó en un clima de confianza y respeto por el entrevistado. (**Ver anexo 1.**) Formato de entrevista y análisis de la información obtenida.

Siguiendo los requerimientos de una buena entrevista, las preguntas orientadoras giraron sobre la base temática sobre el pensamiento en corporeidad. De esta modo, los docentes, aportaron a la configuración de una plataforma conceptual en la que aparecían diferentes características que permitieron ver las señales y las evidencias de cómo se está dando este hecho en la práctica pedagógica. En cuanto a la importancia de las preguntas Calderón (2005) plantea:

Su elaboración requiere la aplicación de ciertas reglas rigurosas en la selección y formulación de las preguntas, la estructuración general, la aplicación en diversos contextos y la relación con otras etapas de la investigación (Pág. 129).

Los resultados de este asomo a la realidad escolar, se presentan como categorías de análisis, sin perder de vista la metáfora como hilo conductor de la obra, el cruce epistémico sobre los autores convocados y la mirada crítica e interdisciplinar de las re-categorizaciones efectuadas. El análisis realizado parte de la interpretación de las reflexiones y los pensamientos, tal y como quedaron agrupados después de la aproximación a las preguntas direccionadoras del formulario.

12.2. Encuentro gnoseológico con la realidad escolar.

12.2.1. Percepción del docente sobre la noción del pensamiento en corporeidad.

La percepción evidenciada por los docentes del pensamiento en corporeidad, muestra un manejo básico de este concepto. Lo consideran como una unidad irreductible, que permite ver al ser humano como un sistema de elementos conectados y al cuerpo como a un instrumento de realización, que permite generar pensamientos, ideas, expresiones y conocimientos.

Las vivencias y los aprendizajes son para los educadores entrevistados, algo que se adquiere no solo en el contexto de la escuela sino que integra los aprendizajes desde la familia y los contextos sociales. Desde el pensamiento en corporeidad, dichos aprendizajes implican una relación entre las diferentes funciones que se pueden establecer entre lo cerebral, lo biológico, lo cognitivo y lo corporal, como elementos fundamentales para garantizar el equilibrio entre lo psicológico, socio-afectivo y emocional.

De acuerdo con las percepciones de los docentes, el pensamiento en corporeidad, delimita un campo de acción, determinado por las condiciones en el que el educando, como sujeto corpóreo, explora el mundo como un universo de posibilidades, en cuanto este se construye con el mundo, en el mundo y para el mundo. Este mundo, no es solamente un hábitat natural, es un espacio en el que confluyen las necesidades, las expectativas, los interés, y las emociones.

Desde otra perspectiva los docentes consideran que el pensamiento en corporeidad permite explorar el lenguaje como expresión de múltiples planos, objetivos de experiencias e incluso de formas depuradas de meta- comunicación, el gesto, el movimiento son materiales reales y concretos a partir de los cuales el sujeto de la educación reconstruye tanto temporales y energéticas de sus propias percepciones subjetivas en múltiples interacciones e interpretaciones.

La vivencia del pensamiento en corporeidad, despliega las posibilidades para el sentir, pensar, el hacer y la creación de una corporeidad viva, relacional, trascendente, en ese universo de posibilidades expresivas y del lenguaje que es el sujeto de la educación en sí misma, en su conciencia, en su ética y en su estética. Pese a que estas percepciones, algunas están todavía muy centradas en la relación cuerpo e inteligencia, hacen evidente que para el maestro de las instituciones educativas, la corporeidad constituye un conjunto de condiciones de posibilidad para que el sujeto de la educación, como un ser humano integral explore su subjetividad y la potencie al máximo.

Así lo expresan los sujetos en sus opiniones:

El ser humano es unidad irreductible; todo un sistema donde sus elementos están conectados en múltiples relaciones. Hablar de pensamiento y corporeidad me lleva a pensar en el cuerpo como instrumentos de realización a través del cual, y donde se generan pensamientos, ideas, conceptos que parten de la realidad que el cuerpo permite descubrir (S.4, 2012).

Es a través del lenguaje como el ser humano expresa sus pensamientos. El lenguaje corporal humano es una forma de expresión que abarca múltiple planos: en comunicación espontánea e instintiva y al mismo tiempo, calcula; es un para lenguaje y acompaña toda expresión verbal; puede acentuar la información y modificarla; puede anular su significado convirtiéndose en una meta comunicación; puede ser independiente del lenguaje de las palabras cuando alguien decide conscientemente expresarse con gestos en la vida cotidiana o en el ámbito artístico; pueden hacer de acción intencionada o movimiento que hace abstracción del gesto mímico; es material informático real y ficticio al mismo tiempo; e incluye siempre de manera simultánea la función y la expresión de movimiento. Su dimensión y sus cualidades temporal y energética son objetivamente mensurables, por su expresión continua siendo subjetiva y admite múltiples interpretaciones. (S.8, 2012)

12.2.2. Diálogo, pensamiento en corporeidad y desarrollo de capacidades.

La premisa que sirve de punto de partida, es el conocimiento del cuerpo, sus partes y sus funciones. Por otro lado, el dialogo fomenta una conciencia de la imagen corporal propia, la aceptación del sujeto de la educación como es y del modo como desarrolla sus relaciones físicas, emociones, perceptivas y cognitiva.

El conocimiento del cuerpo estimula el desarrollo de las capacidades y la seguridad en sí mismos como un elemento para contextualizarlo dentro de lo que es el pensamiento como la expresión propia de su ser.

La perspectiva del docente, considera que el desarrollo sensorial es el motor para generar conocimientos, ideas y pensamientos, sobre las experiencias corporales y que no es solamente acentuar lo que se refiere a las funciones del cerebro.

En este proceso de diálogo, es de gran importancia emplear la lúdica, para conectar el cerebro, la mente y el cuerpo, en el contexto de la satisfacción de los intereses y necesidades subjetivas.

La formación corporal implica practicas, talleres y expresiones, en la que el dialogo pensamiento en corporeidad, posibilite la exploración de pre-saberes y experiencias, sobre las cuales cada sujeto de la educación pueda trascender evidenciar y manifestar acciones que lo transformen como una totalidad.

La exploración del cuerpo y de su pensamiento le permite al sujeto de la educación conocerse a sí mismo y a su entorno, comprender la naturaleza de sus sentidos y de sus sentimientos, de tal forma en que ellos mismos puedan aprovechar sus capacidades para crearse y recrearse como seres en el mundo.

Los sujetos de la investigación lo expresan de la siguiente manera:

El ser humano no es solo cerebro. Creo y hay muchas formas que empleando la lúdica, dado que todos los niños no aprenden del mismo modo y hay muchas formas de expresar lo aprendido (conectar-cerebro- mente-cuerpo) (S.5, 2012).

Es a través de la motricidad como vivencia la corporeidad que permite al niño expresar acciones que implican el desarrollo del ser humano. Se considera que la motricidad es un elemento transformador del ser humano como experiencia física, estética y ética. Por tanto, el ser humano por medio de la motricidad (exploratoria, inventiva, constructiva) humaniza y socializa el movimiento, creando el propio conocimiento y del mundo que le rodea. (S.8, 2012).

12.2.3. Conocimiento e inquietud de si mismo desde el arte y la estética.

Los docentes direccionaron sus respuestas, hacia la relación que se establece entre imagen corporal, identidad y expresividad. Las actividades dramáticas, la estética, la lúdica y la familiarización con las artes graficas, son herramientas que involucran al sujeto de la educación con el conocimiento de sus habilidades artísticas para hacer potenciadas de diferentes modos en la institución educativa.

Los sentimientos y las cualidades del ser humano, denotan la calidad con que se realiza el acercamiento con los otros, en el contexto de la alteridad, lo cual permite exteriorizar la esencia humana que no se ha explorado y develarse en las intenciones comunicativas.

Los docentes consideran que el concepto de inteligencias múltiples puede ser de utilidad para que los docentes comprendan los lenguajes corporales, la gestualidad, la representación grafica, lo ético, lo estético en el aprecio y valoración del mundo artístico, como medio para la interacción social desde el auto-reconocimiento.

Es importante afirmar sentimientos como el amor, al reconocimiento, la investigación, como elementos para estimular en la escuela, el respeto por el pensamiento del otro, la originalidad en este y la curiosidad entendida como un compromiso con la otredad.

El juego, es resaltado como un elemento para propiciar movimiento, manipulación y posicionar al estudiante en el espacio social. En todo esto, es importante promover actitudes que permitan la expresión de si, en esa inquietud y en esa preocupación que es importante para entender la vida personal y colectiva. Proporcionándole a los sujetos de la educación los medios para desplegarse en diferentes aprendizajes que sean significativos, vivenciales y experienciales.

Como se puede observar de los sujetos entrevistados, el que más se aproxima al análisis efectuado es:

El niño por naturaleza es activo y desde la escuela no podemos impedir este proceso. Debemos propender por fomentar a través de actividades artísticas el aprecio por el conocimiento y por el buen desarrollo de su ser, rescatar el baile, el teatro, las manualidades, la gimnasia como el medio de interacción social y autoconocimiento afirma en el niño el amor por la escuela le incita hacia la investigación. (S.6, 2012).

12.2.4. Recuperación del gesto del otro, identidad y convivencia.

La recuperación del gesto del otro, es para los docentes una acción pedagógica personalizada en el que se respeta la identidad como la particularidad que diferencia al uno de los otros. Respetarse, implica una aceptación para reconocerse a sí mismo en el otro, en sus cualidades y propiedades.

Reconocer al otro como sujeto integral, es importante para ver en él la identidad desde lo corporal, entendiendo que todo este conduce a exteriorizar lo que se quiere ser. Los primeros años son importantes para el auto-conocimiento, la convivencia y el manejo de situaciones que sucinta dialogo y reflexión entre el pensamiento en corporeidad.

Conocerse a sí mismo, provoca una reflexión sobre los valores, la aceptación del otro y la convivencia como aspectos fundamentales para entender la diferencia que existe entre los diferentes sujetos de la educación, alcanzar tolerancia y establecer conexiones entre el mundo personal y los mundos sociales que constituyen la sociedad.

El juego de roles, es de gran importancia para ensayar papeles que van mostrando una ruta de vida en un conglomerado social, vivir con los demás es una manera integral de crecer, aprender hábitos de convivencia y generar interés por el conocimiento de la vida en comunidad.

Se puede evidenciar en la percepción del sujeto:

Con el juego ponemos en conexión nuestro micro mundo con el macro mundo (sociedad) en el que vivimos; y en este sentido nos preparamos para la vida ensayando papeles que desarrollaremos posteriormente en sociedad. Mediante el juego, el ser humano desde temprana edad aprende las pautas de comportamiento para crecer aprender a vivir en sociedad de una manera integral. El juego fomenta y consolida normas desde la niñez hasta el estado adulto. Crecemos aprendiendo hábitos de convivencia necesarios para vivir en sociedad. El juego proporciona al ser humano un interés por conocimiento, actitud activa, positiva y crítica que le permite integrarse de manera gradual, expresarse y vivir en comunidad. (S.8, 2012)

12.2.5. La sustancia arcillosa y el sujeto de la educación.

La metáfora y la realidad escolar, vista desde los maestros como sustancia arcillosa, pone en el centro de la discusión la reflexión por la forma como cada sujeto de la educación modela su ser y su razón de ser personal. Lo asumen como parte de un proyecto de vida, en el que ellos

mismos son actores de su propio conocimiento, constructores de su identidad, superando obstáculos, dificultades, pruebas, disfrutando de las alegrías y de todos los momentos que les producen satisfacción.

La sustancia arcillosa conduce a la transformación del sujeto de la educación, el cual se posiciona en su mundo, participa y delinea su proyecto de vida, el cual es inacabado e inconcluso. Esta característica de estar en permanente construcción muestra como la sustancia arcillosa, va tomando las partículas y las modifica en diferentes formas, figuras y apariencias.

Este juego metafórico provocó en los docentes una reflexión por los intereses, las proyecciones y todo lo que permite darle forma desde la particularidad de cada sujeto de la educación, a lo que es para este la proyección de su vida, de su pensamiento de sus anhelos y de sus metas.

Estas son experiencias de acomodación individual, las que permiten construir desde sus concepciones y en el marco de las diferencias que hacen parte vital de la identidad como elemento importante de la democracia.

La sustancia arcillosa es modificada y transformada por cada sujeto, en mediación con los otros, en el juego democrático de lo que se piensa y se racionaliza, con el objetivo de modelar desde su propio proyecto diferenciado en el contexto de los referentes sociales y culturales sobre los cuales se construyen la vida humana.

La sustancia arcillosa como principio pedagógico, le permite a cada educador ver a cada estudiante en un contexto personalizado, como los arquitectos de sus ser y de su producción existencial. Esto es de gran importancia para entender que la educación, la pedagogía y el currículo, se efectúa sobre seres distintos y que esta diferencia es la que enriquece y potencia los proyectos de vida y los significados propios de las experiencias y las vivencias subjetivas.

Como lo demuestran en sus apreciaciones los sujetos de la investigación:

Cada ser humano, expuesto y participante de alguna manera del proceso educativo llega con un proyecto de vida que no tiene un “final” siempre determinado; siempre está en construcción y es desde el mismo que forja ciertos elementos, realiza algunas adecuaciones, como sucede con la arcilla. En ella se encuentran partículas que como en la vida pueden tomar áspera la sustancia y alterar su apariencia. Es de acuerdo a los intereses y proyecciones como el “alfarero” da forma a su actuación para lograr lo anhelado, buscando que sea compacta y resistente pese a las influencias del exterior o a circunstancias que pueden modificarlas. (S.4, 2012)

El ser humano es inacabado lo mismo el conocimiento para así con una buena mediación, con los docentes y algunos estudiantes modelar las experiencias y vivencias del estudiante, debemos conocer como el sujeto corpóreo piensa, racionaliza y crea a partir de sus experiencias y vivencias para determinar, la corporeidad inteligente de nuestros estudiantes ya que esta es prerrequisito para alcanzar el objetivo modelador desde su propio proyecto. (S.7, 2012)

Los docentes entran en diálogo con lo observado y percibido en el trabajo con los estudiantes, sus testimonios sirven de referente para efectuar un cruce de conceptos y de realidades. Esto es de gran importancia para contrastar lo que el educador conoce de los sujetos de la educación y lo que estos vivencian al aproximarse a su pensamiento en corporeidad.

Acerca de la noción de pensamiento en corporeidad, los docentes la consideran como esa unidad irreductible que está integrada a un sistema de elementos de enormes posibilidades expresivas. El pensamiento en corporeidad, es un instrumento de realización, a través del cual el sujeto de la educación, se redescubre como un universo de posibilidades. Desde las percepciones docentes, los pensamientos las ideas, los conocimientos, las vivencias y los aprendizajes, son integrados por este sujeto en situaciones de contexto, llámese familiar, escolar o social.

La aplicación de las rutas con los educandos, permite establecer que para ellos existen lenguajes corporales, en los cuales se expresan ideas, imágenes, pensamientos, y sensaciones. Todo esto es la materia prima para la comunicación con el otro, el respeto por la identidad y la habitabilidad en convivencia.

Los niños y las niñas están en la capacidad de asumir su pensamiento en corporeidad en calidad de protagonistas, ya sea en presencia o ausencia de un público. Lo real y lo imaginario, se cruza en ellos a través de diferentes actividades corporales, lúdicas, gestuales, estas les produce bienestar, gozo y placer. Es evidente como el aula se transforma, se convierte en un escenario de

realizaciones personales, de proximidad entre los sujetos de la educación y de amalgama de identidades.

La noción de pensamiento en corporeidad es para el sujeto de la educación un canal a través del cual es capaz de evidenciar conscientemente diferentes experiencias con el tiempo, con el espacio y con la energía, la de él mismo y la de los otros. Experimenta un intercambio fluido y potente, el cual desde la obra de conocimiento, es fundamentalmente simbio-sinergico.

Cuando los niños y niñas se vieron enfrentados a la danza, al teatro, a la influencia de la palabra, a la mímica o al silencio de la contemplación, experimentaron la fuerza que enriquece la calidad de los gestos, sus emociones y su sensibilidad.

Estas acciones del pensamiento en corporeidad, permitieron pensar el cuerpo como una unidad vivenciada y experienciada, nutrida por imágenes, ideas, sentimientos y percepciones, en los que el sujeto de la educación, aparece como una totalidad. En ningún momento, se observan cabezas, piernas, brazos, o troncos diluidos en cortinas musicales o necesarias para la actuación o la expresión de la palabra. Emergen con fuerza seres humanos totales, fluidos, integrados, auto-explicados y en un movimiento que disfrutan y aprovechan al máximo.

Las imágenes, las percepciones, los sentimientos, producen un placer, un goce estético, una potente vibración de su interioridad. El aula de clases adquiere la condición de movimientos, se trabaja en el desorden pero a partir de este se estructura y se deestructuran, se crea y se recrea.

Este sujeto de la educación, como unidad irreductible, desde su pensamiento en corporeidad, se hace dueño de sí mismo, de su ser en sí y se hace consiente que existen muchos modos de sentirse, de conocerse, y de reconocerse en su estar, en su ser, y en su expresión como parte de un entramado escolar que es colectivo.

Las rutas que se aplicaron con algunos conceptos de los docentes permiten establecer que el pensamiento en corporeidad, es un elemento fundamental para vivenciar el cuerpo como una expresión de totalidad, como una existencia que se recupera diariamente, en la medida en que la escuela incentive en el sujeto de la educación su interacción con el mundo de las sensaciones, de las percepciones, de los pensamientos, de los símbolos y de las realidades.

Las sensaciones son expresiones del yo personal, del auto- reconocimiento y de la imagen que cada uno forma de sí mismo; pero al mismo tiempo la sensación es el puente de comunicación con el otro, con ese mundo diferente que comporta la identidad ajena.

El mundo de las sensaciones es a través del cual el pensamiento en corporeidad es movilizado por el sujeto de la educación desde su propia interioridad; él lo percibe y tal como lo efectúa su percepción la exterioriza. En esta exteriorización se conecta con el mundo de los otros, compartiendo imágenes, sueños, ilusiones, esperanzas, motivaciones, y todo cuanto les permita hacerse más humanos.

La noción de pensamiento en corporeidad es fundamental para el desarrollo de capacidades, esto es confirmado por el docente cuando plantea las relaciones entre el

conocimiento del cuerpo, imagen corporal, percepción subjetiva y adaptación del sujeto a los diferentes espacios y escenarios a los que interactúa. Las capacidades transversalizan la cognición, la emoción, lo neuronal, lo biológico y la sensación. El desarrollo de capacidades se efectúa en el espacio, en el tiempo y en la dimensión histórica del estudiante, contextualizado como espacios que brindan seguridad, deleite y goce.

Las vivencias de los niños demuestran como el dialogo entre el pensamiento y corporeidad es el motor para generar en ellos el conocimiento de sí mismos como potentes realidades expresivas. La lúdica y el juego, son herramientas básicas para ligar sinérgicamente el cerebro, la mente, el espíritu humano, la corporeidad, la piel, la emoción, el gesto y la motivación. Solo así, se puede responder a los intereses y necesidades subjetivas, las cuales exploran desde el sujeto de la educación como un sistema que es capaz de transformar en posibilidades de crecimiento todo lo que se le presente como estímulo y como motivación.

En el dialogo de pensamiento en corporeidad se evidencia que para este sujeto de la educación, la potenciación de sus capacidades le permiten acceder a aprendizajes pertinentes, complejos y de calidad. Se trata del desarrollo de diferentes acciones, que son de naturaleza dinámica, significativa, expresiva y relacional.

Estas acciones por parte del sujeto de la educación, pueden ser intencionales y no intencionales, espontaneas o sujetas a una orientación; en cualquier circunstancia le brindan el acceso a un aprendizaje que tiene significado para él y a través del cual se desarrolla de manera armónica. Desde el pensamiento en corporeidad, los niños mejoran su conciencia corporal, su

orientación en el espacio, su percepción temporal y la noción que adquieren de la situación en y con el mundo.

La expresión, la senso-motricidad, la atención, la representación y el lenguaje, se inscribe como un conjunto solido de capacidades sobre las cuales se fortalecen habilidades, talentos y destrezas. Todo esto, lo proporciona un aula viva en movimiento, donde se respira el aire de la educación en la que el dialogo pensamiento en corporeidad genera rostros sonrientes, miradas amables y relaciones respetuosas por la identidad de los otros.

Las aulas en movimiento son las que nacen cuando el pensamiento en corporeidad se constituye en la materia prima y viva del aprendizaje. Permiten la florescencia de relaciones integradoras, de sentimientos que armonizan la diferencia, sobre la cual es importante poblar el espacio educativo para habitarlo en convivencia. Las sensaciones individuales y colectivas, entran a formar parte del juego y de la lúdica, configurando un sistema de emociones abierto, en el que el yo sé compenetra con el otro, de un modo simultáneo, dinámico, dialógico y multidimensionado.

En esta apuesta por el juego y por la lúdica el tránsito de los sujetos de la educación por las rutas de trascendencia y de proyección del pensamiento en corporeidad, convierten la espontaneidad en un pretexto para conocerse a sí mismos y reconocerse como integrantes de un espacio irregular y desordenado que hace el aula de clase; pero en esta aparente regularidad, sin restricciones y sin límites, es donde nace la cooperación, la solidaridad, la vivencia de los valores y el intercambio complejo de universos subjetivos singulares.

La naturaleza esencial del pensamiento en corporeidad no riñe con la presencia de normas o de principios que demarquen la necesidad de la autorregulación.

El trabajo muestra que para lograr un equilibrio entre lo normativo y la libertad, lo más importante es aprovechar la irregularidad y el desorden como pretextos, pero desde una conciencia auto-crítica de estabilidad y armonía del sujeto con el mundo que descubre y redescubre. De ahí, que las relaciones aparentemente asimétricas, dispersas y enmarcadas en un esquema de flexibilidad, se convierten en ligazones donde la simetría está dada por el afecto, el cariño y el amor, sobre una plataforma de auto-conciencia, de firmeza y de auto-control.

En el diálogo pensamiento en corporeidad las capacidades se desarrollan disponiendo de un aula en diferentes direcciones a la luz de dispersiones simétricas y asimétricas, armonizando el orden y el desorden, el caos y la organización, la disciplina con la flexibilidad, la norma y la libertad. Lo más importante al observar las actitudes de los niños y de las niñas cuando se efectúan sensibilizaciones corporales y se les hace caminar por una ruta que une lo pensante y lo corpóreo, es comprender que las formas de relación no pueden estar sujetas a mecanismos ni a tácticas de poder intimidador y dominante. Lo que se requiere con urgencia es que el docente vea cara a cara a sus estudiantes y que entre estos se miren a los ojos de tal forma que todos los que habitan el espacio del aula y de la institución, puedan encontrar en la rostridad la excusa perfecta para conocerse y reconocerse como miembros de una misma familia.

De esta forma como el poder se asume como un potenciador de las capacidades no como una herramienta como castigar, vigilar o controlar. Las normas de juego se respetan, las reglas de la lúdica se comparten y las actividades se evidencian como un pensar integral en el que el cuerpo, la emoción, la sensación, el instinto, el sentimiento puro y la expresión, generan racionalidades re-significadas del conocimiento, del saber cultural, de la ciencia y del aprendizaje.

El conocimiento y la inquietud de si mismo se constituye en un insumo fundamental para comprender su relación con el arte y la estética. En las entrevistas aplicadas a los docentes, este es un concepto fundamental para afirmar la identidad como una posibilidad expresiva.

El pensamiento en corporeidad se vale de las artes graficas, escénicas, musicales o plásticas, para restaurar las sensibilidades, de tal forma que la esencia humana del sujeto de la educación, se desborde en pliegues y re-pliegues de significación y sentido.

Ligado lo anterior al trabajo que se realizo con los niños, se evidencio como estas reflexiones, pueden ser validas para entender en contexto de racionalidad compleja la multiplicidad de las inteligencias y como desde aquí el sujeto de la educación puede constituirse en libertad a partir de su auto-reconocimiento.

En las rutas que se trasegaron con los niños experimentaron con la danza, la imagen, la poesía, los lenguajes simbólicos y otras acciones de pensamiento en corporeidad a partir de las cuales interactuaron amorosamente con sus compañeros y con el goce estético que todo esto

producía, alcanzaron a vislumbrar los significados intrínsecos que ponderan el valor de la otredad.

En esta movilidad de sensaciones, en medio del juego expresivo con los espacios del aula los sujetos de la educación se iban comprometiendo con su expresión personal y extendiendo la mirada hacia los lugares de convivencia dentro y fuera de las instituciones educativas.

Las rutas y los conceptos de los docentes demarcan la importancia de la acción pedagógica personalizada, como una condición necesaria para que las identidades, el auto-conocimiento y la auto-conciencia develen y capturen de forma simultánea los valores, los principios y las prácticas escolares, que le permiten al sujeto de la educación redescubrir el mundo de la convivencia.

Este mundo de la convivencia, es un lugar de subjetividades, un escenario regular y diferenciado en el que las sustancias arcillosas diversas se afrontan y se confrontan. Niños y niñas, unidos por un abrazo mágico, encantado por juegos expresivos y que redimen su ser en mediación con el mundo de los otros.

La arcilla, el agua, el fuego, la vida se amalgamaron de manera potente y vibrante, en un proyecto existencial tal vez transitorio e instantáneo pero que deja huellas indelebles para el futuro.

Es posible, que la escuela lo que realmente necesita es generar más instantes emotivos, sugestivos y estético, como los logrados en las rutas; esto puede ser una utopía mas pero en el fondo remite a declarar la pedagogía cuando pierde la capacidad de asombro y de re-encontrarse se convierte en el acto mecánico y reproductivo que produce cansancio y hastío.

Es allí donde entra en juego la relación entre inquietudes, arte, estética, experiencia y convivencia, como conceptos validos para dimensionar la condición de posibilidad del pensamiento en corporeidad. Esto es legitimo y valido, porque de este modo el sujeto de la educación modela y le da forma a esa sustancia arcilla, cohesiona esas partículas y las trasmuta en creaciones autónomas. Se trata de figuras y de formas, las cuales analógicamente, equivalen a referirse a intereses, necesidades y expectativas singulares de un sujeto de la educación que es protagonista de su devenir existencial no es un autor con libreto, ni con guion, porque es un artista autónomo de su obra de vida.

Cuando este sujeto de la educación, pone en escena sus emociones sus sentimientos y su caudal expresivo en rutas que lo comprometen con el arte, con el juego, con la estética y con la creatividad, emerge en él ese principio de la vida que se concreta en un paisaje original de humanidad, de otredad de convivencia, sobre la diversidad de referentes socio-culturales que se desprenden de adentrarse en el territorio singular del otro.

Cada estudiante, como un universo de posibilidades expresivas, actúa en un contexto de pluralidad. Las singularidad y la diversidad se mezclan en un mosaico de vivencias subjetivas en todo este escenario de un mundo escolar re-encantado para los docentes, emerge el juego de

roles, como la posibilidad de convertir el juego en movimiento, la expresión en una imagen de vitalidad y la identidad en una complejidad de la totalidad.

A través de todas estas experiencias, los sujetos de la educación demuestran que el pensamiento en corporeidad, es más que la simplicidad de las actividades motoras o de la linealidad de los patrones kinesicos. Es una alianza con la vida, el pensamiento en movilidad y las resonancias afectivas que surgen cuando se re-significa la acción pedagógica y se explora como construcción de la realidad y las situaciones en las que se posiciona cada sujeto de la educación.

Estas ópticas, permiten establecer que el cuerpo es acción humana que se piensa y que el aprendizaje es producido en mediación con el mundo de la sexualidad, de la senso-motricidad de la gestualidad y de la palabra, es la re-significación en la que la alegría del conocimiento puede verse en una pequeña sonrisa, en el silencio y en el bullicio de las aulas, en aquellos lugares de subjetividad en los cuales el pensamiento en corporeidad es un mundo de sí apropiado por el sujeto de la educación.

Todo lo anterior genera ideas, las que de algún modo, impactan los modelos de representación que la escuela tiene acerca de los recursos expresivos y de las percepciones que fundamentan la identidad individual y colectiva, esta perspectiva explorada y vivenciada por docentes y estudiantes, deja claro que no hay marginalidad ni exclusión en el modo de abordar el cuerpo en su totalidad y relación con el pensamiento y la subjetividad.

Este pensamiento en corporeidad, es mucho más que la repetición de ejercicios físico, es la conjunción de todo un ramillete de posibilidades expresivas, sobre los cuales cada sujeto de la educación se hace cargo de sí mismo y se abstrae de las lógicas reduccionistas de un pensamiento hegemónico y reproductivo; porque al hacerse dueño de su ser comprende que este es el anclaje que atraviesa la integralidad de su devenir existencial.

Es así como se valida que la estética, el arte y la convivencia, se pueden convertir en acción y está en poiesis; porque el sujeto de la educación genera creativamente sus construcciones y sus actitudes. No pierde la autonomía, pero se regenera en mediación con las experiencias que se producen al entrar en contacto con los otros. Entonces, placer y saber, conocer y hacer, se encuentran en esa totalidad que crea y se recrea en la experiencia subjetiva, de cada sujeto en su yo personal afirmado.

12.3. El pensamiento en corporeidad en acción compleja y reflexiva con los sujetos de la educación

12.3.1. La sustancia arcillosa como punto de partida para la potenciación del pensamiento en corporeidad en el sujeto de la educación



Fuente de imagen: Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo.
Fecha: junio de 2012. Pereira-Risaralda.

La propuesta es muy sencilla, consiste en utilizar con los niños un material como el barro para emplearlo en diferentes actividades de modelado. La experiencia no se queda solamente en la utilización de este medio, si no que a través de este se efectúa una reflexión con respecto al juego metafórico y estético de la vida como una sustancia arcillosa.

Con los niños se elaboran bocetos de diferentes creaciones, figuras humanas, rostros felices, juguetes y cualquier otro producto que ellos quieran diseñar. Mientras modelan, los niños se comunican con la sustancia arcillosa, escuchan música y van desarrollando su pensamiento y sensibilidad. Experimentan que la arcilla con la que modelan al humedecerse y al entrar en

contacto con sus pequeñas manos adquiere la forma y la figura que ellos desean dar, porque se convierte en un material de excelente plasticidad y maleabilidad.

Se establece con los niños un diálogo abierto y sincero. Las preguntas se orientan hacia el conocimiento de lo que el niño sintió y exploró a través del contacto con la arcilla para extrapolarlo a su vida personal. Con ellos se efectúa un proceso de razonamiento en el que se auto-descubren como seres pensantes y sentientes, como alma y espíritu, como sustancia y como modeladores de esta. La vida es una sustancia que como la arcilla nosotros mismos la modelamos y dibujamos a partir de nuestras experiencias, vivencias, saberes adquiridos y la relación con el otro.

Los niños aprenden que tiene una historia personal, un estatuto ontológico y que están instalados en un mundo que es de ellos y para ellos, este es un espacio cruzado, irregular, y arrugado, en él mira los rostros de sus compañeros, de sus profesores, de su familia y de todas las personas con la que habita en convivencia. Este es el sentido de la otredad porque todos y cada uno tiene su propia sustancia arcillosa como seres únicos y singulares, por cuanto se constituye como paisaje autónomo de humanidad.

Con esta experiencia todos aprenden, se re-territorializan y sufren una transformación personal muy importante. Tanto los docentes como los estudiantes re-descubren las significaciones que circulan en el juego metafórico de la arcilla. El estudiante como sujeto de la educación, quien emprende un viaje de auto-reconocimiento, subjetiva una diversidad de percepciones con respecto a su mismidad y a la otredad, de las cuales aprehende que la vida es un

devenir en trayecto de alteridad, un existir que no admite la negación del otro y un devenir histórico y crítico en el que él es de gran importancia para decidir, pensar y actuar. En esta experiencia la corporalidad es una función simbiótica entre la estética, la ética, el ver cómo y la corporalidad. Se rescata la valoración del cuerpo y de toda su potencialidad expresiva se revitaliza su papel en la dialogicidad que se establece entre la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano. Nos alejamos de los paradigmas reduccionistas fragmentarios y mecanicistas los cuales orillaron al cuerpo y lo separaron del alma, la trascendencia y de la fenomenología de su espíritu puro, se crea en los niños sensaciones a partir de las cuales comprenden que son unidades cognitivas dialécticas y dialógicas, son profundamente humanos y están construyendo su proyecto de existencia.

El trabajo con arcilla es artesanal, es aparentemente simple pero cognitivamente complejo. En este juego metafórico, con la experiencia le devolvemos el alma a la educación, aquella que le ha sido arrebatada por las percepciones equivocadas del sujeto de la educación, este sujeto piensa, siente, actúa y se expresa re-posicionándose como animicidad corpórea es decir, de su propia corporalidad y de todo lo esencial y lo trascendente que está ligado a ella. De esta forma, la experiencia demuestra que desde las perspectivas críticas el re-descubrimiento de la corporalidad es un elemento fundamental para la habitabilidad en convivencia y reconocimiento del otro.

La tarea fundamental es devolver el alma al sujeto educable, empleando el juego metafórico, la estética y la significación en actividades pedagógicas de des-territorialización. Es una invitación al re-poblamiento de la escuela en función de un devenir que es fundamentalmente

un proyecto personal de emancipación. Se parte de un juego metafórico, de una representación y de una estética en la que el niño comienza a andar su propia ruta de conocimiento.



Fuente de imagen: Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo.
Fecha: Junio de 2012. Pereira-Risaralda.

- En un primer momento el entra en contacto con un material de uso común como la arcilla. Se acude a este recurso porque es natural, es de fácil consecución y esto lo envuelve con una subjetividad y una provocación muy especial. El niño interactúa con la sustancia, la manipula, amasa, experimenta diferentes sensaciones y desde allí queda capturado y conmocionado.
- En un segundo momento, se efectúa el ejercicio de transpolacion del juego metafórico a la reconfiguración simbólica efectuada por los niños. La metáfora la sustancia arcillosa, es apropiada por ellos en términos de potenciación de su proyecto existencial emancipado se generan aprehensiones relativas a la mismidad y a la otredad como el reconocimiento del

otro a partir de un giro de mirada de su corporalidad y todo lo que esta despliega como expresividad de su ser en calidad de sistema vivo y totalidad fluyente.

- En un tercer momento, los niños se familiarizan con algunos conceptos del pensamiento complejo y la pedagogía crítica como emancipación, historicidad, libertad, pluralismo, globalización, entre otros. En esta etapa se democratiza el conocimiento y se socializan las creaciones. Los niños narran sus historias personales establecen un diálogo complejo con el docente para el cruce epistémico.

Emerge el momento de la acción, en el que el niño moviliza su pensamiento hacia la creación estética y la re-configuración simbólica. Sus movi­lidades de un ver como giro de mirada y un pensar crítico se hacen visibles en tres elementos básicos: una ruta de conocimiento, un momento de interacción con una sustancia orgánica (arcilla) y el momento de la re-conceptualización y producción epistémica por parte de ellos. Se considera que la producción de los niños es fundamentalmente para el desarrollo de su capacidad expresiva y de la posibilidad de auto-explicarse ellos mismo como sustancia vital y proyecto emancipado.

Se da una observación, es directa y participante porque simultáneamente se combina la interacción entre el docente y el estudiante a partir de un intercambio que es esencialmente comunicativo y afectivo. Las técnicas para la recolección de los datos son muy sencillas:

- **Un diario de campo:** En el que se sistematizan y documentan las observaciones realizadas.

- **Cuestionarios para entrevistas en profundidad:** Con las que se establecen diálogos con los niños y se direcciona el desarrollo de los temas.
- **Acumulación de evidencias:** Consiste en la recolección de los trabajos y las creaciones de los niños, capturas distantes de motivación y conmoción, empleando audios, fotografías, videos.

Con todos estos elementos la observación se sistematiza y se documentan los resultados de la experiencia significativa.

Esta experiencia se reposiciona el papel del docente como investigador, porque le permite efectuar un ejercicio de re-significación de este en una realidad educativa concreta. Entra en contacto directo en un proceso de re-configuración simbólica en el que él y sus estudiantes se potencian y se redescubren como realidades pensantes y sentientes en un devenir histórico y crítico de fortalecimiento de su libertad. Lo más importante es generar condiciones de posibilidad para la expansión de las capacidades expresivas de la comunicación, de la sensibilidad y de la racionalidad como contextualidad compleja de la significación y del significado. **(Ver Anexo 3).**

12.3.2. Proyecto existencial emancipatorio para la afirmación del yo personal y expresión fluyente del pensamiento en corporeidad

El sujeto de la educación comienza un viaje hacia sí mismo, el itinerario de su ruta no es otro que su propia experiencia, su vitalidad y la capacidad de expresarse como la unidad que hace

del pensamiento en corporeidad una creación histórica y concreta. El yo personal se reposiciona, se afirma en esa mismidad, a partir de la cual le es posible identificarse con sus relatos existenciales y con sus experiencias personales.

Este es un viaje en el que el docente con sus estudiantes captura la magia de un momento que se propicia en el aula de clase. Este es un escenario cruzado, individual y diferencial, en el que cada rostro, cada gesto, cada sensación, cada sonrisa y cada pliegue de la existencialidad, permiten definir los trazos del paisaje humano en el que este sujeto de la educación es el principal protagonista.

La senda que se va a caminar, parte de la historia de Gebran (1979), en una de sus fábulas expresa:

En el jardín de mi padre hay dos jaulas. En una está encerrado un león que los esclavos de mi padre trajeron del desierto de Ninavah; en la otra vive un gorrión que no canta.

Al amanecer; todos los días, el gorrión le dice al león:

- Buenos días, hermano prisionero. (Pág. 47).

El estudiante comprende que su identidad personal, no puede estar atada o prisionera de aquellas circunstancias que producen constreñimiento del ser en sí, de la voluntad y de la capacidad para crearse conforme a su propia singularidad. En el mundo de la escuela y de la

sociedad, existe multiplicidad de rejas, de pesadas cadenas que atormentan y hacen pesado el trasegar por el devenir de la existencia.



Fuente de imagen: Instituto Integrado La Sultana.
Fecha: Junio de 2012. Manizales-Caldas

En la búsqueda de la libertad y en la configuración de un proyecto personal emancipatorio, son iguales el gorrión y el león, el docente y el sujeto de la educación, el oprimido y el opresor. Son actores que comparten un mismo escenario, un espacio vital en el que las diferencias emergen como una multiplicidad de líneas subjetivas y objetivas, como una diversidad de trazos, de pliegues y repliegues de una expresividad que trasmuta lo personal y social.

La representación del diálogo entre el gorrión y el león, en un ejercicio dramático y de mimesis, es un punto de partida para que el sujeto de la educación asuma críticamente cualquiera

de estos roles. El ave es aparentemente frágil, el león es potencialmente fuerte, agresivo e insensible; pero la jaula los pone a compartir la categoría del prisionero y la situación común de quien no puede hacer uso de su libertad.

Desde aquí se puede reflexionar acerca del papel de la escuela, del pedagogo, de la pedagogía y del currículo. En este sentido, se efectúa una invitación a repensar el qué y el para qué de la educación, contrastando lo que se hace visible en las prácticas escolares con los conceptos sobre los cuales se edifica la enunciación de la racionalidad compleja. La escuela no puede continuar encerrando y aprisionando el alma, el ser y la existencialidad del sujeto educable. No es admisible que exista la imposición de barrotes que uno a uno construyen la jaula personal de cada identidad singular y de los diferentes proyectos de subjetivación diferenciados. La hegemonía del poder, el anonimato, la falta de reconocimiento del otro, el autoritarismo, la vulneración de los derechos individuales, el maltrato y la falta de sensibilidad con respecto a las problemáticas a las que se inscribe el sujeto educable son algunos de estos cerrojos que se imponen sobre este para impedir que florezca en él, la expresividad potente de su pensamiento en corporeidad.

Ese yo personal así afirmado aparece como la distensión vital de un proyecto libertario, el cual se configura en un espacio histórico y en una temporalidad concreto. Está situado en la escuela que se ha re-territorializado, convirtiéndose en un escenario para que el sujeto educable se exprese con voz propia, con autonomía, con decisión y voluntad. En esta escuela, la racionalidad es compleja, el contexto es auto-organizado, la creatividad es fundamentalmente

poética y la personalidad es un conjunto de vibraciones fluyentes que dan a conocer el poderoso efecto que se deriva de la unión simbio-sinérgica del pensamiento en la corporalidad sintiente.

La libertad es una condición de humanidad, un patrimonio del yo personal, una connotación simbólica y práctica que devela el potencial de cada ser humano en su mismidad e individualidad. Las cadenas de la esclavitud solamente atan las manos; es la mente la que hace al hombre libre o esclavo.

En el momento que las manos del sujeto de la educación se liberan se producen una eclosión de pensamientos, de capacidades y energías transformadoras. La sustancia arcillosa de cada uno de estos, se convierte en hermosas y fulgurantes producciones estéticas, existenciales y emotivas. Se dibujan paisajes de renovada esperanza, se perfilan los trazos de una individualidad que se construye en la otredad, se amasan las ilusiones y los sueños, se humedecen los instantes de intimidad, se modelan las metas y se alcanzan las expectativas de ese proyecto personal emancipado. (**Ver Anexo 3**).



Fuente de imagen: Instituto Integrado La Sultana.
Fecha: junio de 2012. Manizales-Caldas

12.3.3. El pensamiento en corporeidad como florecimiento de la multiplicidad intersubjetiva.

Los sujetos de la educación continúan con este itinerario, un viaje que los está conduciendo a la esencia de su mismidad. Ahora, el trasegar lo emprende en alianza con el otro, la inquietud de sí, se despliega como una noción de ese tú social que forma parte de la explosión subjetiva. Las almas, los pensamientos, las sensaciones, las emociones, los sueños y las esperanzas, convergen en una fiesta que crea el regocijo por el encuentro de los unos con los otros, del yo con el tú y del él con ellos. Se trata de una danza que como ritual mágico, inunda el aula de clases como si se tratara de un manantial de nuevas sensibilidades.

Este es un momento que permite capturar las expresiones vitales más profundas, las percepciones elocuentes, las re-configuraciones simbólicas de una existencialidad que florece en

las zonas donde el otro, es reconocido en su individualidad y singularidad subjetiva. Este es el efecto de aceptar la diferencia, de ponerse en el lugar de los demás, de mirarlo al rostro y contemplar la profundidad que en este se refleja. Es lo que se produce cuando los sujetos de la educación se abrazan bajo la sombra del árbol de la vida, mezclando sus pensamientos en corporeidad, como si se tratara de tallos y de ramas que se cruzan en el tronco de una raíz común.



Fuente de imagen: ASPAEN Preescolar Urapanes
Fecha: septiembre de 2012

En este momento se propone un juego poético, un ejercicio de narrativa, es decir, un relato simple, pero simbólicamente rico. El aula de clases se transforma en un jardín, los estudiantes pasan hacer flores que disfrutan de un plácido sueño. Cada uno representa y personifica al girasol, al astromelia, una rosa, un clavel, un tulipán, una margarita e incluso un lirio negro.

Todo está en silencio, no hay movilidad, solamente se trasluce la sensación de latéense, de rigidez y tal parece que estas flores se encuentran congeladas en el tiempo. De repente, una hermosa Hada aparece en escena, porta una lámpara luminosa y ante esta presencia la oscuridad del lugar se transforma en luz. El espíritu vital representado en el Hada, acerca la lámpara a cada flor y en secreto le susurra al oído; ellas despiertan y sonrían al nuevo sol que brilla para ellas.

Son flores diversas, son multiplicidad de colores e inclusive el lirio negro también sonrían y todas juntas bailan una ronda y cantan una canción a la vida recobrada. La pedagoga está en medio de este panorama mágico, les habla, los convence y los persuade para qué re-elaboren nuevas comprensiones acerca de lo que son y lo que deben ser. Esta es una acción reflexiva que permite introducir el sentido y la importancia de lo que implica y comporta la multiplicidad como expresión de la diversidad que caracteriza la condición humana. Cuando las flores han recuperado su existencia, están amalgamadas en un abrazo de fraternidad sublime y se reconocen como pensamiento en corporeidad de diversidad intersubjetiva, el espíritu que las volvió a la vida desaparece.

Lo anterior, para enriquecer simbólicamente y desde la estética de la vida, el verdadero significado de la multiplicidad como expresión diferenciada de la subjetividad; la inquietud de sí, se convierte en un elemento fundamental para adquirir la noción del otro de la preocupación por el ser que permite encontrar la identidad colectiva. En este juego de metáfora, cada flor es una condición humana diferente, un sujeto de la educación distinta y un ser humano que es individualmente una creación autónoma.

Este ejercicio es básico para presentar las dimensiones existenciales de la unidad en la diversidad, de la semejanza en la diferencia y de la potencialidad que tiene el reconocimiento del otro como la concreción singular de la propia sustancia arcillosa. De esta forma, podría resolverse uno de los problemas más evidentes de la escuela de hoy, el de la intolerancia y la incapacidad para aceptar la condición humana del otro, en la riqueza que florece desde la individualidad subjetiva.

El territorio de la escuela, como aquel espacio cruzado, irregular, polimorfo y heterogéneo, es el escenario de una vida colectiva, en la que todos juegan, son tenidos en cuenta y tienen importancia ontológica. Es la re-valoración de las figuras que están dibujadas en ese paisaje de humanidad formado por la diversidad de cada sujeto de la educación. Este es un retrato de ese jardín multicolor, el cual no es otro que la escuela, con niños y jóvenes que son distintos, que aprenden a ritmos desiguales y que asumen la vida desde cosmovisiones diferentes.



Fuente de imagen: ASPAEN Preescolar Urapanes
Fecha: septiembre de 2012

Todo esto es lo que se necesita para redimensionar la territorialidad escolar, redescubrir la ruta a seguir para que los sujetos de la educación puedan admitirse como hilos invisibles de la trama de la vida. Solo así, es posible como que las escuelas permitan la dialogicidad, el trabajo en equipo, la solidaridad, la creatividad y la confrontación de ideas y opiniones.

Lo que se plantea es una posibilidad experiencial para que el pensamiento en corporeidad, florezca en plenitud de personalidades y sea una extensión creadora de la vida que se enriquece con la presencia del otro. Esta es una propuesta para que la habitalidad en convivencia, pueda darse como el resultado de acercamientos intersubjetivos y de encuentros existenciales; no como el producto de una imposición normativa o de un decreto.

La felicidad, la unidad y el reconocimiento del otro, no se imponen a través de normas a las cuales el estudiante debe sujetarse. Tampoco se crean como consecuencia directa de la aplicación irreflexiva de manuales o de códigos. Todo esto surge cuando las mediaciones simbólicas, son las que enriquecen la experiencia colectiva, potencia la identidad de las identidades y crean un espíritu de unidad que no es simplemente una colección de agregados que se encontraban fragmentados.

Esta visión es necesaria para que lo pedagógico, lo curricular y el desarrollo humano, puedan constituirse en un concepto que se visibilizan en las prácticas pedagógicas escolares, en calidad de realidades concretas y transformadoras. Se trata de una convergencia de condiciones de posibilidad para que el proyecto emancipatorio, se configure con la participación

intersubjetiva y con la mediación del yo personal y de la otredad en virtud de una re-significación de lo que es la vida en comunidad. **(Ver Anexo 3).**

12.3.4. El arte como fuente creadora de la vida para recuperar el gesto del otro.



Fuente de imagen: Institución Educativa Hugo Ángel
Jaramillo
Fecha: septiembre de 2012

Los sujetos de la educación se enfrentan a un mundo mágico la música, la danza, la gestualidad, el movimiento, el silencio, el caos, son elementos validos para poner a hablar el cuerpo y toda la dotación expresiva del alma. Una banda sonora inspira toda esta movilidad de pensamiento y de acción. Esta eclosión de miradas, de emociones, de sensibilidades y de contenidos sinérgicos. La línea musical incluye temas de diversos países, melodías que expresan la diversidad humana, de un sujeto que es habitante del planeta. Se escuchan baladas románticas, ritmos afroamericanos, bambucos, ballenatos y cumbias colombianas, incluso se le permite al

niño explorar la danza árabe. Todo esto se articula, se sincroniza sin perder de vista que la naturalidad y la espontaneidad son la clave para que los niños, puedan develar y redescubrir el valor de su interioridad como elemento fundamental para recuperar el gesto de los otros.

12.4. Propuesta emergente para la recuperación del pensamiento en corporeidad en la realidad escolar



Fuente de imagen: Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo
Fecha: septiembre de 2012

La música suena, el aire penetra por los sentidos, se comienza con una línea melódica muy suave y poco a poco se van intensificando las tonalidades; así como esto se efectúa con la música, los movimientos van reflejando todos estos estados de ánimo; la movilidad serena, los movimientos tenues y aparentemente visibles, se amalgaman a medida que la música acentúa la intensidad de las vibraciones, se alcanza un estado de pasión, de gran actividad y si es posible de

frenesí. Los rostros se mezclan, la mirada del otro, manos y cuerpos se enlazan, hay gestos que se comparten y movildades que expresan lo que el sujeto de la educación va sintiendo.

Los niños a medida que la línea melódica penetra por sus sentidos, danzan y recorren su cuerpo como si estuviesen volando sobre sí mismos. Sus manos, sus pies, su cuerpo va rotando trazando movimientos cefalocaudales y acropodales. Dibujan la figura envolvente del torno sobre sus propios ejes de simetría, buscan el equilibrio con su propia corporeidad y van expresándose a través de los otros.



Fuente de imagen: ASPAEN Preescolar Urapanes
Fecha: septiembre de 2012

La música cambia, y las movildades armónicamente acompañan este cambio, forman las figuras de los tornos, círculos concéntricos, van y vienen en el espacio del aula tomados de las manos, exteriorizan y plasman sensibilidades individuales que terminan por convertirse en sensaciones colectivas. De nuevo el ritmo de la música marca la intensidad de las emociones. Los estudiantes se van redescubriendo uno con el otro, se dan cuenta que no son invisibles, se tocan,

se miran al rostro, hay contacto, los gestos hacen visible la alegría que inscribe y recorre todo este escenario vital. Es una explosión de figuras, una polifonía de imágenes y de vibraciones intangibles que se pueden ver en los ojos, en los labios, en las manos, en toda la realidad expresiva del cuerpo como pensamiento en corporeidad y poco a poco, la música cambia, cae la lluvia hay molienda de café, hay fuego entre las venas, hay sudor; todo esto es un intercambio de sinergias, de significados, en los que se mezcla el yo con los otros. El sujeto de la educación ya no se siente frágil, la música retorna a la serenidad de los movimientos imperceptibles; se asume la postura de la semilla, los ojos son vendados, y luego comienzan a nacer de nuevo, se buscan, tratan de reconocerse, de explorar la otredad física para tratar de adivinar quién es su interlocutor que esta extasiado por la música pero que se desliza silenciosamente en el espacio bio-eco-geográfico del aula.



Fuente de imagen: Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo
Fecha: septiembre de 2012

La banda sonora cambia súbitamente, hay un ilirio una reconciliación de todos, un abrazo colectivo una puesta en escena de coreografías espontaneas, el reconocimiento es libre, así como la música que suena y se termina con una alegría que es sonora, visual, sin vendas, sin mascararas, con roles, personajes y rostros que se miran unos a otros como si quisieran descubrir la mismidad propia de la otredad de su compañero.

A medida que la línea melódica se combina con la recuperación del gesto y la movilidad expresiva, el maestro permite que cada niño vaya introduciendo pequeños textos, diálogos complejos en los que se va cotejando las emociones y las sensibilidades, con la palabra dicha y el pensamiento expuesto. De manera alternada, libre y espontanea, algunos niños expresaran en el momento justo textos cortos como:



Fuente de imagen: ASPAEN Preescolar Urapanes
Fecha: septiembre de 2012

- El olor del otro es una señal humana.
- No es ningún sacrificio reconocer la limitación humana a través del contacto con el otro.

- Somos dos y más corazones conjuntados por una sola mirada que nos convierte en un solo mundo personal.
- Ríes tú y río yo, danzas tú y danzo yo, y el cielo danza con nosotros.
- Saludemos el mañana, el sol y la lluvia caen sobre nosotros.
- Nuestras mentes y nuestros cuerpos generan una vida nueva, no hay nada mas enfrente de nosotros, nada se lograra sin pensamiento en corporeidad.
- Nuestra fragilidad desaparece y nuestra potencialidad florece.
- Nuestra fragilidad se convierte en un mundo de libertad cuando fluye el pensamiento en corporeidad.
- El péndulo se moverá, el torno de la arcilla dibujara mi mundo personal.
- El rostro se ilumina con alegría y tu corazón llena mi corazón vacio.
- Nos abrazamos para encontrar los lugares comunes que generan la vida.
- Estoy buscando el rostro tuyo y aquí lo encontré, porque tu alma se mezcla con la mía.
- Somos tu y yo en un abrazo de sensibilidades, tu eres yo mismo en otra forma externa.
- Despertamos y nacemos de nuevo juntos, abrazados y reconocidos en un espacio y en un escenario para saludar a la fiesta de la vida.
- Somos gesto, no somos ni fragmentos, ni pedazos de alma, somos totalidades fluyentes de pensamiento en corporeidad.
- Nos buscamos entre todos, nos descubrimos juntos, la mismidad y la otredad, se conjugan para reconocernos como totalidad.
- Solo quiero saber que tu estas aquí, no necesitas hablarme, porque quiero conocerte fijando mi mirada en tu rostro.

- Solo quiero que tu rostro me diga lo que eres, porque descubrir lo que eres me ayuda a descubrirme.
- La vida sale da un vientre fresco, como la arcilla que yo mismo transformo con mi propio torno de transformación.
- Poco a poco todo florece, el sol, la lluvia y el fuego se mezclan para que volvamos hacia nosotros mismos.
- El tiempo y el espacio se detienen sobre nosotros porque capturamos la magia de un mundo invisible que nos une.
- Somos gesto recuperado, somos pensamiento en corporeidad emancipado, somos vida y fuerza universal, somos uno en el mundo personal.



Fuente de imagen: Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo
Fecha: septiembre de 2012

De esta forma, los sujetos de la educación transitan esta ruta de magia, de vivencia, de emociones que explotan y se tranquilizan, de ese caos vital que se siente en un aula cuando se transforma en un escenario para cruzar la complejidad resultante del pensamiento en corporeidad hecha expresividad. Esta es la fuente creadora del lenguaje del arte y de la estética en el que lo verbal, lo corporal, lo gestual, lo espacial y lo no verbal, se combinan para hacer hablar la totalidad del cuerpo ya sea en el silencio de la contemplación o en la expresividad hecha palabra del pensamiento que se expone como alegría viva y vitalidad encarnada. **(Ver Anexo 3).**



Fuente de imagen: Instituto Integrado La Sultana.
Fecha: septiembre de 2012. Manizales-Caldas

13. PROPUESTA EMERGENTE PARA LA RECUPERACIÓN DEL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD EN LA REALIDAD ESCOLAR



La escuela y el sujeto de la educación se redescubren, en un decurso en trasegar y una trayectoria de re-significación; pero aquí no se arriba al final del viaje itinerante. Solamente se esboza una propuesta un vislumbre de hallazgo y emergencias un eslabón más en la cadena una significación agregada, a otras reformulaciones e interpretaciones. La peregrinación continúa el cierre y apertura deja abierto un amplio campo de reflexión ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica.

Como propuesta, intenta la recuperación del ser humano del sujeto de la educación instalado en la escuela, del niño y del adolescente, aquel que está inscrito en una realidad socio-cultural, económica, política y simbólica. Se plantea desde una dialogicidad del pensamiento en corporeidad, en despliegue metafórico, en desarrollo escritural y teórico, en dialogo complejo de autores convocados, en convergencia de una diversidad que se hace visible en la trama viviente de la escuela.

Se propone que la escuela, genere espacios vivos, alimentados por una dosis alta de creatividad, revitalizados por una recursividad histórica y una retroactividad de pensamiento. De este modo se integran la visión de esa territorialidad escolar, en su singularidad y en su universalidad, en su individualidad y en su globalidad, en su especificidad como realidad cultural pero conectada a un mundo expresivo y vital muy amplio. La propuesta es por configurar una noción de pensamiento en corporeidad, como elemento legítimo para el desarrollo de capacidades de la conciencia estética, de yo personal, de la otredad y de la habitabilidad en convivencia.

13.1. El pensamiento en corporeidad como noción fundamental para recuperar al ser humano en la escuela de hoy.

Un planteamiento fundamental para recuperar el sentido de lo humano en la escuela de hoy, tiene que ver con ese pensamiento en corporeidad elevado a una noción que permite configurar lo pedagógico, lo curricular y los modelos de desarrollo humano que enmarcan las percepciones y prácticas escolares. El oír, el sentir, y el ver lo que dicen los cuerpos, el propio y

el de los otros, es lo que la escuela como institución emblemática del mundo de hoy debe efectuar para que pueda convertirse en un espacio donde se complejizan las corporeidades; es decir, se hace manifiesto una apertura hacia los apegos y desapegos las contradicciones personales y las particularidades de cada expresión subjetiva.

La noción de pensamiento en corporeidad, confirma lo que es en términos generales la función de la escuela. Por un lado, la reproducir cultural ya sea como resignación o como resistencia a la consolidación de los aparatos hegemónicos o ideológicos; por otro lado, la escuela puede potenciar en el estudiante la capacidad de responder de manera clandestina y furtiva a estas uniformidades que se le van dando desde lo más encumbrado desde las estructuras curriculares.

Este pensamiento en corporeidad, su reconocimiento y su abordaje, es para el sujeto de la educación una mediación simbólica que le permite encontrar los requisitos, fisuras y los centros de interés para que él mismo se contraponga a ese currículo prescrito y a esas tacitas disciplinarias que provienen del aparato escolar isomorfo. Es esa aventura en la que él se sumerge para incorporarse como relato auto-biográfico de su pasado, de su presente y de su futuro.

En esta aventura por su devenir existencial, el sujeto de la educación navega en su propio sentir de racionalidad, vuelve la mirada al mundo de su ser interior y desde allí mira el mundo de la escuela en esa trama intersubjetiva y diversa que se configura a partir de la participación de todos los demás actores educativos. Observa una institución escolar en la que trascurren diversos episodios, en la que se dramatizan diferentes escenas de vida, donde su ser es el ser de todos, y todos son su ser viviente.

La escuela que se construye sobre la noción de pensamiento en corporeidad, recibe con agrado a un visitante llamado lúdico, a un amigo denominado juego y a un compañero necesario al cual se le puede dar el nombre de comunicación entre sujetos corpóreos y pensantes. Solo así, el educando se va haciendo consiente que es cuerpo significado y que se re-significa en mediación con las corporeidades ajenas.

De este modo, se re-conceptualiza las posiciones históricas sobre las cuales se han erigido los modelos mentales y conceptuales de la escuela tradicional excluyente.

Para esta escuela, el dualismo excluyente, deja de ser el principio fundamental, ya no hay escisiones entre el cuerpo y alma, entre cerebro y mente o entre cuerpo y espíritu. Estas visiones restrictivas se transforman en una especie de uní-dualidad, una lógica en la que se aprecia una conjunción entre las corporalidades los pensamientos, las sensibilidades individuales, y todo aquello que presenta la humanidad como una condición potenciante desde la perspectiva del encabalgamiento, desde la congruencia subjetiva y de la prevalencia de los sujetos en corporeidad desde el impulso para enlazar los universos individuales de posibilidades expresivas.

El pensamiento en corporeidad es para la escuela, un elemento esencial para que el cuerpo y el pensamiento se vea, en tanto cosas, en tanto entidades actuantes que generan protagonismo en el sujeto de la educación, en un mundo que es diverso y que está constituido por elementos diferenciados y autónomos. La pretensión uní-dualista, es desde la obra de conocimiento, lo que crea nexos entre lo visible y lo invisible en el mundo de la escuela, asumiéndolo en su totalidad

como un cuerpo vivido, con sus características vitales, con sus experiencias singulares y con sus vivencias objetivadas como manifestación pura de humanidad en libertad.

13.1.1. Diálogo, pensamiento en corporeidad y desarrollo de capacidades.

La escuela posibilita los encuentros de los sujetos de la educación, lo hace a través de la multiplicidad de saberes, de conocimientos, de experiencias y elementos vitales y singulares. Cada estudiante, es una escultura de sí mismo, su pensamiento en corporeidad es esa producción personalizada y compleja. Este es el sentido personal de la obra, el cual aparece como una fuente de conocimiento, una matriz de análisis esencial para entender su relación con el mundo escolar y este mundo con el universo social en el que se inscribe.

La multidimensionalidad y la trans-diciplinariedad, permiten que el pensamiento en corporeidad sea visto como tema y como problema. Es un tema porque ya se encuentra definido parcialmente desde las concepciones del hombre, de sociedad y de currículo. Es al mismo tiempo un problema, porque despliega aberturas que permiten seguir definiendo y construyendo en un devenir continuo y progresivo.

Este diálogo es el que posibilita el desarrollo de las capacidades en el sujeto de la educación, en esa comunicación que él mismo establece con el currículo, ya no como una organización estática y paquidérmica, sino como un organismo dinámico, sinérgico y que aprende de él y de los otros. Este es un nuevo marco conceptual para entender que las áreas y los

aprendizajes se comunican y son interactuante, que no hay un conocimiento único ni un pensamiento unilateral, puesto que, el pensamiento en corporeidad permea los conceptos, los procesos y momentos en la vida de la escuela.

Este pensamiento en corporeidad potencia las capacidades desde las ciencias naturales, las matemáticas, el lenguaje, la artística la historia o la ética. Genera movimientos envolventes para que a cada uno de estos saberes, el sujeto de la educación le imprima sus propios movimientos, los actualice con sus emociones, reformule con sus pensamientos autónomos y los represente en mediación con sus lenguajes vitales.

El sujeto de la educación, comprende que el pensamiento en corporeidad, lo hace consiente de ser él mismo energía, vivencia corpórea e identidad personal, ante un mundo que trata de circunscribirlo a formatos, normas, reglas, y tácticas de poder. Este modo de ver, es sustituido por una escuela que zanja las brechas que la tradición escolástica estableció entre la realidad corporal y la actividad pensante. Estimula el dialogo de saberes, la socialización vivenciada de los campos energéticos vivenciales y el cruce sinérgico de las dimensiones trascendentes de la experiencia vital de cada uno de los educandos.

El sujeto de la educación encuentra, que en cada una de las áreas, proyectos y aprendizajes de los que participa en la escuela, él se mezcla con el cosmos, interactúa con la naturaleza, construye comunidad con sus compañeros y produce una obra creativa personal, desde una auto-imagen alimentada por sus motivaciones e intereses. Estas son las materias

primas que son como especies de sustancias indispensables para que cada uno pueda instalarse como ser en el mundo.

Las potencialidades y capacidades, se desarrollan en un marco flexible, en un dialogo permanente y en un cruce de irregularidades personales. No hay imposición, ni coacción, tampoco actitudes de sospecha o juzgamiento. Se propicia un clima de respeto por la realidad, la condición humana y la identidad sin ningún tipo de prejuicios.

La noción de pensamiento en corporeidad, lo libera de las rejas que lo aprisionan y lo ponen por encima de los muros mentales que lo han encerrado en un universo restringido.

Las capacidades dejan de ser un instrumento servir del aparato escolar disciplinario, se convierten en herramientas para la creación personal, la producción de ideas y conceptos que se concretan en razonamientos de independencia y autonomía mental. El cuerpo en esa actividad pensante y comunicativa, es valorada como una casa, un lugar de acogida para todo lo que le es querido y apreciado.

Las capacidades se desarrollan como cuando la casa es sometida a un proceso de embellecimiento y de trabajo artesanal. Se cuidan los detalles, se procede con sabiduría y con cautela, se elabora con excelencia y eficacia, porque lo que se está haciendo es re-significar una historia personal del sujeto de la educación significado en función de su identidad y de sus valores.

Esta historia personal la está escribiendo desde el día en que nació, va conjuntando miradas, gestos, realidades y configuraciones que se dan en diferentes momentos de su devenir existencial. Los razonamientos, los análisis, las comprensiones, las lecturas y las re-lecturas, son fundamentos para adquirir una perspectiva en torno a él mismo como obra de arte. Sobre esta incorpora lo bello y lo bueno como factores motivacionales y va determinando lo negativo y las deficiencias como elementos a partir de los cuales pueden fortalecer sus estructuras para decidir y actuar dentro de una ética y una estética determinada.

Desde esta perspectiva, el pensamiento en corporeidad potencia los valores y capacidades individuales como cuerpo pensante y como individualidad que se institucionaliza. Todo esto, le permite contextualizarse como sujeto activo y protagónico que reclama una escuela que debe derribar los estandartes de un pensamiento pedagógico hegemónico.

Entonces, el pensamiento en corporeidad se convierte para el sujeto de la educación en una evidencia del hacer, del sentido, del pensar y del querer. Este es la forma como se posiciona en el mundo empleando el pensamiento en corporeidad como el vehículo significativo de sus propias expresiones, las que comparte con otros sujetos.

En todo este contexto el gesto, la mirada, la postura, el tiempo, el espacio, se conjuntan para significar las necesidades humanas, enriquecer las vivencias, depurar las percepciones, incrementar los sentimientos de vida, de respeto por el yo personal y por el otro. Se crea un cuerpo pensante que es cooperativo y no competitivo, en el que el espacio de otro estado por la

pluralidad de canales de comunicación y por la existencia de necesidades comunes para que confluya un diálogo que estimule la convergencia de lo plural y lo multidimensional.

13.2. Hallazgos de la indagación

El ejercicio escritural el cual partió de una indagación compleja y problematizadora de las condiciones de posibilidad para redescubrir el pensamiento en corporeidad en el sujeto de la educación, dejó claro algunos elementos que son indispensables para que esto se logre y se visibilice en la escuela de hoy. No se trata solamente de pensar en la identidad y en el yo personal; la propuesta es ir mucho más allá y dimensionar esta reivindicación desde la otredad, desde la habitabilidad en convivencia y el juego del sujeto corpóreo pensante en la territorialidad en la escuela.

Los hallazgos son fundamentales para comprender como el sujeto de la educación es una unidad auto-eco-organizacional, independiente, singular y diferenciada. Al mismo tiempo, es un sistema dinámico, interdependiente e interconectado con el mundo.

Este sujeto de la educación descubre su universo de posibilidades, a partir de diferentes percepciones acerca de sí mismo, de sus entornos naturales y de los ecosistemas humanos y culturales dentro de los que se encuentra inscrito. Es una unidad orgánica, sensitiva, espiritual y trascendente, que por ninguna circunstancia puede considerarse como irreductible y desconectada del mundo existencial como una totalidad fluyente.

En su universo de posibilidades, el sujeto de la educación es un sistema bio-eco-cultural, en el que el pensamiento en corporeidad, genera y regenera sus posibilidades expresivas y de comunicación cognitiva, semiótica, gramatical, afectiva y simbólica con el mundo.

Él está en el mundo, vive con este y para este, aunque simultáneamente lo transforma lo conquista y lo reconstruye, ya no como un hábitat natural, sino como un espacio de creación individual y colectiva de sensaciones, experiencias, de vivencias y de realidades que amplían su territorio de existencia personal y social.

Esta interdependencia del sujeto de la educación, su multiplicidad expresiva y su capacidad de auto-organizarse, es lo que le permite afirmar el yo personal, en despliegue de otredad y de alteridad. Solo así, se puede construir un mundo escolar y social, desde una re-territorialización en la que el gesto del otro se mira y se valora como la configuración de una trama intersubjetiva que enriquece la libertad, la autonomía y la auto-imagen.

De esta forma, la escuela logra estimular ese diálogo entre un pensamiento en corporeidad que se hace visible entre esa nueva trama intersubjetiva y en esta el desarrollo personal evoluciona en sus sucesivos reposicionamientos ontológicos, los cuales encadena y desencadena las relaciones que se dan entre el cerebro, la mente y el espíritu, las emociones, las percepciones y todo lo que potencia en su sentido más amplio la condición de humanidad.

Es esa condición de humanidad la que permite darle al conocimiento inquietud y preocupación de sí un toque personal diferenciado y al mismo tiempo intangible. Emerge este sujeto corpóreo, pensante, con una fuerza que lo motiva a re-descubrirse y a explorar los caminos menos transitados de su existencia.

En todo este proceso, la inquietud de sí, es afirmación del yo personal, al mismo tiempo que una comprensión adecuada del gesto del otro. El universo de posibilidades individuales, se transforma de manera potenciante, como aquella sustancia arcillosa, sobre la cual cada sujeto de la educación produce sus formas, sus figuras, sus contornos, sus delineados y sus trazos.

Las cualidades y las propiedades individuales se constituyen en la sustancia común, aquella que puede verse en la gestualidad de los otros, en su sentimiento, en sus pensamientos, en sus capacidades, en sus talentos y sus posibilidades expresivas particulares.

El gesto del otro, es la inquietud de sí transformada, en preocupación solidaria por el compañero del aula, el interlocutor válido en cualquier tipo de discusión. Es la mirada profundo de un rostro, en el que se dibuja esperanzas, frustraciones, alegrías y tristezas. El rostro del otro es la exteriorización de una realidad psicológica, sensitiva, motriz, emocional y comunicativa que permite comprender la razón de ser de la diferencia.

Esta expresión resume los hallazgos de la indagación por cuanto la escuela de hoy florece y recupera su sentido, en la medida que la unidad en diversidad, se convierta en un principio generador de vida y de movilidad de pensamiento. Solo así, puede comprenderse de que manera

propiciar zonas de encuentro del yo con los otros, en relaciones distensionadas, no normalizadas y que tengan como característica la autorregulación y el compromiso con la libertad. Esto es de gran importancia para que la institución escolar, adquiriera su estatuto como un territorio cruzado, un espacio irregular, en el que se permite la construcción de una trama intersubjetiva, desde la individualidad y singularidad de cada sujeto de la educación, como proyecto existencial y emancipado de humanidad.

14. CIERRE APERTURA DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO.

La indagación compleja, el andar y el des-andar por una senda escritural, el planteamiento de una pregunta abismal y de otras radicales, la mirada ontológica, teleológica y epistemológica del sujeto de la educación, tienen puntos de quiebre y fisuras, las que generan otros tipos de reflexiones, de conceptos y discursos. Estos trazos, son líneas tenues de objetividad y subjetividad, de teoría y de práctica, de transdisciplinariedad y especificidad del conocimiento, en lo que lo más importante es aprender a mirar la escuela, al sujeto de la educación, a la pedagogía, al currículo y al desarrollo humano.

Estos son giros de mirada, translaciones ópticas, las cuales se evidencian en un cambio de las percepciones, de los conceptos y de las prácticas pedagógicas. Esta modificación implica desajustes, irregularidad, desequilibrios, visiones asimétricas y aceptación que la escuela es un escenario, donde emergen la realidad de las realidades, la vida de la vida, la comprensión de la comprensión y un conocimiento re-significado. Solo así, se puede entender la complejidad que transversaliza, la noción de pensamiento en corporeidad como núcleo fundante para redescubrir al sujeto de la educación.

El redescubrimiento de este sujeto, es una aventura en el mar de las incertidumbres, un viaje al fondo de su mismidad, un encuentro con el otro de su identidad y una comprensión de la

significación que para él tiene, la expresión subjetiva y objetiva de ese pensamiento en corporeidad. Es un recorrido que comienza por el mismo, en el que simbio-sinérgicamente, se integran sus sensaciones, las emociones, los sentimientos, los lenguajes y las potencialidades que le dan la opción de transformarse y ayudar a y transformar el mundo del cual forma parte.

Este conjunto de reformulaciones, han quedado aquí, como un campo abierto, recorrido parcialmente y sobre el cual se puede continuar la indagación. La pregunta por el ser ahí, por su historia y su temporalidad, es de gran importancia para continuar la discusión por la inquietud de sí mismo, y como esta sigue siendo el elemento fundamental para restituir el valor del sujeto de la educación y de su condición de humanidad, en la educación y la pedagogía de los tiempos presentes.

Tomando como punto de partida la inquietud de sí, se afirma el yo personal, en una dialogicidad compleja con el otro. Este es un punto de quiebre para seguir indagando por un sujeto de la educación que es pensamiento en corporeidad y como tal, integra lo biológico, lo neuronal, lo corpóreo, lo comunicativo, lo afectivo, lo valoral, lo emocional y lo social. De este planteamiento, se derivan percepciones de una escuela que revitaliza una trama en la que cada uno de los actores educativos, se reinventan y renuevan ese caudal de capacidades potenciales.

Se establece que el pensamiento en corporeidad no es más que un pretexto para mirar de nuevo al sujeto de la educación, como esa totalidad fluyente, en un devenir histórico y existencial en un proyecto liberado y concienencial de emancipación; pero él es una unidad dialéctica y dialógica, un sistema vivo y auto-eco-explicado. Es sustancia arcillosa que se auto-modela, es

tiempo, espacio y significado. Es una expresión sistémica e integrada de arte, estética, realidad, sentimiento y pensamiento.

Se abre un capullo de posibilidades interpretativas para futura indagación. Es posible, que el pensamiento en corporeidad como noción fundamental para redescubrir al sujeto de la educación, sea sometido a discusión y a debate, pero este no puede quedarse solamente en un análisis restrictivo de los conceptos, es preciso ir mas allá de las circunstancias inmediatas, de los enfoques deterministas y dualistas, de las percepciones anti-dialógicas, que han enmarcado la pedagogía, el currículo y el desarrollo humano, en un círculo vicioso y especulativo de divagaciones retóricas y artificios tramposos de la palabra engañosa.

15. ANEXOS

ANEXO 1. FORMULARIO PARA CONOCER PERCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE EL PENSAMIENTO EN CORPOREIDAD.

Con el propósito de conocer sus percepciones acerca del pensamiento en corporeidad, la importancia que este tiene desde lo pedagógico, curricular y para el desarrollo humano solicitamos a usted de la manera más respetuosa dar respuesta a los siguientes interrogantes de esta entrevista personal. Pedimos autorización de su parte para publicar sus opiniones y comentarios en el cuerpo teórico de nuestra obra de conocimiento y de este modo fortalecer el análisis desde la realidad educativa y la practica escolar de la misma.

1. Desde su experiencia docente y formación pedagógica ¿Qué idea tiene acerca del concepto pensamiento en corporeidad?

2. Desde sus prácticas en el aula ¿Cómo cree que puede lograrse un dialogo entre el pensamiento y la corporeidad del estudiante para que este pueda aprovechar al máximo sus capacidades como ser humano?

3. Considera que es importante para la escuela estimular en el estudiante el conocimiento y la inquietud de si mismo ¿Cómo cree usted que puede lograrse este propósito, empleando el arte en sus diferentes formas de expresión?

4. La escuela de hoy debe recuperar el gesto del otro y reconocerlo como un ser humano de importancia, ¿De qué modo lograr que se mejore las relaciones entre los sujetos de la educación mediante el respeto por la identidad de los otros?

5. En pedagogía, es importante introducir la metáfora como elemento para analizar la realidad ¿Qué le dice a usted la expresión la sustancia arcillosa vista desde la forma como cada sujeto de la educación puede modelarla desde su propio proyecto existencial?

ANEXO 2. PLAN DE ANALISIS DE LA INFORMACION OBTENIDA EN LA ENTREVISTA.

El análisis de la información se realiza agrupando las respuestas de los docentes de manera práctica y consolida la respuesta con base en la categorización que se retoma en la pregunta que se les propone, se organiza una especie de sabana separando las respuestas completas en diferentes sobres, para no alterar el sentido de las opiniones expresadas.

Utilizando un color para cada categoría, se organiza una especie de matriz en la que se dan a conocer integralmente las respuesta, en cada una se señala con un color indicando a que categoría corresponde el planteamiento del docente, seguidamente se efectúa una interpretación de las opiniones sin desviarse del contexto de indagación propuesto, ni tampoco alejándose del sentido de lo que respondió el entrevistado.

Para efectos de la categorización, en la siguiente matriz se propone una categoría para cada pregunta que se le efectúa al entrevistado.

PREGUNTA.	CATEGORIA DE ANALISIS.
1. Desde su experiencia docente y formación pedagógica ¿Qué idea tiene acerca	Percepción del docente sobre la noción del pensamiento en corporeidad. Sujeto 1. El pensamiento en corporeidad es cómo por medio de nuestro cuerpo percibimos todo tipo de sensaciones y experiencias y de cómo vemos reflejada nuestra imagen corporal, y la forma como nos expresamos con

<p>del concepto pensamiento en corporeidad?</p>	<p>él mismo.</p> <p>Sujeto 2. La buena adquisición de corporeidad da al niño seguridad de expresar sus emociones necesidades, sentimientos, ideas; brinda la capacidad de respetarse y respetar a los demás como seres únicos e irrepetibles.</p> <p>Sujeto 3. Es el conocimiento que se tiene sobre el cuerpo como algo integral, con capacidades; es lo que los otros seres ven, perciben y adoptan una imagen del otro ser.</p> <p>Sujeto 4. El ser humano es unidad irreductible; todo un sistema donde sus elementos están conectados en múltiples relaciones. Hablar de pensamiento y corporeidad me lleva a pensar en el cuerpo como instrumentos de realización a través del cual, y donde se generan pensamientos, ideas, conceptos que parten de la realidad que el cuerpo permite descubrir.</p> <p>Sujeto 5 Expresar a través de movimientos corporal las ideas, conceptos, apreciaciones que tienen sobre un tema. Es decir vivenciar el aprendizaje adquirido.</p> <p>Sujeto 6 Es una teoría que rescata la importancia de la relación entre pensamiento y funciones corporales, como medio para adquirir equilibrio cognoscitivo e integralidad en el ser.</p> <p>Sujeto 7 El pensamiento de la corporeidad: nuestra condición de sujetos corpóreos nos muestra el mundo no como hábitat natural si no como un universo de posibilidades, el hombre construye su propio mundo a partir de expectativas y necesidades para trascender los límites y responder a ellos de forma creativa y lógica.</p> <p>Sujeto 8 Es a través del lenguaje como el ser humano expresa sus pensamientos. El lenguaje corporal humano es una forma de expresión que abarca múltiple planos: en comunicación espontanea e instintiva y al mismo tiempo, calcula; es un para lenguaje y acompaña toda expresión verbal; puede acentuar la información y modificarla; puede anular su significado convirtiéndose en una meta comunicación; puede ser independiente del lenguaje de las palabras cuando alguien decide conscientemente</p>
---	--

	<p>expresarse con gestos en la vida cotidiana o en el ámbito artístico; pueden hacer de acción intencionada o movimiento que hace abstracción del gesto mímico; es material informático real y ficticio al mismo tiempo; e incluye siempre de manera simultánea la función y la expresión de movimiento. Su dimensión y sus cualidades temporal y energética son objetivamente mensurables, por su expresión continua siendo subjetiva y admite múltiples interpretaciones.</p> <p>Sujeto 9 El vivenciar, el pensar el sentir, el hacer el crear a través de la corporeidad.</p> <p>Sujeto 10 Desde mi formación pedagógica el concepto de pensamiento en corporeidad tiene relación a la forma corporal de como se trasmite desde el pensamiento, teniendo de esta manera un una conexión cerebral hacia lo corporal.</p> <p>Sujeto 11 Trabajando la motricidad fina y gruesa, con el docente que pueda hacer consciente al estudiante de lo que eso significa. Además, el profesor debe reconocer los distintos tipos de inteligencia y que ninguno tenga más importancia que el otro.</p> <p>Sujeto 12 Pensamiento en corporeidad se refiere al manejo consciente y ética que se tiene sobre sí mismo, las formas lúdica-prácticas para mejorar áreas corporales que beneficien el desarrollo.</p> <p>Sujeto 13 Es tener conciencia del cuerpo y las posibilidades que se tienen con este, es decir conocer lo que es capaz de hacer desde y con el cuerpo.</p> <p>Sujeto 14 Reflexionar frente a toda forma de expresión que nos manifieste al cuerpo, desde el aspecto biológico, psicológico y artístico.</p> <p>Sujeto 15 Proceso que lleva al niño al conocimiento y control de su cuerpo, fortaleciendo diversas habilidades las cuales potenciaran procesos futuros en su desarrollo integral.</p>
<p>2. Desde sus prácticas en el aula ¿Cómo cree que puede lograrse un</p>	<p>Diálogo, pensamiento en corporeidad y desarrollo de capacidades.</p> <p>Sujeto 1. Haciendo un trabajo de conocimiento del cuerpo, de cada una de sus</p>

<p>diálogo entre el pensamiento y la corporeidad del estudiante para que este pueda aprovechar al máximo sus capacidades como ser humano?</p>	<p>partes y sus funciones, de tal forma que los alumnos paulatinamente tomen conciencia de su propia imagen corporal, la cual permitirá que el estudiante se acepte como es y pueda tener buenas relaciones socio-afectivas y desarrollar sus habilidades físicas, emocionales, etc.</p> <p>Sujeto 2. Es importante desde el aula enseñar al niño a conocer su cuerpo, sus capacidades y a estar seguros de él. Con esta base puede desenvolverse adecuadamente, respondiendo y resolviendo problemas presentados.</p> <p>Sujeto 3. El dialogo esta permanente allí. Lo que uno hace con su cuerpo o mejor el cuerpo representa lo que sus pensamientos desean que manifiesten y expresen a través del cuerpo.</p> <p>Sujeto 4. El desarrollo sensorial es motor de evolución integral a partir del cual se enriquece y construye conocimiento y se genera pensamiento. En mi práctica resultan decisivas las experiencias que parten de lo corporal. Es notoria la diferencia con otras experiencias que no remiten al cuerpo.</p> <p>Sujeto 5 El ser humano no es solo cerebro. Creo y hay muchas formas que empleando la lúdica, dado que todos los niños no aprenden del mismo modo y hay muchas formas de expresar lo aprendido (conectar-cerebro-mente-cuerpo)</p> <p>Sujeto 6 Es muy importante como docente, tener un conocimiento profundo de los intereses y necesidades de los estudiantes, además no solo educar en el intelecto, la formación corporal como mecanismo de expresión ayudan a ligar mejor los conocimientos como ejercicios, talleres de expresión corporal, aplicación de prácticas corporales. La mente se desarrolla a plenitud cuando habita en un cuerpo sano y satisfecho.</p> <p>Sujeto 7 Todos los estudiantes tienen expectativas y necesidades propias que de acuerdo a su experiencia y pre saberes van trascendiendo de acuerdo a su ritmo teniendo en cuenta la diversidad y las necesidades educativas. No todos aprenden al mismo tiempo unos van más adelante y otros atrás etc. (edad cronológica – edad mental).</p> <p>Sujeto 8 Es a través de la motricidad como vivencia la corporeidad que permite al niño expresar acciones que implican el desarrollo del ser humano. Se</p>
---	---

	<p>considera que la motricidad es un elemento transformador del ser humano como experiencia física, estética y ética. Por tanto, el ser humano por medio de la motricidad (exploratoria, inventiva, constructiva) humaniza y socializa el movimiento, creando el propio conocimiento y del mundo que le rodea.</p> <p>Sujeto 9 Se podrían mejorar los procesos de desarrollo en los niños, desarrollando actividades psicomotrices que tengan relación con el quehacer diario.</p> <p>Sujeto 10 Desde las prácticas, pienso que un buen diálogo se puede lograr teniendo en cuenta el enfoque de respuesta física total que involucra la instrucción y el movimiento corporal.</p> <p>Sujeto 11 Trabajando la motricidad fina y gruesa, con el docente que pueda hacer consciente al estudiante de lo que eso significa. Además, el profesor debe reconocer los distintos tipos de inteligencia y que ninguno tenga más importancia que el otro.</p> <p>Sujeto 12 Como ser humano todo individuo aprovecha la corporeidad mediante lo lúdico-danza, teatro etc, que permiten interacciones de exploración consigo mismo y con el entorno.</p> <p>Sujeto 13 Se puede lograr a través de diversas actividades que le permitan explorar su cuerpo y el entorno con los sentidos, danzas, actuación, trabajo con las manos como moldeado, manualidades, cocina, entre otras que le permitan este conocimiento.</p> <p>Sujeto 14 Potenciar en el estudiante dinámicas de trabajo que sean integrales que comprendan, reflexionen y hacer lúdicas.</p> <p>Sujeto 15 Desde las practicas educativas considero fundamental todo el proceso psicomotriz pues este desde el nacimiento es primordial para así lograr un desarrollo físico e intelectual, teniendo claro todos los beneficios que le proporciona al desarrollo del individuo con toda la información que llega al cerebro.</p>
--	---

<p>3. Considera que es importante para la escuela estimular en el estudiante el conocimiento y la inquietud de si mismo ¿Cómo cree usted que puede lograrse este propósito, empleando el arte en sus diferentes formas de expresión?</p>	<p>Conocimiento e inquietud de si mismo desde el arte y la estética.</p> <p>Sujeto 1. Es muy importante que el estudiante tenga clara su imagen corporal y su propia identidad por medio de la expresión dramática, corporal y dibujo de su esquema.</p> <p>Sujeto 2. Desde el arte se pueden lograr en el estudiante un gran conocimiento de si mismo ya que en este se involucran todas sus habilidades corporales, artísticas, y así uno puede descubrir y potenciar lo que mejor sepa hacer.</p> <p>Sujeto 3. Si es importante. Explorando a través del baile identificando su gran capacidad de movimiento. En la expresión artística plasmando lo que se desea expresar y los sentimientos; deseos de un ser.</p> <p>Sujeto 4. Del conocimiento de si mismo se deriva la calidad y el acercamiento al otro. Reconocerse a sí mismo es definitivo en la alteridad. El arte es un medio que facilita la exteriorización de la esencia humana no explorada. El arte es una forma lúdica y espontanea llena de intención comunicativa.</p> <p>Sujeto 5 Es muy importante de ahí la importancia de las inteligencias múltiples. El pensamiento es muy amplio y el lenguaje corporal, gestual y grafico importante.</p> <p>Sujeto 6 El niño por naturaleza es activo y desde la escuela no podemos impedir este proceso. Debemos propender por fomentar a través de actividades artísticas el aprecio por el conocimiento y por el buen desarrollo de su ser, rescatar el baile, el teatro, las manualidades, la gimnasia como el medio de interacción social y autoconocimiento afirma en el niño el amor por la escuela le incita hacia la investigación.</p> <p>Sujeto 7 Si, la escuela juega un papel importante mas no prioritario, porque la familia es la indicada en estimular y fortalecer procesos que la escuela continua; al estudiante hay que dejarlo pensar, producir, no darle el conocimiento para que lo copie, que el también sea protagonista en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Sujeto 8 La enseñanza debe caminar hacia una participación más activa por parte</p>
--	--

del niño en el proceso educativo. Hay que fomentar la actividad lúdica como cualquier otra actividad que conlleve el compromiso, la curiosidad, la creatividad, la inteligencia.

Sujeto 9

Es necesario que la escuela estimule en los estudiantes ocasiones corporales como: jugar, bailar, saltar, manipular objetos porque así adquieren aprendizaje con los que podrán desempeñarse a nivel escolar y social.

Sujeto 10

Yo considero que es muy importante estimular al estudiante desde este punto y este se puede lograr con actividades y como lo dije anteriormente con la realización de enfoques que puedan ayudar al estudiante a emplear de diferentes formas sus expresiones.

Sujeto 11

Si, ya que el estudiante no tiene una inquietud de sí, no puede motivarse ya que no relaciona los contenidos académicos con su vida personal, por lo que esos contenidos perderían interés.

Sujeto 12

La escuela es el espacio primordial donde el educando adquiere conocimientos sobre sí mismo, ésta debe promover y proporcionarle medios para adquirirlos no solo el arte le brinda esto, existen otras formas que pueden beneficiarlo.

Sujeto 13

Considero que es importante, pues la escuela busca sujetos integrales y el arte es una de las formas que mayor propicia aprendizajes significativos y que no se basen solo en contenidos académicos.

Sujeto 14

Es importante motivar el conocimiento de sí mismo a partir de las diferentes formas de expresión, teatro, música, danza, pintura (artes plásticas), desde un punto de vista significativo para cada individuo, que refleje sus vivencias personales o de la comunidad.

Sujeto 15

Fomentando la creatividad y permitiendo la expresividad necesaria que le brinde una interacción a través de juegos, dramatizaciones, interpretaciones de acciones, reales e enriquecedoras para la vida cotidiana.

<p>4. La escuela de hoy debe recuperar el gesto del otro y reconocerlo como un ser humano de importancia, ¿De qué modo lograr que se mejore las relaciones entre los sujetos de la educación mediante el respeto por la identidad de los otros?</p>	<p>Recuperación del gesto del otro, identidad y convivencia.</p> <p>Sujeto 1. Los docentes debemos trabajar de forma personalizada con cada uno de los estudiantes respetando su identidad y ser tratados como niño y niña pensando en que cada uno tiene una particularidad diferente al otro.</p> <p>Sujeto 2. Si el niño logra respetarse, aceptarse y quererse el mismo, será capaz de reconocer en el otro sus cualidades, virtudes y aptitudes y siempre buscara que el otro también alcance grandes metas.</p> <p>Sujeto 3. Reconocer al otro como un ser integral con sentimientos, mente y corazón además de su inteligencia y ponernos en el cuerpo del otro para expresar como queremos ser tratados y vistos.</p> <p>Sujeto 4. Es primordial partir de los primeros años, pues es e esta etapa donde se sientan las bases y se abordan de manera intencional y frecuente el autoconocimiento y la convivencia (teniendo en cuenta su desarrollo). Es necesario exponerlos a situaciones que susciten diálogo y reflexión.</p> <p>Sujeto 5 Primero se debe conocer bien así mismo para luego conocer, valorar, respetar y aceptar al otro. Eso es la convivencia indispensable para el aprendizaje.</p> <p>Sujeto 6 Primero como educador se debe fomentar en los educandos el respeto por las diferencias y desigualdades a través del reconocimiento de sí mismo la auto aceptación y la autoestima; segundo es importante reconocer fortalezas y debilidades propias y luego las del semejante.</p> <p>Sujeto 7 Lo más importante son los valores dentro de estos el respeto, si el estudiante trae desde su casa unos valores bien consolidados, no existieran los problemas que hay hoy, poca tolerancia, falta de respeto, falta de aceptación a la diferencia entre otros.</p> <p>Sujeto 8 Con el juego ponemos en conexión nuestro micro mundo con el macro mundo (sociedad) en el que vivimos; y en este sentido nos preparamos para la vida ensayando papeles que desarrollaremos posteriormente en sociedad. Mediante el juego, el ser humano desde temprana edad aprende</p>
---	---

	<p>las pautas de comportamiento para crecer aprender a vivir en sociedad de una manera integral. El juego fomenta la consolidar normas desde la niñez hasta el estado adulto. Creemos aprendiendo hábitos de convivencia necesarios para vivir en sociedad. El juego proporciona al ser humano un interés por conocimiento, actitud activa, positiva y critica que le permite integrarse de manera gradual, expresarse y vivir en comunidad.</p> <p>Sujeto 9 A partir de la formación en valores estableciendo un compromiso conciencia responsable y armónica y esto lo da el respeto por el otro.</p> <p>Sujeto 10 Yo creo que se puede realizar en diferentes talleres, también dependiendo de la necesidad de cada población. Pero es de suma importancia integrar los valores humanos en el aula de clase.</p> <p>Sujeto 11 El respeto por el otro no es necesariamente el reconocimiento del otro.</p> <p>Sujeto 12 Considero que hoy en día las diferentes formas de aprendizaje le han brindado al educando las herramientas cómodas para que adquiera valores y beneficios en pro de su entorno.</p> <p>Sujeto 13 Considero que hoy en día esta se ha venido retomando, pues desde las actitudes de respeto y compañerismo hacia los demás se va inculcando.</p> <p>Sujeto 14 Involucrándolos en proyectos de trabajo social, participación comunitaria, trabajar en valores desde todas las áreas.</p> <p>Sujeto 15 Realizando procesos de socialización ya que las nuevas generaciones están influenciadas por la tecnología olvidándose de las demás personas siendo individualistas. Juegos en grupo, actividades de confianza al otro.</p>
<p>5. En pedagogía, es importante introducir la metáfora como elemento para analizar la realidad ¿Qué le dice a usted la expresión</p>	<p>La sustancia arcillosa y el sujeto de la educación.</p> <p>Sujeto 1. Los docentes estamos dados a modelar cada estudiante, como seres orientadores y guías de conocimiento sin imponer nuestros puntos de vista, permitiendo que ellos sean actores y constructores de su propio conocimiento.</p>

<p>la sustancia arcillosa vista desde la forma como cada sujeto de la educación puede modelarla desde su propio proyecto existencial?</p>	<p>Sujeto 2. En el trayecto de la vida se nos presentan grandes obstáculos, dificultades, alegrías, tristezas, decepciones, y son gracias a esto que logramos ir moldeando y perfeccionando nuestra vida dejando en ella lo mejor para que mejore cada día. Teniendo siempre presente los valores, reconociendo nuestros errores, aceptando a los demás con su singularidad respetando sus diferencias, y estando seguros de nuestras capacidades.</p> <p>Sujeto 3. El conocimiento puede llevar a transformar al sujeto y este será visto como quiere ser.</p> <p>Sujeto 4. Cada ser humano, expuesto y participante de alguna manera del proceso educativo llega con un proyecto de vida que no tiene un “final” siempre determinado; siempre está en construcción y es desde el mismo que forja ciertos elementos, realiza algunas adecuaciones, como sucede con la arcilla. En ella se encuentran partículas que como en la vida pueden tomar áspera la sustancia y alterar su apariencia. Es de acuerdo a los intereses y proyecciones como el “alfarero” da forma a su actuación para lograr lo anhelado, buscando que sea compacta y resistente pese a las influencias del exterior o a circunstancias que pueden modificarlas.</p> <p>Sujeto 5 Si estimula el pensamiento y critica reflexiva frente a la vida. Construir mi proyecto de vida, basado en las experiencias positivas y negativas vividas.</p> <p>Sujeto 6 Las experiencias hacen que cada ser construya sus propias concepciones y teja su propio proyecto de vida. Es difícil pretender que todas las personas asuman las mismas concepciones y respondan a la formación impartida de la misma manera, la diferencia hace parte vital de la identidad y es la herramienta vital para enfocar la construcción de proyecto de vida en los educandos. La diferencia es un elemento potencialmente en la construcción de conceptos, en especial en el sector educativo que es donde más se vivencia la democracia.</p> <p>Sujeto 7 El ser humano es inacabado lo mismo el conocimiento para así con una buena mediación, con los docentes y algunos estudiantes modelar las experiencias y vivencias del estudiante, debemos conocer como el sujeto corpóreo piensa, racionaliza y crea a partir de sus experiencias y vivencias para determinar, la corporeidad inteligente de nuestros</p>
---	--

	<p>estudiantes ya que esta es prerrequisito para alcanzar el objetivo modelador desde su propio proyecto.</p> <p>Sujeto 8 El ser humano pertenece a diferentes referentes sociales que le permiten una identificación y construcción personal de acuerdo a los valores el ser humano planea acciones que le permitirán cumplir sus deseos y metas, de allí la labor tan importante del docente por que con su labor puede imprimir sueños y esperanzas que permitirán que su estudiante llegue a formar parte fundamental de la sociedad.</p> <p>Sujeto 9 A pesar de que somos producto de una cultura escolar, como sujeto de la educación se nutre plenamente y define su deber ser.</p> <p>Sujeto 10 Hace referencia a que cada maestro puede moldear la educación desde su perspectiva, partiendo desde las necesidades del aula.</p> <p>Sujeto 11 Cada uno es el arquitecto de su propio ser, y el ser de la existencia humana es el hacerse, el producirse constantemente.</p> <p>Sujeto 12 Somos seres moldeables y a medida que avanzamos en nuestro proyecto de vida, vamos adquiriendo conceptos básicos que generan condiciones básicas en nuestro contexto.</p> <p>Sujeto 13 Cada sujeto va modelando o cambiando a medida que adquiere nuevos conocimientos y experiencias, las cuales le permiten modificar y mejorar sus proyectos a través de la vida y así lograr sus metas.</p> <p>Sujeto 14 Los seres humanos poco a poco crean los significados vivenciales a partir de sus experiencias propias.</p> <p>Sujeto 15 Es el proceso que hace la escuela y la casa por el niño para forjar el futuro de cada uno de ellos, teniendo claro las necesidades y experiencias que proporcionan los diferentes contextos en los que se desenvuelve y así fortalecer su desarrollo integral.</p>
--	---

ANEXO 3. PLANEACION DE LAS RUTAS METODOLOGICAS PARA EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES.

Con el propósito de transitar una senda práctica con los estudiantes se implementaron una serie de actividades para darle despliegue a la metáfora y experimentar con ellos algunas de los tópicos de la obra de conocimiento. La reflexión compleja mediante estos hilos conductores, les permitió a las investigadoras vivenciar con los niños y niñas de las instituciones educativas el impacto de cada uno de los elementos teóricos del cuerpo de conocimientos del tejido escritural.

MATRIZ DE PLANEACION RUTA METODOLOGICA PARA LOS ESTUDIANTES.

No	Fecha	Hilo conductor	Acciones para la reflexión	Análisis
1	1 de junio del 2012.	La sustancia arcilla de mi vida.	Interacción directa con la arcilla, ejercicios exploratorios de modelo, producción de formas y figuras. Con todo esto los niños experimentan sienten, reconocen la sustancia y despliegan imaginación creativa.	La docente orienta el análisis, trasladando la metáfora a la vida y al contexto del estudiante a partir de preguntas y explicaciones, provoca una discusión, sobre el significado y sentido de la metáfora, adaptándolo al lenguaje de los niños y a sus propias vivencias existenciales.
2	14 de junio del	Identificando mi	Tomar como	Se orienta una

	2012.	yo personal en mi proyecto de existencia.	punto de partida le fábula de Gibran, ejercitar el dialogo argumentativo, desempeñar roles dramáticos y poner en escena la fábula.	discusión con los niños, acerca del significado de la fábula. Se hace énfasis en la importancia de la libertad para configurar el proyecto de vida. Es muy importante que los niños comprendan que la libertad es fundamental para que él crezca como persona y pueda relacionarse con sus compañeros.
3	10 de julio del 2012	Soy parte de un mundo con grandes diferencias.	Utilización de un cuento con metáfora protagonizado por el espíritu de un hada, reflexión y análisis de este, puesta en escena del mismo. Utilización de imágenes, mascararas y figuras con flores.	El espíritu que reedifica las flores dormidas, es una representación del poder que representa para los niños el desarrollo de sus capacidades. Por otro lado, comprende que en el mundo todo es diferente y las personas expresan esta singularidad y diferencia. La imagen de la flor es un elemento valido para reforzar el aprendizaje de este concepto.

4		El arte como fuente creadora de la vida para recuperar el gesto del otro.	Interacción con música temática y de relajación, realización de movimientos por parte de los niños, gestos expresivos con diferentes emociones, abrazo terapia siguiendo la música y una puesta en escena de diálogos dramáticos con relación al tema de la otredad y el respeto por la identidad de los demás. Organización de la escenografía siguiendo la coherencia temática.	Con estas acciones de reflexión, los niños comprenden que son parte del mundo de la vida y que se relacionan con otras personas. Conocen la importancia de los gestos, los abrazos y los sentimientos expresados a través de su corporalidad.
---	--	---	--	---

El desarrollo de estas rutas permitió establecer las sensibilidades corporales en dialogo con el pensamiento de los niños. Su descripción y despliegue se presenta en el cuerpo del trabajo.

16. REFERENCIAS

16.1 Bibliografía

AUGE, Marc. (1993) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad. Traducción Margarita Mizraji. Antropología. Editorial Gedisa S.A. Barcelona España.

BENJUMEA Pérez Margarita María. (2004). La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en Educación Física. Un asunto que invita a la transdisciplinariedad. Ponencia presentada en el III Congreso Científico Latino Americano. I Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Universidad Metodista de Piracicaba UNIMEP. Brasil.

BETANCUR GARCIA, María Cecilia. (2006). Metáfora y ver cómo. La creación de sentido de la metáfora. Primera edición. Editorial Universidad de Caldas. Manizales.

CALDERON HERNANDEZ, Gregorio (2005). Aprender a investigar investigando. Errores más frecuentes en el proceso investigativo y como evitarlos. Una aplicación en las Ciencias de la Administración. Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.

CAPRA, Fritjof. (1996). La Trama de la Vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.

Traducción de David Sempau. Editorial ANAGRAMA. Colección Argumentos.

Barcelona.

DILTHEY Wilhelm. (1944). El Mundo Histórico. Volumen 7. Sección de obras de Filosofía.

Editorial fondo de Cultura Económica. México.

DELEUZE Guilles. (2002). Diferencia y Repetición. Traducción de María Silvia Delpy y Hugo

Beccacece. Primera Edición. Amorrortu editores S.A. Buenos Aires.

_____ y GUATTARI Félix. (2002). El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia.

Mil Mesetas. Traducción de José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina

Larraceleta. Pre-textos. Quinta Edición. Editorial Paidós. Barcelona. Buenos Aires.

México.

ECHEVERRI Tulio (1988). La arcilla y el hombre. Revista Camacol N. 34 Volumen 11 No 1.

Colombia.

FERRATER MORA José (1994). Diccionario de Filosofía. Tomo I (A-K). Tomo II (L-Z). Nueva

edición revisada, aumentada y actualizada por el profesor Josep- María (Director de la cátedra Ferrater Mora de pensamiento contemporáneo de la universitat de Girona).

Supervisión de la profesora Priscilla Cohn Ferrater Mora. Editorial Ariel. S.A Barcelona.

Primera edición revisada Noviembre 1994.

FOUCAULT, Michel (2002). La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982). Edición establecida por Frederic Gros, bajo la dirección de Francois Ewald y Alessandro Fontana. Fondo de Cultura Económica. México.

GADAMER. Hans-Georg (1993). Verdad y método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Hermeneia 7. Quinta Edición. Ediciones Sígueme S.A. Salamanca.

GAMA, Luis Eduardo (2010). Ideas y Valores. Reseñas. Fragmentos de mundo. Edición Centro Editorial Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

GIBRA. Khalil. (1979). El profeta. Editorial Lima. Villanueva. Argentina.

GUARÍN, Jurado Germán (2012). Interdisciplinariedad: Disciplina, sentido y hechura histórica. Seminario de Interdisciplinariedad 1. Universidad Católica de Manizales. Caldas. Colombia.

HEIDEGGER Martin. Ser y Tiempo. (1927). Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Cuarta Edición. Editorial Universitaria S.A. El Saber y la Cultura. Santiago de Chile.

HOLGUÍN. Andrés. (1988). La pregunta por el hombre. Capítulo 3. Las definiciones del hombre. Editorial Planeta Colombia. Bogotá.

HUSSERL Edmund. (2002). RENOVACION del hombre y de la cultura: Cinco ensayos.

Introducción de Guillermo Hoyos Vásquez; Traducción de Agustín Serrano de Haro. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial. México. Primera Edición 2002. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa.

KANT, Immanuel (1876). Crítica del juicio. Seguida de las observaciones sobre el asentamiento de lo bello y lo sublime. Traducción. Francés Alejo García Moreno, doctor en Filosofía y letras y Juan Ruvira doctor en Derecho Civil y Canónico, y abogado del ilustre colegio de esta Corte. (Madrid). Librería de Francisco Iruveda, Antonio Novo.

_____ (1977). Critica del Juicio. Edición y traducción Manuel García Morente.

Ciencias/Humanidades. Colección Austral. Primera edición. Editorial Espasa Calpe, S.A. España.

KHALIL Gibrán. El Profeta. Traducción de C. A. Segúin. P. L. Villanueva Editor. Lima, 1979.

LAFRANCESCO V. Giovanni M. (2004). Currículo y Plan de estudios. Estructura y

Planeamiento Colección Escuela Transformadora. Bogotá D.C. Colombia.

LEVINAS, Emmanuel. (2000) La huella del otro. Traducción Esther Cohen, Silvana Rabinovich y Manrico Montero. Primera Edición Taurus. México.

_____ (2002). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Sexta edición.

Ediciones Sígueme. Salamanca

MARQUINEZ. Argoté Germán. (1963). *Metafísica desde Latinoamérica. El Hombre corporeidad anímica*. Edición 3. USTA. Universidad Santo Tomas de Aquino.

MAX-NEEF. Manfred A (2004). *Fundamentos de la Transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

MORIN, Edgar. (2002) *El método II. La vida de la vida*. Cátedra. Traducción de Ana Sánchez. Quinta Edición. Madrid.

_____ (2006) *El método IV. Las Ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Traducción de Ana Sánchez. Cátedra Teorema. Colección TEOREMA serie Mayo. España.

NOGUERA, De Echeverry Ana Patricia. (2004). *El Reencantamiento del mundo*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente – PNUMA- Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Universidad Nacional de Colombia IDEA. Primera Edición. Manizales, Colombia.

RICO Bovio, Arturo. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Ediciones Abya- Yala. México.

RICOEUR, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Traducción Agustín Neira. Fondo de Cultura Económica. Primera edición en español. México.

ROSZAK, Teodoro. (1988). El culto a la información. Capítulo 10. El ángel de Descartes. El verdadero arte de pensar. Barcelona. Editorial Crítica.

SARTRE, Jean-Paul (1943) El ser y la nada. Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento. Editorial Losada.

SKLIAR Carlos. (2002). Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educación y Sociedad. Año XXIII N°79.

_____ con la colaboración de FOSTER Ricardo. (2008). El Cuidado del Otro. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires.

TRIGO Aza Eugenia, REY Cao Ana (1998). Motricidad. ¿Quién eres?...Educación física y deportes. Apuntes. Equipo de investigación "Kon-traste". Creatividad y motricidad" Universidad Coruña.

ZUBIRI, Xavier. (1982). Siete ensayos de Antropología Filosófica. Edición USTA. Bogotá Colombia.

16.2. Ciber-grafia.

Biografías. Sicoactiva.com. Concepción Lokeana. http://www.psicoactiva.com/bio/bio_13.htm.

Recuperado el 1 de mayo de 2012.

GARCIA amador, Manuel. Metodología de la investigación. Viernes 29 de Mayo del 2009.

Recuperado 5 de agosto de 2012 <http://manuelgalan.blogspot.com/2009/05/la-entrevista-en-investigacion.html>

Enciclopedia libre Wikipedía. <http://es.wikipedia.org/wiki/Noosfera>. Recuperado 1 de mayo de 2012.

MORIN, Edgar (2005). Sobre la interdisciplinariedad. Artículo. Recuperado 24 de junio de 2012.
www.pensamientocomplejo.com.ar.

SUAREZ, Vladimir, <http://artepolitica.com/comunidad/breve-reflexion-sobre-el-nudo-gordiano/>.
1 de junio de 2008. Tomado el día, 19 de mayo de 2012.