

El multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo -segunda parte-)

The corporeal multiverse (or enough of putting the body -second part-)

Sebastian A. Trueba¹

Resumen

En este texto planteo un relato que atraviesa diferentes tópicos con el fin de tensionar el concepto de corporeidad en el campo educativo. Para eso me valgo de la metáfora del multiverso y trabajo con algunos ejemplos para intentar aclarar el posicionamiento que se desprende en lo que respecta a la enseñanza y al rol de lxs educadores a partir de concebirnos en tanto corporeidades. El escrito está narrado en primera persona para que quede claro que se trata de una construcción singular y que sirva de invitación a cada lector a habitar universos otros singulares y corporizantes.

Palabras clave: corporeidad; cuerpo; experiencia estética y pedagógica; multiverso.

Abstract

In this text I propose a story that crosses different topics in order to stress the concept of corporeality in the educational field. For that, I use the metaphor of the multiverse and work with some examples to try to clarify the position that emerges with regard to teaching and the role of educators from conceiving ourselves as corporeality. The writing is narrated in the first person so that it is clear that it is a singular construction and that it serves as an invitation to each reader to live other singular and embodying universes.

Keywords: corporeity; body; aesthetic and pedagogical experience; multiverse.

Introducción

En un texto anterior (Trueba, en prensa) abordé cuestiones referidas al cuerpo, la corporeidad y el sí mismx. En esta oportunidad profundizaré algunos de esos análisis con el fin de ampliar la comprensión que los cuerpos y las corporeidades tienen en el campo educativo.

Como primer obstáculo nos encontramos con las interpretaciones disímiles que sobre estas palabras recae, y coincidiendo con Derrida (2008) en que nada hay por fuera del texto, nos vemos en la necesidad de construir un relato que sirva a los efectos de precisar lo que representa hablar del cuerpo o de las corporeidades en el ámbito educativo distanciándolo de lo que es en la filosofía, la sociología, la biología, etc.

Lo que cada persona interpreta al escuchar estas palabras puede ser por momentos confuso y, a pesar de que generalmente se pretenda dialogar, nos encontramos con que solamente podemos mantener monólogos aislados. Por esta razón es que elegí la metáfora del multiverso pensándolo

como estos universos diferentes que por momentos se unen y en otros discurren en paralelo sin conocimiento el uno del otro.

Por un lado, hay un universo con larga data que nos concibe a todxs como cuerpos (lo llamaré universo dual²). Este universo muy cercano al dualismo es funcional al positivismo y al capitalismo. A modo de ejemplo cito a bell hooks (2021) quien denuncia su presencia:

Las y los profesores rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formados en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchos de nosotros hemos aceptado la idea de que hay una escisión entre cuerpo y mente. Al creer esto, los individuos entran en el aula a enseñar como si solo estuviese presente la mente y no el cuerpo... (p.248)

Intentaré profundizar este universo lo menos posible debido a que es uno con el que estamos muy familiarizados en la cultura occidental.

En otro universo se habla de los cuerpos pero se entiende que no se refiere solamente al cuerpo físico, sino también a algunos eventos que se concatenan a dicho cuerpo (universo dual ampliado³). Es muy común encontrar personas que sin dejar de utilizar el concepto de cuerpo, lo transforman en algo mucho más complejo e interrelacionado con el mundo. Sin embargo, continúan anclados al pensamiento dual.

También podemos encontrar otro universo⁴ que habitamos quienes nos referimos a la corporeidad en tanto construcción permanente de los seres que involucra aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, etc. en una simbiosis absoluta, debido a lo cual ninguno de estos aspectos puede separarse de los demás y, hasta podríamos decir, en donde estos aspectos pierden sentido por sí mismos. En este universo la motricidad es todo aspecto perceptible de esta corporeidad, como la voz, el caminar, la expresión, las miradas, las palabras, etc.

La docencia integra todos estos universos y otros más. A continuación, realizaré un mapeo de este universo intentando ampliar nuestra concepción del mismo.

Metáfora del multiverso

Este texto aborda cuestiones relacionadas a la semiótica, a la filosofía y a la psicología; sin embargo, no me interesa aferrarme a ningún marco referencial específico; es más, se hace presente un ferviente deseo de alejamiento de estas teorías y me interesa pensar y explicar lo que he construido desde la pedagogía⁵.

La metáfora del multiverso, tan en boga por las películas e historietas de superhéroes y de ciencia ficción, sirve para construir un nuevo relato ecléctico en el que se recuperen algunos aspectos de interés de los marcos antes mencionados sin necesidad de atarme a ellos.

Por otro lado, creo que muchas personas involucradas en el ámbito educativo hablamos de nuestros cuerpos, de los cuerpos de nuestros alumnxs, de nuestros alumnxs como cuerpos, de palabras como cuerpos pero sin romper del todo con las antiguas tradiciones positivistas y

dualistas. Ahí es donde se puede observar con mayor claridad que habitamos universos diferentes en función de nuestras necesidades y contextos.

¿Cuál es el límite entre un universo y otro? ¿Somos conscientes cuando cruzamos dicho límite? ¿Qué intencionalidad tenemos al hacerlo?

Intentaré ejemplificarlo con la metáfora de lo teórico y lo práctico tan recurrente en nuestro campo: dando mis clases percibo situaciones que me permiten analizar las lecturas que hice meses o años atrás, las que a su vez me hacen sentir diferente con respecto a algunos temas, lo que me permite (incita/habilita) a modificar mis clases, que a su vez reinician la secuencia. Pero ¿en qué momento pude pensar en lo práctico y en lo teórico? Cuando estaba en medio de mi clase (¿práctica?) ¿no estaba pensando, sintiendo y construyendo un relato acerca de mi teoría? Y cuando estaba recordando mis lecturas y reconstruyendo y/o reafirmando mis relatos (¿teoría?) ¿no estaba modificando mi práctica? Desde mi perspectiva es prácticamente imposible diferenciar esas dos instancias, sin embargo, resultan muy claras para otras personas. Es más ¿podría afirmar que la materia educación física es más "práctica" que literatura? ¿o que matemáticas o inglés? Claramente yo no puedo afirmar eso, ni siquiera puedo imaginarlo. Ahora bien, en la sala de profesores no me queda otra opción que hacer "como que sí" creyera que existen esas diferencias en términos de teoría y práctica para no tener que decir todo lo que aparece en este texto en cada conversación. En ese momento intento habitar otro universo que conozco mucho pero que cada día comprendo menos.

El relato que construí en el párrafo anterior me recordó una palabras de Dewey que las compartiré a continuación para reforzar la idea de complejidad que implica imponer límites aparentemente claros en estos temas.

Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aun como teoría. Tiende a convertirse en una mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténtico (Dewey 1916 [1998], p. 128)⁶.

Orientación en el multiverso

Las posibilidades de comprensión están condicionadas fuertemente por el tiempo y el espacio que habitamos, difícilmente escribiría este texto si hubiera habitado en este lugar hace cincuenta años o si viviera en una ciudad diferente.

Algunos universos cobran sentidos diferentes aún compartiendo coordenadas temporo-espaciales, debido a que a pesar de vivir en un país y una ciudad determinada en el mismo momento, dentro del campo educativo transitamos diferentes espacios que nos impiden la coexistencia simultánea en el mismo universo. Por ejemplo: soy docente, profesor de educación física de la ciudad de Mar del Plata con casi 20 años de antigüedad, sin embargo, no

necesariamente comparto la misma visión de lo que es la docencia y la educación física con los y las colegas que viven en esta ciudad y tienen mi edad. De hecho, estoy seguro de que es muy diferente a la de la mayoría de mis colegas. Eso no implica que sea mejor, sino simplemente que cada uno pudo construir un relato que le permitió encontrar algún sentido a su vida y a su trabajo y dicho relato es diferente porque en nuestros recorridos hemos estado habitando universos distintos.

La metáfora del universo cobra sentido por el hecho de que utilizando palabras similares (por momentos las mismas) decimos cosas diferentes. En este momento es donde podría entrar en juego otro elemento que es la interpretación de lo que cada persona intenta expresar. Semejante nivel de complejidad justifica que por momentos decidamos intentar aclarar lo que estamos siendo. En este sentido, este texto recupera manuscritos anteriores (Trueba, 2020 y en prensa) que ubican la orientación desde la que me posiciono en mis universos, e intenta profundizar aspectos que pueden ser de interés para otrxs docentes. Este texto toma a la corporeidad como eje de mi pedagogía (como parte constitutiva mía) y expone algunos de los aspectos en que me involucra y, por lo tanto, que condiciona mi enseñanza.

Conceptos centrales

La función de un docente desde mi perspectiva consiste en construir, generar, habilitar y habitar arquitecturas fenoménicas que de alguna manera posibiliten que a nuestros estudiantes les (y a nosotrxs mismxs nos) pase algo. Ir a la escuela (al club, a los scouts o a cualquier espacio que nos convoque) para vivir experiencias estéticas y pedagógicas transforma a dichos espacios en dispositivos o tecnologías que amplían los horizontes de posibilidad de quienes los habitamos.

La tensión entre cuerpo y corporeidad en el campo educativo es un tema menor en apariencia, sin embargo, es compleja y con consecuencias trascendentales para quienes somos docentes. El cuerpo en tanto objeto de estudio, solo aísla al elemento que desde diferentes disciplinas se analiza; mientras que la corporeidad rupturiza esa visión para enfocarse en el ser, en la persona.

Abro un paréntesis para reflexionar acerca del uso de la palabra cuerpo. El cuerpo es solo una cuestión de dimensiones, a nuestro nivel de percepción yo me considero un cuerpo sólido con formas y texturas casi definitivas; sin embargo, a un nivel mucho más micro soy solo un rejunte de átomos y partículas con mucho espacio entre cada uno de estos millones de elementos. Al mismo tiempo desde un nivel mucho más macro no llego a ser percibido como un ente siquiera y solo soy reconocido como parte de un planeta o una galaxia.

Esta cuestión dimensional también tensiona la idea de creernos un cuerpo y habilita al mismo tiempo la idea de que somos corporeidades. Cierro paréntesis.

La fuerza de la modernidad que jerarquizaba el conocimiento científico generó que desde el campo educativo se hable de cuerpo, al igual que en la filosofía o en la sociología. En el campo educativo calaron profundamente estas ideas, a pesar de que en cierta medida eso aleja al docente de sus alumnxs convirtiéndolos por momentos en cuerpos que accionan o sobre los que se acciona. La propuesta más humana⁷ de corporeidad permite encontrar personas que se

reúnen con la excusa de aprender y enseñar, para vivir experiencias estéticas y pedagógicas que los ayuden en sus constantes devenires.

Mientras que la idea de cuerpo (objeto que acciona o sobre el cual se acciona) nos limita a transmitir (y crear limitadamente debido a la linealidad que implica), la corporeidad nos invita a generar experiencias potentes y transformativas.

¿Por qué entonces seguimos hablando de cuerpos en el campo educativo si para nosotros (para mí) no es pertinente?

Un ejemplo a analizar es el hecho de que en algunas clases de zoom haya alumnos y/o docentes que se emocionen, incluso hasta las lágrimas; esto se da porque la palabra es cuerpo/corporeidad también, los silencios también pueden serlo, la imagen es un aspecto más y la no conexión de la cámara en algunos casos manifiesta ese intento por no comprometerse con la experiencia propuesta en el zoom.

Si, desde la mirada educativa, fuéramos cuerpos sería fácil mantener la independencia de cada cuadrado de zoom, sin embargo, por momentos, lo que sucede en un cuadro (imagen de una persona) afecta a muchos. Cada clase que hice por zoom venía con el ofrecimiento de una reconexión voluntaria (como si pudiera no serlo) para charlar acerca de lo sucedido en la clase, lo que no se entendió o lo que uno no se animó a preguntar y/o comentar. El 80% de las clases me encontré estudiantes que se reconectaban y en muchos casos no tenían preguntas ni comentarios, sino que simplemente querían estar "por si pasaba algo". Esa expectativa es importantísima, sin embargo, no tiene mucho sentido si nos consideramos cuerpos. Insisto: el cuerpo es una forma de mantener vivo el dualismo cuerpo-mente; mientras que la corporeidad representa el habilitarse a corporeizar experiencias con un otro que me importa (y que no es solo un cuerpo)

En relación a la reconexión voluntaria a los zooms y la posibilidad de generar una experiencia estética a partir de la horizontalidad, deseo compartir unos fragmentos de algunas obras de Dewey:

¿Podemos encontrar una razón que no nos lleve últimamente a la creencia de que los regímenes democráticos sociales promueven una cualidad mejor de experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, que lo que hacen las formas no-democráticas y anti-democráticas de vida social? El principio del respeto a la libertad individual y al decoro y bondad de las relaciones humanas, ¿no está en el fondo de la convicción de que esas cosas contribuyen a una cualidad superior de experiencia en un mayor número de personas que lo que hacen los métodos de represión y coerción y fuerza? (Dewey 1938 [1960], p. 35)

Estas reconexiones con sentires más horizontales son las que permitieron algunos de los momentos de mayor profundidad y sensibilidad en mis materias. Para que quede más claro, yo ofrecía una clase por zoom y al finalizar esta volvía a reconectarme, pero ya no daba clases sino que simplemente era para reunirme con quien quisiera reunirse conmigo. Este segundo zoom es el que, desde mi perspectiva, ofrecía la experiencia horizontal y potente al tiempo que fomentaba la participación democrática.

Aquí vuelvo a plantear la idea de que nuestro rol como docentes es el de fomentar la construcción de arquitecturas fenoménicas, espacios en los que la sensibilidad y la inteligencia entren en juego a partir del deseo.

Los siguientes tres párrafos intentan reforzar esta idea.

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (Dewey 1916 [1998], p. 125)

(El ambiente) es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la acción asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional" (Dewey 1916 [1998], p. 31).

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye el ambiente. (...) El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (...) Lo que se ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar la situación que sigue. (...) La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de la experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción (Dewey 1938 [1960], pp. 50-51).

Intentando comenzar a cerrar el recorrido de mi relato, destaco que no alcanza con vivir algo para que sea considerado una experiencia, ni tampoco alcanza cualquier experiencia para que esta sea estética; por lo tanto, el gran desafío es que la experiencia sea estética "y" pedagógica. Crear, impulsar o habilitar experiencias que algunxs de nuestrxs estudiantes (y nosotrxs mismxs) vivamos como estéticas y pedagógicas es quizás el gran desafío artístico de nuestra profesión.

Ahora bien, creo que también es necesario aclarar a lo que me refiero al decir "y pedagógicas", para lo cual debo expresar que con pedagogía no me refiero a las metodologías o técnicas que se utilizan en la enseñanza. Lejos de eso, promuevo pensar a la pedagogía en los términos que una gran amiga y referente propone:

[como] la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espaciotiempo singular. Es descriptiva porque trabaja con los componentes matriciales manifiestos en el seno semiótico en que se inscribe; es prescriptiva en la medida que todo discurso socialmente autorizado lo es, por su carácter performativo y su intimidad con la autoridad. (Yedaide, 2018, p. 221)

La posibilidad de vivirla como una narrativa y no como una verdad revelada me ayuda a creer en la posibilidad de cambiar lo que somos, lo que a su vez me habilita a habitar diferentes universos y no sentirme completamente ajeno a ellos.

Hay dos ideas más que anhelo permitan mejorar la comprensión de este posicionamiento. Por un lado, critico la idea de transmisión del conocimiento que claramente requiere de un conocimiento que está en la mente, asociada a un cuerpo, y que al transmitirlo le permitimos a otros cuerpos (que tienen mentes asociadas a ellos) verlo y escucharlo para luego decodificarlo y pasarlo a sus mentes y así hacerse de ese conocimiento como propio.

(...) la comprensión, antes de ser un acto intelectual, es un fenómeno físico y afectivo. Según Gallese, comprendemos las emociones y acciones de otra persona porque al mirarla, activamos las mismas neuronas que se activarían en nosotros si estuviésemos sintiendo esas mismas emociones o realizando esa mismas acciones. A este tipo de entendimiento especular lo podemos llamar empatía. (Berardi, 2020, p. 23)

Sin alejarme hacia otras teorías del conocimiento⁸, encuentro en esta cita una forma clara de presentar otra ruptura en la matriz moderno colonial de interpretar el mundo.

Aquí ingresa otra cuestión y es que esa experiencia corporizante que posibilita el conocimiento (la empatía), es afectada por la velocidad en la que vivimos. Y este tema es importante porque la tracción hacia la descorporización que plantea el capitalismo es otro de los elementos que hacen fuerza para que continuemos habitando universos en los que la separación entre cuerpo y mente tengan sentido. Es decir, el mercado necesita cuerpos y no corporeidades.

La aceleración de la infoesfera produce un empobrecimiento de la experiencia, porque nos expone a una masa creciente de estímulos que no podemos elaborar intensivamente o percibir y conocer profundamente. Más información, menos significado. Más estímulos, menos placer. La sensibilidad se manifiesta dentro del tiempo. La sensualidad se desarrolla con lentitud. (Berardi, 2020, pp. 204-205)

Cierro el relato con un tópico que intenta sintetizar todo lo expresado hasta ahora. Si habitamos universos en los que nos percibimos como corporeidades que (en el caso de lxs docentes por lo menos) construimos arquitecturas fenoménicas que habiliten experiencias estéticas y pedagógicas, podemos afirmar que uno de los sentidos más genuinos de la enseñanza debería ser la de intentar ampliar la capacidad de goce de las personas. Este ejemplo se lo escuché a Alejandro Dolina⁹ y creo que es muy esclarecedor. Si una persona solo tiene acceso a conocer dos géneros musicales porque en su casa y entorno social solo se escucha eso, pongamos por ejemplo: la cumbia y el reggeatón (pero podría ser rock nacional y folclore o música clásica y rock pesado o cualquier otra), encontrará una serie de canciones con las que seguramente disfrutará; ahora bien si por algún motivo esta persona se familiariza con otro género más y allí encuentra alguna canción o algún artista que le provea disfrute, entonces su capacidad de sentir placer se verá ampliada, por lo tanto, dispondrá a lo largo de su vida de más opciones para ser feliz.

En este sentido, sostengo que nuestro rol como docentes es el de ampliar las capacidades de disfrute de nuestros estudiantes, lo cual requiere que utilicemos las materias escolares, por poner un ejemplo, como una excusa para que quien posee pocas opciones para ser feliz las pueda aumentar. Fomentar experiencias estéticas y pedagógicas vinculadas a las artes, a la gastronomía, a los juegos, a los deportes y al pensamiento deberían constituir el eje de nuestra propuesta.

Último giro y coronación

Habitar multiversos en los que las mismas palabras pueden significar cosas diferentes, que a su vez nos condicionan para tomar decisiones durante las clases y que a corto o largo plazo pueden afectar profundamente a otras personas hace necesaria la reflexión sobre estas cuestiones.

Todavía seguimos pensando las materias en términos de teoría vs práctica, de cuerpo vs mente, de conocimiento vs ignorancia, etc. Incluso yo, que escribo esta proclama, puedo encontrarme habitando por momentos estos universos. Lo que pretendo aquí es invitar a otras personas a cruzar estos portales que nos llevan a otros universos posibles y que amplíen así sus posibilidades de análisis.

La invitación está hecha pero dar ese paso que nos acerque a formas otras de vivir no constituye otra forma de "poner el cuerpo", sino que intenta fomentar nuestro devenir en corporeidades, lo que implica ser cuerpo, palabra, experiencia, arte y pedagogía entre otras cosas.

Referencias bibliográficas

- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad, Madrid, Capitán Swing.
- Berardi, F. (2020). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva, Buenos Aires, Caja Negra.
- Britzman, D. (2016). "¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N°9, Año 7. Pp. 13-34.
- Dewey, John (1916) Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata, 1998.
- Dewey, J. (1938). Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada, 1960.
- Derrida, Jacques ([1967] 2008): De la gramatología, Madrid, Siglo XXI.
- Kolb, David (1984) Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Lesbegueris, M. (2021). Géneros y psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista, Biblos.
- Molinas, I; Maidana, N; Fantini, E. y Vázquez, C. (2017). Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula, en: Menéndez, Gustavo (et. al.) Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender. Ediciones UNL. Pp.123-136.

- Ramallo, F. (2021). Una pedagogía de la instalación, en Revista de Educación, Año XII, N°24, UNMdP, pp. 41-58.
- Trueba, S. (2020). El giro erótico en mi enseñanza, en Acosta, F. (coord.): *Estar siendo profes de educación física. Experiencias, caminos y desafíos*, Bs. As. Editores Asociados.
- Trueba, S. (en prensa). ¡Basta de poner el cuerpo: seamos cuerpo!, en Suárez, Daniel; Porta, Luis: *Investigación narrativa y (auto)biográfica en educación*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Reflexiones acerca de: corporeidad, cuerpo y sí mismx, en Suárez, Daniel y Porta, Luis (coord). *Investigación narrativa y (auto)biográfica en educación*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Yedaide, M. (2018). Hablar de "pedagogías": un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. *Revista de Educación, Facultad de Humanidades, Año IX, No. Especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni* (pp. 217- 229).

Notas

¹ Profesor y Licenciado en Educación Física, Especialista en Docencia Universitaria y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación. Docente en profesorado, licenciaturas y carreras de posgrado. Miembro del GIESE y del GIEEC (CIMED / Facultad de Humanidades de la UNMdP). sebastiantrueba@gmail.com

² El nombre de "universo dual" es la mejor forma de describirlo al escribir el presente texto, pero puede ser reconocido de diferentes formas. No pretendo generar un debate sobre las nominaciones y por ese motivo es que no adscribí a ninguna de las que encontramos como categorías instaladas en el mundo científico-académico.

³ El término "dualismo ampliado" lo utilizo para dejar en claro que el vínculo al dualismo continúa, a pesar de que se intenta alejar lo más posible de dicha lógica.

⁴ Podría denominarlo "universo corporeidad" pero no lo hago por dos motivos: primero porque me parece un nombre horrible; y segundo, porque esta forma de comprender/vivir/ser corporeidad es muy difícil de conceptualizar en términos académicos y solo encuentro formas de mencionarlo más cercanas a lo poético.

⁵ Creo más acertado "siendo pedagogía" que "desde la pedagogía", en una clara referencia al deseo de Ramallo (2021) pero decido no plantearlo así para no hacer más encriptado aún el texto.

⁶ La selección de fragmentos de algunas obras de John Dewey que aparecen en este escrito la recuperé de la lectura de un texto que la Dra. Isabel Molinas nos compartió en un seminario sobre experiencias estéticas (Molinas, Maidana, Fantini y Vázquez, 2017), considero pertinente aclararlo porque ellos utilizaron estos fragmentos con otros sentidos pero los encontré pertinentes para mi relato también y no puedo dejar de mencionar su influencia.

⁷ Al escribir "humanismo" no me refiero a ese humanismo moderno que coloca a los seres humanos por sobre el resto de la naturaleza, sino a una visión más integral en la que se piensa a la persona como un ser que es naturaleza, mundo y vida. Decido no abrir otra discusión con respecto a posicionamientos post y trans humanos para no extender y complejizar más este texto, pero reconozco que de alguna manera están presentes en este manuscrito.

⁸ Por ejemplo, Deborah Britzman (2016) plantea una forma muy interesante de entender el conocimiento y la ignorancia desde la teoría queer y, desde mi punto de vista, tiene bastantes puntos en común con la idea que plantea Berardi (2020), sin que este pueda considerarse un autor queer. A lo que voy es que no deseo profundizar este tema, sino simplemente marcarlo como una forma más de comprender que esas ideas binarias y duales de la modernidad (teoría-práctica, cuerpo-mente, etc.) son discutibles.

⁹ Alejandro Dolina es un músico, actor, escritor y conductor de programas de radio y televisión de Argentina.