

Fecha recibido: 15 de marzo · Fecha aprobado: 21 de mayo

# Corporeidad del maestro: cuestión de lenguaje y emociones

## **Luz Mery Chaverra Rodríguez**

Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica, Universidad de La Salle de Costa Rica. Docente investigadora adscrita al grupo de Servicio Educativo Rural de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia. [Ichaverra@uco.edu.co](mailto:Ichaverra@uco.edu.co)

## **Jessica Ibáñez Picón**

Estudiante de Doctorado en Ciencias Humanas y Artes con mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario. Docente adscrita al grupo de investigación Servicio Educativo Rural de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia. [jibanez@uco.edu.co](mailto:jibanez@uco.edu.co)

## **Elvia Patricia Arango Zuleta**

Estudiante de Doctorado en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Adscrita al grupo de investigación Servicio Educativo Rural y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia. [earango@uco.edu.co](mailto:earango@uco.edu.co)

## **Cómo citar este artículo**

Chaverra Rodríguez, L. M., Ibáñez Picón, J. y Arango Zuleta, E. P. (2018). Corporeidad del maestro: cuestión de lenguaje y emociones. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(31), 82-94.



*Revista de Investigaciones UCM* · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)  
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i31.106>



## **CORPOREIDAD DEL MAESTRO: CUESTIÓN DE LENGUAJE Y EMOCIONES**

La reflexión “Corporeidad del maestro: cuestión de lenguaje y emociones”, parte de la experiencia docente de las autoras en la Universidad Católica de Oriente, en el Departamento de Antioquia. Se destaca la importancia y necesidad de una educación emocional en la cual, el lenguaje y las emociones se transparentan en la corporeidad de las personas; de ahí la importancia de advertir qué y cómo se da la comunicación. Es un reto que en los planes de estudio y en las prácticas educativas se complementen el desarrollo cognitivo y la educación emocional.

En una apuesta por la diversidad, se conjugan perspectivas comprensivas de educación y de filosofía del lenguaje, para mostrar un carácter integrador en la vida humana, en los procesos de educación y las disciplinas desde las cuales se aborda el tema. La conversación, el debate y la búsqueda de acuerdos fueron el principal método de construcción. Al tratarse de una reflexión, se espera continuidad y motivación para un actuar transformador; no se concluye, el espacio queda abierto.

**Palabras clave:** corporeidad, lenguaje, emociones, educación, educación emocional.

## **PROFESSOR´S CORPOREAL NATURE: A MATTER OF LANGUAGE AND EMOTIONS**

The reflection “Professor´s corporeal nature: A matter of language and emotions,” is part of the professor´s experience of the authors at the Catholic University of Oriente, in the department of Antioquia. The importance and the need of an emotional education in which the language and the emotions are shown through people´s corporeal nature is highlighted; that is the importance to notice what and how

communication is given. It is a challenge that the curriculums and the teaching practices complement the cognitive development and the emotional education.

Aiming at diversity, comprehensive perspectives of education and language philosophy blend to show integration in human life, educational processes, and in the disciplines from which this topic is concerned. The conversation, the debate, and the seeking for agreements made the main building method. Being this a reflection, continuity and engagement is expected to happen; it is not concluded. The space is open.

**Key words:** corporeal nature, language, emotions, education, emotional education.

## Introducción

El presente artículo es un acercamiento a la *corporeidad* del maestro: cuestión de lenguaje y emociones, título que sugiere diferencias y complementariedades entre corporalidad y corporeidad, basado en la relación lenguaje y emociones inherente a las interacciones humanas en contextos educativos. En su elaboración, las autoras parten de exponer significados y relacionar sus categorías basadas en: a) la necesidad de una educación emocional, dadas las maneras como las situaciones y circunstancias afrontadas por las personas, ya sea en el núcleo familiar o en otros escenarios de interacción, concretamente la escuela, traen consecuencias intergeneracionales expresadas con frecuencia en señalamientos que afectan la comunicación y la interacción; b) la consideración de desafíos que permiten situar lo que denominamos educación emocional en el reconocimiento y el tratamiento al vínculo lenguaje-emociones en la vida diaria; y, c) la importancia de que el maestro advierta en su corporeidad la fuerza del lenguaje y de las emociones.

El trabajo parte de experiencias educativas y sociales compartidas en la Universidad Católica del Oriente –UCO–, institución enfocada en temas y problemáticas interconectadas desde distintos lugares y disciplinas, y comprometida con el desarrollo de la región del Oriente antioqueño; así mismo, en los paulatinos desarrollos por parte de las autoras acerca de la educación en la diversidad. De ahí que sea una pretensión en este artículo aportar a los maestros elementos que los lleven a revisar sus miradas, lenguajes y emociones, de

para los efectos que estos pueden tener en las personas con quienes interactúan, concretamente los estudiantes. Para ello se ponen en conversación intereses humanos, sociales y académicos de las autoras, para quienes las perspectivas disciplinares y los enfoques humanísticos no se excluyen, más, al compartir el carácter diverso de las personas, las comunidades y las propuestas de aquellos que en el pasado y en el presente reivindican en las luchas, en la creación de la historia y en la libertad, una educación para la emancipación como afirma Freire (2006), al provecho y beneficio de los de menos, los sin tierra.

La estructura de este escrito consta de una introducción y cuatro subtítulos: El lenguaje como puente en las interacciones; Lo social y biológico en las emociones; Educación de la corporeidad, un reto para el maestro; Importancia de la educación emocional, y Otras reflexiones. En cada apartado se procura entamar significados conceptuales, situaciones de la práctica de las autoras, retos que afronta el docente y algunas sugerencias, a modo de cuestionamiento o posibilidad de asumirse con los otros. Sin más largas, con este tema se espera aportar en dinamizar las dinámicas escolares al igual que permanecer en reconocimiento de distintas posturas y abiertas a las contribuciones al respecto.

## El lenguaje como puente en las interacciones

La persona es alguien que actúa como hablante y como oyente, y aunque es deseable que esté consciente de sus actos, no es una condición para definirla como tal, pues lo cierto es que, independiente de las circunstancias de vida,

está fundada en el lenguaje y las emociones, dos maneras de nombrar sensaciones, vivencias y expresiones de un mismo ser.

La palabra "lenguaje" hace referencia a la actividad guiada por un sistema de signos combinados entre sí por ciertas reglas. El lenguaje es la actividad verbal específica de los seres humanos cuando hablan y escriben; esta facultad algunos la consideran innata [...], es el más importante medio de comunicación y el instrumento esencial del pensamiento. La reflexión filosófica del lenguaje es tan antigua como la propia filosofía. Desde Sócrates muchos filósofos han llamado la atención sobre la necesidad de analizar el lenguaje con el que describimos la realidad para mejorar nuestro conocimiento de ella; otros han subrayado la necesidad de analizarlo por ser vehículo observable de nuestros pensamientos. (Moreno, 2003, p.451)

El lenguaje en cuanto conjunto de signos y reglas, permite la comunicación; al respecto cabe destacar los siguientes asuntos:

- Las reglas del juego, planteadas por Wittgenstein (2010), y su vigencia en las interacciones e interrelaciones sociales, situación que da cabida a comprender el lenguaje según su uso dentro del contexto.
- Las reglas constitutivas de las interacciones que regulan actividades preexistentes, pero no definen su existencia porque la conducta existe con o sin reglas; es el caso de las expresiones en los lenguajes de los bebés, interpretadas a partir de los valores y los significados atribuidos en el contexto donde se halla.
- Las reglas regulativas, explicables a partir de las modificaciones hechas por la familia en las maneras de comunicarse a medida que el hijo empieza a utilizar el lenguaje convencional. Las reglas constitutivas y regulativas planteadas por Searle (1994), permiten entender la comunicación como algo que no se cierra a los signos acordados dentro de una comunidad, sino que atiende también los códigos que emergen para hacerse entender.

Grosso modo, a partir de la mirada de Searle se plantea la siguiente complicación: a) el lenguaje como actividad, presente en diferentes momentos

del ciclo vital de las personas, manifiesto en las vicisitudes afrontadas diariamente, acorde con reglas sociales, culturales, gramaticales, semióticas, etc.; b) la relevancia de los códigos utilizados, a partir de las maneras de hablar y describir distintas experiencias de vida vinculadas con los conocimientos, el contexto y las particularidades humanas; c) la coexistencia en el contexto de un conjunto de intrincadas variables que lo dinamizan y modifican; d) la proporcionalidad temporal filosófica sobre el lenguaje y la humanidad que permite tender puentes entre el pensamiento-la palabra-la persona; e) el lenguaje que, en tanto vehículo de los pensamientos da cuenta de lo que somos.

Cotidianamente, el lenguaje es entendido como las maneras de hablar. Según el Diccionario de la Real Academia Española -RAE- (s.f.), en el lenguaje se articulan sonidos por medio de los cuales las personas expresan lo que sienten y piensan. Esta institución tipifica el lenguaje de acuerdo con las maneras de expresarse -forense, culto, vulgar, grosero, técnico, sencillo-, clasificación en la que subyacen niveles de escolaridad, intencionalidades e intereses de la comunicación de índole económica e ideopolítica, desde los cuales se proponen referentes comparativos que permiten diferenciar entre quien asume el rol de alguien educado y alguien sin educación. Para la misma Academia, el lenguaje es "uso del habla o facultad de hablar. Conjunto de señales que dan a entender algo" (RAE, s.f.).

Tomado como conjunto de sonidos articulados cabe el presupuesto de una condición motriz, por la cual: a) sin la corporalidad es impensable el lenguaje, asunto del que no se escapa mientras se sea un ser biológico vivo, y siempre que las condiciones neuropsicobiológicas no presenten atrofias o daños que lo anulen, b) la consideración del lenguaje de señas en personas no hablantes y no oyentes, aunque no es el tema de este escrito, c) la unión de ruidos y movimientos puede ser lenguaje o actos de habla -este último asunto, retomado más adelante- convertidos en acto convencional a partir de reglas validadas dentro de la cultura, d) el carácter convencional del lenguaje de cada contexto, de lo cual se espera entendimiento y comprensión al interactuar, y e) la imposibilidad de desprendernos del lenguaje utilizado para exponer lo que se piensa, al mismo

tiempo, la pretensión de percatarnos de su uso y de sus implicaciones en las interacciones diarias.

La tipificación del lenguaje expuesta por la RAE (s.f.), encierra una manera de visibilizar o no las personas, de reconocer la condición humana y las relaciones interpersonales basadas en el uso en el que están los significados y está implicado el contexto. No en vano, para Wittgenstein (citado en Santamaría, 2009) "el uso del lenguaje ordinario no exige más que su uso sencillo, cotidiano y austero" (p.31); y esta es una cuestión de pragmática.

Una confrontación a la definición de lenguaje cabría en la expresión *el lenguaje de los ojos, el lenguaje de las flores*, por cuanto en la perspectiva dominante en la cultura occidental, la mirada suele revelar estados emocionales o intereses sujetos a intenciones o pretensiones de quien mira, pero es también una mirada asociada con la fusión de horizontes: los horizontes se ven. Con relación a las flores, es considerada su utilización para expresar sentimientos, emociones, afectos, etc.; en la mirada de los aborígenes indígenas, las flores, las piedras y otros elementos de la naturaleza poseen lenguaje por sí mismos. Aquí cabe interrogar la visión que se tiene de la vida, de los ecosistemas y de las relaciones con los mismos.

En la vida diaria se vulnera y se es vulnerado cuando se desconocen los intereses de las personas, cuando se pretende pensar, interpretar, decidir y hasta actuar por otros, ante lo cual, es indispensable percatarse de los actos de habla durante los encuentros con otros: la importancia de una mirada, de un guiño, un espaldarazo o un apretón, son expresiones del lenguaje que reflejan la importancia concedida a los otros, a sus particularidades y capacidades. Y de estas interacciones ninguna persona queda exenta.

El lenguaje en una cultura es un modo de convivir en el entrelazamiento del lenguajear y el emocionar (Maturana, 1992). Esta afirmación implica la emoción, el lenguaje y la interacción. El lenguaje, como herramienta fundamental en la comunicación, permite contemplar el mundo privado y compartido y el mundo del otro: hay algo que se comunica, que se debe comunicar y se espera comunicar, pero también hay algo que ese otro necesita, espera y debe comunicar.

En la relación de los estudiantes y el maestro, la comunicación es principio para reconocer al otro como importante, y tiene entre sus implicaciones permitir que el otro sea desde el lenguaje cuando es escuchado, cuando logra expresarse y manifestar su interioridad. Aquello de que el maestro tiene la palabra, dándolo como poseedor unidireccional de conocimiento, es un mito a superar para dar cabida al lenguaje y al surgimiento de lo humano, lenguaje con intencionalidades, sean o no controladas las reacciones ante las emociones. Para el mismo Maturana, reconocer el lenguaje del otro, la palabra del otro, es dejar ser al otro.

### Lo social y biológico en las emociones

La emoción en singular o en plural las emociones, es un término que alude a la "turbación del estado de ánimo de manera intenso y pasajero, que se caracteriza por lo penoso o agradable, que va acompañado de un cierto asombro de tipo somático. Interés, [...] con que se interviene en algo que está ocurriendo" (Definición y Etimología, 2016). En el mismo diccionario, el término significa participio pasado de remover, que "viene del latín *emotio emotionis* [...] y significa retirar, desalojar de un sitio [...] por eso una emoción es algo que lo saca uno de su estado habitual".

En cuanto a turbación del estado de ánimo, cotidianamente se afrontan situaciones en las que se implican las emociones, unas de índole lógico y otras de carácter ideológico, clasificación sugerida por Maturana (1997). La primera atañe a las emociones involucradas en procesos de razonamiento del conocimiento, entre ellas caben las que surgen durante la realización de operaciones matemáticas que, al ser mal realizadas son corregidas porque se reconoce el error de procedimiento, ante lo cual, la persona puede sonrojar o permanecer indiferente. Las emociones ideológicas son generadas ante debates o situaciones en las que se esgrime una postura que consciente o inconscientemente puede causar enojo por las premisas de las personas convocadas. Según Maturana (1997), ambos tipos de emociones están presentes en la racionalidad y el razonamiento de las personas, situación que no debe ser ajena en los procesos educativos.

Las emociones se consideran respuestas complejas del organismo, las cuales conviene

conocer y gestionar de forma apropiada. Analizarlas es penetrar en la complejidad humana y social. Algunas emociones coinciden con lo que más deseamos en la vida: bienestar emocional y felicidad (Bisquerra, 2016). Se presentan ante algo que nos impacta, afirmación que lleva a considerar la estructura social y su influencia en la manera de afrontar las cosas, es decir, en las reacciones, puesto que la emoción está asociada a la valoración, y esta última es cuestión de evaluación. Por una parte, bajo la mirada valorativa el impacto de las emociones es imprevisible e inevitable, y está asociado con las particularidades de la persona y de los acontecimientos. Por otra, hay aprendizajes ligados a las prácticas sociales que se tornan particulares, es el caso de las actitudes asumidas ante rituales -nacimiento, boda, velorio, iniciación en rituales-. No significa que ese aprendizaje social reemplace la particularidad humana, sino que ambas se complementan.

La emoción es siempre espontánea por muy intensa que sea, es pasajera e inevitable mientras la reacción emocional puede ser manejable, controlable; en toda emoción está implícita una tendencia a la acción; puesto que las emociones son intensas y están implicadas en los sucesos del aquí y el ahora, no deben ser determinantes en nuestras vidas, no nos deben manejar, sino que nosotros debemos saber manejarlas; poner lenguaje a las emociones es una manera de racionalizar lo que se experimenta y siente.

Para Bisquerra (2003), en la producción de una emoción participan estos tres componentes: "1) unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro; 2) como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica y 3) el neocortex interpreta la información" (p.6); es un proceso que compromete órganos y sistemas biológicos sin que haya posibilidad de desligarse de ello. Atendiendo al carácter racional y su vínculo con las emociones, el neocortex es considerado la región del cerebro por medio de la cual las personas pueden razonar, pensar en abstracto y tomar decisiones.

Es difícil concebir una vida sin emociones: ¿quién jamás ha experimentado tristeza o gozo?, ¿quién evitaría instantes de diversión, felicidad y placer? o ¿quién no quisiera evitar experiencias de frustración, dolor y decepción? Aunque hay

experiencias difíciles de prever y de manipular ya que las chispas eléctricas y los cambios químicos producidos en las neuronas no se autorregulan de manera espontánea, sí pueden ser manipulados voluntariamente. Esta circunstancia hace que cuando el cerebro detecta reacciones físicas se expresen en emociones -sentir la cercanía de una llamarada, experimentar la fuerza de un arroyo, estar cerca de las fauces de una fiera- a través de manifestaciones en los gestos, los cambios de temperatura, el habla o cualquiera otra expresión.

La alteración del ánimo, consecuencia de reacciones como las mencionadas, puede llevar cambios momentáneos y drásticos de los que no puede sustraerse el lenguaje. Esos significados hacen acercarse a las disciplinas que han abordado el tema, ofreciendo un abanico de aristas que concitan distintos enfoques, complementados con acciones que podrían detonar o atenuar el desbordamiento de las expresiones emocionales o bien aportar actividades para su educación.

Desde una mirada filosófica, para Hume, (en Fazio y Gamarra, 2002), los contenidos de la consciencia son de dos clases: impresiones e ideas.

La diferencia entre una impresión y una idea reside en su diferente grado de intensidad: la impresión goza de un mayor grado de fuerza y de vivacidad, y comprende todo tipo de sensación, pasión y emoción; la idea en cambio, es una imagen débil que la impresión deja en el pensar y en el razonar. (p.200)

De acuerdo con los mismos autores, mientras la impresión es sentida la idea es pensada. Las sensaciones pueden ser reflexiones procedentes de causas asociadas a situaciones propias, cercanas o distantes. Las reflexiones pueden ser sensaciones o impresiones debilitadas y se constituyen en pilar para el conocimiento.

Vinculada con sensaciones, para Esquivel (2001) resulta "difícil tratar de encerrar en una palabra la alegría o la tristeza, pero no es así sentir las a plenitud. No hay ser humano que pueda vivir un solo día sin experimentar alguna emoción. No podría. Tendría que estar muerto" (p.10). Es una mirada que pone la sensación en el piso del significado, lo que, de paso, releva el sistema sensorio-perceptivo. Prosigue la autora con una mirada que encierra

una pregunta filosófica y retorna la inquietud por ese otro con sus circunstancias que lo erigen en un acontecer inigualable:

Desde la época de las cavernas los hombres primitivos trataron de representar en imágenes todo aquello que daba sentido a su vida, que les ayudaba a comprender el mundo, para responder a una pregunta básica: ¿qué hago yo aquí?, ¿cuál es el sentido de mi existencia? Yo pienso que desde el mismo momento del nacimiento uno tiene ese mismo interrogante. Pero para encontrar la respuesta uno tiene que vivir. Y para mantener la vida uno tiene que enfrentarse día con día a los retos que esta nos ofrece. (Esquivel, 2001, pp. 36-37)

### **Educación de la corporeidad, un reto para el maestro**

En este apartado cobra importancia el lenguaje corporal en la medida que su objetivo es la educación de la corporeidad más que el enfoque cuerpo-mente; incluye aspectos emocionales, sociales y culturales en sus relaciones dialécticas con el lenguaje del cuerpo. Este último da cuenta de la relación que establece el individuo consigo mismo, con los demás y con el ambiente, y requiere reflexionarse en el campo educativo para favorecer la diversidad, las prácticas motrices y la inclusión social.

Al maestro corresponde entenderse como una persona igual que las otras, en cuanto las emociones son impulsos que mueven la acción en otros, logrando en ocasiones respuestas automáticas (Goleman, 2010). Esta mirada tiene eco en las emociones como “respuesta afectiva caracterizada por la activación de Sistema Nervioso Autónomo – SNA- ante la interrupción y discrepancias entre las expectativas, pensamientos y acciones, del sujeto y lo que éste experimenta” (Caballero, Blanco y Guerrero, 2007, p.9). Es decir, el comportamiento de la persona obedece a estímulos, informaciones o percepciones expresadas en la gestualidad y motricidad, a su vez, incidentes en la construcción de la corporeidad, entendida esta última como las maneras de estar en el mundo. Entretanto, la motricidad alude a un acto/movimiento consciente e intencionado, que aborda aspectos biológicos y socio-culturales.

Davis Seamon (en Lindón, 2012) plantea que el sujeto es cuerpo y sentimientos estrechamente relacionado con la experiencia espacial; en otras palabras, el cuerpo hace consciencia del entorno que lo rodea y de su relación con los otros, produciendo experiencias cargadas de emociones que se conforman en motricidad. Entonces, las emociones siempre son corporalizadas, a través de cambios por la producción de hormonas y cambios en el flujo sanguíneo, que ocasionan experiencias de apego a determinados lugares donde se ha sentido felicidad.

Para Goleman (2010), las emociones se han convertido en tendencias automáticas inherentes al sistema nervioso. Este planteamiento lleva a reflexionar el carácter automático sustentado en las cualidades de las relaciones ecosistémicas en los ambientes donde transcurren el desarrollo, el aprendizaje y la constitución humana. De ahí que, un elemento importante es reconocer los distintos vínculos indisolubles establecidos, marcados y cambiantes, según el ambiente donde se vive, y otro elemento es cuestionar la disposición de espacios, lo que sucede en ellos, las maneras de propiciar relaciones intersubjetivas y con las cosas. Hacerlo, permite entender algunas maneras como las emociones afectan el funcionamiento del organismo humano y especialmente, las maneras de comunicarse.

La corporeidad supera la visión dualista cuerpo-mente y la corriente cartesiana cuerpo-máquina, acercándose a una concepción de cuerpo-sujeto, caracterizándose por comprender al ser humano de forma integral, reconociendo que siente, vive, experimenta consigo mismo, con los demás y con el entorno que lo rodea, dándole significado y valor a su vida (Benjumea, 2004).

Una de las maneras del ser humano relacionarse es a través de la vivencia corporal, en la cual la motricidad cumple un papel fundamental; esta, siguiendo a la misma Benjumea (2004), se entiende como un “acto consciente e intencionado” (p.10), que contiene virtudes subjetivas, traspasa lo biológico y lo neuro-funcional para situarse en el campo de la “complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual, y además motor” (Benjumea, 2004, p.10). En esta perspectiva, la motricidad es una manera como el

ser humano se mueve en el mundo y la corporeidad es una forma de estar en el mundo.

Motricidad y corporeidad están estrechamente ligadas, por eso los educadores en áreas como educación física, necesitan reflexionar, analizar y tomar decisiones ante el enfoque deportivista de las prácticas de enseñanza, con el fin de favorecer el aprendizaje de gestos técnicos a partir de los cuales se expresan sentimientos, vivencias personales y aspectos culturales no excluyentes como se plantea en el artículo 14 de la Ley 181 de 1995.

De acuerdo con lo anterior, conviene reflexionar acerca de la perspectiva de género en la práctica de la educación física, puesto que se trata de una categoría construida desde unos valores sociales que determinan las expresiones motrices en hombres y mujeres, las cuales, si no se cumplen, se sancionan socialmente, convirtiendo el lenguaje corporal en un determinante para justificar la esencia definida para cada sexo. Desde esta perspectiva, cabe analizar el carácter expreso o implícito de los valores que fundamentan la actividad docente, de las intenciones de la formación y del reconocimiento dado a las personas por fuera de sus prototipos o representaciones y modelos de corporalidad y de maestro.

En algunos escenarios educativos, pareciera que hay lenguajes corporales establecidos y aceptados para cada sexo, así se refuerza en las prácticas motrices hegemónicas como los deportes, donde las capacidades condicionales como la fuerza y la velocidad determinan la masculinidad y, la movilidad o flexibilidad estipula la feminidad. Esta mirada fragmentada y dicotómica limita la educación de la corporeidad, restringe la libre expresión del lenguaje corporal, establece expresiones motrices por género y excluye nuevas subjetividades.

La educación de la corporeidad permite la humanización, porque concibe las experiencias corporales y el cuerpo vivido como una forma de relacionarse con el mundo y esta es una construcción permanente (González y González, 2010), ya que cada día el ser humano tiene nuevas experiencias y distintas formas de asumirlas. Esta concepción admite la subjetividad, las intersubjetividades y las distintas formas de

expresión corporal y lenguaje, siendo un punto crucial para la inclusión. Al hablar de inclusión se significa que la globalización no solo incluye aspectos económicos y de información, sino también aspectos singulares de las culturas y las personas, poniendo de manifiesto la dicotomía entre homogenización y diversidad.

En sentido de esa tensión, el maestro se ve enfrentado a las normativas que buscan la estandarización de los procesos en educación en contravía de la aceptación de subjetividades, de los diversos lenguajes corporales y de las expresiones motrices. Entonces, está llamado a despojarse de una única forma de concebir la educación de la corporeidad y a sumergirse en la construcción y deconstrucción de identidades, donde el individuo logre reconocerse a sí mismo y no en la lógica del modelo hegemónico impuesto que determina las formas de ser y estar en el mundo, cosificando el cuerpo y con ello todas las posibilidades de expresión y lenguaje innato producto de la vivencia subjetiva e intersubjetiva y ecosistémica.

El maestro del lenguaje es el maestro de las emociones, de manera disciplinar o interdisciplinar educador de la corporeidad; tiene la tarea de promover la construcción de procesos individuales y colectivos con los estudiantes, de re-significarse desde la diferencia y la subjetividad. Está invitado a superar el adoctrinamiento y la manipulación del cuerpo conforme a intereses capitalistas, y una manera de lograrlo es ampliar las posibilidades de expresiones motrices -deporte, juego, artísticas, promocionales, comunitarias, adaptadas, aventura-. Ahora bien, podría pensarse que esto es específico de la educación física, pero el énfasis es partir del cuerpo como lo físico y tangible en el aquí y el ahora para proponer, construir y fortalecer otras formas intencionadas de movimiento. Mover el cuerpo y la mente, integrar el cuerpo, la mente y el espíritu, como buscaban en el Ágora los filósofos griegos.

Mover el cuerpo, la mente y el espíritu en una perspectiva de corporeidad, exige una integración de lenguajes emocionales y racionales, que permitan a las personas apropiarse del mundo social y legitimar diversidad de saberes (Santos en Ibáñez, 2016). Por eso, las instituciones formadoras de maestros tienen el compromiso de reflexionar



aspectos sociales, culturales, económicos y políticos, entre otros, como también promover desde el uso del lenguaje el razonamiento de las emociones, tarea en la que cobra valor lo planteado por Elliot y Elis (1989), quienes, basados en técnicas conductuales, sustentaron cómo unos pensamientos irracionales pueden afectar la salud, el estado anímico de las personas y su calidad de vida. No se busca un eclecticismo, pero sí aprender a discriminar las reacciones ante los estímulos detonantes de distintas emociones.

### **Importancia de la educación emocional**

Para Bisquerra (2016), la educación emocional es “el desarrollo de competencias transversales o genéricas [...] que se aplican en múltiples situaciones de la vida, tales como el respeto, la tolerancia, habilidades sociales, autonomía, autoestima, etc.” (p.2); esta debe iniciar desde temprana edad en la familia y ser complementada en la escuela como un tema transversal a las prácticas educativas y estar diseñada en los planes de estudio de todos los grados. Sería una manera de hacer frente a los procesos escolares que desconociendo la importancia y necesidad de la educación emocional han privilegiado el desarrollo cognitivo en los procesos educativos.

Al no reconocer la importancia y necesidad de analizar y centrar las prácticas no en los programas curriculares, sino en los estudiantes, se niega el valor que estos ameritan y se dificulta la dirección de sus emociones al disfrute del encuentro con los otros, se ponen en riesgo la pasión por el conocimiento, el proclamado desarrollo humano y la formación integral. La interacción con los estudiantes no se circunscribe a deberes, desarrollo de proyectos y cumplimiento de la norma, por el contrario, se centra en la vida, las expectativas, necesidades y disposiciones personales.

La complementariedad entre el desarrollo emocional y el desarrollo cognitivo plantea retos como propone De Andrés (2005), quien retomando a Goleman habla de “escolarizar las emociones” (p.11). La escolarización de las emociones exige, según Bisquerra (2003), que la educación dé “respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal, comportamientos de

riesgo derivados de: baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio consumo de drogas, conducta sexual no protegida (p.3), derivadas de riesgos sociales como “desorganización social, delincuencia, accesibilidad a armas, desempleo, disponibilidad limitada de recursos” (p.5).

Las emociones requieren ser llamadas por su nombre, tramitarlas adecuadamente, conectarlas con la capacidad racional para estar conscientes de sus efectos en sí mismos y en aquellos con quienes se interactúa. Desde esta mirada, al maestro le compete escoger cómo asumir, afrontar o tramitar las emociones, qué hacer, cómo reaccionar frente a ellas; desarrollar maestría para reconocerlas, y sin la pretensión de negarlas, prever sus efectos en las interacciones y en la propiciación del aprendizaje. Al mismo tiempo ha de reconocer que tramitar adecuadamente las emociones es un saber enseñable.

La emoción pasa por un rasgo educable, y en él, el maestro juega un papel imprescindible: sus maneras de concebir la vida, las personas, la educación, la sociedad, la cultura, etc., le llaman a salirse de lo determinista preestablecido, de lo que es de ese modo sin más acciones de transformación, y le impele a hacer de la palabra y del diálogo cimientos para que las personas al escucharse, puedan pensarse y reflexionarse desde aquellos motores que en distintos momentos pueden sorprenderles para que se edifiquen conjuntamente. Así, los hechos pasan y dejan el efecto del motor pasional ante lo acontecido y el recuerdo no trae de nuevo la fuerza de lo que pasó, en cambio, la palabra hablada, escrita, simbólica, aporta en la narración comprensiva de lo que no es en tanto cosa y de quien sigue siendo en tanto persona.

De acuerdo con Mora (2013), la realización de experimentos cerebrales con relación a las emociones lleva a concluir “que todo lo que vemos, todo lo que oímos, en definitiva, todo lo que somos capaces de conocer en el mundo, lo hacemos a través de los filtros emocionales del cerebro” (párr.1). Esta visión lleva a vincular la razón con la emoción, dos cualidades que es preciso reconocer en las personas a partir de procesos escolares centrados en estándares de

competencias, productividad y resultados. Una persona con emociones opacadas por la razón o con la razón opacada por las emociones se halla ante desequilibrios que desbordan sus relaciones con ella misma, con su actitud ante la vida y con relación a las metas que puede alcanzar.

Las emociones sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros, y entre ellos crear lazos emocionales. Mantienen la curiosidad y con ello el interés por el descubrimiento de lo nuevo, generan respuestas polivalentes y flexibles en el organismo. Tener la posibilidad de escoger cómo responder ante una emoción –un estudiante calificado como indisciplinado, altanero-: salirse de casillas, buscar el diálogo, armarse de paciencia, tratar de identificar las actividades que cautivan su atención, regañarlo, gritarlo, etc.-, funda acciones humanas que hacen posibles actos y actuaciones. Por eso, la emoción es motor interno de toda persona que mueve y empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo, consigo mismo y con los otros.

El lenguaje y las emociones están presentes en las interacciones y estas son altamente determinantes de las cualidades de las personas y de los profesionales que a diario transitamos en la sociedad. De ahí la importancia de percatarnos de las emociones como lenguaje y de los efectos del lenguaje en la cotidianidad. Aquí viene el desafío de pensar y actuar hacia una interacción integradora, lo cual significa que la institución escolar y el aula son escenarios abiertos para que cada otro los encuentre como sus espacios, los apropie como lugares para socializar, reconocerse y reconocer a otros, escenarios donde la vida ágil fluye y se despliega.

En el aula y otros escenarios se presentan situaciones en las que se identifican emociones de procedencia externa como la mirada a un grupo de niños succionando la tierra, la purga por la culpa, la masacre de animales, etc. Entretanto, una procedencia interna de las mismas lleva a admitir que en algún momento hubo algo exterior hoy evocado, por ejemplo, lo que mueve a vivir, lo que empuja o mantiene en alto la elección de la docencia. Esas maneras de catalogar obedecen a los usos dados al lenguaje, asunto ligado altamente con el manejo de distintos artefactos de

comunicación cuyos alcances pueden sensibilizar, congelar en indiferencia o producir movilizaciones. A esto no escapa el maestro, especialmente cuando afronta situaciones imprevistas con los estudiantes.

Es necesario revisar constantemente las cualidades de las interacciones propiciadas en el aula, ante lo cual, Le Doux (1999) plantea que “los constructivistas sociales pueden realizar listas interminables de diferencias existentes entre las emociones en culturas distintas o en diferentes situaciones sociales” (p.128); el autor señala la dificultad para traducir algunas palabras emotivas utilizadas en culturas occidentales y orientales, hecho que también es apreciable entre las culturas de la escuela.

Cualquier actividad que toca la emoción de las personas queda grabada para siempre; así, en el encuentro de docentes y estudiantes, una situación curricular que toque la emoción, será grabada en la retina de los afectos y en la memoria de los conocimientos. Esto reafirma un motor externo detonante de la emoción, ante la cual, el docente está llamado a cavilar las formas de pensar, planear, desarrollar, intencionar y evaluar las actividades curriculares.

Es preciso tener presente que “la emoción que constituye y sustenta las relaciones sociales es el amor” (Maturana, 1999, p.11). Por eso, cuesta pensar que puede empujarse hacia adelante a los otros –lo que la sociedad, las familias, los estudiantes esperan de los maestros-, si no se reconoce lo que nos funda y nos mueve significativamente.

### **Otras reflexiones**

En lugar de plantear conclusiones, reafirmamos la apertura y necesidad de continuar este tipo de reflexiones, con la intención de actuar simultáneamente para construirnos en la individualidad y en una convivencia armónica. Aunque el título anuncia la corporeidad del maestro, es importante que cada persona halle y reconozca la maestría en su corporeidad, a partir de sus actos de habla, especialmente, al compartir el fundamento de las interacciones propiciadoras de/desde la educación en diferentes circunstancias y contextos, de retos, desafíos, oportunidades y

posibilidades. La condición de víctima o victimario es finalmente una excusa, puesto que día a día somos sujeto y objeto de múltiples lenguajes en esas dos vías, de ahí la importancia de percatarse de lenguaje y sus implicaciones en la comunicación.

Los lenguajes tienen asidero en afirmaciones tomadas de Santamaría (2016): a) el lenguaje institucionaliza. Las instituciones sociales son cuestión de lenguaje; b) la filosofía es pedir y dar razones; c) por medio del lenguaje puede transparentarse lo que pensamos y sentimos, incluso, podemos darnos cuenta cuando afrontamos problemas o estamos ante seudoproblemas. Esto es:

- Las instituciones de la sociedad son cuestión de lenguaje, si no, la comunicación y las expresiones de profesionales de distintas disciplinas serían idénticas y con los mismos significados.
- Los significados varían de acuerdo con las personas, las comprensiones y los contextos.
- Puesto que razón y emociones son inherentes a las personas y están implicadas en los procesos de socialización, los argumentos en las maneras de sentirse impactados y de reaccionar ante las emociones, constituyen una vía para la educación emocional.
- Es responsabilidad del ámbito escolar pedir y dar razones de las emociones, los sentimientos y las afectaciones como una alternativa para contribuir al equilibrio de sí mismo.
- Reconocernos seres de lenguaje aporta para identificar dificultades o problemas, pero también falsos problemas.

Puesto que las emociones tienen asidero en el lenguaje, pueden ser tramitadas a través del mismo y este es nodal en los procesos de educación, conviene, de acuerdo con Jerez (1996), interrogarse por la educación, su finalidad y el sentido de su misión, más cuando los actuales desarrollos de la ciencia y la tecnología están ligados a crisis y posibilidades derivadas de períodos pasados y presentes, las mismas que introducen emociones diferenciales y con ellas prácticas sociales y culturales diversas. Para este autor,

Desde el punto de vista del individuo, la cultura constituye el lugar dentro del cual se encuentra la expresión de su concepción del mundo, de la

vida y de la muerte, del sentido de su existencia, de las tareas que debe realizar, de sus límites y de aquello que él puede esperar. La cultura constituye la expresión de una situación histórica particular e irreductible para un individuo determinado. Para bien o para mal, éste se encuentra inmerso en una situación dada como producto de una herencia que le pertenece, pero que no depende de él y se haya, al mismo tiempo, abierto a un horizonte de posibilidades que son suyas, pero que como tal no las buscó. (Jerez, 1996, p.90)

Según lo anterior, la cultura constituye el lugar dentro del cual se encuentra la expresión de su concepción del mundo, la vida y la muerte, del sentido de su existencia, de las tareas que debe realizar, sus límites y de aquello que él puede esperar, por eso, se torna indelible lo privado de lo público y una manifestación de ello es la continua disolución de lenguajes privados e incluso de la privacidad individual. Afirmar que “la cultura constituye la expresión de una situación histórica particular e irreductible para un individuo determinado”, alude a los niveles de educación, los estratos socioeconómicos, las creencias de las personas y las maneras de asumirse; igualmente, desafía a la búsqueda de alternativas que apliquen razón-lenguaje-emoción, como punto de partida y de retorno en un proceso de auto-reconocimiento y de coparticipación en transformaciones de las comunidades.

Señalar que la persona está “inmersa en una situación dada como producto de una herencia” y que al mismo tiempo está abierta a un horizonte de posibilidades no buscadas, es mostrar por las experiencias el carácter transformador de la educación y los nexos comunidad-individuo, como dijera Freire (2005), testimonio de que nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí; afirmación que hace del amor una herramienta para educar con consciencia, y en perspectiva de las emociones, es una consciencia soportada en la razón, la cultura y la sociedad, con sus múltiples tensiones y posibilidades. Se trata de aportar a las comprensiones de lo que acontece en la vida cotidiana y hacer por medio de la razón un tamizaje a las percepciones sensoriales, de suerte que se puedan comprender lo afrontado, situarse en los hechos y transformar las circunstancias.

Es un reto para el maestro reconocer en el cuerpo un escenario hecho en/por las vivencias de la vida de cada persona y entre las personas; sus cicatrices muestran "historias vividas de dolor o de alegría y es capaz de narrar lo que las palabras a veces no pueden decir, el cuerpo dice a través de sus gestos, además contiene el lenguaje y el pensamiento que lo habitan" (Murcia y Jaramillo, 2007, pp.39-40).

## Referencias

- Benjumea, M. M. (2004). "La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física". Ponencia presentada en III Congreso Científico Latino Americano - I Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Universidad Matodista de Piracicaba UNIMEP. Brasil. Recuperado de [http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04\\_la\\_motricidad\\_corporeidad.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Caballero, C., Blanco, L. y Guerrero, E. (2007). "Las actitudes y emociones ante las matemáticas de los estudiantes para maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Conocimiento y desarrollo profesional del profesor". En XI SEIEM. Simposio de Investigación y Educación Matemática. Universidad de La Laguna, 4 al 7 de septiembre.
- Colombia. Congreso de la República. (1995). Ley 181 de 1995. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física. *Diario Oficial N° 41.679 del 18 de enero*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf)
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, (10). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>
- Definición y Etimología. (2016). Recuperado de <https://definiciona.com/emocion/>
- Elliot, A., Elis, A. (1989). *Terapia racional emotiva -TRE-*. México: Pax.
- Esquivel, L. (2001). *El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón*. E-libro.net. Recuperado de <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/librosdigitales/Laura%20Esquivel%20-%20El%20Libro%20de%20las%20Emociones.pdf>
- Fazio, M. y Gamarra, D. (2002). *Historia de la filosofía III. Filosofía moderna*. Madrid: Albatros.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A. M. y González, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187.
- Ibáñez, J. (2016). Concepción de género como expresión del poder que media el quehacer docente dentro de las instituciones educativas. *Viref, Revista de Educación Física*, 5(4), 1-12.
- Jerez, S. (1996). Perspectiva antropológica de una educación en valores. *Revista Pensamiento Educativo*, 18, 87-103. Recuperado de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/52/public/52-135-1-PB.pdf>
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. (Trad. Marisa Abdala). Barcelona: Ariel Planeta.

- Lindón, A. (2012). Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado *betwennes*. *Revista Brasileira de Sociologia da Emocao*, 11(33), 698-723.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santa Magdalena de Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: CED.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759). Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1543/1560>
- Moreno, M. (2003). *Filosofía. Volumen IV. Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. Sevilla: Editorial Mad, S.L.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2007). *La Escuela con Mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- Real Academia Española. (s.f.). Lenguaje. En: *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=wkY96PdQbDXX2EUkzv1o>
- Santamaría, F. (2009). Wittgenstein frente a la búsqueda russelliana de un lenguaje lógicamente perfecto. *Revista Escritos*, 17(39), 337-357.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Cátedra.
- Wittgenstein, L. (2010). *Investigaciones científicas*. (Trad. Alfonso García Suárez y Ulises Moulines). Barcelona: Editorial Crítica.