

Juan Francisco Novoa Acosta

Intercorporeidad y educación. Acercamiento desde la filosofía de la corporalidad de Maurice Merleau-Ponty

Resumen: *La etapa contemporánea ha sido decisiva filosóficamente en la apreciación del cuerpo desde la fenomenología, la cual constituye una de las perspectivas que más se ha interesado en su estudio. Dentro de esta óptica destaca la filosofía de Maurice Merleau-Ponty, pensador audaz que ha desarrollado interesantes aportaciones al respecto.¹ Lo que se pretende en este artículo es mostrar el planteamiento merleauPontiano de la inter-corporeidad y algunas implicaciones en la educación, so pena de que ésta no fue centro de atención de su filosofía, de acuerdo a la siguiente ruta de desarrollo: desde el marco de la modernidad exhibir grosso modo la preocupación, tratamiento y forma de entender el cuerpo, colocando algunos parajes punzantes, y luego conectar con la fenomenología merleauPontiana del cuerpo, de cara a sopesar algunas ideas de la inter-corporeidad en su vinculación con la educación.*

Palabras clave: *Fenomenología. Cuerpo. Percepción. Intercorporeidad. Educación.*

Abstract: *The contemporary stage is very important in the appreciation of the body from phenomenology, one of the perspectives that has been most interested in its study. Within this perspective stands out the philosophy of Maurice Merleau-Ponty, a bold thinker who has developed interesting contributions in this regard.¹ What is intended in this article is to show the merleauPontian approach of inter-corporeity*

and some implications in education, although this was not the focus of his philosophy, according to the following development path: from the field of modernity briefly exhibit the concern, treatment and way of understanding the body locating some acute issues, and then connect with the merleauPontian phenomenology of the body, in order to weigh some ideas of inter-corporeity in its link with education.

Keywords: *Phenomenology. Body. Perception. Intercorporeity. Education.*

1. Cuerpo, modernidad y fenomenología

El cuerpo ha resultado una preocupación en todas las épocas. Moralmente, religiosamente, educativamente, científicamente, filosóficamente al cuerpo se le ha visto y tratado como problema, como algo que no puede quedar así expuesto sin dar cuentas de él, como si se tratara de una exigencia a solventar, de una cosa que requiere ser resuelta. Si hay algo de capital importancia qué controlar ha sido el cuerpo, un foco de atención obligado. El cometido: dirigirlo, encauzarlo, normarlo.

A lo largo de la historia, las implicaciones derivadas de no prestarle atención pedagógica al cuerpo, se pensaron riesgosas, peligrosas. ¿A qué habría obedecido la idea de educarlo, de conducirlo? ¿Ha representado un gran saco



de problemas que fue obligando a la búsqueda de formas y procedimientos para contenerlo y dirigirlo?

Broyer, recuperando a M. Bernard, tiene razón en la asociación que hace entre la sociedad y sus fantasmas, de que el cuerpo es como el pretexto de la neblina que dispara ciertos imaginarios sociales. Fantasmagoría recubierta por su inaccesibilidad nítida, por ser tan escurridizo, obscuro; hasta enfrentado con acciones escabrosas como ocurría en las postrimerías del siglo XVII a propósito de la corporalidad infantil.²

Como se sabe, la modernidad anuncia con mucha fuerza la situación, estudio y tratamiento del cuerpo en el marco de los parámetros de la explicación científica. Escenario explicativo al que no se le escaparía ese objeto tan resbaladizo y desde el cual se configura una nueva manera de abordarlo. El ambiente moderno percibe al cuerpo desde un andamiaje e instrumental científico, desarrollado en un contexto en el que se tendría la pretensión de despejar “por fin” las nebulosas segregadas por la corporalidad. Broyer (2003) explica que los nuevos aires de la modernidad en relación al tratamiento del cuerpo, tuvieron que ver con el nacimiento de la biología y la toma de conciencia de las nociones de “ser vivo” y de “niño”, que a la postre incidirían sobre la educación. Todo esto marcaría el rumbo del tiempo venidero, a saber: la presencia relevante de la iatromecánica, de la biología moderna y sus bases, y de lo relativo a sus posibilidades educativas (110-111; Revítese también, 118-120).

A partir de la modelación del cuerpo es que se fue desarrollando su educación. Labrarlo, esculpirlo, por decirlo así, ha sido un cuño arraigado en esta historia, el cual principalmente ha consistido en una vigilancia controladora. Cuidados y prácticas simbólicas serían los recursos pertinentes para esa faena, como el caso de ciertas enfermedades que, de acuerdo a determinadas creencias, serían erradicadas por el uso de amuletos, collares, etc. Como si un influjo sobrenatural tuviera el poder de controlarlo. A la fecha eso de algún modo sigue vigente en la sabiduría popular, y aún más alrededor del carácter de lo simbólico. Broyer es del parecer que el psicoanálisis a medida hace jugar un nivel simbólico en su mirada, le ha valido para constituirse en un referente medular en

el cauce que toman ciertas profesiones, la vida universitaria, y por otro lado de las personas que buscan terapia psicoanalítica; todo lo cual ofrece una esquemática explicativa que sigue mostrando actualmente un nivel de atracción.

Con el paso del tiempo, el tratamiento del cuerpo fue tomando la dirección a una de sus zonas más ricas: su motricidad, su capacidad de movimiento. La raíz de esto se encuentra en el siglo XVIII. Locke y Rousseau dimensionaron al cuerpo desde él, a partir de sí mismo, bajo una estricta relación con la naturaleza a la que debiera confiarse su formación, en virtud de que si se la deja ella sabe lo que tiene que hacer. En adelante se fue abriendo paso a una nueva perspectiva que consiste, de la mano de la ciencia, en la idea de un cuerpo funcional constituido por órganos, que se registra a partir de la siguiente línea de cambio: de la contención externa,³ a su dinamismo, de la preocupación por mantener la forma del cuerpo, a su posibilidad de restauración y restablecimiento por él mismo. Así da cuenta Broyer (2003):

Los diversos medios de contención externa van a ser abandonados, pues, en ventaja de un reforzamiento muscular. Se convoca al cuerpo a enderezarse a sí mismo. Ya no se apelará a fuerzas artificiales: se explotarán las fuerzas mismas de ese cuerpo. (122)

La nueva preocupación que animaba dirigir la atención a las fuerzas del propio cuerpo era la degeneración o degenerescencia,⁴ que con base en las teorías evolucionistas, Lamarck, y sobre todo Darwin, se recurriría al movimiento para contrarrestar los efectos degenerativos. A medida que esto fue mostrándose con más contundencia, pronto hubo que buscar la forma de institucionalizarlo. ¿En qué ámbito habría de pensarse? No en otro que en la escuela, espacio que tomaría en sus manos este asunto haciéndolo conjugar con distintas aristas: la psicología con sus estudios sobre psicomotricidad, la educación física y la biofísica (Broyer, 2003, 123-124). En este sentido pareciera que a la ciencia se le tendría que confiar al cuerpo como la mejor manera de entenderlo y explicarlo, dándole a la práctica educativa la apoyatura necesaria para que ésta

hiciera lo correspondiente en lo que respecta a su formación.

Si Broyer (2003) tiene razón por un lado de que la imagen e idea del cuerpo en la educación en general, incluida sobre todo la moderna de base científica, no deja de estar al margen de una filosofía, de una manera de concebir el mundo y al hombre (124), entonces espolea a la inevitable injerencia de la reflexión filosófica, al grado que ¿será posible que haya planteamiento en torno a la educación al margen de ideas filosóficas? Y si tiene razón, por otro lado, de que no es posible pasar por alto que la tendencia general de la acción educativa, a costa de lo que sea, posee la intención de enderezar al cuerpo, guiada principalmente por una moralidad que hoy deja sentir sus efectos en complicidad con los avances de la ciencia (125), entonces se vuelve pertinente mostrar en la línea fenomenológica de la subjetividad corporal de Merleau-Ponty, sus implicaciones a que da origen en la educación con base en la siguiente mirada: asumir el cuerpo de una manera distinta en la que se exhiban sus misterios, y que ello no desaliente sino por el contrario prenda, es la intención de una filosofía fenomenológica que no entiende al cuerpo como controlándolo, conteniéndolo, ni como confiriéndolo a los límites de su exterioridad pura e inexorable (como mera materia, como organismo); es el plan de una filosofía de la corporalidad que explora a profundidad al cuerpo como cuerpo vivido, como unidad densa y compleja. En pocas palabras como inter-cuerpo.

Si la presencia del cuerpo en la educación, ha consistido sobre todo en razón de que algo se ha tenido que decir y hacer con él, no hay duda de su centralidad como preocupación, toda vez que se ha intentado guiarlo y encauzarlo. Lo que a continuación se propone en este asunto del cuerpo, de acuerdo a la filosofía de Merleau-Ponty, es más bien des-centrarlo en el sentido pues de abrirse a sus misterios y enigmas.

2. Yo-inter-Otro

El cuerpo de entrada liga al Otro, a una correlación que no se elige y que más bien se da, ocurre. Es la inter-corporeidad, el entretrejimiento

con el afuera, el cuerpo como acontecimiento, movimiento, comportamiento, que data desde el nacimiento mismo. “En tanto he nacido — dice Merleau-Ponty (1957) — tengo un cuerpo y un mundo natural, puedo encontrar en este mundo otros comportamientos con los que el mío se entrelaza...” (393). El cuerpo como cuerpo vivido no solo funda la subjetividad, también la trascendencia hacia el otro, pues de no ser así no habría posibilidad de cruce, de encuentro. De modo que si de *des-centrar* al cuerpo se trata, en esto consiste: “*Estoy dado*⁵ a mí mismo en situación y comprometido en un mundo físico y social. De no ser este el caso, habría el confinamiento a estar encerrado en una caja como un objeto” (Merleau-Ponty, 1957, 395).

La idea es comprender que la inter-corporeidad de suyo es: “Todo otro es otro yo mismo” (Merleau-Ponty, 1969-1971, 195) como lo escribe el pensador francés en *La Prosa del mundo*. El otro es una réplica de mí mismo envuelto en un halo de misterio, errante por inapresable lo que explica la imposibilidad de asimilarlo, toda vez que el yo, de entrada, no sabe a las claras de sí mismo. El carácter de corporeidad no puede asirse, razón por la que se encuentra abierto en situación común. No se apela aquí a la conciencia y su poder de reflexividad. Desde la égida de la filosofía de la conciencia de Husserl,⁶ es necesario tener presente que a la conciencia se le concibe como ser constituyente, un puro ser para sí que se afirma como espectador transparente, como poseedor de una luz que embebe y explica todo cuanto se cruza por su paso. ¿Será posible ventilar todas las nebulosas que presenta el mundo desde esa conciencia que ve, piensa y siente “nítidamente”? A continuación el callejón problemático al que llega la filosofía husserliana explicitado en *Fenomenología de la percepción*: por obra de la constitución, o bien el mundo se transparenta y entonces la conciencia pareciera asumir la posición de un espectador imparcial, es decir, fuera del mundo, o sólo ve una parte del mundo y entonces no puede resolver su opacidad (Merleau-Ponty, 1957, 400-401. Con atención a la nota al pie).

La cuestión puede encontrar una salida, en opinión de Ramírez (1994), si se considera que el problema de la captación del otro, por la vía de la

conciencia pura, es improcedente porque el yo no es una “solución” (187). En esto reside el desdoblamiento y descentramiento no únicamente del yo y su disolución como conciencia constituyente, también del cuerpo en su sentido de abertura, como conciencia perceptiva, que es precisamente en ella donde reside el misterio: es un yo mismo no visible que trans-parece sin aparecer, que no se capta pero es sentido, que se pone en marcha y movimiento sin que uno se vea en él y a la vez sin que uno se aleje de sí mismo. El cuerpo como conciencia perceptiva conforma un paquete completo pero como unidad densa, en la que está pero no está, del que no es posible pues dar cuentas claras. De ahí su opacidad, pero que sin él no habría la posibilidad de su acontecer, de su afuera y su dinamismo; como las manos que mueven las marionetas de un lado a otro en el escenario, invisibles al espectador, no obstante cuentan para que éste las perciba.

De manera que sin ese *trans-parecido* no advendría mundo, ni mundos posibles, ni intersecciones de conciencia perceptiva y mundo, ni aquella con otras conciencias perceptivas, ni por tanto significación, ni sentido.⁷ Ocorre entonces que ese *trans-parecido*, como un yo mismo no visible, de condición opaca, que se proyecta como sombra, imagen, da lugar primero a una relación entre él mismo y su sombra toda vez que subtiende la plataforma en situación común, y por ende a la intersubjetividad. Así, si el *Leib* (cuerpo) es infigurable, como dice Richir (2011), para que sea susceptible de reflejarse en espejo se requiere del cruce del yo y el otro (31).

La falta de asimilación y constitución plena del “yo” impele a la juntura con el otro que, análogamente, se encuentra en la misma situación. Ese “yo” misterioso inextricablemente empuja a su desdoblamiento y se descentra para alcanzar la articulación con el otro, el cual, tampoco es asimilable ni por él, ni por el otro, dado que también es un entresijo. Por eso la idea merleau-pontiana del otro como réplica del yo mismo, “de un emparentamiento indescifrable, que se complica más si se aborda al otro de frente, y por su lado escarpado” (Merleau-Ponty, 1969-1971, 195). El abordaje de frente representa un gran problema derivado de suponer que el emparentamiento

es descifrable, bien por cuanto no hay misterio o bien porque se parte de que éste puede ser resuelto, y entonces la relación con el otro es de suyo una apuesta a que puede pasar el filtro de lo inteligible, por intentar transparentarlo a partir de coordenadas propias. ¿Será posible desde otro espesor que no sea el de la conciencia constituyente pensar en una instancia como esa? Vieja visión del hombre medida de las cosas. ¿Hasta dónde dispuestos así el yo y el otro termina por no tolerarse, violentarse, intentando raptarse su espíritu? ¿A qué medida excluyéndose?⁸

Merleau-Ponty alude que este fue el problema al que Sartre no pudo darle desahogo, pero que le fue crucial al filósofo del cuerpo para pensar a profundidad la relación con el otro, la cual no se torna un problema por el hecho de que haya hostilidad en los acercamientos, conflictos, querellas pues suele ser así. Emmanuel de Saint Aubert (2012) en su artículo, a propósito de la importancia de la visita de Merleau-Ponty a México, “Superposición y deseo. La conferencia de México sobre el otro”, lo exhibe de esta manera: “La conferencia buscando en contra del pesimismo sartreano aquello que funda la coexistencia efectiva con el otro, conduce a la convergencia de tres fenómenos: el deseo, la superposición y la expresión” (26). De Saint Aubert muestra claramente la línea de Merleau-Ponty, que se traza de *La prosa del mundo* (1969-1971) a *Lo visible y lo invisible* (1966), es decir, de la positividad que subyace al cuerpo, a la inter-corporeidad y a la carne en diálogo con Sartre. Acto seguido es necesario resaltar que la positividad significa que más acá del sujeto que se erige constituyentemente, la conciencia perceptiva supone, como advierte Merleau-Ponty, hacer posible al otro como atendiendo las paradojas propias, las cuales no tendrían por qué resultar abismales, es decir, por qué distanciar y aislar, ni implicaría mucho menos que la proximidad con el otro ocurra predominantemente con violencia. Pareciera que no hay más que dos alternativas que alberga el sujeto constituyente: aislarse por suficiencia y transparencia, posición que anularía al otro, o aproximarse raptándolo, embebiéndolo lo que de igual modo lo anularía.

Para apretar más lo recién expuesto, el filósofo del cuerpo hace uso de la idea de “campo” como horizonte perceptivo. El otro se encuentra en el panorama del yo, al margen de lo que implica un mapa en el que se sitúan objetos, en este caso el otro como objeto, sino como impacto vivido, en el que los gestos y los comportamientos se traducen en compromisos, entrelazamientos que cuentan, que expresan algo con sentido, danzando alrededor de una zona de misterio compartida (el “suelo común” al que ya se ha hecho referencia arriba).

Así lo confirma De Saint Aubert (2012), de que el deseo, la superposición y la expresión confluyen en la idea de ir más allá de entender al cuerpo como mecanismo fisiológico, es decir, en este caso el deseo no como deseo de un cuerpo-objeto sino de un ser. La caricia en tanto expresión del deseo, posee el poder de hacer carne al otro (28, 32-43).⁹ Compromisos que se abren al otro espiritualmente en absorción de la maquinaria corporal insuflada de vida, posibilitando el mundo de sentido, atrayendo el recuerdo del cuerpo vivido como cuerpo intensivo. Yo, el otro, los otros como variantes vividas, aberturas y multiplicación perceptivas, expuestos al mundo como cuerpos vividos, yos inmersos en una generalidad bullendo sin titularidad, una impronta que los acompaña sin pedir permiso. El “Campo” como horizonte perceptivo es lo vinculante, lo que explica al otro como semejante (Cfr. Merleau-Ponty, 1969-1971, 199-200). Se pisa un suelo común con ritmo errante, nómada, en tanto nadie puede poseer su adentro, nadie puede ser dueño y transgresor de lo común. El fantasma del anonimato se encuentra siempre presente. Por eso habría que instar ¿en dónde está el plano o las coordenadas que pueda situar la posición del yo, la del otro, yo la del otro, viceversa, como si se tratara de una verdad por develar?

El comportamiento del yo en el mundo, desde una situación común y el flujo de experiencias que va desbordando, es lo que hace capaz de reconocer otras experiencias y de percibir a otro yo mismo, pero siempre de lado.¹⁰ En esto consiste comprender de una manera diferente al yo, en tanto yo perceptivo, yo-inter-otro, conectado semejantemente al otro y distinto del yo constituyente.

3. Corporalidad-inter-educación

¿Cuáles son las implicaciones de la intercorporeidad en el campo educativo? ¿Resultarán incómodas a los constructos teóricos de la educación? Arriba se esbozó en el marco de la modernidad un desarrollo del eje predominante del tratamiento del cuerpo, en el que señorea su estudio como cuerpo-objeto, que desde otro ángulo de las cosas, la fenomenología del cuerpo quiere tejerlo con variaciones imaginativas, desvarios, dispersiones, ideas que iza una filosofía audaz. ¿Hacia dónde podría conducirse la educación si asumiera la des-centralidad y los enigmas del cuerpo y su pujante inter-corporeidad como muestra la filosofía del cuerpo? Hacia la mostración de un desbordamiento ineludible: la inter-corporeidad y el lenguaje que consiste en una prolongación de éste respecto de aquella, a medida que exhibe el sobrepaso del entrelazo de los yos enigmáticos, inconstituibles, desde su prehistoria común (suelo común), como señala Merleau-Ponty.

Sobrepaso no significa dejar atrás esa prehistoria compartida. Si fuera así el yo se dilucidaría y terminaría por resolver su anonimato, se comprendería de una vez por todas a sí mismo y no se emparentaría con el otro, porque no habría razón; finalmente estaría envuelto en un aire de suficiencia confinado al *solipsismo*. Más bien sobrepaso significa movimiento hacia el lenguaje, como impulsado por la manifestación del sentido, que se quiere abrir cauce en suelo compartido, común, deviniendo cultura.¹¹ Para acercar más esta idea, Merleau-Ponty (1957) escribe en *Fenomenología de la percepción*: “El primero de los objetos culturales, aquel por el que existen todos, es justamente el cuerpo del otro como portador de un comportamiento” (383). Como primer objeto cultural, el cuerpo del otro ante el campo del yo deviene cultura por la experiencia del diálogo. La cultura, el lenguaje, el diálogo no sobrevienen para resolver los enigmas, la opacidad del yo, del otro, del mundo, por cuanto se mantienen en prehistoria común. La huella del anonimato no desaparecerá. El compromiso de desvelamiento puro de la “Verdad” no es lo que está en juego aquí, más bien la pauta para

problematizarlo, dado que representa una de las actitudes más caras de la experiencia humana. La educación lo constata. Si desde el siglo XVII en adelante se instaura la época de la ciencia en aras de la Verdad, de la determinación de lo verdadero, en clave educativa era de esperarse que la enseñanza, en ello tuviera su razón de ser. ¿Qué se enseña? Lo verdadero, lo que puede probarse, mostrarse o bien demostrarse.

Por este camino se ha apostado fundamentalmente, de manera que hoy es entendible que la educación transcurra como sistema, orden, planificación, eficacia, tal como ha confiado en la ciencia y sus modos de exponer la verdad. El escenario educativo como registro de la intersubjetividad, espacio fundamental de los encuentros, al mantenerse fiel a lo que de por sí es enseñable, modela ante todo sujetos de conocimiento, en franco camino por el aseguramiento de yos constitutivos, de manera que se apega a la manutención dificultosa de comportamientos aciagos sobre el mundo, sobre el otro y lo otro. Una educación mientras sea impulsada por una mirada de visión panorámica, de sobrevuelo, le resultará difícil evitar el dominio de las cosas y de hombres movidos por seguridad, posesión y control de ellas. Actualmente esto sigue vigente en el mundo globalizado, y con él los problemas de los que no ha podido sacudirse desde entonces la educación, porque los alimenta de algún modo subvencionándolos, como el deterioro ambiental y la desigualdad educativa, a condición de una democracia por demás inoperante, aparente.

El camino merleau-pontiano de la intercorporeidad en dirección educativa presume la asunción de la vida, el mundo y experiencias que de ello se van recogiendo, en el entramado de la incertidumbre, el misterio y la ambigüedad. Su consistencia es la de una educación corporalizada, o mejor inter-corporalizada, que permite devenir espacio abierto del entrelazo, del cruce, que posibilita la inter-corporeidad potenciándola en el juego del sentido y procesos de formación abiertos de ida y venida, así una y otra vez. De otro modo supone percibir al otro como otro, *so pena* de compartir el mismo terreno, lo cual exhibiría la experiencia del diálogo, cuya configuración cuente, permita aprender, se diga algo con sentido a alguien. Al respecto, dicho de

manera análoga a la experiencia de lo que puede dejar la lectura de un libro, expresa Merleau-Ponty (1969-1971):

Si el libro me enseña verdaderamente algo, si el otro es verdaderamente otro, es necesario que un determinado momento me sienta sorprendido, desorientado, y que nos encontremos, no ya en lo que ambos tenemos de parecido, sino en lo que tenemos de diferente, y esto supone una transformación de mí mismo, así como del otro: es preciso que nuestras diferencias dejen de ser una especie de calidades opacas, es preciso que se conviertan en sentido. (206)

De asumir de esta manera la educación le ocurriría un giro a su racionalidad, no como proceso límpido que daría paso a acuerdos a la manera habermasiana, de los que derivarían, en el marco de la intersubjetividad, consensos comunicativos sin condiciones impositivas ni egocéntricas. Esto es, la de Merleau-Ponty consistiría en una racionalidad que ve primeramente dificultad en lograr acuerdos encauzados transparentemente por solidaridad y cooperación (aspectos básicos que supone la acción comunicativa); y segundo observaría que aun cuando las acciones comunicativas consistan en una construcción permanente, resulta difícil pensar en un camino constructivo ascendente sin retorno.¹² Acaso sea posible como ocurriendo más bien por momentos, discontinuamente, porque resolver la opacidad que acompaña las relaciones con el otro, como se ha mostrado, es una tarea más que difícil. De modo que ¿qué se exigiría merleau-pontianamente a la educación ser orientada por la racionalidad?

No según la exigencia de ir tras la misma idea, por los mismos caminos, o que las significaciones pueden encerrarse en una definición, lo único que la racionalidad podría exigir, es que toda experiencia traiga consigo puntos de atracción para todas las ideas y que las <ideas> tengan una configuración. (Merleau-Ponty, 1969-1971, 206)

En eso consiste la densidad de la experiencia humana, en momentos acrecentándose,

intensificándose, en otros decreciéndose, desintensificándose, acercándose, alejándose, de modo que en esos flujos pueda configurarse, reconfigurarse, afirmarse y reafirmarse creativamente. Esto es clave de lo contrario no habría paradero, arriba, asidero, en pocas palabras posibilidades de caminar con cierta estabilidad.

Así pues, el encuentro con el otro como expresión, diálogo, a efecto de una educación pre-ocupada por la inter-corporeidad, diluiría el rostro que vuelve a las conciencias rivales, impositivas y raptoras. Ninguna conciencia es privilegiada, ni tiene al mundo como su dueño. La experiencia educativa que ha de jugarse desde aquí, consistiría en una aventura creativa, un proceso permanente de *in-corporación* de la subjetividad que evoque un mundo pluralista, contingente e inacabado. No se trataría de negar la posibilidad de una verdad, sí la que quiere instaurarse de modo altivo, al unísono, esa que operaría determinadamente, toda vez que:

Hablar no es sólo una iniciativa mía, escuchar no es sólo aceptar la iniciativa del otro, y esto, en último análisis, se debe a que, como sujetos hablantes que somos, *continuamos*, reanudamos un mismo esfuerzo, más antiguo que nosotros, en el que nos hallamos ambos injertados, y que es la manifestación, el devenir de la verdad. (Merleau-Ponty, 1969-1971, 207)

Notas

1. En la actualidad se ha explorado la filosofía de Merleau-Ponty desde distintos matices filosóficos y también psicológicos. Puede revisarse sobre el caso de América Latina “La actualidad de Merleau-Ponty en América Latina (México y Argentina)” en Mario Teodoro Ramírez (2008). *Escorzos y horizontes. Maurice Merleau-Ponty en su centenario (1908-2008)*. Morelia: Jitanjáfora.
2. A finales del siglo XVII, el infanticidio era practicado. En estricto sentido no era admitido, no obstante se le concedía cierta permisividad con el cometido de resolver el paquete que conforma a un niño, es decir, su envoltorio, su corporalidad entendida como lo más simple y elemental. En pocas palabras al niño lo recubría una sin razón de ser. Así lo refiere Broyer (2003) basándose en P. Aries: “Los niños morían asfixiados, en el lecho de los padres en que estaban acostados. No se hacía nada por cuidarlos ni salvarlos.” Y más adelante señala cerrando la idea: “Tales prácticas demuestran cómo el hijo (pequeño) era considerado en la época como sujeto poco dotado de un ser suficiente. Ayudar a hacerle desaparecer no era considerado como acción vergonzosa” (113).
3. Además de la referida arriba sobre el uso de amuletos, collares que obedecen a la intervención de una fuerza externa sobre el cuerpo y que involucra a una de las prácticas más representativas de manipulación de esta índole, no hay que pasar por alto el pañal-coraza y la cuna como modos de moldeamiento del cuerpo del niño. Con el pañal que tiene la función de aprisionarlo fuertemente y una cuna estrecha que adopte la forma de su cuerpo y además se le amarre, le permitiría al niño una posición rígida (Broyer, 2003, 115).
4. El concepto de degenerescencia se entiende como “el estado del ser que, en contra de sus genitores, se ha reducido en su resistencia fisiológica” (Cfr. Broyer, 2003, 123).
5. Las cursivas son del autor.
6. Las críticas más persistentes a Husserl, se encuentran abocadas a su filosofía de la conciencia. Se puede acercar desde otro ángulo de las cosas la crítica de Habermas (1990), que reconoce que el mundo de la vida es clave para su teoría de la acción comunicativa, no obstante para dar paso a ésta es menester descentralizar el sujeto de la fenomenología, pues en el mundo de la vida y la sociedad civil se encuentran subjetividades singulares. En este sentido expresa: “La teoría de la acción comunicativa destrascendentaliza el reino de lo inteligible descubriendo en los presupuestos pragmáticos inevitables de los actos de habla, es decir, en el corazón mismo de la práctica del entendimiento intersubjetivo, la fuerza de la anticipación idealizadora-idealizaciones que en las formas de comunicación, por así decirlo, extraordinarias que representa la argumentación no hacen sino tornarse más visibles.” (91).
7. Marc Richir señala que Merleau-Ponty asimilará después al cuerpo (*ese trans-parecido*) a la *carne* del mundo en la obra de *Lo visible y lo invisible* (1966), trabajo en el que aparece su ontología última. En palabras de Richir (2011): Ella no es objeto sino portadora de *Wesen* como ejes, pivotes o dimensiones, y, en este sentido de manera

cuasi husserliana, horizonte de posibilidades *eidéticas*. Pero ¿cómo y por qué decir, sino por un deslizamiento, que esas posibilidades vienen precisamente, al menos para una parte, no del mundo mismo como aparición (real o posible), lo que aún sería legítimo, sino de la carne misma del mundo, como si el mundo fuera a su manera, un *Leib* (cuerpo)?" (316).

8. Al parecer es innegable una constante a lo largo de la historia de la humanidad: el ultraje del otro y de la naturaleza. Empeño casi inagotable, pues en buena parte de la historia del pensamiento se ha querido llegar a ese fondo identitario, legado de la metafísica tradicional, que ha edificado el mundo del ser, de lo que es y son las cosas en general. Y con ello autoafirmación, seguridad, equilibrio y sujeción de las cosas, la forma de operar universalista por excelencia que reconfigurada en esquemas de poder y posesión de la verdad no ha mostrado otro rostro que el recurso de la guerra. Merleau-Ponty escribe sobre el tema al que liga sobre todo con filosofía política en *Humanismo y terror* (1968), que sin embargo la maduración de esas reflexiones la alcanza en *Sentido y sinsentido* (1977b). En esta última obra puede leerse "La guerra tuvo lugar" y en *Signos* (1980) "El hombre y la adversidad".
9. En la base de la juntura con el otro hay una dimensión erótica antes que cualquier derivación comunicacional verbal. La inter-corporeidad es ya libidinal. De acuerdo con De Saint Aubert (2012) la conferencia en México de Merleau-Ponty sopesa estas ideas (32). Puede revisarse también sobre el tema de lo libidinal a Ramírez (1994) "El cuerpo libidinal" (96-101).
10. Yo y el otro, ambos en situación relacional que tiende al infinito por la zona de misterio que los arropa, sin embargo situados en el mismo suelo, mismo mundo: "Contemplo a ese hombre inmóvil en su sueño, escribe Merleau-Ponty (1969-1971), y que se despierta de súbito. Abre los ojos, hace un ademán hacia su sombrero caído junto a él y lo coge para resguardarse del sol. Lo que acaba de convencerme de mi sol es también el suyo, que lo ve y lo siente como yo, y que en fin somos dos a la hora de percibir el mundo, es precisamente lo que, a primera vista, me impide concebir al otro: a saber, que su cuerpo forma parte de mis objetos, que es uno de ellos que figura en mi mundo" (197).
11. Que el otro se encuentre en el campo del yo quiere decir en un primer momento, que la

percepción que se tiene de él es gestual y motriz, parecido a la relación del lector con su libro. Comenta al respecto Merleau-Ponty (1969-1971) que la relación es mediante la familiaridad con las palabras de la lengua propia, ideas que van modelando la formación, así la percepción del otro a primera vista lo es de gestos y movimiento, y luego podría advenir el sentido en la medida en que acontece algo diferente que rebasa el bagaje con que cuenta el lector (205-206).

12. Como bien señalan Colom y Mèlich (1997), sobre la perspectiva habermasiana, el problema punzante de hasta dónde será posible identificar y cómo, si toda acción pedagógica cuya base es social, es acción comunicativa (129-131).

Bibliografía

- Broyer, G. (2003). "El enfoque biológico". En Guy Avanzini. (Comp.) *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* (109-140). México: FCE.
- Colom, J. A.; Mèlich, J. C. (1997). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós-Ibérica.
- De Saint Aubert, E. (2012). "Superposición y deseo. La conferencia de México sobre el Otro". En Mario Teodoro Ramírez. (Coord.). *Merleau-Ponty viviente* (15-44). Barcelona: Coedición Anthropos, Instituto de Investigaciones Filosóficas <Luis Villoro> UMSNH (México).
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México-Buenos Aires: FCE.
- . (1966). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: SEIX BARRAL.
- . (1968). *Humanismo y terror*. Buenos Aires: La Pleyade.
- . (1969-1971). *La prosa del mundo*. Madrid: Taurus.
- . (1977). *Sentido y sinsentido*. Barcelona: Península.
- . (1980). *Signos*. Barcelona: SEIX BARRAL.
- Ramírez, M. T. (1994). *El Quiasmo. Ensayo sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty*. Morelia: UMSNH.
- . (2008). *Escorzos y horizontes. Maurice Merleau-Ponty en su centenario (1908-2008)*. Morelia: Jitanjáfora.
- Richir, M. (2011). "Maurice Merleau-Ponty: <dentro> y <fuera>, <carne del cuerpo> y <carne del mundo>". En Luis Álvarez Falcón. (Coord.).

La sombra de lo invisible. Merleau-Ponty 1961-2011 (siete lecciones) (313-329). Madrid: Eutelequia-Ensayo.

Juan Francisco Novoa Acosta (nafrco@gmail.com). Licenciado en Filosofía y Maestro en “Filosofía de la Cultura” por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de Morelia Michoacán, México. Profesor de la Universidad Centro de Estudios Cortázar (UCEC) en las licenciaturas de Psicología, Arquitectura y en la Maestría en “Ciencias de la Educación”, de la ciudad de Cortázar, estado de Guanajuato, México.

Sus publicaciones recientes incluyen:

Revista “Logos” Vigésima Edición, Apropiación del Diseño en Latinoamérica. Artículo: “Educación, corporalidad y dibujo”. (26-29). ISSN 21450838, Facultad de Arquitectura y Bellas Artes. Diseño Gráfico. Universidad de Boyacá, Colombia. Junio 2015 http://issuu.com/logosrevista/docs/edicion_20

Revista “Paideia” número 10 (Año 10) de las Unidades 111 Guanajuato, 112 Celaya y 113 León de la Universidad Pedagógica Nacional. Artículo: “Exploración del trayecto de la subjetividad corporal en Maurice Merleau-Ponty y su incidencia en la educación”. (46-52). Septiembre de 2015.

Recibido: 9 de julio de 2017

Aprobado: 9 de agosto de 2019