



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
*DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
EDUCATIVA*

**El cuerpo sensible y la transformación
de las representaciones en el adulto**

Tesis Doctoral para aspirar al grado de doctor por el Licenciado
D. Danis Bois, dirigida por la Dra. Isabel López Górriz

Sevilla, marzo de 2007

Directora:

Presentado por:

Índice del resumen de la tesis

Índice	3
Tablas.....	5
Introducción.....	7
PRIMERA PARTE: Fundamentación Teórica y Práctica	15
Capítulo 1 Problemática	17
Capítulo 2 Fundamentación Teórica.....	19
2.1. La cuestión del cuerpo como lugar de acceso al conocimiento	19
La fenomenología: la revelación de un cuerpo sensible	19
Cuerpo objeto, cuerpo sujeto, cuerpo sensible.....	20
2.2. La cuestión de la experiencia en la formación del adulto	20
Una renovación de la noción de experiencia formadora.....	21
2.3. La cuestión de las representaciones.....	22
Capítulo 3 Fundamentación Práctica.....	25
3.1. Las condiciones de la experiencia del sensible	25
La pedagogía manual	25
La pedagogía gestual	26
La introspección sensorial	26
El intercambio verbal como mediación corporal	
3.2. La redacción del diario de formación	27
SEGUNDA PARTE: Encuadre Epistemológico y Metodológico.....	29
Capítulo 4 Postura Epistemológica y Postulado Metodológico.....	31
4.1 Postura epistemológica	31
4.2 Postulado metodológico.....	33
Los participantes en la investigación	33
La recopilación de los datos: los diarios de formación.....	33
El método de análisis de los datos	34
<i>El análisis clasificador</i>	<i>34</i>
<i>El análisis fenomenológico caso por caso</i>	<i>35</i>
<i>El análisis hermenéutico/interpretativo transversal</i>	<i>35</i>
TERCERA PARTE: Análisis e Interpretación de los Datos	37
Capítulo 5: Análisis e Interpretación de los Datos	39
5.1. Primera fase: análisis exploratorio-clasificador	39

Clasificación <i>a priori</i> antes de la lectura de los diarios	39
Necesidad y construcción de categorías emergentes	40
5.2. Análisis fenomenológico personalizado	41
Análisis del diario de h.1	42
5.3 Análisis hermenéutico / interpretativo transversal.....	44
Impacto que la relación al cuerpo sensible tiene sobre el estatuto del cuerpo (p. 281 à 283) (dos extractos)	46
Ejemplo de cuadro presentando la transformación de las representaciones iniciales (p. 328-332)	46
Modelación de la “espiral procesual de la relación al sensible” (p. 287-308)	48
Análisis de las resistencias y de las dificultades expuestas por los estudiantes de formación de somato-psicopedagogía.....	50
Las siete vías de paso utilizadas por los estudiantes para superar las dificultades vinculadas al encuentro con el sensible	51
Análisis de los datos que narran el impacto de la relación con el cuerpo sensible en las representaciones iniciales (tablas 23 a 26).....	52
5.4. Síntesis y conclusiones de la investigación.....	53
Puesta en perspectiva teórica	53
Producción de conocimientos, emergiendo de la teorización fundamentada	54
<i>La experiencia extradiaria:</i>	55
<i>Los contenidos de vividos:</i>	55
<i>La producción de una nueva naturaleza de conocimiento inmanente</i>	55
<i>El constructivismo inmanente:</i>	56
<i>El proceso de transformación existencial al contacto del sensible:</i>	56
Regreso a la cuestión de investigación y resultados	57
Perspectivas	60
Bibliografía.....	54
Anexos.....	57
<i>Sumario del resumen de la tesis:</i>	58
<i>Bibliografía</i>	69
<i>Diario de formación de HI</i>	88
<i>Análisis clasificador del diario de HI</i>	96

TABLAS

Tabla 10	Las diferentes funciones del diario de formación en la formación de somato-psicopedagogía.....	28
Tabla 13	Rejilla de clasificación de la relación al cuerpo sensible y de la transformación de las representaciones.....	39
Tabla 14	Rejilla de clasificación de las dificultades y vías de paso.....	39
Tabla 15	Rejilla de clasificación de las tomas de conciencia del estudiante en su relación con su cuerpo, con su actividad cognitiva y con sus comportamientos anteriores en comparación con el estado actual.....	40
Tabla 16	Rejilla de clasificación de los procesos-perceptivo-cognitivos puestos en juego en la relación con el cuerpo sensible.....	40
Tabla 17	Categoría emergente de las representaciones iniciales	41
Tabla 27	Impacto de la relación al cuerpo sensible sobre la representación de D1.....	47
Figura 30.	Espiral procesal de la relación al sensible.....	49

INTRODUCCIÓN¹

Tengo ahora detrás de mí treinta años de un trayecto profesional dedicado al ejercicio, el estudio, la experimentación y la transmisión de la relación con el cuerpo en la construcción de la identidad y la presencia a sí; en la interacción con otros y la relación con el mundo; en una forma de comunicación no verbal, no reflejada e inmediata, universal; en la emergencia de la creatividad y la construcción del sentido. Es pues, naturalmente, en búsqueda de la dimensión sensible de un cuerpo comprometido en la relación para conocerlo que se orienta este proyecto de investigación.

A nivel institucional, la actividad de investigación de la que me propongo compartir aquí algunos aspectos, acompaña la enseñanza de una disciplina emergente, la someto-psicopedagogía, cuyos fundamentos teóricos y prácticos son objeto de cursos de tercer ciclo (master y post grado) en la Universidad Moderna de Lisboa. Estos cursos van dirigidos a los profesionales de los ámbitos de la salud, la educación y las artes. Como primer acercamiento, adelantamos que la somato-psicopedagogía propone modalidades de acompañamiento a las personas o a los grupos que reclutan unos cuadros de experiencia centrados en la relación con el cuerpo y con el movimiento, con el proyecto de favorecer el enriquecimiento de la dimensión perceptiva, y también cognitiva y comportamental de las interacciones que la persona despliega consigo misma, con los otros y con el mundo que le rodea. Nos apoyaremos en esta investigación sobre algunos elementos de nuestro planteamiento de psicopedagogo de la percepción, resaltando los marcos de experiencia a los cuales se exponen formadores, estudiantes y acompañantes futuros, en el seno de los cuales se revelan fenómenos particulares que nombraremos “experiencia del cuerpo sensible” o, más generalmente, “experiencia del sensible”.

¹ Esta introducción es la versión integral de la introducción de la tesis.

Precisemos inmediatamente esta noción central de nuestra investigación: la dimensión del sensible tal como nosotros la definiremos en esta tesis nace de un contacto directo, íntimo y consciente de un sujeto con su cuerpo. Por regla general, tanto en filosofía como en neurociencia, la percepción sensible siempre es vista en relación con el mundo exterior o con el objeto. Aquí, lo inscribiremos siempre en relación con ciertas manifestaciones vivas de la interioridad corporal. No hablaremos ya entonces de percepción sensible, dedicada a la captación del mundo, sino de la percepción del sensible, emergiendo de una relación de sí mismo a sí mismo.

En el curso de estos treinta años de formación de adultos, los testimonios de profesionales implicados en un desarrollo de sus percepciones a través de las proposiciones de la somato-psicopedagogía convergieron con nuestras propias observaciones para hacer emerger poco a poco la realidad de un lazo existente, en los adultos en formación, en el desarrollo de su relación en el cuerpo sensible (el suyo y el de otro) y el contenido de sus representaciones. Viniendo al principio para enriquecer o para renovar sus prácticas, ellos van, en efecto, a hacer la experiencia, en el curso de su formación, de una relación con el cuerpo (el suyo y el de otros) muy diferente de lo que conocen. Su formación los compromete fuertemente – como también se comprometerán las personas a quienes ellos les aportarán su apoyo – a la vez en su propia vivencia del cuerpo sensible y en su capacidad de integrar los elementos de sentido que emergen de esa; esta integración a menudo tomará la forma de una necesaria ampliación de sus concepciones de la salud, del cuerpo y a veces hasta les aportará ciertas señales claves de su existencia.

En la experiencia del cuerpo sensible, ¿qué procesos permiten estos enriquecimientos de sentido que comprobamos en el campo representativo de nuestros estudiantes? ¿Cómo, y desde qué lugar de su ser, nacen estas modificaciones de las representaciones? ¿Por qué camino pasa la vivencia corporal sensible, donde una sensación interior aflora a la conciencia, a la información significativa, interrogante, desafiante, bastante clara para desencadenar un proceso de reflexión a continuación y comprometer una modificación de las representaciones a veces fundadoras de su relación consigo mismo y con el mundo? Realizar un planteamiento que intenta responder a este cuestionamiento es el objetivo de esta investigación.

Estas preguntas motivan una dinámica de cuestionamiento permanente en el seno del equipo de formadores a quienes nos dirigimos, tanto en los estudios universitarios del master de la Universidad Moderna de Lisboa como en el seno de la Escuela Superior de Somato-Psicopedagogía que fundamos hace diez años. Comprender mejor las etapas y la naturaleza de este proceso que emerge de la experiencia del cuerpo sensible es uno de nuestros ejes de reflexión, indispensable en el plano pedagógico e ineludible, si se quiere, de un enfoque de investigación, dilucidar las vivencias humanas que se encuentran en el corazón de una evolución de las relaciones individuales de sí, consigo mismo y con los otros.

Esta investigación necesitará en un principio contextualizarse en una aclaración teórica de ciertos conceptos y nociones directamente ligados con nuestro cuestionamiento, tales como la relación con cuerpo en el aprendizaje, la formación experiencial del adulto o incluso la cuestión de las representaciones. Una vez situado este contexto teórico, deberemos exponer el marco práctico que servirá de soporte para nuestra investigación, en particular, las condiciones propuestas en estudios universitarios de formación en somato-psicopedagogía para hacer la experiencia del cuerpo sensible. Experiencia, completamente específica, sobre la que trata nuestro cuestionamiento de investigación. Nos tomaremos el tiempo de detallar las diferentes situaciones prácticas que enmarcan y permiten desarrollar esta experiencia de la que deseamos estudiar sus impactos en términos de transformación de las representaciones de los sujetos que la realizan.

A niveles epistemológicos y metodológicos, el tipo de investigación que nos proponemos llevar a cabo se inscribe de manera coherente en un paradigma comprensivo e interpretativo, que puede dar cuenta de la subjetividad y del carácter singular de las situaciones estudiadas, así como de los procesos que se producen allí. La metodología general que utilizaremos, de inspiración fenomenológica, también se apoyará en una postura de tipo heurístico, en la cual esta última, parte del principio que, no podemos conocer verdaderamente un fenómeno, sino a partir de una experiencia intensa del fenómeno estudiado (Paillé, 2004b). Concretamente, apoyaremos nuestra exploración de los procesos de transformación de las representaciones al contacto con la experiencia del cuerpo sensible, en un análisis profundo de los diarios personales llevados por veintiocho de nuestros estudiantes de post-grado de somato-

psicopedagogía en el curso académico 2004/2005 con el explícito objetivo de participar en esta investigación.

Destaquemos por fin desde ahora que, esta tesis se inscribe en el marco más extenso de los programas de investigación del Centro de Estudios y de Investigaciones Aplicadas en Psicopedagogía Perceptiva (CERAP), laboratorio que me complace dirigir en la Universidad Moderna de Lisboa desde 2004. En este laboratorio, uno de nuestros ejes de investigación se orienta hacia la formalización general de los procesos de renovación de sí mismo que obran en contacto con las distintas manifestaciones de la experiencia del cuerpo sensible. Deseemos que esta tesis pueda contribuir a hacer avanzar el conocimiento en este sentido, y que participe así a mantener vivo el debate profesional, social y científico en torno al lugar de la relación con el cuerpo en el conjunto de las maneras de ser que puede desarrollar un ser humano para seguir aprendiendo de su vida.

Antes de que el lector se adentre en esta tesis, he aquí en preámbulo, un resumen de los diferentes ejes que serán desarrollados allí:

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA

Presentaremos cronológicamente **la problemática de la investigación**, luego el **marco teórico** que interrogará el cuerpo sensible como lugar de acceso a un conocimiento, la experiencia en la formación del adulto y las representaciones, y finalmente, el **marco práctico** donde trataremos las condiciones de acceso a la experiencia, es decir las situaciones prácticas que ofrecen referencias a los estudiantes de formación. Este último paso será la ocasión de precisar el interés del diario de formación como instrumento de formación.

Capítulo 1: Problemática

Desde el principio de esta tesis, destacaremos la importancia de las implicaciones epistemológicas que se revelaron a lo largo de mi itinerario de practicante-investigador, luego, inscribiremos este planteamiento en una perspectiva profesional, social y científica a partir de las cuales definiremos nuestra cuestión de investigación y los objetivos que se derivarán de ésta.

Hemos elaborado un cuestionamiento que se desarrolla como sigue:

¿Qué argumentos teóricos y experienciales podemos aportar a favor de la existencia de un vínculo entre experiencia del cuerpo sensible y transformación de las representaciones en el adulto en formación universitaria somato-psicopedagogía?

¿Es posible precisar la naturaleza y la organización de los procesos formadores que obran en este vínculo?

Capítulo 2: Encuadre teórico

La cuestión del cuerpo sensible como lugar de acceso al conocimiento.

Formalizaremos el lugar de la relación al cuerpo como lugar de acceso a un conocimiento. El tema de la relación al cuerpo sensible figura en primer lugar en el título de esta tesis. Debíamos pues desarrollar este tema desde un punto de vista histórico y teórico, esbozando la situación de esta cuestión en el campo disciplinario de las **ciencias de la educación** (Delory-Momberger, 2004).

Tendremos que ampliar este marco a algunas corrientes filosóficas y, en particular, **fenomenológicas**, corrientes en las cuales se encontrarán elementos de reflexión en torno a la **unidad cuerpo/espíritu** y de la **influencia de la percepción sobre el estatuto del cuerpo**. La reflexión llevada en torno a estos dos últimos temas nos devolverá al cuerpo sensible que se convierte entonces, en sí mismo, en un lugar de articulación entre percepción y pensamiento. Sobre esta base realizaremos vínculos que existirán entre las vivencias corporales y el significado que surge con el fin de comprender mejor cómo la percepción del sensible participa en el proceso de transformación de las representaciones.

La cuestión de la experiencia en la formación del adulto.

Abordaremos a continuación la relación al cuerpo como pivote del acceso a la experiencia. La formación de somato-psicopedagogo, en cuanto que se apoya en la posibilidad de experimentar una relación con el cuerpo y consigo mismo, se inscribe necesariamente en el transcurso de la formación experiencial del adulto. Tendremos que retomar de nuevo la génesis de la **formación experiencial**, con el fin de reafirmar el lugar de la experiencia en la formación. Señalaremos nuestro estudio sobre las resistencias y las dificultades de aprendizaje aportadas por los precursores de la

formación experiencial (Dewey, 1960; Lewin, 1952; Kolb, 1984; Aryris y Schôn, 1974).

Abordaremos a continuación la cuestión de la **formación existencial** intentando prolongar la opinión de I. López Górriz (1994, 2004) y M. - C. Josso (1991) sobre la importancia de la formación existencial como factor de reconstrucción profunda de la identidad de la persona, y como proyecto de formación que queda aún por descubrir, e incluso a superar. (López Górriz, 2004).

Volveremos a poner la formación existencial en el contexto de la psicología humanista (C. Roger, 1998, 2001; L. Binswanger, 1971), cerca de nuestra sensibilidad teórica, con el fin de visitar de nuevo los conceptos de *sentido* y *potencialidad* esenciales para nuestro enfoque. Eso nos dará la ocasión de desarrollar nuestra visión de la *potencialidad perceptiva* como primacía de la transformación de las representaciones.

La cuestión de las representaciones

En una tercera sección, abordaremos la cuestión de las representaciones como obstáculo a la transformación del estudiante en formación. Sobre esta base de reflexión, ofreceremos algunas señales teóricas sobre el concepto de representación, sacadas de las **neurociencias cognoscitivas** (Varela, 1989, Damasio, 1995, 1999, 2003, 2004). También nos llevará a abordar la **perspectiva constructivista** (Piaget, 1975; Bourgeois y Nizet, 1997; Bourgeois, 2004; Giordan & de Vecchi, 1987).

Terminaremos por un enfoque de la representación desde el punto de vista de la **interpretación**: “cómo el sujeto se percibe en el mundo y se percibe él mismo”. Daremos algunas referencias sobre los “pensamientos automáticos”, las “distorsiones cognoscitivas” (Beck, 1979, Cottraux, 2004), el sistema de “creencias irracionales” (Ellis, 1962; Cottraux, 2004) que nos permitirán acceder a una mejor comprensión de los fenómenos de resistencia encontrados en el aprendizaje a mediación corporal y acercarse a la personalidad de los estudiantes a través de la elección de las representaciones iniciales que tratan en su diario de formación.

Capítulo 3 : Encuadre práctico

Esta sección nos dará la ocasión de abordar las puestas en situación práctica que colocará al sujeto en el centro de su experiencia corporal (pedagogía manual, pedagogía

gestual, introspección sensorial y mantenimiento verbal a mediación corporal) y es, a partir de estas puestas en situación práctica, que los estudiantes/sujetos de investigación constituirán nuestro material de datos a través de la redacción de un diario de formación. Los diarios de formación desempeñan en el paisaje de esta tesis un papel importante. Discutiremos el fundamento de la práctica de un diario de formación en somato-psicopedagogía e informaremos cómo éste se ha convertido en parte integral de las prácticas de acompañamiento en esta disciplina de cuidado.

SEGUNDA PARTE

ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

Toda investigación debe de velar por su propia coherencia epistemológica. Haremos hincapié en la postura de **practicante-investigador** (Kohn, 1986) que ha pasado por todas las elecciones, tanto teóricas como metodológicas, de esta investigación. Esta posición entre práctica e investigación plantea ciertos problemas, discutiremos en favor de la pertinencia de asociar la práctica in situ y la investigación.

En este contexto, desarrollaremos el **paradigma comprensivo e interpretativo** (Dilthey, 1947, 1988, 1992; Weber 1968) que nos parece el más adecuado para cuestionar experiencias vividas y más concretamente experiencias internas (Dilthey, 1992; Paillé, 1997). Para conseguirlo plenamente, utilizaremos **un enfoque hermenéutico** destinado “a comprender”, por sí mismo, el texto de las informaciones recogidas.

Actualmente, el ámbito de las gestiones cualitativas es extenso. Para respetar la coherencia de nuestra investigación, elegiremos utilizar **una metodología general de inspiración fenomenológica** (Husserl 1965; Boyd, 2001; Depraz, 1999; Moustakas 1994). Nuestra postura de práctico-investigador nos pedirá especificar, dentro de este marco general fenomenológico un planteamiento más preciso que será el del **enfoque heurístico** (Craig, 1978; Douglas y Moustakas, 1985; Moustakas, 1990).

Finalmente, en lo que se refiere al análisis de los datos propiamente dichos, nos basaremos principalmente en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2004; Cubierto con pajote y Mucchielli, 2005) y discutiremos en qué y cómo este planteamiento de análisis cualitativo está en coherencia con nuestra postura de investigador implicado.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Esta última sección se consagrará al análisis y a la interpretación de los datos recogidos en los **veintiocho diarios de formación** de los estudiantes en somato psicopedagogía.

El análisis, siguiendo la teoría fundamentada, conlleva una metodología de análisis cualitativo, de datos *cualitativos*. Tendremos la preocupación de permanecer lo más cerca posible de los datos, aun teniendo la voluntad de producir una **teorización real** a partir de estos datos, teorización que irá más allá del simple análisis descriptivo fenomenológico.

Nuestro planteamiento específico de análisis se basará en tres etapas sucesivas de análisis, relativamente similares en el espíritu al análisis por teorización fundamentada. Realizaremos un **análisis clasificador**, uno **fenomenológico caso a caso** luego, un **análisis hermenéutico transversal** a partir del cual intentaremos construir categorías teorizantes

De estos análisis haremos una **síntesis de los resultados** y una **conclusión**, a partir de la cual, entablaremos un **debate teórico** apoyándonos en la producción de conocimientos que surgió de nuestra investigación. Por fin, presentaremos nuestras **perspectivas** en cuanto a las prolongaciones y aplicaciones posibles de esta tesis, esperando que el carácter exploratorio y abierto de nuestra investigación nos permitirá responder a nuestra cuestión de investigación: *¿la relación al cuerpo sensible tiene un impacto en la transformación de las representaciones del sujeto en formación?*

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA

CAPÍTULO 1

PROBLEMÁTICA

Las investigaciones relativas al cuerpo y al lugar que ocupa en los procesos de aprendizaje son escasas en el campo de las Ciencias de la Educación. Si tomamos el ejemplo de Francia, y se contabiliza en la bibliografía analítica corriente en este campo desde su creación institucional en 1967, nos damos cuenta de que el lugar concedido a la relación con el cuerpo representa solamente un 0,66% de las obras y artículos de estos últimos cuarenta años (Berger, 2004). Esta escasa cifra me extraña: el cuerpo no parece ser un tema de investigación valorado en las ciencias de la educación en general y en la formación de adultos en particular. Por esta razón, una investigación en este sentido, me parece esencial, ya que el cuerpo tiene, desde mi punto de vista, un papel primordial en todo proceso de aprendizaje

He perseguido, a través de esta investigación, un objetivo profesional que comprende varias facetas: **llevar a largo plazo un curso de descubrimiento, precisar la formalización de los procesos de renovación de sí mismo vinculados a la experiencia del cuerpo sensible y crear las condiciones de una mayor pertinencia de la oferta de formación.**

He desplegado una reflexión a partir de pertinencias personales, profesionales, sociales y científicas que me ha conducido a formular la siguiente pregunta de investigación:

¿La relación al cuerpo sensible tiene un impacto sobre la transformación de las representaciones del sujeto en formación?

Esta pregunta de investigación me permitirá responder a los objetivos siguientes:

- Descubrir las transformaciones que se producen en los estudiantes a partir de nuestra intervención con el sensible

- Dar cuenta de los impactos de la relación al cuerpo sensible sobre el campo representativo del estudiante en formación, tales como aparecen en la lectura de los diarios de formación e investigación.
- Dar cuenta de los contenidos experienciales informados por los estudiantes.
- Crear con la ayuda de las categorías emergentes conceptuales una nueva teorización anclada sobre los resultados del análisis

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El lector encontrará en la versión íntegra de la tesis una argumentación ahondada de la cuestión del cuerpo sensible como lugar de acceso al conocimiento, de la cuestión de la experiencia a la formación de adultos y finalmente la cuestión de las representaciones. Le entregamos aquí una síntesis significativa de la orientación de nuestra argumentación conservando en parte la disposición del texto

2.1. LA CUESTIÓN DEL CUERPO COMO LUGAR DE ACCESO AL CONOCIMIENTO

Esbozamos primero la situación de esta cuestión en su campo disciplinario, a saber, las Ciencias de la Educación. Ampliamos a continuación este marco a algunas corrientes filosóficas y psicoterapéuticas en las cuáles se puede encontrar rastro de una reflexión que nos parece constituir un marco pertinente donde situar nuestra cuestión de investigación.

En la actualidad, un número muy reciente de la revista “*Pratiques de formation*”, revista internacional de la Universidad de París 8, sobre el tema “*Corps et formation*”, anunció como una prolongación muy natural de esta idea: “El cuerpo se ha convertido ahora en un objeto de investigación de actualidad en ciencias humanas. [...] El cuerpo suscita hoy nuevas interrogaciones: ¿qué parte toma en los procesos de aprendizajes formales e informales? ¿Qué significa aprender a nivel del cuerpo? ¿Cómo las experiencias del cuerpo participan en la formación de sí?” (Delory-Momberger, 2005a, p. 7)

La fenomenología: la revelación de un cuerpo sensible

Entre numerosos autores citados en la tesis, retenemos aquí la visión Merleau-Ponty, que entra en resonancia con nuestro cuestionamiento. Cuando, redacta la Fenomenología de la percepción, su objetivo queda claro, se trata “de proponer una

nueva comprensión del hombre que tenga en cuenta su situación a nivel de identidad, de ser encarnado, presente en sí mismo, en el mundo con los otros.” (Dauliach, 1998, p. 306). Esta opinión es pues, radicalmente diferente de las tesis dualistas que hacen del ser humano un individuo compartido entre su conciencia y su cuerpo.

Cuerpo objeto, cuerpo sujeto, cuerpo sensible

Los cuadros de experiencia práctica de la somato-psicopedagogía se revelan extremadamente favorables a la instauración de un informe inédito de la percepción y en particular, de la percepción del cuerpo, dándonos a ver, probar, un cuerpo en distintos estamentos sucesivos. Así el cuerpo objeto que frecuentamos a diario deja progresivamente el lugar a un cuerpo sujeto, después, a un “cuerpo sensible”. (Véase cuadro 2 y 3, pp. 59 y 65)

Conceder un lugar central a la sensibilidad corporal y a la implicación humana en el proceso de conocimiento, abre a nuevas perspectivas de existencia. Reflexionar sobre su vivencia se convierte entonces en un gesto a la vez corporal y mental, a partir del cual se libra un sentido. La relación al sensible, tal como lo entrevemos, ha nacido de un contacto directo con el cuerpo. Es, a través del tacto manual, que se ha elaborado el dato de un encarnado sensible. Esta visión del sensible se inspira en la fenomenología, en cuanto que apela a las experiencias subjetivas que surgen del campo de la intermediación, de una fenomenología considerada como práctica, y ampliada a una práctica del tacto; la aprehensión del cuerpo sensible sólo toma sentido para un sujeto si este último lo vivió en su propia carne.

Así pues, cuando hablamos de cuerpo sensible o, más concretamente, de la experiencia del sensible, hablamos de un “cuerpo de la experiencia”, de un cuerpo considerado como la caja de resonancia de toda experiencia, ya sea perceptiva, afectiva, cognoscitiva o imaginaria. Una caja de resonancia capaz al mismo tiempo, de recibir la experiencia y de devolverla al sujeto que la vive.

2.2. LA CUESTIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL ADULTO

La formación de somato-psicopedagogo se funda, en la posibilidad de experimentar una relación con el cuerpo y con el sí mismo totalmente específico, se

inscribe necesariamente en el transcurso de la formación experiencial y existencial del adulto. Para seguir siendo fieles al sujeto de investigación, abordamos la cuestión de la experiencia en formación de adultos de manera muy discutida en la tesis y que sintetizamos aquí según cuatro orientaciones:

La pertinencia de forjarse un “saber hacer” y un “saber ser” al contacto de la experiencia: “¿Cómo no creer en la experiencia, en este sentido que confronta, que hace interactuar la vida con la idea que nos habíamos hecho, antes de toda reflexión? ” (Morin, 1987, p. 390);

La gestión de las resistencias que aparecen al contacto con el aprendizaje experiencial. Para que la experiencia sea formadora, nos dice G. Pineau, “debe pasar por un cuestionamiento de la persona que implica su carácter global e instaurar una ruptura en el corazón de las convicciones instaladas.” (Courtois & Pineau, 1991, p. 348);

El proceso de transformación existencial: “Este nuevo aspecto del actuar humano en curso de descubrimiento se cumple en una obra de formación” (Honoré, 1992, p. 12); entonces surge “un proceso de reunificación de la persona (dimensión existencial), de nueva problematización de transformación o reflexión, (dimensión cognoscitiva).” (Courtois & Pineau, 1991, p. 348);

Las especificidades de la formación existencial centrada en la experiencia corporal, característica de la somato-psicopedagogía y las resistencias aparecidas hasta ahora.

Una renovación de la noción de experiencia formadora

Al término de este repaso general teórico, se ha impuesto la necesidad de precisar lo que la somato-psicopedagogía, tanto en sus prácticas como en sus modelos, puede aportar como mirada nueva en el campo de la formación experiencial y existencial del adulto.

La concepción de experiencia que reenvía a la somato-psicopedagogía prolonga lo que destacan B. Courtois y G. Pineau: “La experiencia [...] remite a situaciones de vida con las cuales se enfrenta una persona sin mediación ni diferido. Si hay formación, es una formación por contacto directo.” (Courtois & Pineau, 1991, p. 11) En este marco de experiencia sacada de la vida diaria, los autores hacen hincapié en el hecho de que no se da el acceso al potencial formativo de la experiencia.

Nuestras propuestas pedagógicas, hacen vivir a la persona una experiencia corporal extradiaria, convocadas por puestas en situación práctica inusuales, no diarias y que invitan al sujeto, a una atención orientada hacia el cuerpo sensible. (Véase cuadro N°5, p. 77). A la persona se la conduce a hacer una experiencia corporal a partir de propuestas pedagógicas manuales, gestuales e **introspectivas**. Esta concepción de la experiencia formativa constituye una fuente real de conocimientos para el sujeto que vive esta experiencia.

2.3. LA CUESTIÓN DE LAS REPRESENTACIONES

El concepto de representación lleva con él un pesado pasado filosófico y científico importante. Además, hoy las ciencias cognoscitivas y las neurociencias tienen un peso importante y ejercen una influencia considerable, más allá incluso de su esfera de especialización. A primera vista, ¿qué se entiende por representación? Intentamos definir los contornos de la representación a través del enfoque de las neurociencias, de las ciencias cognoscitivas, de la psicología y filosofía.

Resulta de este debate teórico que algunas representaciones pertenecen del mundo del inconsciente cognoscitivo, sirviendo de soporte para la comprensión, para la clasificación espontánea e irreflexiva, mientras que otras representaciones de las actitudes, llevan con ellas una biografía, inversiones afectivas y emocionales, de lo que está en juego a niveles personales. Todos estos “satélites” de la representación complican la lectura de su significado. Y es éste el tipo de representación que participa en el anclaje de las ideas, de las preconcepciones del sí mismo, etc.

Abordamos también la cuestión de la representación ligada con lo que llamamos la “estructura de recepción” del que aprende, por lo que designamos a la vez la representación como producto de conocimiento y como método de aprehensión de un aprendizaje. Esta estructura de recepción sirve de apoyo a todo aprendizaje, pero, al mismo tiempo, condiciona, de manera positiva y negativa, la calidad de recepción de la nueva información. Hemos puesto en paralelo una reflexión sobre las representaciones y una reflexión sobre el concepto de hábito.

En la perspectiva constructivista de Piaget, no hay aprendizaje sin una confrontación cognoscitiva: “Sólo hay aprendizaje, es decir, transformación mayor de

un conocimiento previo si, por una parte, se activó esta estructura en un momento dado frente a una información exterior.” (Bourgeois, 2004, p. 6).

E. Bourgeois aclara que “no todo conflicto cognoscitivo conduce necesariamente a un aprendizaje” (Bourgeois, 2004, p. 6). Luego, añade: “El individuo dispone, en efecto, de una impresionante panoplia de estrategias cognoscitivas que permiten superar un conflicto cognoscitivo de una manera que preserva intacta la estructura inicial, como, por ejemplo, la “inclinación de confirmación de hipótesis”, que consiste en centrarse sólo en la información congruente con la estructura de conocimiento inicial y en esquivar la información potencialmente perturbante” (Bourgeois, 2004, p. 6)

Hicimos un vínculo entre el constructivismo de Piaget con el campo de la formación experiencial, porque no es evidente que la naturaleza de los conocimientos puestos en juego en la experiencia del sensible se someta a una negociación perceptivo cognoscitiva que se encuentra en el constructivismo. Es, en todo caso, una hipótesis que planteamos en esta fase de nuestra investigación. (Véase. Figura 6, 7 y 8, pp. 94-96-96)

Una vez abordada la función de las representaciones, desde el punto de vista de las neurociencias y del constructivismo, estudiamos la función interpretativa de las representaciones apoyándonos en la psicología cognoscitiva y comportamental (A. Ellis, 1962; Beck., 1979; Cottraux, 2004). Estos esquemas cognoscitivos, nos permiten delimitar un conjunto de señales útiles en nuestro enfoque pedagógico y proporcionan un apoyo evidente a nuestra problemática de investigación.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTACIÓN PRÁCTICA

3.1. LAS CONDICIONES DE LA EXPERIENCIA DEL SENSIBLE

Este marco de la práctica debe distinguirse de nuestra propia metodología de investigación orientada sobre el análisis de los diarios de investigación, la cual se presentará en el marco del próximo capítulo.

Conviene ahora presentar sucintamente las modalidades prácticas por las cuales las condiciones extradiarias son realizadas. Estas modalidades pueden agruparse en **cuatro categorías de “programas de intervención”, que llamamos respectivamente, como ya lo precisamos, relación de ayuda manual, gestual, introspectiva y verbal.** En todas estas situaciones, la atención del estudiante se orienta a la vez hacia la vivencia sensorial y hacia el proceso reflexivo que se deriva de ella. En este contexto pedagógico, se coloca al estudiante alternativamente en posición de aprendiz-practico y aprendiz-paciente.

La pedagogía manual

La primera puesta en situación práctica para abrir al sujeto a la dimensión sensible de la experiencia es el tacto manual. Esta situación permite tanto al estudiante en posición de aprendiz-practico como de aprendiz-paciente, explorar el movimiento interno de los tejidos orgánicos definido como, el conjunto de los movimientos que no se dan a ver a un observador exterior, sino a vivir en el seno de una perspectiva implicada, en primera persona. El concepto de movimiento interno sintetiza todas las etapas de transformación interna que el sujeto está en condiciones de desarrollar en conciencia gracias al enriquecimiento de sus potencialidades perceptivas.

Más allá de la dimensión técnica de los gestos que apelarían a un conocimiento anatómico-fisiológico preciso, más allá de su apuesta terapéutica, podríamos resumir la

dinámica de descubrimiento para el estudiante de formación como **“tocar para conocer al otro”** y **“ser tocado para reconocerse”**.

La pedagogía gestual

Moverse gestualmente, para el que aprende, es ponerse en acción en dimensiones de sí mismo que no entran en juego en el momento de la intervención simple y manual del práctico (Leño, 2002; Berger, 1999, 2006). En términos simples, la dinámica del descubrimiento es aquí: **“moverse para resentirse, moverse para percibirse, moverse para aprender de su movimiento”**.

La introspección sensorial

La introspección, clásicamente, es la actitud que consiste en observar su vida interior y sus estados de consciencia. Se practica en general en forma de una reflexión profunda y meditativa vuelta hacia sí. En nuestra concepción, los estados de consciencia y la vida interior no pertenecen sino a la esfera mental o psíquica, también son **fenómenos realmente corporales, íntimamente vinculados a la calidad de relación con el sensible del cuerpo y el movimiento interno**. Concretamente, cuanto más se está en contacto con el movimiento interno, más se tiene acceso a una determinada forma de lenguaje interior. Una sesión de introspección sensorial dura alrededor de 20 minutos, al término de los cuales se invita a la persona a describir los hechos de consciencia y el contenido de la viveancia que aparecieron en él.

El intercambio verbal como mediación corporal

A través de este espacio de palabra, el estudiante tiene la oportunidad de volver a visitar los tiempos fuertes aparecidos espontáneamente en las fases de afinación manual, gestual e introspectiva. Este mantenimiento, llamado también “mantenimiento de análisis de lo vivido”, tiene por objetivo guiar al sujeto sucesivamente para que traduzca en palabras lo que vivió durante la experiencia (tonalidades internas, experiencia inédita, cambio de representación perceptiva...), que haga el reconocimiento y la valoración de lo que vivió, lo que le permite captar y construir un significado a posteriori (eso, le hace pensar después de la experiencia y extraer nuevas comprensiones de ella, lo que le va a aportar en cuanto a las actitudes y comportamientos, por ejemplo)

3.2. LA REDACCIÓN DEL DIARIO DE FORMACIÓN

Los diarios de formación juegan en el paisaje de esta tesis un papel doble: constituyen, por una parte, una herramienta pedagógica en el marco de los estudios universitarios del tercer ciclo en someto-psicopedagogía, y representan, por otra parte, nuestra herramienta de recogida de datos para nuestra investigación. Este segundo tema está desarrollado en el capítulo 4, consagrado a la presentación de nuestra postura epistemológica y de nuestra aproximación metodológica.

Desarrollamos ampliamente el interés del diario de formación que reducimos aquí a unos puntos ejemplares. Precisemos que la escritura de un fragmento de su vida privilegia los objetos de investigación existenciales como lo precisa I. López Górriz: “trabajar su vida, implica una oportunidad de formación y abre sobre conocimientos existenciales” (2004, p. 116).

Presentamos aquí los elementos principales que permiten al lector comprender el objetivo de la práctica de los diarios de formación en el cuadro de la post-graduación. Los diarios se redactan una vez que la experiencia extradiaria ha tenido lugar. Gracias a la redacción de este diario, el estudiante puede guardar un rastro de la vivencia que tuvo procediendo a una escritura inmediatamente después de la sesión de descubrimiento y efectuar una revisión reflexiva y diferida de la acción.

Tabla 10

**Las diferentes funciones del diario de formación en la formación de somato-
psicopedagogía**

ESCRITURA INMEDIATA DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA EXTRA DIARIA	ESCRITURA DIFERIDA (A POSTERIORI)
<ul style="list-style-type: none">• Figura familiar en los cursos de formación• Escritura descriptiva y reflexiva (regreso a lo vivido)• Desemboca en las tomas de conciencia de la experiencia extradiaria vivida• Invita a pronunciarse sobre el valor de la experiencia corporal• Invita a memorizar la novedad perceptiva (guardar un rastro)	<ul style="list-style-type: none">• Ahondamiento de las conciencias post inmediatas• Producción de nuevos conocimientos sobre la base de una regresión reflexiva sobre la experiencia vivida e integrada en el cuerpo.• Mejor integración de las vivencias en la práctica profesional y en la vivencia diaria• Aactualización de las negociaciones entre fuerza de renovación y fuerza de preservación• Desemboca en la comprensión del proceso de transformación

En cada curso académico se asocia uno (o varios) tema/s que proponemos como soporte de redacción del Diario al conjunto de los estudiantes. Durante el curso académico 2004/2005, habíamos anticipado sobre la necesidad de recoger datos con objeto de este proyecto de tesis y, de acuerdo con los estudiantes, esta orientación tomó la forma de una consigna precisa formulada así: *¿En qué y cómo la relación con el cuerpo sensible modificó su campo representacional? Dé un ejemplo de proceso de transformación a partir de una representación inicial.*

SEGUNDA PARTE

**FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y
METODOLÓGICA**

CAPÍTULO 4

POSTURA EPISTEMOLÓGICA Y POSTULADO METODOLÓGICO

4.1 POSTURA EPISTEMOLÓGICA

Para señalar la importancia actual de los **métodos cualitativos** en el ámbito de la formación de adultos, ámbito que nos concierne principalmente, citamos el estudio estadístico de S. Imel, S. Kerka y M.-E. Wonacott, estudio hecho sobre el tipo de metodología de investigación empleada en los artículos presentados en conferencias sobre la formación de adultos entre 1983-1988, por una parte, y 1996-1999, por otra parte, que muestra: “Un fuerte desplazamiento de las metodologías cuantitativas hacia las metodologías cualitativas o combinadas; los métodos cuantitativos presentes en una proporción del 40-50% en los años 1983-1988 ya no lo son más que para 10%, mientras que, al mismo tiempo, los métodos cualitativos pasaron del 15-18% al 30-40% (Imel, Kerka y Wonacott, 2002, p. 1)

Nos ocupamos de consagrar un amplio desarrollo sobre **estatus de práctico-investigador** en el ámbito de la investigación y que toma todo su sentido, ya que nuestra investigación se ejerce sobre el terreno de nuestra práctica. En este contexto, la novedad creativa puede ponerse tanto al servicio del otro (en lo que nos concierne, a la puesta a punto del somato-psicopedagogo y la relación de ayuda) como al servicio del conocimiento (a través de los resultados de esta investigación y su contribución a ciertas preguntas aún poco abordadas en ciencias de la educación).

Realizamos también una argumentación exhaustiva de nuestro postulado de investigación (34 páginas) apoyándonos en numerosos autores especialistas de la investigación cualitativa, algunos de los principales son: Denzin & Lincoln, 2000; Hoepfl, 1997 ; Morse *et alii*, 2002; Paillé, 1997; Patton, 1990, 2002 ; Seale, 1999, 2002; Patton, 1990, Glaser, 1978; A. Strauss et Corbin, 2004.

Nuestro postulado de investigación se ha construido a partir de una serie de elecciones metodológicas que dibujan los contornos de una postura, de una praxis y de una herramienta que se pondrán al servicio del examen empírico de nuestra cuestión de investigación. A partir de lo general a lo particular, de lo conceptual a la práctica, presentaremos en las secciones que siguen nuestra postura propia en forma de:

- la inserción dentro del **paradigma comprensivo e interpretativo**, porque nuestro objetivo no es un planteamiento de prueba, sino un planteamiento que tiende a **incluir** la naturaleza de los impactos de la relación al cuerpo sensible en la transformación de las representaciones;
- la elección de una **metodología general de inspiración fenomenológica**, porque operamos un **análisis descriptivo** del material de datos manteniéndose lo más cerca posible del texto inicial;
- la elección de una **investigación heurística**, porque cuestionamos el material de datos desde una postura de practico-investigador implicado que nos permite recurrir a nuestra propia pericia y que deja lugar a la aparición creativa;
- y la contribución de un **análisis hermenéutico transversal**, porque se trata de un **análisis transversal de los Diarios** y no de un análisis Diario por Diario. Este análisis transversal nos permitió acceder a la información por asociación y por contraste, mientras un análisis caso por caso no nos lo hubiera permitido. Sobre esta base, desplegamos una comprensión de los datos y realizamos una **construcción interpretativa teorizante**.

A partir de una postura de interpretación fundamentada (teoría fundamentada, Paillé, 1994; Demazière y Dubar, 1997; Strauss y Corbin, 2004) extraemos categorías emergentes que ponen a veces en cuestión el acervo de conocimientos sobre este campo en favor de una emergencia de sentido que da lugar a la construcción de un nuevo modelo. A lo largo de esta tesis, hemos hecho el esfuerzo de producir una verdadera teorización a partir de los datos, teorización que va más allá del simple análisis descriptivo.

4.2 POSTULADO METODOLÓGICO

Los participantes en la investigación

El grupo de personas con el que se realiza este estudio (la muestra) está constituido por estudiantes universitarios de post-grado en somato-psicopedagogía que coordiné en la Universidad Moderna de Lisboa durante el año académico 2004/2005. El postgrado son unos estudios universitarios que tienen por objeto formar a profesionales de la salud, de la relación de ayuda, de la psicología, de la comunicación y de las artes, en los principios teóricos y prácticos de la somato-psicopedagogía, con el propósito de desarrollarles competencias específicas que vendrán a enriquecer su campo de acción profesional.

El grupo comprende veintiocho estudiantes cuya edad media es de cuarenta y seis años. Este grupo cuenta con veintidós mujeres y seis hombres de cinco nacionalidades diferentes.

La recopilación de los datos: los diarios de formación y de investigación

Los estudiantes nos entregaron sus diarios de formación/investigación en abril de 2006 y firmamos un acuerdo que nos permitía utilizarlos como material de investigación, a condición de conservar el anonimato. Es la razón por la cual los numeramos según un método alfanumérico.

Nos encontramos con un material abundante y pertinente (**seiscientas paginas**). En la investigación, hemos justificado nuestra elección instrumental y metodológica de apoyarnos en los diarios como instrumento esencial de nuestra investigación, por la significatividad y abundancia de la información vertida por los estudiantes en la redacción de su diario de formación. Seguimos la opinión autorizada de P. Paillé (Paillé, 1997, 2006) que argumenta con fuerza la validez de un planteamiento metodológico unificado y cuya coherencia se apoya en la unidad metodológica más que en la mezcla de herramientas. Consideramos también que, ante este material abundante, rico y significativo, era más pertinente realizar un estudio en profundidad de las seiscientas

páginas, que realizar una investigación triangulada que no nos habría permitido un nivel equivalente de análisis.

El método de análisis de los datos

El análisis de los datos de nuestra investigación se ha hecho en tres tiempos y ha implicado tres métodos de análisis que han permitido pasar de la organización de los datos a su interpretación teórica. Son exigencias que nos dimos de mantenernos muy cerca de nuestro material hasta el momento en que, por un esfuerzo hermenéutico bien anclado, desembocamos en los resultados que consideramos sólidos y pertinentes y que **no habíamos sospechado al principio**, lo que no es asombroso, ya que habíamos elegido realizar un análisis basándonos en la teoría fundamentada.

El análisis exploratorio-clasificador

La primera etapa representa la lectura del conjunto de datos. Nos sumergimos en los datos para buscar las primeras unidades de sentido: “Se trata simplemente de seleccionar, de señalar, de nombrar, de resumir, extraer temáticas, casi línea por línea, de la observación desarrollada dentro del corpus al que se refiere el análisis”. (Paillé, 1994, p. 154)

Nuestro análisis exploratorio-clasificador se desarrolló en tres tiempos. Inicialmente formulamos, directamente a partir de nuestra cuestión de investigación, dos **categorías a priori** con el fin de servirnos de hilo conductor en una primera lectura “en diagonal” de los diarios. A través de estas dos categorías, construimos, en cierto modo, un marco para guiar nuestra inmersión en el conjunto.

El segundo tiempo, apareció en el momento de nuestra lectura en diagonal de los Diarios a través de esta primera rejilla de categoría. Resultó, en efecto, que estas dos categorías a priori distaban mucho de bastar para dar cuenta de la riqueza del contenido de lo vivido y de la reflexión presentes en los Diarios. Aunque esta primera rejilla se

abandonó rápidamente, el hecho de comenzar con ésta no está especialmente “en línea” con la teoría fundamentada²

El tercer tiempo, por fin, se consagró a una lectura exhaustiva, con el fin de determinar otras categorías, que llamamos **categorías emergentes** en el sentido de la teoría fundamentada, y “de recoger” las declaraciones ligadas con estas categorías emergentes de la manera más precisa y completa posible. Esta clasificación englobó el conjunto de los Diarios en un proceso transversal.

El análisis fenomenológico caso por caso

Gracias al análisis fenomenológico, nos apropiamos en profundidad de la totalidad de nuestros datos, lo que requirió un real planteamiento de inmersión, ya que el número de datos era muy grande. Este trabajo analítico profundo constituyó una verdadera puesta a prueba de las categorías del análisis exploratorio-clasificador.

Esta fase fenomenológica ha tenido por función preparar la fase hermenéutica transversal, que nos ha permitido ir hacia la búsqueda de un posible proceso dinámico que se ocultaba detrás de las categorías aún estáticas en esta fase.

El análisis hermenéutico/interpretativo transversal

Dedicamos un amplio espacio en nuestra tesis, al análisis hermenéutico interpretativo transversal. Este tiempo de análisis ha consistido en poner al día nuevas categorías emergentes de **nivel más alto**. A partir de estas categorías, comenzamos a determinar el **tipo de impacto que la relación con cuerpo sensible tiene sobre el proceso de transformación del sujeto y sobre la transformación de la representación** y a **construir un nuevo modelo: “la espiral procesual de la relación al sensible”**, que constituye una verdadera producción de conocimientos no prevista al principio.

^{2 2} Maroy (1995) hizo la misma observación y procede a partir de una primera rejilla de lectura.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS E INTERPRÉTACION DE LOS DATOS

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y INTERPRÉTACION DE LOS DATOS

5.1. PRIMERA FASE: ANÁLISIS EXPLORATORIO-CLASIFICADOR

Entregaremos aquí solamente la presentación de los cuadros que sirvieron para recoger las declaraciones relacionadas con las categorías creadas, sin presentar las propias declaraciones, que tomarían un lugar demasiado grande en la síntesis de esta tesis.

Clasificación *a priori* antes de la lectura de los diarios

Se trataba, lógicamente, de contabilizar los datos relativos por una parte con el conjunto de **relación al cuerpo sensible/transformación de las representaciones**, y por otra parte de las **dificultades encontradas**, así como de las **vías de paso** desplegadas por los estudiantes para solucionar dichas dificultades o sobrepasarlas durante el período que encuadraba el proceso cuya cuenta daban en sus Diarios.

Tabla 13

Rejilla de clasificación de la relación al cuerpo sensible y de la transformación de las representaciones

Relación al cuerpo sensible	Transformación de las representaciones
<i>Enunciados</i>	<i>Enunciados</i>

Tabla 14

Rejilla de clasificación de las dificultades y vías de paso

Dificultades encontradas	Vías de paso desplegadas
<i>Enunciados</i>	<i>Enunciados</i>

Necesidad y construcción de categorías emergentes

Una primera lectura con ayuda de estas dos rejillas temáticas mostró rápidamente sus límites, permitiéndonos al mismo tiempo familiarizarnos con la organización, el estilo y el contenido de los Diarios. Entonces, nos pareció necesario construir otras categorías para dar cuenta de manera completa, o en cualquier caso pertinente, del contenido de los escritos, con respecto a las **tomas de conciencia del estudiante de sus estados previos en comparación con el estado actual, con respecto a la ejecución del proceso perceptivo cognitivo puesto en marcha en la relación al sensible** y con respecto a los datos que permiten una clasificación de la naturaleza de la representación que el estudiante había elegido tratar.

Tabla 15

Rejilla de clasificación de las tomas de conciencia del estudiante en su relación con su cuerpo, con su actividad cognitiva y con sus comportamientos anteriores en comparación con el estado actual

<i>Relación con el cuerpo</i>	<i>Relación con la actividad Cognitiva</i>	<i>Comportamientos psico-sociales</i>
-------------------------------	--	---

Tabla 16

Rejilla de clasificación de los procesos-perceptivo-cognitivos puestos en juego en la relación con el cuerpo sensible

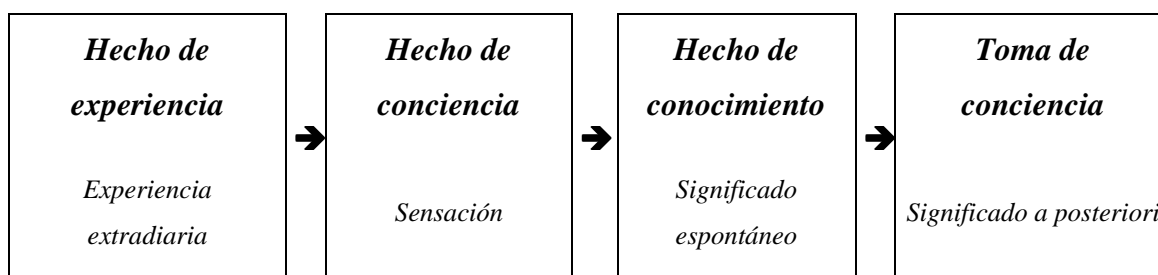


Tabla 17

Categoría emergente de las representaciones iniciales

<i>Representaciones ligadas a ideas</i>	<i>Representaciones ligadas a valores</i>	<i>Representaciones ligadas a la imagen de sí mismo</i>	<i>Representaciones ligadas a la relación perceptiva</i>
<i>En nombre de qué idea</i>	<i>En nombre de qué valor</i>	<i>En nombre de cómo se representa uno</i>	<i>En nombre de qué relación perceptiva de sí mismo</i>

5.2. ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO PERSONALIZADO

Es a partir del análisis exploratorio-clasificador como se construyó el análisis fenomenológico caso por caso. Realizamos un análisis fenomenológico caso por caso de veintiocho Diarios de formación y que constituye un **volumen total de 100 páginas** en la tesis. Como ejemplo presentamos aquí un único caso de análisis fenomenológico según el plan estándar utilizado en la tesis.

- Una reorganización del texto con el fin de construir un sentido coherente;
- Un respeto fiel de la dimensión descriptiva del testimonio;
- Una orientación del análisis centrado en las declaraciones de lo sensible (relación al cuerpo), de las representaciones, las dificultades y vías de paso.
- Una puesta en cursiva de las observaciones informadas por los estudiantes.

La presentación del análisis fenomenológico de los diarios de formación/investigación incluye:

- Una presentación del estudiante: sexo, edad, antigüedad en el método, profesión y nacionalidad.
- La representación inicial tratada por el estudiante.
- El refuerzo de la representación.
- El contexto de anterioridad.

- El análisis de las dificultades y resistencias encontradas en el proceso de transformación.
- El análisis de las vías de paso desplegadas para superar estas dificultades.

Análisis del diario de H.1

Mujer de 43 años

Antigüedad en el método: principiante

Profesión: médico

Nacionalidad: francesa

Representación inicial principal: “Me identificaba más con mi pensamiento que con mi cuerpo” (H1 : l. 5-6)

Refuerzo de la representación: “el mundo subjetivo era para mí borroso, sin contornos, vago, y en cierto modo virtual.” (H1 : l. 67)

Esta estudiante informa inmediatamente de la visión que tenía del cuerpo antes de inscribirse en la formación: “*Viví mucho tiempo en un cuerpo instrumentalizado, a mi servicio, y completamente dissociado de lo que consideraba ser yo.*” (H1: l. 3-4), consideración que completa de su visión de entonces: “*Mi cuerpo era a la vez:*

- *Anoréxico o bulímico;*
- *Objeto, a mi pesar, ofrecido a la mirada de los otros en el temor doloroso del juicio.*
- *Un instrumento de dolor o de placer, obedeciendo como un esclavo a lo que le imponía en dueño totalitario (deportes a sensación, consumo de cannabis...)*” (H1: l. 8-14)

Total, relata: “*Nunca aprendí a permanecer a la escucha de mi sentido corporal, de las necesidades y de los mensajes que él podía tratar de transmitirme.*” (H1: l. 16-17) Prolonga esta observación precisando lo que era para ella el universo de la sensación y de la subjetividad: “*En cuanto a la sensación, yo podía sentir el dolor o el*

placer, pero no tenia idea del mundo de matices que iba a descubrir mas tarde. Acostumbrada a contemplar el cuerpo bajo el ángulo de la patología, para mi el cuerpo que iba bien era un cuerpo que no hace hablar de él, y para decirlo todo: que no se siente; ¡el silencio de los órganos que funcionan bien, es el máximo que se le puede pedir! Todo el mundo subjetivo era para mi borroso, sin contornos, vago, y en cierto modo virtual. La percepción no era para mi una herramienta seria de conocimiento y sobre todo, nunca me había entrenado en practicarla y en intentar etiquetar mis descubrimientos.” (H1: l. 62-69)

Análisis de las dificultades y de las resistencias encontradas en el proceso de transformación ligado a la formación

Esta estudiante no nos informa de la presencia de dificultades importantes en su proceso de descubrimiento del cuerpo durante la formación. En efecto, su primer encuentro con su cuerpo se produjo gracias a los instrumentos prácticos del método: *“La primera cosa que sentí es que la experiencia era agradable. Agradable de ser tocada, agradable de ser pasiva, porque el cansancio fue siempre mi primer síntoma, un estado casi-permanente.” (H1: l. 99-101)*

Análisis de las vías de paso desplegadas por el estudiante

Analiza su postura inicial que está al principio de la visión que tiene de su cuerpo: *“Cuando pensaba en mi cuerpo, pensaba en su imagen en el espejo, reflejada o sea ya modificada” (H1: l. 49-50)*

Informa del progreso del proceso que emprendió en su itinerario de formación: *“... oscilo, titubeo y poco a poco me formo mi opinión a través de mis experiencias y de las que me comunican otros.” (H1: l. 132-133).* En efecto, si ella no siente de golpe lo sensible, percibe en cambio los efectos sobre su estado psíquico: *“De sesión en sesión, si no siento el movimiento interno en el seno de mi materia, siento muy bien el estado de bienestar que resulta de eso” (H1: l. 136-137).* Ella siente en su carne sensaciones nuevas: *“No siento olas de movimiento que me barren; pero siento en mi carne como una disponibilidad al movimiento, algo un poco bailador, mas liquido en mi cuerpo. Y cuando mi cabeza está tratada tengo sensaciones ligeramente vertiginosas.” (H1: l. 153-155)*

Ella se da cuenta del camino recorrido para descubrir placeres, todos en matices. Ella que fue llevada, mas bien por el gusto de las sensaciones fuertes (paracaídas, esquí, escalada, artes marciales), se sorprende de que le guste la lentitud y la dulzura de su cuerpo: *“Ahora esta lentitud y esta dulzura, en el curso de la sesiones, me ligo a ella, educo mi gusto que se hace mas sensible.”* (H1: 1. 170-171)

Luego ella descubre el silencio: *“Entonces ponerse 20 minutos sobre una silla sin hacer nada. Empresa surrealista y perfectamente inútil vista desde mi ventana. Excepto que en lugar de encontrar el vacío en este silencio, encontré allí la riqueza.”* (H1: 1. 190-192). Desde entonces, ella describe vivencias de dulzura intensa: *“Reconocí esta dulzura tan intensa que se vuelve casi dolorosa en mí; una dulzura aguda si puedo poner juntos estas dos palabras: es amor. Lo sentía, sentía que era amor y punto, no especialmente dirigido hacia alguien, sino dirigido hacia todo.”* (H1: 1. 195-198). Estos momentos sorprendentes e intensos transforman su relación con su cuerpo: *“Yo sentía mi cuerpo sentir este amor que no era dirigido hacia mí, y de sentirlo alojar el amor, me ponía a quererle.”* (H1: 1. 204-205). Ella empieza a apreciar sus vivencias corporales: *“Llegué a un punto, o donde mi cuerpo se ha vuelto un lugar de placer muy simple y muy dulce, un lugar de descubrimiento ofreciendo temas a mi reflexión, una fuente de amor y de paz.”* (H1: 1. 225-226)

Por último, se desprenden de la lectura de su Diario fuertes índices que traducen el profundo cambio de su representación inicial: *“cuando aprendí a poner mi atención sobre él, como un doble signo de interés ya que capaz: ¡darme información pertinente, de no estar de acuerdo con lo que quiero imponerle, en tener autonomía para establecer estrategias de adaptación a la vida que le hago llevar, y que no es siempre fácil!”* (H1: 1. 27-33). Y concluye: *“Soy mi cuerpo tanto como soy mi pensamiento”* (H1: 1. 35-36)

5.3 ANÁLISIS HERMENÉUTICO / INTERPRETATIVO TRANSVERSAL

Sobre una base del análisis fenomenológico de los diarios construimos un análisis hermenéutico que permitió revelar un conjunto de categorías a partir de las cuales procedimos a un **análisis hermenéutico de las representaciones ligadas a ideas, a valores, a la imagen de sí mismo, y a la relación perceptiva a sí mismo.**

A continuación, realizamos un **análisis del impacto de la relación al cuerpo sensible en las potencialidades perceptivas**, luego un **análisis del impacto de la relación al cuerpo sensible en el estatus del cuerpo y el anclaje de la identidad** y finalmente, un **análisis del impacto de la relación al cuerpo sensible en la manera de ser sí mismo y en relación al mundo**.

Estas categorías nos permitieron la construcción de una teorización anclada que daba lugar a la **espiral procesual de la relación sensible** y que constituye el corazón de nuestra tesis.

Luego respondimos a nuestra pregunta de investigación sobre el **impacto del cuerpo sensible sobre las representaciones iniciales**. Para comprender mejor la dinámica de transformación, procedimos a una **interpretación de las resistencias y de las dificultades** encontradas por los estudiantes de somato psicopedagogía.

El análisis hermenéutico es muy consecuente en número de páginas (pp. 268 - 332) Intentaremos el difícil ejercicio de dar una idea sobre la atmósfera y las modalidades de nuestra investigación al contacto de los datos. Elegimos seleccionar extractos que relatan:

- **el impacto de la relación al cuerpo sensible en el estatus del cuerpo**
- **un ejemplo de transformación inicial de las representaciones a través de un conocimiento por contraste, presentado en forma de cuadros.**
- **La modelización de la espiral procesual en relación al sensible**
- **Análisis de los resultados y de las dificultades encontradas por los estudiantes en formación de someto-psicopedagogía**
- **Análisis de las siete vías de paso utilizadas por los estudiantes para sobrepasar las dificultades**
- **Análisis del impacto de la relación al cuerpo sensible sobre las representaciones iniciales**

Impacto que la relación al cuerpo sensible tiene sobre el estatuto del cuerpo (p. 281 à 283) (Dos extractos)

Sobre veintiocho estudiantes, trece abordan de manera explícita los impactos de la relación en el cuerpo sensible en el estatuto del cuerpo (A1, B1, D1, G1, L1, N1, P1, Q1, S1, T1, W1, X1, Y1).

Primer extracto: El encuentro con el cuerpo es informado como una experiencia única, a menudo inédita. Anotamos, en el testimonio, la presencia de un entrelazamiento permanente entre la vuelta al cuerpo y la vuelta a sí mismo (*el cuerpo, es yo, y yo soy mi cuerpo*), el cuerpo se hace así el lugar de expresión de un sí profundo que influye sobre la relación con la vida, como le describe Y1: « *Una noción de intensidad toma sitio y va a modificar mi relación a mí mismo, mi relación a mi vida y a la vida* » (Y1: l. 312-314); o todavía como lo informa esta otra estudiante: « *Sentí una fuerte resonancia interna que me conectó a mí misma, a un nivel profundo.* » (X1: l. 169-170) tomamos nota aquí de la restauración de un diálogo con el cuerpo que, hasta entonces, no parecía integrado en la vida.

Segundo extracto: Esta otra estudiante informa: “*yo era únicamente mi anatomía*” (A1: l. 259), o todavía: “*Tenía la impresión de vivir sólo en mi cabeza o de verme sólo del exterior*”» (A1: l. 156-157) luego añade: “*Este trabajo me hizo darme cuenta de la gran separación que existía entre mi 'mental' y mi cuerpo*” (A1: l. 157-158). En el curso del desarrollo de su diario, asistimos a la renovación de su relación al cuerpo. “*Tengo la impresión de existir, con un cuerpo con sensaciones.*” (A1: l. 587) “*Vuelvo al sentido de mi cuerpo animado.*” (A1: l. 308)

Ejemplo de cuadro presentando la transformación de las representaciones iniciales (p. 328-332)

El análisis hermenéutico nos ha permitido aislar e interpretar por contraste lo que informan los estudiantes respecto al paso de un estado hacia otro estado. Para dar una visibilidad a estas transformaciones de representación, organizamos en forma de cuadros los elementos importantes que aparecían en respuesta a nuestro análisis. El cuadro siguiente es un ejemplo.

Tabla 27

Impacto de la relación al cuerpo sensible sobre la representación de D1

Representación inicial de D1: “Yo veía la vida aparte de mí, alrededor de íi, pero nunca en mí” (D1: 1. 10).

Conocimiento por contraste

<p>“No me daba cuenta que estaba en un proceso de no vida, de no-yo mismo” (D1: 1. 15-16)</p>	<p>“Me gusta sentir que mi cuerpo está vivo” (D1: 1. 251)</p>
<p>“Yo veía la vida fuera de mí, alrededor mio, pero nunca en mí” (D1: 1. 10)</p>	<p>“Hoy sentí la Vida en mí, fue un segundo nacimiento” (D1: 1. 10-11)</p>
<p>“Estaba desesperado, en el fondo de mí” (D1: 1. 26)</p>	<p>“Yo tenía las lágrimas que fluían; no eran lágrimas de tristeza sino lágrimas de alegría, de lo delicioso que era.” (D1: 1. 126-128)</p>
<p>“No me gustaba lo imprevisible” (D1: 1. 233)</p>	<p>“Hoy me doy cuenta de la amplitud de este trabajo de construcción de solidez, de capacidad para adaptarme” (D1: 1. 163-164)</p>
<p>“Ser perfecta, sino no valgo nada, no cometer errores” (D1: 1. 221)</p>	<p>“Este método me ha devuelto una parte de confianza en mí” (D1: 1. 246)</p>

Esta tabla resulta por lo menos inquietante y nos conduce a cuestionarnos. A primera vista, sentimos que la columna de la derecha y la columna de la izquierda se refieren a dos personas diferentes, incluso parecen los antipodas una de la otra. Sin embargo, se trata de la misma persona. La columna de la izquierda informa de la manera en que la estudiante se percibía antes de la formación, mientras que la columna de la derecha informa de la manera en que se percibe hoy. Esta estudiante habla de “segundo nacimiento”. Se ve claramente el momento en que siente la vida en ella, su acto de renacimiento es un acto probado en relación con una experiencia corporal. Es importante aquí tener en cuenta que no informa solamente acerca de su experiencia (lo que podría ser el sentido), pero que *se percibe* en el seno de la experiencia. Se constata también que, en el fondo de sí misma, vivía una desesperación que probablemente influía sobre todos sus comportamientos de vida, sintiéndose nula, no gustándole la novedad: “*Discúlpeme por existir*” (D1: 1. 36), decía. Sin embargo la columna de la derecha (la otra persona) describe un estado de confianza, solidez, capacidad para adaptarse. Sentir su experiencia y no limitarse a experimentarlo es, en nuestro sentido,

una condición indispensable para que la experiencia extradiaria sea realmente formadora. Esta estudiante, sin duda alguna, aprendió de su experiencia, se da cuenta plenamente de su percepción y toma nota de ello en la transformación de su representación.

Modelación de la “espiral procesual de la relación al sensible” (p. 287-308)

Al analizar las categorías del sensible, se tiene el sentimiento de comprometerse con las instancias más personales y más íntimas del ser humano. Es consentir recalcar la calidad de la relación singular que el hombre mantiene con su vida. Estamos en presencia de una fuerza de transformación que conduce siempre hacia una mejora, un movimiento interno al cuerpo que invita también a la modificación cognitiva. Más que un contenido de conciencia o sensación en espera de activarse, es una facultad propia del ser que vive, descubrirse a través de su propio cuerpo. La percepción es aquí una realidad tangible que es posible describir, modelar, conceptualizar.

Tenemos el sentimiento que la espiral procesual de la relación al sensible aporta una contribución real a la comprensión de los fenómenos internos puestos en la funcionamiento en la relación al cuerpo sensible. Como lo informan a menudo los estudiantes, restaurar una relación familiar con los fenómenos de la vida íntima del cuerpo implica cuidar la relación con cuerpo. La espiral procesual recobra un vasto campo de percepciones, traduce un despliegue perceptivo que se hace el mantillo fértil de informaciones internas que alimentan tanto el sentimiento de sí como la vida reflexiva.

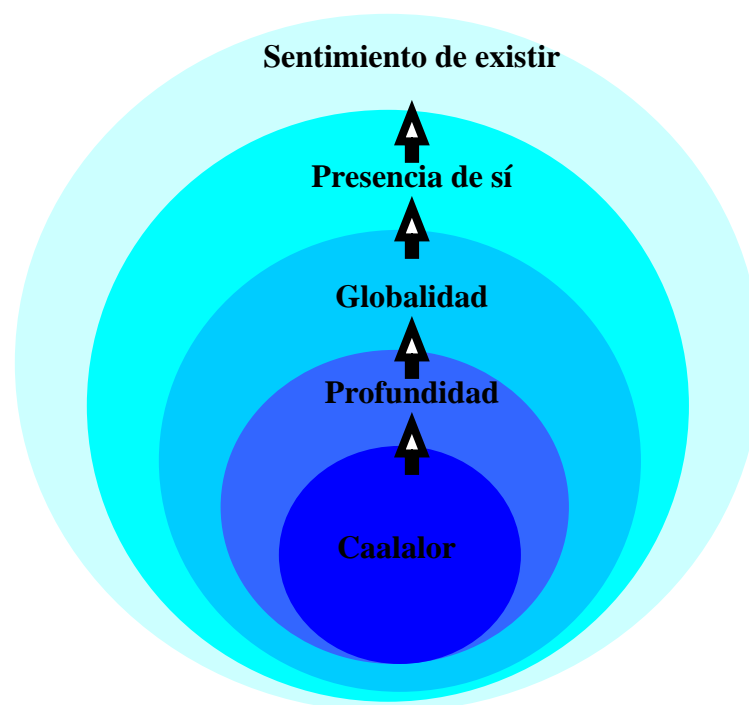
Vemos desplegarse al compás de la escritura la descripción de un movimiento interno en la mayoría de los estudiantes, pero cada uno de ellos pone una mirada diferente sobre él, haciendo el análisis del difícil movimiento interno. Entonces, orientamos nuestro análisis sobre sensaciones y estados más tangibles que sobre los estados perceptivos asociados con el movimiento interno que nos parece más difícilmente conceptualizable. Optamos más bien por un análisis hermenéutico de los términos más próximos a una « realidad subjetiva », en vínculo con las vivencias tangibles. En efecto, **el calor, la profundidad, la globalidad, la presencia a sí mismo**

y el **sentimiento de existir** son palabras que llevan con ellas maneras de ser concretas para el estudiante que hace la experiencia.

Estas primeras pistas significativas nos incitaron a orientar finalmente nuestra investigación comprensiva sobre cada una de las expresiones del sensible con el fin de definir los contornos y significados. ¿Qué significa verdaderamente, vivir su *globalidad* o *vivir un sentimiento de presencia* o reconocer en sí el *sentimiento de existir*? Para intentar esta búsqueda de sentido, realizamos un zoom sobre cada una de las categorías del sensible y destacamos los diferentes matices y los diferentes sentidos comprendidos en cada una de ellas. Al proceder así, tuvimos que crear subcategorías que nos ofrecen la quintaesencia de cada uno de los terminos.

La espiral procesual de la relación al sensible constituye el fruto de nuestra teorización fundamentada, por eso el lector encontrará en la síntesis y conclusiones de la investigación una reanudación de los principales elementos que se refieren a esta producción de conocimiento.

Figura 30
Espiral procesual de la relación al sensible



Calor es la primera sensación que el estudiante informa cuando descubre el sensible. Describe a continuación el acceso a la interioridad utilizando generalmente la

palabra de *profundidad*, él experimenta su profundidad, dice descubrir una parte de sí mismo que hasta entonces le era desconocida o no-percibida.

Luego, informa sobre la vivencia de un estado de *globalidad* que le da la impresión de una armonía con todas las partes anatómicas de su cuerpo y de una unificación entre el cuerpo y el psiquismo. Demuestra entonces un nuevo anclaje de identidad corporal que le da una impresión de solidez y estabilidad. Esta experiencia puede permanecer ahí y no evolucionar durante un determinado tiempo.

Pero a medida que la percepción del estudiante se enriquece, describe la vivencia de un *sentimiento de presencia*, una forma de regreso al sí vivenciado que identifica a menudo como un relleno de sí mismo, que viene a colmar una distancia de sí mismo a sí mismo. Esta nueva presencia del cuerpo le da el sentimiento de estar más próximo a él y a los otros, más sensible y en resonancia personificada. Descubre su singularidad.

Por fin, el estudiante descubre un *sentimiento de existir* y toma simultáneamente conciencia de que existe por él mismo y en sí mismo: *existo como yo, no sólo a través de la mirada de los otros*. De la misma forma, se valora a partir de lo que es y no a partir de lo que hace: *me valoro lo que soy y no por lo que hago*. Sobre la base de esta vivencia, el estudiante penetra en un proceso de autonomización.

Análisis de las resistencias y de las dificultades expuestas por los estudiantes de formación de somato-psicopedagogía

observamos que **13 estudiantes sobre 28** informan haber atravesado períodos de dificultad durante su trayecto de formación. Esta cifra nos parece importante, en la medida en que la consigna inicial no invitaba a abordar directamente la temática ligada a las dificultades de aprendizaje. Anotamos que la naturaleza de las resistencias relatadas posee una textura diferente a las que son habitualmente catalogadas en la literatura especializada. Nuestro análisis se orientó pues hacia la comprensión de los fenómenos aparecidos sobre la instalación de las resistencias y de las dificultades.

Comprobamos, que la resistencia forma parte del proceso de transformación del estudiante puesto en situación de relación con el cuerpo sensible. Sin embargo, esta resistencia no es en vano ya que acaba a menudo en una transformación real: *“Comprobamos pues, que el sensible puede modificar nuestras representaciones, que él*

nos permite actuar de otro modo aprendiendo de nosotros mismos(as), nuestra experiencia, nuestra vida; él nos aporta una cierta lucidez sobre nuestras estrategias y las de otros y sobre todo modifica la relación que mantenemos con nosotros mismos, con nuestros pensamientos, los acontecimientos.” (Y1: 707-711) Mientras que otra estudiante habla de "despertar ": “Tengo la sensación de despertarme y de poner en acción o de arrancar de nuevo una identidad corporal profunda que hace mi ser verdadero, que toca mi autenticidad fisiológica.” (X1: 1. 264-266)

En conclusión, el análisis hermenéutico revela las causas de dificultad más frecuentemente encontradas por los estudiantes. Comprobamos que la **instantaneidad de la información interna**, crea un efecto “de pavor” tanto mayor cuanto que la información interna casi se produce a espaldas del estudiante. El pensamiento se da de manera espontánea, no es construido por el sujeto. También encontramos una dificultad que nace del contacto con una **naturaleza de novedad** que no corresponde a **ninguna referencia en las estructuras de acogida**. La información inédita y no concebible coloca transitoriamente al estudiante en una incapacidad de nombrar el contenido de su experiencia. También anotamos que la **evidencia de la vivencia** no permite al estudiante poner en ejecución toda una estrategia cognoscitiva de evitación de la información interna. Finalmente, la **rapidez** de la transformación al contacto del cuerpo sensible, coloca al estudiante en dificultades de adaptación, de coherencia de las vivencias, de los pensamientos y de los actos.

Las siete vías de paso utilizadas por los estudiantes para superar las dificultades vinculadas en el encuentro con el sensible

Nos pareció importante catalogar *las vías de paso* explotadas por los estudiantes a lo largo de su itinerario de transformación. Destacamos en los itinerarios más cumplidos la presencia constante de algunos items: la vuelta a sí mismos; el acceso a un lugar de confianza; el acceso a una comprensión de las vivencias de lo sensible; la posibilidad de convocar lo sensible en la vida diaria; el acceso a una motivación inmanente que lleva un proyecto de vida; la validación de las transformaciones y una práctica diaria de los instrumentos prácticos que son la introspección sensorial y el movimiento gestual.

Análisis de los datos que narran el impacto de la relación con el cuerpo sensible en las representaciones iniciales (tablas 23 a 26)

El interés de este análisis es mostrar cómo hemos realizado nuestra investigación sobre los procesos de transformación. Anotemos que algunos estudiantes informan en sucesivas ocasiones de su proceso de transformación y les reencontramos en varios cuadros de análisis. Así, el quinto marco de análisis es particular en la medida en que los doce testimonios contabilizados ya figuran en el anterior cuadro de análisis. Deseamos extraerlos para subrayar el vínculo directo entre el proceso de transformación de la representación y la relación al sensible desarrollado por los estudiantes.

- **1^{er} cuadro de análisis- 6 testimonios** evocan un proceso de transformación y de cambio eficiente. Tres estudiantes definen su progresión utilizando el término *transformación* (O1, I1 y Z1) y tres estudiantes definen su progresión utilizando el término *cambio* (C1, D1 et S1).
- **2^e cuadro de análisis - 8 testimonios** evocan un proceso de transformación remitiéndose a una progresión, a una modificación, etc. La transformación es menos evidente, pero queda tangible: A1, A2, B1, B2, E1, V1, W1, X1.
- **3^e cuadro de análisis - 13 testimonios** necesitan por parte del investigador una comparación de las frases con el fin de poner de manifiesto la transformación *por contraste*: B1, D1, F1, G1, I1, J1, K1, L1, N1, M1, Q1, V1, X1.
- **4^e cuadro de análisis - 1 testimonio sobre los 28 estudiantes** no menciona *transformación significativa*: U1.
- **5^e cuadro de análisis - 12 testimonios** atestiguan un cambio de su representación, estableciendo un *lazo directo entre la relación al cuerpo sensible y la transformación de su representación inicial*: B1, B2, C1, D1, E1, F1, H1, I1, P1, S1, W1, Z1.

Comprobamos pues inmediatamente que sobre los **veintiocho estudiantes**, que forman nuestro estudio, **únicamente uno** no atestigua claramente en su diario acerca de una transformación de su representación. **Hay pues, en los otros veintisiete estudiantes, el testimonio preciso de una modificación de representación.**

5.4. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La síntesis y las conclusiones representan 28 páginas que decidimos resumir también para dejar sólo los elementos que permiten comprender mejor la dinámica de esta tesis.

Puesta en perspectiva teórica

Es con un deseo de rigor científico que abordamos **la cuestión de la relación al cuerpo como lugar de producción de conocimientos** y cuestionamos el lugar del cuerpo en el campo disciplinario de las ciencias de la educación. Como hemos visto, se relega a menudo al cuerpo en el campo de la educación a segundo plano, aunque para C. Delory-Momberger (2005) se convirtió en un objeto de investigación de actualidad en ciencias humanas que suscita hoy nuevas interrogaciones. Esta autora aporta una serie de reflexiones entre las cuales se encuentran las preguntas siguientes: ¿Qué significa aprender de su cuerpo? ¿Cómo las experiencias del cuerpo participan en la formación de sí mismo? (Delory-Momberger, 2005a). El análisis de los datos de nuestra tesis ofrece algunos elementos de respuestas respecto a la pertinencia de introducir el cuerpo en el proceso de aprendizaje y nos permite comprender cómo la experiencia del cuerpo participa en la formación de sí mismo.

Cuestionamos a continuación la **formación experiencial y existencial**, para definir el carácter formativo de la experiencia y las resistencias que ésta genera en el proceso de aprendizaje. Cuando mencionamos el cuerpo sensible, hablamos de **experiencia concreta, “de un cuerpo de la experiencia”** (Berger, 2005) capaz al mismo tiempo de recibir la experiencia y de reenviarla al sujeto que la vivió. Es sobre la base de esta cualidad de relación que las potencialidades perceptivas se enriquecen de sensaciones corporales, de significados y de valores renovados. Los testimonios de los

estudiantes confirman nuestra intuición desarrollada en el marco teórico con respecto a la **potencialidad perceptiva** que se despliega en la experiencia de lo sensible.

Nuestras investigaciones van en el sentido de M.-C. Josso y de I. López Gòrriz cuando distinguen la formación experiencial de la formación existencial, esta última se lleva además con ella, una **metamorfosis profunda del ser** (Josso, 1991) y un proyecto de desarrollo humano que participa en la **toma de conciencia** y en el **acompañamiento** de proyectos existenciales (López Gòrriz, 1994). Al colocar la relación con el cuerpo en el centro del proceso de transformación de la persona, nuestro planteamiento, aporta una dimensión suplementaria a la formación existencial. Propone el acceso a una experiencia fundadora de transformación **educando la percepción del sensible**. Al proceder así, enriquecemos el campo de las prácticas existenciales.

Nuestro acceso teórico inscribía la representación, en una visión cognitivista, constructivista e interpretativa. Los datos informados por los estudiantes superan esta visión y nos invitan a volver a profundizar en el proceso de adquisición de los conocimientos. Al contacto con los datos de los diarios de formación, tuvimos que profundizar en este fenómeno y proponer una visión del constructivismo asociando con él una *dimensión de inmanencia*.

Este debate teórico nos ha permitido introducir el capítulo consagrado a la **producción de conocimientos** nacidos de la **teorización fundamentada**. Estamos ahora en condiciones de ampliar nuestro campo teórico de nuevos conocimientos y elaborar la espiral procesual de la relación al sensible.

Producción de conocimientos, que emergen de la teorización fundamentada

La emergencia del modelo de la espiral procesual de la relación con el sensible nos ha permitido comprender el proceso de transformación que se produce en el estudiante al contacto con el cuerpo sensible. Esta sección nos permite argumentar a favor de los diferentes impactos de la relación al cuerpo sensible, no sólo en el campo representacional, sino también en el sector existencial del estudiante.

La espiral procesual de la relación al sensible se construyó a través de nuestro análisis hermenéutico transversal. Ésta nos permitió poner al día un conjunto dinámico articulado entre el universo de las sensaciones y el de los significados activos. Los

elementos constitutivos de la espiral procesual de la relación al sensible se declinan de la siguiente manera:

- ***La experiencia extradiaria***

Abordamos largamente este aspecto de la experiencia extradiaria como espacio de percepciones inéditas. Es el inédito el que crea el asombro. La experiencia interior resultando de este nuevo informe se hace una motivación en sí misma, portadora de un interés por parte de la persona para aspectos de sí mismo y de su experiencia que no conocía hasta entonces.

- ***Los contenidos de las vivencias***

Los contenidos de las vivencias particulares surgen de la relación al sensible, tales como nosotros los tenemos categorizados y largamente desarrollados (27 páginas) en nuestro análisis hermenéutico (calor, profundidad, globalidad, presencia a sí mismo, sentimiento de existencia) (pp. 281-307). Este fenómeno atrajo nuestra atención y nos orientó hacia la introducción de datos que relatan la naturaleza de la toma de conciencia de lo sensible y el conocimiento inmanente que emerge de eso. Esta toma de conciencia no se limita a la relación con el cuerpo, sino que invita al sujeto a descubrirse en su manera de ser en relación a sí mismo y al mundo.

- ***La producción de una nueva naturaleza de conocimiento inmanente***

Este conocimiento bien merece el estatus de conocimiento, en el sentido en el que la vivencia de lo sensible enseña realmente algo al estudiante de sus maneras de ser, de sus maneras de hacer. A medida que vamos avanzando en nuestra investigación, la dimensión del conocimiento por contraste toma forma. En el marco de su proceso de descubrimiento, el estudiante es invitado a pronunciarse sobre el valor que da a esta naturaleza de conocimiento. Se le sitúa en un lugar nuevo de conciencia, de sentido y de reflexión, que le da acceso a una nueva mirada sobre su modo de funcionamiento anterior. Asistimos aquí a una inversión de los valores que concierne a la relación con el pasado. Habitualmente, la psicología tradicional invita a explorar el pasado con el fin de poner a día traumatismos rechazados. En el contexto de lo sensible, el pasado parece actualizarse de nuevo en el presente bajo la forma de nuevas percepciones de estado

interior, de tonalidades que transportan el recuerdo ocultado de un estado, de una actitud, de una relación más que de un acontecimiento.

- ***El constructivismo inmanente***

Elegimos la denominación de **constructivismo inmanente** por las dos razones siguientes: la primera es obviamente hacer el vínculo con el constructivismo piagetiano que discutimos en nuestro marco teórico; la segunda es que nuestra experiencia de terreno y la investigación llevada a cabo en esta tesis nos hizo reconocer características originales del aprendizaje de la relación al sensible. Podemos establecer que en cuanto hay **relación consciente** con la información interna, hay movilización cognoscitiva importante.

El análisis de los diarios de formación de los estudiantes pone de manifiesto que su encuentro con la información interna nacida del sensible se acompaña a menudo de dificultades de aprendizaje: sobre **veintiocho estudiantes, trece**, o sea cerca de la mitad, informan de episodios de dificultad en el proceso de aprendizaje y de renovación. La nueva información interior puede, al igual que una información exterior, aceptarse o rechazarse, tratarse o no, integrarse o deformarse. Se revelan así tres órdenes generales de dificultad ante el conocimiento inmanente:

- La pobreza perceptiva, que impide o dificulta la recepción de la información durante la experiencia vivida.
 - El carácter hermético de la estructura cognitiva de recepción, o por voluntad de preservar las ideas existentes, o por denegación o por miedo a la novedad.
 - La falta de interés para el nuevo conocimiento o para el crecimiento personal.
 - El proceso de transformación existencial al contacto del sensible
- ***El proceso de transformación existencial al contacto del sensible***

Nuestro análisis hermenéutico nos permitió reconstituir una filiación entre un contenido de la vivencia y una transformación de la representación, pero esta

investigación nos ha conducido más allá del simple estudio del impacto de la relación al cuerpo sensible sobre las representaciones. Existe realmente un lazo mucho más directo y tangible, que el que imaginábamos entre el cuerpo y el pensamiento, entre la sensación y el significado, entre el sentido y la acción. Hay que reconocer que la instauración de una nueva relación con su cuerpo, con su vivencia y con su pensamiento implica en su estela una transformación existencial de la persona que vive, en conciencia, el sensible.

Al final, gracias a la espiral procesual de la relación al sensible, logramos seis condiciones que permiten la emergencia y el despliegue del sentido a partir de una relación al cuerpo sensible:

- Un contacto con un **nuevo estado corporal sensible**, permitiendo revelar el estado corporal previo.
- Una capacidad para **distinguir** entre el nuevo fenómeno perceptivo y el ya conocido.
- Una capacidad para **hacer vínculos** entre una sensación y una información, entre una información y la estructura de acogida existente.
- Una capacidad para **conceder un valor**, un interés, a la experiencia vivida.
- Una capacidad para **reparar en sus propios cambios de puntos de vista** y de representaciones.
- Una capacidad para **validar sus modificaciones** de estrategias de vida.

Regreso a la cuestión de investigación y resultados

A lo largo de esta investigación, intentamos seguir siendo fieles a la vez a nuestras convicciones que se forjaron al contacto con nuestra experiencia de práctico, de pedagogo y de investigador, y al espíritu riguroso que regula el planteamiento cualitativo de la investigación. La presente investigación ha recurrido, en particular a nivel metodológico, a un enfoque de tipo heurístico: **hacemos hincapié en el papel preponderante de una relación al cuerpo y a sí mismo, apoyándonos para esto en nuestro propio proceso de descubrimiento.** El análisis de los datos no habría tenido el mismo sentido si no nos hubiéramos apoyado en dicho enfoque. Intentamos seguir siendo coherentes y respetar la autenticidad de la riqueza y la integridad de nuestra

persona y la de los otros, así como de la experiencia misma, vivida como tal y revelada en los diarios de formación/investigación. El carácter exploratorio y abierto de la investigación nos ha permitido entender las categorías emergentes y hemos aprendido realmente algo de nuestra investigación. Ciertas zonas, hasta entonces opacas, de nuestros modelos teóricos y prácticos han tomado forma durante la investigación, en particular, en la recopilación y el análisis de los datos. El planteamiento exploratorio pretendía interrogar nuestras ideas existentes y nos ha obligado a dejar lo ya conocido para explorar de un modo abierto nuestra cuestión de investigación: **¿la relación al cuerpo sensible tiene un impacto sobre la transformación de las representaciones del sujeto en formación?**

Esta cuestión ha invitado al estudiante a revisar el itinerario que utiliza en su trayecto de formación y en su proyecto de comprensión de sus diferentes vivencias. Para responder a nuestra cuestión, hemos elegido permanecer lo más cerca posible de los textos singulares, con el riesgo, a veces, de dar la impresión de poner en sordina nuestra intervención hermenéutica. Nuestra postura de investigación nos ha comprometido también con un planteamiento comprensivo para precisar la naturaleza de los impactos de la relación al cuerpo sensible en la transformación de las representaciones, así como la naturaleza del contenido sensible que aparece en el centro de la experiencia corporal.

La primera cuestión que ha habido que tratar es la de la educabilidad o posibilidad de educación de la potencialidad perceptiva. Nuestros resultados son claros: **existe realmente una educabilidad o posibilidad de educación de la percepción del sensible**, al menos, en las condiciones de experiencia extradiaria que exploramos. El segundo eje que hemos investigado es el de la pertinencia de **fundar un proceso de transformación de las representaciones conceptuales sobre programas sensoriales de enriquecimiento**. También allí, nuestro estudio confirma la pertinencia de esta elección, aunque esta vía de acceso a la transformación de sí mismo genera ciertas dificultades específicas de aprendizaje. Finalmente, hemos tenido que comprender los **mecanismos puestos en juego en las vivencias del sensible**. Sobre este plano, nuestra investigación nos permitió penetrar en la intimidad de la actividad perceptivo-cognitiva nacida del sensible, **dando lugar a la conceptualización de la espiral procesual de la**

relación al sensible, resultando de la elaboración de categorías que no conocíamos antes.

Recordemos la naturaleza de las representaciones iniciales de los estudiantes tales como aparecen en los diarios de formación: sobre una **población de veintiocho estudiantes**, diez representaciones iniciales fueron ligadas a ideas, tres fueron ligadas a valores, ocho a la imagen de sí mismos, y siete a la relación perceptiva de sí mismos. **Nuestros resultados muestran una transformación real de estas representaciones iniciales en veintisiete estudiantes sobre veintiocho.** Pero esta transformación es relatada de manera diferente según los sujetos: seis testimonios evocan explícitamente, utilizando estos términos, una "transformación" o un "cambio " de la representación inicial. Ocho evocan un proceso de transformación utilizando palabras satélites, tales como modificación, descubrimiento, progresión, etc. Trece estudiantes no verbalizan un cambio como tal, pero éste aparece, sin embargo, de modo flagrante por contraste. Finalmente, en un estudiante, ningún cambio significativo es mencionado ni localizable. **De las veintisiete personas para las que el cambio es claro, doce establecen explícitamente el vínculo directo entre la relación al cuerpo sensible y la transformación de la representación inicial**³.

Podemos pues establecer que existe realmente un impacto de la relación al cuerpo sensible sobre la representación inicial presentada por los estudiantes. Sin embargo, los impactos de la relación al cuerpo sensible no se limitan al cambio de la representación inicial. Así, sobre nuestra población, **dieciocho personas establecen un impacto distinto.** Así, **nueve** destacan un impacto sobre el estatus del cuerpo con respecto a su vivencia (paso de cuerpo objeto / a cuerpo sensible); **cinco** finalmente anotan un impacto sobre el estatuto de identidad del cuerpo. **Estos impactos son suficientemente significativos para considerar que la persona, al contacto con la relación al cuerpo sensible percibe una transformación real de su sector existencial: la gran mayoría de los estudiantes, en grados diversos, menciona una metamorfosis de su ser que tiene un impacto positivo sobre los comportamientos.**

³ Esta cifra no prejuzga en nada que otros hayan vivido o no este vínculo.

El análisis fenomenológico, caso por caso de los diarios muestra la existencia, en la mayoría de los estudiantes, de períodos de dificultades durante su aprendizaje. El análisis hermenéutico más específico muestra que **trece estudiantes de cada veintiocho expresan claramente sus dificultades**, a veces en varias de las seis categorías que determinamos: dificultades vinculadas a la pobreza perceptiva, resistencias de desfase, resistencia cognitiva, resistencias por contraste, las dificultades ligadas al miedo de lo desconocido y las dificultades ligadas a la comparación con los demás. **De modo casi unánime, los estudiantes describen sus dificultades como parte integrante del proceso de transformación y como una oportunidad para la superación.**

Nuestros objetivos de investigación que reanudamos en nuestro debate teórico han sido, como lo argumentamos, globalmente alcanzados: en efecto, hemos podido **dar cuenta de los impactos de la relación al cuerpo sensible, hemos dado también cuenta del contenido experiencial vivido por los estudiantes y hemos elaborado nuevas propuestas teóricas, como la espiral procesual del sensible, y los elementos que se le asocian.** Estas propuestas teóricas sirven para alimentar modelos prácticos de intervención, terapéuticos y pedagógicos.

Perspectivas

En el conjunto de las perspectivas en cuanto a los prolongamientos y las aplicaciones posibles de esta tesis, nos parece en primer lugar que **nuestro estudio va a permitir a los somato-psicopedagogos, en formación y en ejercicio, comprender mejor por qué mecanismos su acción contribuye a la transformación de sus pacientes.** Este punto particular es tranquilizador cuando, como formador, nos dedicamos a optimizar no sólo los dispositivos de formación, sino también y sobre todo, a construir en una población de practicos la integración real y profunda de nuevas competencias. Se trata de un objetivo que sobrepasa el simple marco de la formación de los individuos para referirse también y, más ampliamente, a la constitución social de un nuevo campo de profesionalización. No olvidemos respecto a este tema que la somato-psicopedagogía es una disciplina aún emergente que pide inscribirse de manera duradera en los cuadros teóricos y prácticos de los individuos, pero también institucionales y sociales. Esta dirección de socialización de los contenidos y del discurso de nuestras investigaciones apunta especialmente a los profesionales de la

Kinesiterapia y los actores del sector educativo y social, incluso, en el ámbito de la psicoterapia, que colocan el cuerpo en el centro de su intervención. Para estos profesionales, nuestros trabajos pueden constituir, tanto un soporte de reflexión como una apertura práctica importante ante algunos límites encontrados in situ.

A nivel epistemológico y metodológico, debíamos elaborar un enfoque de nuestros datos que fuera adecuado con nuestro proyecto de investigación. Deseamos que este enfoque contribuya a enriquecer la manera de recoger y de interrogar los contenidos de las vivencias y de la consciencia que puede informar un sujeto en su relación con el cuerpo. Las categorías que vimos surgir de nuestra práctica desde hace treinta años, así como del presente estudio, pueden, según nosotros, **permitir integrar mejor la dimensión subjetiva corporal en la investigación cualitativa**. Al interrogar por ejemplo la subjetividad, a partir del modelo de la experiencia extradiaria, podemos tocar aspectos de la subjetividad no visibles en otras condiciones. En particular, las condiciones extradiarias de experiencia del cuerpo sensible reenvían al sujeto que se presta a eso, a ponerse en contacto con maneras de ser respecto a sí mismo y al mundo aún no advertidas en él. En otras palabras, la metodología práctica utilizada en sometopsicopedagogía ofrece revelar no posibilidades perceptivas ya existentes, adquiridas, sino muchas potencialidades latentes, aún no actualizadas, pero listas para serlo. Construir una metodología de investigación desde y sobre el modelo de esta metodología práctica de intervención, es una dirección que hay que invertir más hacia la comunidad de los científicos para abrirla a la dimensión del sensible.

En este espíritu y en la prolongación de esta tesis, tenemos así en proyecto al CERAP para interrogar las capacidades que puede desarrollar un sujeto, en algunas condiciones, para entender, reconocer y tratar la información interna que le es proporcionada por su relación con el cuerpo sensible. Nos parece, que hay allí una competencia humana totalmente específica, que podría emparentarse con una forma de inteligencia. Nombramos por el momento esta competencia “inteligencia sensorial”, y nos gustaría dirigir un programa de investigación en torno a los distintos medios de delimitar y definir esta forma de inteligencia que podría venir a apoyarse en contraste a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Ciertamente, somos conscientes de los problemas epistemológicos y metodológicos que plantea tal consideración del sensible corporal, en toda su

subjetividad. Pero creemos profundamente que la disciplina de las Ciencias de la Educación tiene aún más que ganar reconociendo estos problemas y enfrentándolos, que evacuándolos pura y simplemente, como ocurre a veces con las investigaciones existentes. Si reconocer estos problemas es indispensable, sin embargo no es suficiente: es necesario también *instrumentalizar* la investigación específicamente para poder abordarlos de manera eficiente, basándose en sus particularidades para abordarlos rigurosamente y no como pretexto para rodearlos. Ahora bien, son los expertos (o prácticos) a menudo, los que poseen, en sus prácticas de intervención, las herramientas de esta instrumentalización. **Si esta tesis puede trabajar en el sentido de una aproximación entre expertos (o prácticos) e investigadores al servicio de la proyección del conocimiento, tendremos el sentimiento de conseguir nuestra apuesta.** Sin eso, tememos que toda una parte de lo que constituye el ser humano sea condenada a ser excluida de los temas de investigación considerados como válidos, bajo pretexto de su carácter demasiado subjetivo y en consecuencia, difícil de delimitar metodológicamente. Lejos de esta idea, abogamos al contrario, por una ciencia *lúcida* del humano, capaz de abordar cuestiones tan cruciales y delicadas como la del ser que se le asocia: ¿no es en efecto, en ciencias humanas, *el ser humano* a quién nos proponemos estudiar?

Anexos

Sumario del resumen de la tesis	65
Bibliografía	77
Diario de formación de H1	95
Análisis clasificador del diario de H1.....	103

Sumario del resumen de la tesis

Agradecimientos	3
Sumario	5
Índice de Tablas y figuras	3
Introducción	4
PRIMERA PARTE : CAMPO TEÓRICO Y PRÁCTICO.....	13
Capítulo 1 Problemática	14
1.1 Pertinencia personal	30
1.2 Pertinencia profesional.....	34
1.2.1 Llevar a cabo un trayecto de descubrimiento	34
1.2.2 Afinar la formalización de los procesos de renovación de si vínculos con la experiencia del cuerpo sensible	37
1.2.3 Crear las condiciones de una mayor pertinencia de la oferta de formación.....	38
1.3 Pertinencia social	39
1.4 Pertinencia científica	40
1.5 Cuestion de investigación	42
1.6 Objetivos de investigación.....	42
Capítulo 2 Campo Téorico.....	16
1.2.4 Situación en las ciencias de la educación	46
1.2.5 Los precursores en la explotación de la dimensión sensible del cuerpo	50
2.1.2.1. Los antecedentes filosóficos: el punto de vista dualista de Spinoza y de Maine de Biran	50
2.1.2.2. En el ámbito del acompañamiento del cambio	51
2.1.2.3. En la investigación sobre los vínculos entre cuerpo y	

Capítulo 3 Campo Práctico	103
3.1. Las condiciones de la experiencia del sensible	103
3.1.1. La pedagogía manual	105
3.1.2. La pedagogía gestual	107
3.1.3. La introspección sensorial	109
3.1.4. El mantenimiento verbal de mediación corporal	110
3.1.5. La integración en la existencia de los sujetos	111
3.2. La redacción del diario de formación	112
3.2.1. Interés formativo del diario.....	113
3.2.2. La escritura metafórica de la experiencia del sensible.....	118
3.2.3. Del diario de formación a la herramienta de investigación	120
SEGUNDA PARTE : CAMPO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO	123
Capítulo 4 : Postura Epistemológica y Postulado Metodológico	125
4.1. Postura epistemológica.....	125
4.1.1. La postura de practicante-investigador	126
4.1.1.1 Entre práctica e investigación, una paradoja creadora	126
4.1.1.2 Más allá de las fronteras.....	127
4.1.2. El paradigma comprensivo e interpretativo	131
4.1.2.1. El planteamiento comprensivo	132
4.1.2.2. Situación actual de los planteamientos cualitativos	133
4.1.2.3. Nuestra elección de postura epistemológica	135
4.1.3. El método de investigación general de inspiración fenomenológico.	136
4.1.4. El método de investigación heurístico	138
4.1.4.1. El carácter exploratorio y abierto de la investigación	140
4.1.4.2. La necesidad de una investigación autónoma, controlada	

por el investigador mismo	141
4.1.4.3. El esfuerzo de permanecer pegado a la experiencia tal como se desarrolla, e incluso inmerso en ella	141
4.1.4.4. La importancia de alejar el análisis y la interpretación para conservar mejor la integridad fundamental de las personas y de los fenómenos	142
4.1.4.5. Balance y debate.....	142
4.1.5. Postura hermenéutica en el análisis cualitativo	144
4.2. Postulado metodológico	146
4.2.1. Los participantes en la investigación	146
4.2.2. La colecta de los datos : los diarios de formation.....	147
4.2.3. Puesta en perspectiva del diario como herramienta de investigación	148
4.2.3.1. ¿Qué diarios?	148
4.2.3.2. Diarios ¿para qué proyectos?.....	149
4.2.3.3. Solamente diarios	150
4.2.4. El método de análisis de los datos	151
4.2.4.1. El análisis por teorización anclada	151
- El análisis clasificador	153
- La clasificación	153
- La modelización	154
4.2.4.2. Nuestro planteamiento específico de análisis.....	155
- Primera fase : el análisis codificador clasificante	155
- Segunda fase : El análisis fenomenológico	156
- Tercera fase : El análisis hermenéutico/interpretativo	157
 TERCERA PARTE : ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	 161
Capítulo 5 : Análisis e Interpretación de los datos.....	163

5.1. Primera fase : Análisis clasificador	163
5.1.1. Clasificación <i>a priori</i> antes de la lectura de los diarios	164
5.1.2. Necesidad y construcción de categorías emergentes	165
- Primera categoría emergente : la actividad comparativa	165
- Segunda categoría emergente: el proceso de transformación perceptivo cognitivo.....	166
- Tercera categoría emergente : clasificación de las representaciones iniciales.....	168
5.2. Análisis fenomenológico personalizado.....	170
- Análisis de la atmósfera general de los diarios	170
5.2.2. Veintiocho análisis fenomenológicos caso por caso.....	172
5.2.2.1. Análisis del diario de A1.....	172
5.2.2.2. Análisis del diario de B1.....	176
5.2.2.3. Análisis del diario de C1.....	179
5.2.2.4. Análisis del diario de D1.....	182
5.2.2.5. Análisis del diario de E1.....	184
5.2.2.6. Análisis del diario de F1.....	187
5.2.2.7. Análisis del diario de G1.....	190
5.2.2.8. Análisis del diario de H1.....	193
5.2.2.9. Análisis del diario de I1.....	196
5.2.2.10. Análisis del diario de J1.....	200
5.2.2.11. Análisis del diario de K1.....	203
5.2.2.12. Análisis del diario de L1.....	205
5.2.2.13. Análisis del diario de M1.....	208
5.2.2.14. Análisis del diario de N1.....	211
5.2.2.15. Análisis del diario de O1.....	215
5.2.2.16. Análisis del diario de P1.....	219
5.2.2.17. Análisis del diario de Q1.....	222

5.2.2.18.	Análisis del diario de R1	226
5.2.2.19.	Análisis del diario de S1	230
5.2.2.20.	Análisis del diario de T1	234
5.2.2.21.	Análisis del diario de U1.....	238
5.2.2.22.	Análisis del diario de V1.....	241
5.2.2.23.	Análisis del diario de W1	246
5.2.2.24.	Análisis del diario de X1.....	249
5.2.2.25.	Análisis del diario de Y1.....	252
5.2.2.26.	Análisis del diario de Z1	256
5.2.2.27.	Análisis del diario de A2.....	259
5.2.2.28.	Análisis del diario de B2.....	262
5.3.	Análisis hermeneúatico / interpretativo transversal	266
5.3.1.	Primera fase del análisis hermeneúatico : clasificación de alto nivel..	268
5.3.1.1.	Clasificación de las representaciones iniciales	269
-	Representaciones vinculadas con las ideas	271
-	Representaciones vinculadas con los valores	272
-	Representaciones vinculadas con la imagen de si.....	273
-	Representaciones vinculadas con la relación perceptiva de si.....	273
-	Síntesis parcial.....	275
5.3.1.2.	Impacto de la relación al cuerpo sensible sobre las potencialidades perceptivas.....	275
-	De la « pobreza perceptiva » al enriquecimiento sensorial.....	276
-	Un conocimiento de lo no percibido por contraste	278
5.3.1.3.	Impacto de la relación al cuerpo sensible sobre el estatus del cuerpo	281
5.3.1.4.	Impacto de la relación al cuerpo sensible sobre la manera de ser de si y al mundo	284

5.3.2. Segunda fase del análisis hermenéutico : Primera modelación de la “espiral procesal de la relación al sensible”	287
5.3.2.1. Planteamiento comprensivo de las categorías del proceso	287
- Enunciado respecto a las categorías de la espiral procesal de la relación con el sensible	290
5.3.2.2. Construcción teórica del modelo de la espiral procesal de la relación con el sensible.....	293
5.3.2.3. Profundización de la comprensión de las categorías del sensible	295
- Categoría del calor	298
- Categoría de la profundidad	300
- Categoría de la globalidad.....	301
- Categoría de la presencia a sí	305
- Categoría del sentimiento de existir	306
5.3.3. Tercera fase del análisis hermenéutico : primeros resultados sobre la cuestión de investigación	308
5.3.3.1. Análisis de la resistencias y de las dificultades informadas por los estudiantes de formación de somato psicopedagogía	309
- La relación al cuerpo sensible manantial de una nueva exigencia de vida generadora de resistencias ..	310
- Clasificación de las clases de dificultades de aprendizaje específicas halladas en la formación de somato psicopedagogo	312
▪ Dificultades vinculadas con la pobreza perceptiva (I1, Q1, Z1)	312
▪ Resistencias de desfase entre la renovación de las representaciones y la fijeza de las representaciones conceptuales (D1, E1, N1, R1, S1)	313
▪ Dificultades vinculadas con la predominancia	

construcción de la identidad.....	340
▪ La presencia a si.....	341
▪ El sentimiento de existir	341
- Una nueva clase de conocimiento inmanente : un conocimiento por contraste, en directo o en diferido .	342
▪ Un conocimiento inédito.....	342
▪ Un conocimiento por contraste	343
▪ Un conocimiento en diferido	345
- Hacia una extensión del constructivismo : el constructivismo inmanente, una negociación entre una información interna nueva y la estructura de recepción previa	347
- El proceso de transformación existencial al contacto del sensible	350
5.4.3. Regreso a la cuestión de investigación y resultados	353
5.4.4. Discusiones de los límites de la investigación.....	355
5.4.5. Perspectivas	359
Bibliografía	363
Anexos	381

Índice de tablas y de figuras

Tabla 1 :	Los diferentes estatutos del cuerpo	58
Tabla 2 :	Comparación de las diferentes categorías de percepción	59
Tabla 3 :	Inventario de los estilos de aprendizaje	65
Figure 4 :	Estructura y dinámica del modelo de acción	67
Tabla 5 :	Tabla recapitulatoria de la potencialidad perceptivo-cognitiva.....	77
Figure 6 :	Lugar de la percepción en la adquisición de conocimientos.....	94
Figure 7 :	Lugar de la percepción en el proceso de aprendizaje	95
Figure 8 :	Trayectoria del sujeto en sus dificultades cognitivas.....	96
Tabla 9 :	Aspectos positivos o negativos de las representaciones según el punto de vista	100
Tabla 10 :	Las diferentes funciones del diario de formación en la formación de somato-psicopedagogía	117
Tabla 11 :	Perfil del practicante investigador	130
Tabla 12 :	El proceso del hermeneúico interpretativo	159
Tabla 13 :	Rejilla de clasificación de la relación al cuerpo sensible y de la transformación de las representaciones	165
Tabla 14 :	Rejilla de clasificación de las dificultades y vias de paso	165
Tabla 15 :	Rejilla de clasificación de la de las tomas de consciencia del estudiante en su relacion a su cuerpo, a su actividad cognoscitiva y a sus comportamientos anteriores en comparación con el estado actual...	166
Tabla 16 :	Rejilla de clasificación de los procesos perceptivo-cignitivo puestos en juego en la relación al cuerpo sensible	168
Tabla 17 :	Categoría emergente de las representaciones iniciales	169

Tabla 18 :	Clasificación de las representaciones iniciales	270
Tabla 19 :	Enriquecimiento de la representación perceptiva	280
Figure 20 :	Espiral procesal de la relación con el sensible.....	289
Tableau 21 :	Clasificación emergente de la expresión del sensible corporizado.....	290
Tabla 22 :	Tabla recapitulatoria del proceso de transformación al contacto de la relación con el cuerpo sensible	307
Tabla 23 :	Transformación de las representaciones vinculadas con las ideas.....	320
Tabla 24 :	Transformación de las representaciones vinculadas con los valores	322
Tabla 25 :	Transformación de las representaciones vinculadas con la imagen de sí.....	322
Tabla 26 :	Transformación de las representaciones vinculadas con la relación perceptiva.....	324
Tabla 27 :	Impacto de la relación o cuerpo sensible sobre la representación de D1.....	328
Tabla 28 :	Impacto de la relación o cuerpo sensible sobre al representación de II	330
Tabla 29 :	Impacto de la relación o cuerpo sensible sobre al representación de N1.....	332
Figure 30 :	Reanudación de la figura 20, espiral procesal de la relación al sensible.....	340
Tabla 31 :	Tabla recapitulatoria de las categorías de vivencias en la relación con el cuerpo sensible.....	352

Bibliografía

- Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Paris : De Boeck.
- Alquié, F. (1966). *L'expérience*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*, New York : Harper Business.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Austry, D. & Berger, E. (2000). *Le mouvement, action et sensation*. Paris : Éditions point d'appui.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Barbaras, R. (1994). *La perception : essai sur le sensible*. Paris : Hatier.
- Barbaras, R. (1997). *Merleau-Ponty*. Paris : Ellipses.
- Barbier, R. (1994). Le retour du sensible en sciences humaines. *Pratiques de formation : Microsociologies*, n°28, pp. 97-118.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale*. Paris : Anthropos.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.
- Baszanger I. (1992). Les chantiers d'un interactionniste américain. In *La trame de la négociation* Paris : L'Harmattan. pp. 11-63.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New-York : Guildford Press.
- Bégout, B. (1995). *Maine de Biran, la vie intérieure*. Paris : Payot.
- Beillerot J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, pp. 17-31.

- Benneck, B. (1970). *The task of post secondary education: Essay in behalf of a human nature*. New York : College Press.
- Benoist, J. (2001). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : Beauchesne.
- Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*. Paris : Éditions point d'appui.
- Berger, E. (2000). Le sensible et le mouvement. *Thérapie psychomotrice et recherche*, 123, pp. 80-90.
- Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des point de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*. Mémoire de D.E.A., Université Paris VIII.
- Berger, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? In C. Delory-Momberger (dir.). *Pratiques de formation, Corps et formation* (pp. 51- 64). Paris : Université de Paris 8.
- Bergson, H. (1998). *La pensée et le mouvant*. Paris : Quadrige PUF.
- Bergson, H. (1999). *Matière et mémoire*. Paris : Quadrige PUF.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Binswanger, L. (1971). *Introduction à l'analyse existentielle*. Paris : Minuit.
- Bois, D. (1989). *La vie entre les mains*. Paris : Guy Trédaniel Éditeur.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Éditions point d'appui.
- Bois, D. (2002a). Pédagogie perceptive du mouvement. *Support de cours, Post-Graduation, février 2002*. Lisbonne : Université Moderne de Lisbonne.
- Bois, D. (2002b). *Un effort pour être heureux*. Paris : Éditions point d'appui.
- Bois, D. (2003). Méthode introspective, rapport au corps et pratiques d'éducatons sensorielle. *Support de Cours, Post-Graduation, mai 2003*. Lisbonne : Université Moderne de Lisbonne.

- Bois, D. (2005). *Corps sensible et transformation des représentations : propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation*. Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives. Séville : Université de Séville.
- Bois, D. & Berger, E. (1990). *Une thérapie manuelle de la profondeur*. Paris : Guy Trédaniel Éditeur.
- Bois D. (2006). *Le Moi renouvelé : Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Éditions point d'appui
- Boscaini, F. (1993). Le tonus: une fonction de synthèse corps-esprit. *Évolutions Psychomotrices*, 19, pp. 31-37.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E., (2004). Préface. In Albarello, L. *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, (pp. 5-8). Paris : De Boeck.
- Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, C.O. (2001). Phenomenology, the method. In Munhall (ed.). *Nursing Research: A qualitative perspective* New York : Jones and Bartlett. pp. 93-122.
- Burgener, L. (1973). *L'éducation corporelle selon Jean Jacques Rousseau et Pestalozzi*. Paris : Vrin.
- Bruner, J.-S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge : Harvard University Press.
- Cassel, C. & Symon G. (eds.) (1994). *Qualitative methods in organizational Research*. London: Sage.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de l'école de Chicago*. Paris : Seuil.
- Corbin, J. (2004). Préface. In A. Strauss & J. Corbin. *Les fondements de la recherche qualitative* (pp. 11-16). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Corbin, J. (2004). To learn to think conceptually, Conversation with Cisneiro-Puebla. *Forum : Qualitative Social Research*, Vol. 5, N° 3, art. 32.
- Cottraux, J. (2004). *Les thérapies cognitives et comportementales*, Paris : Masson.

- Courraud, C. (2002). *Attention et Performance*. Paris : Éditions point d'appui.
- Courraud-Bourhis, H. (2002). *Tonus et Posture*. Paris : Éditions point d'appui.
- Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*. Paris : Éditions point d'appui.
- Courtois, B. & Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Crabtree, B.F. & Miller, W.L. (eds.) (1992). *Doing qualitative research: Research Methods for Primary Care*, (vol. 3). Newbury Park: Sage
- Craig, E.-P. (1978). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*. Traduction du Chapitre II, consacré à la méthodologie, la thèse doctorale de l'auteur, *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching* ». Boston University Graduate School of Education, trad. Ali. Hamein, automne 1988.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob
- Damasio, A. (entretien avec), (2004). Les émotions source de la conscience. In G. Chapelle (dir.). *Le Moi, du normal au pathologique* Paris : Éditions Sciences humaines. pp. 32-38.
- Dartevelle, B. (2003). La Psychothérapie centrée sur la personne. In M. Elkaïm (éd.). *A quel psy se vouer ?* Paris : Seuil. pp. 383-415.
- Dauliach, C. (1998). Expression et onto-anthropologie chez Merleau-Ponty. In M. Merleau-Ponty, *Notes de cours sur L'origine de la géométrie de Husserl, suivi de Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty* (pp. 305-330). Paris : PUF.

- De Ajuriaguerra, J. & Angelergues R. (1962). De la psychomotricité au corps dans la relation avec autrui, à propos de l'œuvre de Henri Wallon. *Évolutions psychiatriques*, 27 (I), pp. 3-23.
- De Ajuriaguerra, J. (1962). Le corps comme relation. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, XXI. (2), pp. 137-157.
- De la Garanderie (1989). *Défense et illustration, de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris : Centurion.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Economica.
- Delory-Momberger, C. (2005a). Présentation du numéro. In Delory-Momberger C. (dir.). *Pratique de formation, corps et formation*. Paris : Université de Paris 8. (pp. 7-23).
- Delory-Momberger, C. (2005b). Les écritures biographiques du corps : de l'élève à l'adulte. In Delory-Momberger C. (dir.). *Pratique de formation, corps et formation* (pp. 23-32). Paris : Université de Paris 8.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions Nathan.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (fifth edition). Thousand Oaks: Sage.
- Depraz, N. (1999). *Husserl*. Paris : Armand Colin.
- Descartes, R. (s.d.). *Le discours de la méthode*. Paris : Libro.
- Deshaies, B. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Paris : Éditions Beauchemin Itée.
- Deslauriers, J.-P. (dir.) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- de Villers, G. (1986). Identification et formation, In E. Bourgeois (éd.), *L'adulte en formation : regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck. pp. 104-114.

- de Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française. pp. 13-19.
- Devarieux, A. (2004). *Maine de Biran : l'individualité persévérante*. Grenoble : éditions Jérôme Million.
- Dewey, J. (1960). *Experience, nature and freedom*. New York : Macmillan Company.
- Dilthey, W. (1947a). Origines et développement de l'herméneutique (1900). In *Le monde de l'esprit*. T.1 Paris : Aubier Montaigne. pp. 319-340.
- Dilthey, W. (1947b). Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896). In *Le monde de l'esprit*. T.1 Paris : Aubier Montaigne. pp. 247-318.
- Dilthey, W. (1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Œuvres complètes T. III. Paris : Cerf.
- Dilthey, W. (1992). *Introduction aux sciences de l'esprit*. Œuvres complètes T. I. Paris : Cerf.
- Dominicé, P. (2005). La formation confrontée aux maltraitements du corps ? In C. Delory-Momberger (dir.). *Pratique de formation, corps et formation*. Université de Paris 8. (pp. 65-76)
- Douglas, B. G. & Moustakas, C. (1985). Heuristic inquiry : the internal search to know. *Journal of humanistic Psychology*, vol. 25, n° 3, pp. 39-55.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : la construction des identités sociales, professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dürckheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New-York : Lyle Stuart.
- Feuerstein, R. (1990). Le PEI (programme d'enrichissement instrumental). *Pédagogie de la médiation*. Lyon : Chroniques sociales.
- Feuerstein, R., (1996). *Médiation éducative et éducabilité cognitive autour du PEI*. Lyon : Chroniques sociales.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France, 1981-1982*. Paris : Seuil, Gallimard.

- Friedman N., (1976). From the experiential therapy to experiential psychotherapy : a history. In *Psychotherapy : theory, research and practice*, vol. 13, 3, pp. 236-243.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Galvani, P. (2006). *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation*. 2^{ème} symposium mondial sur l'autoformation, GRAF CNAM, Abbaye de Royaumont, Juin 2000, à paraître aux éditions L'Harmattan.
- Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interaction*, 8 (2), pp. 95-121.
- Gaillard, J. (2000a). Du sens des sensations dans les apprentissages corporels. *Expliciter*, 34, pp. 10-30.
- Gaillard J., (2000b). Sensation et pédagogie vers une conception énaïve, *Expliciter*, 35, pp. 1-14.
- Gendlin, E., (1984), *Focusing au centre de soi*. Montréal : Le jour.
- Germain, G. (1989). *La formation expérientielle des adultes*. RIFREP, Symposium Paris.
- Ghiglione, R., Richard, J.-F., Bonnard, M. & Bonnet, C. (1985). *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Giordan, A. & de Vicchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), pp. 75-82.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines. In Poupart J. et alii (éds.). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin. pp. 341-363.

- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. San Francisco : University of California Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago : Aldine publishing.
- Gouhier, H., (1970). *Maine de Biran par lui-même*. Paris : Seuil
- Gohier, C. (1997). Du glissement de la macro à la micro analyse ou du comment en éducation le sujet est redevenu le centre du monde. In C. Baudoux & M. Anadon. *La recherche en éducation, la personne et le changement* Les cahiers du LABRAPS, n° 23, pp. 41-54.
- Hanna, T. (1989). *La somatique*. Paris : Inter Editions.
- Hasbrouq, T. (2001). Les modalités de contrôle du mouvement volontaire, mouvement lent/mouvement rapide In J. Hillion (éd.), *Thérapie et Mouvement*. Paris : Éditions point d'Appui. pp. 29-40.
- Hatwell, Y., Stréri, A. & Gentaz, E. (sous la dir.). (2000). *Toucher pour connaître : psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*. Paris : PUF.
- Heidegger, M. (1985). *Être et temps* (trad. fr. E. Martineau). Paris : J. Lechaux & E. Ledru.
- Henry, M. (1965). *Philosophie et Phénoménologie du corps : sur Maine de Biran*. Paris : PUF.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research : a Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, Vol. 9, n° 1.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (1996). *La santé en projet*. Paris : Inter-Editions.
- Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin : la mise en perspective des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Humpich, M. (2003). *Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements*. Communication présentée au Colloque international sur l'accompagnement et

- ses paradoxes – Questions aux scientifiques, aux praticiens et aux politiques ;
Fontevraud, Université de Tours – Département des Sciences de l'éducation.
- Humpich, M. (2006). *Notes de cours sur le journal en formation*. Mestrado en psychopédagogie perceptive. Lisbonne : Université Moderne de Lisbonne.
- Huneman, P. & Kulich, E. (1997). *Introduction à la phénoménologie*. Paris : A. Colin.
- Husserl, E. (1971). *Philosophie première, II*. Paris : PUF.
- Husserl, E. (1965). *Idées directrices pour une phénoménologie, Vol. I*. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1996). *Recherches phénoménologiques pour la constitution : idées directrices Vol II*. Paris : PUF.
- Hut, P. (2001). The Role of Husserl's Epoche for Science — A View from a Physicist. Invited paper presented at the 31st Husserl Circle conference, Bloomington, Indiana, February 2001.
- Huyghes, V. (2006). *Accompagnement et corps sensible : recherche sur la relation au corps sensible comme alternative à l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage*. Mémoire de Master en Ingénierie de la formation, fonction d'accompagnement de la personne en formation, Université François Rabelais.
- Imel S., Kerka S. & Wonacott M. E. (2002). Qualitative Research in adult, career, and career-technical Education. In *The Practitioner File*, Web publication, Center on Education and Training for Employment, 2002.
- James, W. (1924). *Précis de psychologie*. 6^e édition, Paris : Marcel Rivière.
- James, W. (2001). *Les formes multiples de l'expérience religieuse ; essai de psychologie descriptive*, Paris : Éditions Exergue.
- Janicaud, D. (1998). *La phénoménologie éclatée*. Paris : éditions de l'Éclat.
- Jeannerod, M. (1993). Intention, représentation et action. *Revue internationale de psychopathologie*, 10, pp. 167-191.
- Jeannerod, M. (1990). Le traitement conscient et inconscient de l'information perceptive. *Revue internationale de psychopathologie*, 1, (pp. 13-34).

- Josso, M.-C. (1991a). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Josso, M.-C. (1991b). L'expérience formatrice : un concept en construction. In Courtois B. & Pineau G. (éds.). *La formation expérientielle des adultes* Paris : La Documentation Française. pp. 191-200.
- Josso, C. (1998). 'Cheminer avec' : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In G. Pineau (éd.). *Accompagnements et histoire de vie* Paris : L'Harmattan. pp. 263-283.
- Jourdain, S. (1992). *L'irrévérence de l'éveil : Dialogue avec Gilles Farcet*. Paris : Éditions du Relié.
- Jourde P. (2002). *La Littérature sans estomac*. Paris : L'esprit des péninsules.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan.
- Kerjean, A. (1997). Apprendre par l'expérience ; la formation expérientielle pour adultes. *Actualité de la Formation permanente*, 148, pp. 66-73.
- Kohn R. (1984). L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue Française de pédagogie*, 68, pp. 104-116.
- Kohn, R. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances. *Bulletin de psychologie*, XXXIX (377), pp. 817-826.
- Kohn, R. & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : Éditions Nathan.
- Kohn, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos
- Kohn, R. (2002). La démarche clinique de recherche. Intervention au séminaire de DEA animé par J.-L. Le Grand, *Histoire de vie et théorie de l'imaginaire* (retranscription corrigée par l'auteur). Paris : Université Paris 8.
- Kokosowski, H. (1995). Le champ de l'insertion et les métiers de formation. *Actualité de la formation permanente*, 137, pp. 112-119.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Knowles, M. (1988). *The Modern Practice of adult education*. Englewood Cliffs : Cambridge Book.

- Knowles, M. (1990). *Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lamboy, B. (2003). *Devenir qui je suis, Une autre approche de la personne*. Lisieux : Desclée de Brouwer.
- Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*. Université Paris VIII, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique.
- Le Breton, D. (2005). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses Universitaires de France (1^{ère} édition, 1990).
- Le Grand J.-L. (1989). La bonne distance épistémologique n'existe pas. *Éducation permanente* n° 100-101, pp. 109-121.
- Le Grand J.-L. (1992). Épistémologie et implication. Vers une heuristique implicationnelle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Recherches II 59, pp. 61-74.
- Le Grand, J.-L. & Pineau, G. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : P.U.F. (1^{ère} édition, 1993).
- Le Grand, J.-L. (2000). Repères théoriques et éthiques en histoire de vie collective. In Coulon M.-J. & Le Grand J.-L. (dir.). *Histoires de vie collective et Éducation populaire. Les entretiens de Passay* Paris : L'Harmattan. pp. 129-160.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G. & Boutin G. (1996). *La recherche qualitative - Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York : Harper and Row.
- López Gòrriz, I. (1994). *Atortaciones de la Investigación-Acción à la Formación Permanente*. Thèse de Doctorat. Séville: Université de Séville.
- López Gòrriz, I. (2004). La formation existentielle pour une anthropologie des identités. In J.-L. Le Grand (dir.). *Pratiques de formation, Anthropologie et formation*. Paris : Université de Paris 8. pp. 113-128.

- Lourau, R. (1994). Errements, errance, erreurs. In P. Paillé (dir.). *L'errance créatrice : l'inusité en recherche qualitative*. Université de Montréal, Association pour la Recherche Qualitative.
- Mackiewicz, M.-P. (dir.) (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.
- Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris : Grasset.
- Maine de Biran, (1966). *L'effort, textes choisis*. Paris : PUF.
- Maine De Biran, (1998). *Œuvres complètes, IV et VII*. Paris : Vrin.
- Maine de Biran, (1995). *De l'aperception immédiate*. Œuvres complètes, IV. Paris : Vrin.
- Maine de Biran, (1939). *Œuvres de Maine de Biran, Tome XI* (éd. P. Tisserand). Paris : Alcan.
- Malherbe, J.F. (1997). *La conscience en liberté : apprentissage de l'éthique et création de consensus*. Québec : Fides.
- Mandeville, L. (1997). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologies*. Thèse de Doctorat, Montréal : Université de Montréal.
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello (éd.). *Pratiques et méthodes de recherches en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris : Armand Colin.
- Maslow, A. (2003). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: New Science Library.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964a). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964b). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Le primat de la perception*. Paris : Verdier.

- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et Pédagogie de l'enfant : cours de la Sorbonne*. Paris : Verdier.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mesure, S. (1990). *Dilthey et la fondation des sciences historiques*. Paris : PUF.
- Minkowski, E., (1995) *Le temps vécu*, Paris : Quadrige PUF
- Miskiewicz, W. (1998). Dilthey et la difficile recherche d'une autre objectivité. *Intellectica*, vol. 1-2, pp. 111-133.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (1987). *Pour sortir du XXème siècle*. Paris : Seuil.
- Morin, L. & Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation, 1 : les sciences de l'éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Morse J. et alii (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 1, 2.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research : Design Methodology and Applications*. Beverly Hills : Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF (2^{ème} éd.).
- Mucchielli, A. (2004). Méthode d'analyse phénoménologique. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin. pp. 191-192.
- Murrell, P.H & Claxton, C.S (1987). Experiential learning theory as a guide for effective teaching. *Counsellor Education and Supervision*, 27 (1), pp. 4-14.
- Neumann, W.L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative approaches* (4th ed.). London: Allyn and Bacon.
- Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Éditions point d'appui.
- Newman, M. (1979). *Theory development in nursing*. Philadelphia : Fa Davis.

- Nietzsche, (1997). *Fragments posthumes, oeuvres complètes*, T.X. Paris : Gallimard.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*. n°23, pp. 147-181.
- Paillé, P. (1997). La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets. *Recherche en soins infirmiers*, 50, pp. 60-65.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrises et des thèses de doctorat dans les universités Québécoises francophones (années 1980 et début des années 1990). *Recherches qualitatives*, 18, pp. 187-216.
- Paillé, P. (2004a). Analyse qualitative. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. , pp. 210-212.
- Paillé, P. (2004b). Recherche heuristique. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. pp. 225-226.
- Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, vol. 26(1), pp. 139-153.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Patton, M.-Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, vol. 1, 3, pp. 261-283.
- Perraut Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. In Mackiewicz, M.-P. (dir.). *Praticien et chercheur – Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan. pp. 41-53.
- Petit, J.-L. (1992). *Quinze leçons sur Husserl et Wittgenstein*. Paris : Cerf.

- Petit, J.-L. (dir.) (1994). *Neurosciences et philosophie de l'action*. Paris : Vrin.
- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1998), *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Pilon, J.-M. (2005). L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action. In C. Landry & J.-M. Pilon (dir.). *Formation des adultes aux cycles supérieurs Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps : une formation permanente*. Éd. Universitaire, Résonance.
- Pineau, G. (2001). Les récits de vie pour quoi faire ? *Psychologie sociale*, 188.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (2006). Communication présentée à la Conférence CIPA 2, Salvador de Bahia, Brésil.
- Poupart, J. & alii (éds.). (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.
- Prochiantz, A. (1997). *Les anatomies de la pensée*. Paris : Odile Jacob.
- Ravaisson, F. (1997). *De l'habitude*. Paris : Rivages.
- Richir, M. (1993). *Le corps : essai sur l'intériorité*. Paris : Hatier.
- Ricoeur, P. (1986). Phénoménologie et herméneutique. In Ricoeur. *Du texte à l'action* (pp. 61-81). Paris : Points Seuil.
- Rugira, J.-M. & Galvani, P. (2002). Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation permanente*, 153.
- Robin, J.-Y. (2002). Le double paradoxe d'une recherche en carriéologie. *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation Permanente*, 153.
- Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

- Rogers, C. (2001). *L'approche centrée sur la personne*. Lausanne : Randin.
- Roll, J.-P. (1993). Le sentiment d'incarnation : arguments neurobiologiques. *Revue de médecine psychosomatique*, 35, pp. 75-90.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Roustang, F. (2003). *Il suffit d'un geste*. Paris : Odile Jacob.
- Santiago-Delefosse, M., Rouan, G., Giami, M. (éds.) (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionnals think in action*. New York : Basic Book.
- Schopenhauer, A. (1989). *Le monde comme volonté et comme représentation*. Paris : PUF.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. Préface à N. Anderson (1923). *Le Hobo* (pp. 263-305). Paris : Éditions Nathan.
- Seale, C. (2002). Quality Issues in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, vol. 1(1), pp. 97-110.
- Seale, C. (1999). Quality in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, vol. 5(4), pp. 465-478
- Seale, C. (1999). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage.
- Sorel, M. (éd.) (1997). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*. Paris : L'Harmattan.
- Spinoza, B. (1954) *L'Éthique*. Paris : Gallimard.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Stréri, A. (1996). Motricité et sensori-motricité. In Lécuyer, R., Stréri, A. & Pécheux, M.-G., *Le développement cognitif du nourrisson*. Paris : Éditions Nathan. pp. 81-146.

- Tengelyi, L. (2005). *Histoire d'une vie et sa région sauvage*. Grenoble : Jérôme Million.
- Thompson, E. (2006). Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Research Report*. Toronto : University of Toronto.
- Todres, L. & Holloway, I. (2004). Descriptive phenomenology: Life-world as evidence. In F. Rapport (ed.). *New qualitative methodologies in health and social care research* (pp. 79-98). London: Routledge.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*, New York: SUNY Press.
- Vandenberg, D. (ed.) (1997). *Phenomenology and education discourse*. Johannesburg: Heinemann
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil
- Varela, F., Thomson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expériences humaines*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Vermersch, P. & Depraz, N. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études phénoménologiques*, 31-32, pp. 165-184.
- Vergely B., (1998), *Les philosophes modernes*, Toulouse : éditions Milan.
- Vermersch, P. (1997). Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective. *Alter*, vol. 5, pp. 121-136.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, vol. 44, 1, pp. 7-19.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). Préface. In Bois, D. *Le moi-renouvelé : introduction à la somatopsychopédagogie* (pp. 11-15). Paris : Éditions point d'appui.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weber, M. (1968). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Wulf C., (2005). Le corps comme médium de l'apprentissage. In C. Delory-Momberger (dir.). *Pratiques de formation, Corps et formation*. Paris : Université de Paris 8. pp. 39-49.

Wundt, W. (1902). *Grundzüge der physiologischen psychologie, I*. Leipzig : Wilhelm, Engelmann (5e édition)

1 CHEMIN FAISANT...

2

3 J'ai vécu longtemps dans un corps instrumentalisé, à mon service, et complètement dissocié
4 de ce que je considérais être moi. Je pouvais dire : « je vais très bien en ce moment, mais j'ai
5 mal au dos sans arrêt depuis plusieurs jours » ; tant je m'identifiais plus à ma pensée qu'à
6 mon corps.

7

8 Mon corps était à la fois :

- 9 - à l'adolescence, un réceptacle à remplir soit de vide soit de trop plein dans des
10 phases anorexiques ou boulimiques ;
- 11 - un objet malgré moi offert au regard des autres dans la douloureuse crainte du
12 jugement.
- 13 - un instrument de douleur ou de plaisir, obéissant comme un esclave à ce que je lui
14 imposais en maître totalitaire (sports à sensation, consommation de cannabis...)

15

16 Je n'ai jamais appris à être à l'écoute de mon ressenti corporel, des besoins et des messages
17 qu'il pouvait essayer de me transmettre.

18

19 Ce qui a changé pendant ces trois dernières années avec le travail d'un
20 somatopsychopédagogue, c'est tout d'abord que ce corps soumis est devenu un interlocuteur
21 à part entière. Il a changé de statut dans mon échelle de valeur, il est monté en grade ! et je
22 sors peu à peu d'une position de toute puissance de la pensée pour gagner en humilité.

23 Mon corps qui était

- 24 - un esclave
- 25 - un outil
- 26 - une image à façonner pour la rendre séduisante en fonction des goûts, des modes, des
27 choses à camoufler, est devenu, quand j'ai appris à poser mon attention sur lui, comme un
28 double digne d'intérêt puisque capable :
 - 29 - de me donner des informations pertinentes
 - 30 - de ne pas être d'accord avec ce que je veux lui imposer
 - 31 - d'avoir une autonomie pour mettre en place des stratégies
 - 32 d'adaptation à la vie que je lui fais mener, et qui n'est pas

33 toujours facile !

34

35 C'était déjà un progrès ; la deuxième étape en cours, c'est celle de l'unification : « je suis mon
36 corps tout autant que je suis ma pensée ». Ne plus seulement dialoguer avec ce supposé autre,
37 mais me sentir pleinement identifiée à lui. Je progresse et régresse alternativement dans cette
38 voie, rencontrant des résistances. Mais je vais reprendre ici le parcours déjà effectué.

39

40 A 18 ans, un test psychologique qu'on m'avait fait passer m'avait intrigué : on m'avait
41 expliqué que mon corps était absent des résultats.

42

43 Ce corps absent de mon psychisme était pourtant bien là, embarrassant à transporter
44 pour quelqu'un d'aussi timide que moi ; je souffrais de son opacité et de sa consistance,
45 j'aurais voulu qu'il soit transparent ;

46

47 J'avais de lui une vue parcellaire.

48 Telle partie convenait, telle autre était trop ceci ou pas assez cela ; en fait, c'est la vue qui
49 était le sens privilégié pour l'appréhender. Quand je pensais à mon corps, je pensais à son
50 image dans la glace, reflétée et donc déjà modifiée ; et en plus, filtrée à travers le prisme de
51 mes représentations de la beauté modelées par les médias, les modes, les idées des
52 meilleures copines, etc..

53 Je n'aimais pas mon corps et je me demande pourquoi, au fond. Je crois que le
54 changement de point de vue fondamental vers lequel je suis en marche est en fait celui-ci : je
55 suis en train d'apprendre à aimer mon corps.

56 Ce faisant, j'apprends à m'aimer tout court...

57

58 L'essentiel, et je l'ai entendu en SPP, n'est pas le fait, la pensée, la situation, mais le
59 rapport qu'on entretient avec eux. Ce n'est donc pas mon corps qui était à changer, comme
60 je le croyais à l'époque, mais mon rapport à lui.

61

62 Pour ce qui est de la sensation, je pouvais ressentir la douleur ou le plaisir, mais je
63 n'avais pas idée du monde de nuances que j'allais découvrir plus tard. Ayant l'habitude
64 d'envisager le corps sous l'angle de la pathologie, pour moi un corps qui allait bien était un

65 corps qui ne fait pas parler de lui, et pour tout dire : qu'on ne sent pas ; le silence des
66 organes qui fonctionnent bien, c'est le maximum qu'on puisse lui demander !
67 Tout le monde subjectif était pour moi flou, sans contours, vague, et en quelque sorte virtuel.
68 La perception n'était pas pour moi un outil sérieux de connaissance et surtout, je ne m'étais
69 jamais entraînée à la pratiquer et à tenter d'étiqueter mes découvertes.

70

71 Une grande surprise a été d'entendre que nommer l'éprouvé permet de l'engrammer.
72 J'ai toujours été persuadée du contraire. Il me semblait que nommer le ressenti, essayer de le
73 préciser le ferait fuir. En fait, j'assimilais les sensations à des illusions et je pensais
74 confusément que mettre un coup de projecteur dessus les ferait s'évanouir, puisqu'elles ne
75 font pas partie du domaine des réalités.

76

77 Et puis, mon corps, bien docile et compliant à mes prescriptions, m'a trahie en deux
78 occasions.

79 Deux soucis de santé, pas dramatiques mais handicapants, m'ont alertée deux années de
80 suite. Mon corps se rappelait à mon bon souvenir de la façon la plus désagréable qui soit.
81 J'ai compris qu'une ère nouvelle commençait où il faudrait prendre soin de lui, prendre soin
82 de moi avec plus d'indulgence, d'empathie dirait-on ici.

83

84

85 Par ailleurs, si certains objectifs étaient atteints dans ma vie, si j'avais pu m'affranchir de
86 pas mal d'inhibitions et réaliser des projets importants, il restait (heureusement !) des
87 lacunes. Une souffrance intacte était celle de ne pouvoir danser. Empêchement fondamental
88 à mouvoir mon corps sur la musique, bonheur inaccessible que de vivre cette érotisation du
89 corps dans l'espace : la danse. C'est devenu ces dernières années mon souhait selon
90 Aristote ! (pour reprendre les termes entendus à Chamblay l'été dernier). Le corps insistait à
91 reprendre ses droits...

92

93

94 A cette époque, j'ai rencontré mon compagnon, très investi dans la méthode depuis des
95 années. Il m'a présenté Sylvie Rosenberg, qui m'a prise en charge de façon on peut dire
96 intensive, toutes les semaines pendant plusieurs mois, puis de façon plus espacée pendant en
97 tout 3 ans.

98

99 La première chose que j'ai ressentie c'est que l'expérience était agréable. Agréable
100 d'être touchée, agréable d'être passive car la fatigue a toujours été mon premier symptôme,
101 un état quasi-permanent.

102 Sensation qu'enfin on s'occupe de moi, on m'enveloppe d'attention, on s'intéresse à chaque
103 parcelle de mon corps.

104

105 Question passivité ça n'a pas duré !

106 Sylvie me sollicite à poser mon attention sur la zone traitée, et quand ma pensée m'entraîne
107 loin, elle s'en rend compte !

108 Elle m'invite à me poser dans ses mains alors que je crois être déjà complètement relâchée

109 .

110 Elle me raconte qu'il existe un lieu de moi-même où je peux retourner seule pour être bien,
111 le genre d'expérience à faire froid dans le dos ! pour moi qui ait toujours couru me blottir
112 sous l'aile d'un autre, réchauffer ma solitude à l'amour pour me faire exister.

113 Je vais pourtant m'aventurer dans ce voyage à l'intérieur de moi, et réaliser que oui, par
114 vertige de l'abandon, je m'étais moi-même abandonnée.

115

116

117 Sylvie me parle d'un mouvement interne que je ne ressens pas, et aussi d'autres concepts
118 éminemment suspects pour moi, comme celui d'os mou : les os ça peut ramollir ! C'est
119 violent pour moi qui me raccroche comme je peux à des données rationnelles ou présumées
120 telles.

121

122 En même temps ces incrédulités que je défends avec force en présence de ma thérapeute ou de
123 mon compagnon ne sont pas le reflet exact de ma position. Quand je suis dans un milieu où
124 personne ne connaît la méthode, je tente d'expliquer les bienfaits que j'en ressens et
125 l'authenticité de cette approche. J'amène d'ailleurs plusieurs personnes de mon entourage
126 familial et amical à en faire l'expérience. Mon père, parfaitement étranger à toute recherche
127 de ce type, non seulement est débarrassé définitivement d'une douleur chronique de hanche
128 en 3 séances avec Sylvie, mais en plus sent clairement le mouvement dans tout son corps !

129

130 Entre ces deux postures, l'une négative et l'autre positive, qui ne reflètent ni l'une ni l'autre
131 mon point de vue complet, j'oscille, tâtonne et peu à peu fais mon opinion à travers mes
132 expériences et celles dont témoignent les autres. Cette stratégie de prêcher le faux pour savoir
133 le vrai ronge petit à petit mes résistances et débouche sur un engagement plus important.

134

135 Que s'est-il passé entre temps ?

136 De séance en séance, si je ne sens pas de mouvement autonome au sein de ma matière, je sens
137 très bien l'état de bien-être qui en résulte.

138 Je sens que Sylvie me fait du bien même si je pense au début que c'est elle qui par ses mains
139 déclenche quelque chose dans mon corps. Je repars de la Butte aux Cailles allégée, un peu
140 « bizarre », flottante, je me sens bien ; ou je me sens tout simplement !

141 Sylvie m'a dit : « essaie de garder ça » ; je me demande bien ce que je dois garder, mais peut-
142 être c'est ce sentiment de nouveauté, l'impression que quelque chose est rincé, lavé, rafraîchi
143 en moi et au dehors. Je pose un regard différent sur la rue, je sens l'air sur ma peau, mes pas
144 sur le trottoir n'ont pas le même goût, comme si mes perceptions étaient aiguisées, vivifiées.

145

146 Déjà dans les premières secondes de traitement, quand ma thérapeute pose les mains sur
147 moi mes intestins répondent par un petit chant de bienvenue. C'est régulier et hors de mon
148 contrôle. Je suis surprise qu'un appui à distance déclenche des borborygmes aussi
149 systématiquement.

150 J'en aurai plus tard une explication quand j'entendrai parler de la courroie de transmission
151 des fascias.

152

153 Je ne ressens pas des vagues de mouvement qui me balayent ; mais je sens dans ma chair
154 comme une disponibilité au mouvement, quelque chose d'un peu dansant, de plus liquide
155 dans mon corps. Et quand ma tête est traitée j'ai des sensations légèrement vertigineuses.

156

157 Une des premières surprises c'est que ma thérapeute sait autant que moi ce qui se passe dans
158 mon corps. Elle me dit « ici c'est douloureux n'est-ce pas ? » Elle sait aussi si je porte mon
159 attention sur la zone à traiter. Ça m'étonne beaucoup car à moins qu'elle ait des dons de
160 télépathie, ça veut dire que mon corps est différent au toucher selon que je l'investis de mon
161 attention ou non. C'est une grande découverte.

162

163 La lenteur et la douceur dans mon corps, ce sont aussi des sensations nouvelles. Moi qui
164 étais portée plutôt sur le goût des sensations fortes, qui me suis adonnée aux sports à risque,
165 parachute, escalade, ski, équitation, arts martiaux, j'ai du chemin à faire pour découvrir des
166 plaisirs tout en nuances. Je suis un peu dans la même problématique que les toxicomanes qui
167 ont dopé leurs sensations jusqu'à des paroxysmes : tout leur paraît terne après. Ou bien
168 quelqu'un qui aurait l'habitude de manger tellement épicé qu'il ne peut plus distinguer les
169 arômes subtils d'un repas fin.

170 Or cette lenteur et cette douceur, au fil des séances, je m'y attache, j'éduque mon goût qui
171 devient plus sensible.

172

173 Une nouvelle étape est franchie quand je les retrouve sous les mains d'un autre thérapeute. Il
174 ne s'agit donc pas d'un don spécial d'une personne, ou d'un effet d'une empathie
175 particulière avec elle (même si ça y participe). Le bien-être procuré est reproductible et ne
176 dépend pas uniquement du thérapeute. Il s'agit donc d'une technique à part entière.

177

178 A ce stade, je commence à essayer, quand je suis anxieuse, de revenir au corps : simplement
179 ressentir les objets que je touche, l'air sur ma peau. Je remarque que ça marche pour
180 desserrer l'étau, mais c'est difficile de maintenir cette attention au corps plus que quelques
181 dizaines de secondes.

182

183 Une autre expérience déterminante a été au cours du stage de Djerba en 2003, la pratique de
184 l'intériorisation.

185 Se poser c'est la chose que je sais le moins faire.

186 Je me débrouille toujours pour être surmenée, le travail, diverses activités, des engagements
187 multiples. Je ne suis pas dupe des dispositifs que je mets en place pour fuir évidemment le
188 vide, l'ennui, le silence et pour tout dire moi-même. Je suis une fatiguée chronique qui fuit
189 le repos comme la peste.

190 Alors se poser 20 minutes sur une chaise sans rien faire ! Entreprise surréaliste et
191 parfaitement inutile vue de ma fenêtre. Sauf qu'au lieu de rencontrer le vide dans ce silence,
192 j'y ai fréquenté la richesse. Le bleu est venu assez vite, j'y avais déjà accès parfois pendant
193 les traitements.

194 Mais surtout, ce que j'ai senti très vite c'est cette dilatation au centre de ma poitrine, cette
195 émotion qui m'a étreinte. J'ai reconnu cette douceur si intense qu'elle en est presque

196 douloureuse chez moi ; une douceur aigue si je peux mettre ensemble ces deux mots là :
197 c'est de l'amour. Je le sentais, je sentais que c'était de l'amour tout court, pas spécialement
198 dirigé vers quelqu'un, et donc dirigé vers tout.

199 De l'amour de la vie je pense, que j'avais déjà ressenti en moi comme un élan, une
200 jubilation, quelque chose fait pour être contagieux, mais difficile à transmettre.

201

202 Je sentais cet amour cette fois-ci localisé dans mon corps au centre de la poitrine, et au fil
203 des mois, descendant dans le ventre et jusqu'au sexe.

204 Je sentais mon corps sentir cet amour qui n'était pas vers moi dirigé, et de le sentir héberger
205 l'amour, je me mettais à l'aimer.

206 La surprise la plus grande fut que cet état était reproductible. Avant de m'endormir, si
207 simplement je me mettais dans mon corps au lieu de rester dans la moulinette d'une pensée
208 compulsive, et que je pensais à mon cœur, l'amour était au rendez-vous, étrangement mêlé à
209 une sorte de compassion, de tristesse douce, quelque chose d'éperdu qui est souvent chez
210 moi lié à l'amour.

211

212 Je dois dire que j'ai perdu un peu ce pouvoir de convoquer l'amour « sur commande ! » au
213 creux de mon cœur, probablement par manque de pratique j'ai un peu régressé depuis 1 an.

214 Je me suis fait moins traiter, ma thérapeute n'étant plus disponible.

215 Je n'ai pas réussi à passer le cap de m'approprier suffisamment cette pratique
216 d'intériorisation pour la faire seule.

217 Je me suis fait de nouveau déborder par un rythme de vie trépidant où d'un coup il n'y avait
218 plus de temps pour tout ça.

219 Je crois surtout que j'avais besoin encore de tenir la main d'un thérapeute pour m'aider à
220 évoluer.

221 Peut être un peu de désir enfantin d'un regard sur mes progrès pour leur donner du sens,
222 d'un relais extérieur pour entretenir ma motivation.

223

224

225 Je suis arrivée à un point où mon corps est devenu un lieu de plaisir très simple et très doux
226 un lieu de découverte offrant des sujets à ma réflexion, une source d'amour et de paix.

227

228 Puis j'ai laissé le stress, le surmenage et la vie pressée engoutir beaucoup de ces merveilles.
229 Mais j'y reviens, car ces mots que Danis Bois a prononcés à Chamblay l'été 2005 m'ont
230 profondément bouleversée, et ont déclenché instantanément mon engagement dans la
231 formation à Lisbonne : « Il est temps de commencer à vivre ».

232

233

234 Mai 2006 :

235

236 Je voudrais ajouter une mise à jour ! Au fil des stages à Lisbonne, ma joie
237 de vivre augmente ; mes amis me demandent pourquoi as-tu l'air si heureuse ? pensant à un
238 événement précis, et je leur réponds : je n'en sais absolument rien !

239

240 De l'allégresse coule de moi, malgré les peurs

241 la routine

242 les mesquineries

243 la médiocrité autour de moi et la mienne propre, sur laquelle je

244 bute parfois en toute humanité, en toute humilité

245

246 Ce qui enfle au fil des méditations, c'est douceur, force, lumière, amour,
247 larmes d'émotion, joie épousée à la souffrance, beauté du vivre..

248 Merci !

Analyse du journal de H1

Femme de 43 ans

Ancienneté dans la méthode : débutante

Profession : médecin

Profession : française

Représentation initiale principale : « Je m'identifiais plus à ma pensée qu'à mon corps » (H1 : l. 5-6)

1. Retour réflexif sur l'état antérieur à la formation

<i>Relation au corps</i>	<i>Relation à l'activité cognitive</i>	<i>Comportements psychosociaux</i>
<p>« J'ai vécu longtemps dans un corps instrumentalisé, à mon service, et complètement dissocié de ce que je considérais être moi » (H1 : l. 3-4)</p> <p>« Mon corps était à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none">- à l'adolescence, un réceptacle à remplir soit de vide soit de trop plein dans des phases anorexiques ou boulimiques ;- un objet malgré moi offert au regard des autres dans la douloureuse crainte du jugement.- un instrument de douleur ou de plaisir, obéissant comme un esclave à ce que je lui imposais en maître totalitaire (sports à sensation, consommation de cannabis...) » (H1 : l. 8-14)<p>« Je n'ai jamais appris à être à</p>		

<p>l'écoute de mon ressenti corporel, des besoins et des messages qu'il pouvait essayer de me transmettre. » (H1 : l. 16-17)</p> <p>« Pour ce qui est de la sensation, je pouvais ressentir la douleur ou le plaisir, mais je n'avais pas idée du monde de nuances que j'allais découvrir plus tard. Ayant l'habitude d'envisager le corps sous l'angle de la pathologie, pour moi un corps qui allait bien était un corps qui ne fait pas parler de lui, et pour tout dire : qu'on ne sent pas ; le silence des organes qui fonctionnent bien, c'est le maximum qu'on puisse lui demander ! Tout le monde subjectif était pour moi flou, sans contours, vague, et en quelque sorte virtuel. La perception n'était pas pour moi un outil sérieux de connaissance et surtout, je ne m'étais jamais entraînée à la pratiquer et à tenter d'étiqueter mes découvertes. » (H1 : l. 62-69)</p>		
---	--	--

2. Processus de transformation pendant la formation

<p>Faits d'expérience</p> <p>(à médiation corporelle)</p>	<p>Faits de conscience</p> <p>(relation au corps sensible)</p>	<p>Faits de connaissance</p> <p>(relation à l'activité cognitive immanente)</p>	<p>Prises de conscience</p> <p>(transfert entre l'activité cognitive immanente et la relation au monde)</p>
			<p>« La première chose que j'ai ressentie c'est que l'expérience était agréable. Agréable d'être touchée, agréable d'être passive car la fatigue a toujours été mon premier symptôme, un état quasi-permanent. » (H1 : l. 99-101)</p> <p>« De séance en séance, si je ne sens pas de mouvement autonome au sein de ma matière, je sens très bien l'état de bien-être qui en résulte. » (H1 : l. 139-140).</p>
			<p>« Je ne ressens pas des vagues de mouvement qui me balayent ; mais je sens dans ma chair comme une disponibilité au mouvement, quelque chose d'un peu dansant, de plus liquide dans mon corps. Et quand ma tête est traitée j'ai des sensations légèrement vertigineuses. » (H1 : l. 156-158)</p> <p>« Or cette lenteur et cette douceur, au fil des séances, je m'y attache, j'éduque mon goût qui devient plus sensible. » (H1 : l. 174-175)</p> <p>« Je sentais mon corps sentir cet amour qui n'était pas vers</p>

			moi dirigé, et de le sentir héberger l'amour, je me mettais à l'aimer. » (H1 : l. 210-211).
--	--	--	---

3. Résistances et voies de passage

<i>Difficultés, confrontations cognitives et résistances</i>	<i>Voies de passage</i>
<p>« le monde subjectif était pour moi flou, sans contours, vague, et en quelque sorte virtuel. » (H1 : l. 67)</p>	<p>« Je suis mon corps tout autant que je suis ma pensée » (H1 : l. 35-36)</p> <p>« Quand je pensais à mon corps, je pensais à son image dans la glace, reflétée et donc déjà modifiée » (H1 : l. 49-50)</p> <p>« ... j'oscille, tâtonne et peu à peu fais mon opinion à travers mes expériences et celles dont témoignent les autres. » (H1 : l. 132-133).</p> <p>« De séance en séance, si je ne sens pas de mouvement autonome au sein de ma matière, je sens très bien l'état de bien-être qui en résulte. » (H1 : l. 136-137).</p> <p>« Je ne ressens pas des vagues de mouvement qui me balayent ; mais je sens dans ma chair comme une disponibilité au mouvement, quelque chose d'un peu dansant, de plus liquide dans mon corps. Et quand ma tête est traitée j'ai des sensations légèrement vertigineuses. » (H1 : l. 153-155)</p> <p>« Or cette lenteur et cette douceur, au fil des séances, je m'y attache, j'éduque mon goût qui devient plus sensible. » (H1 : l. 170-171)</p> <p>« Alors se poser 20 minutes sur une chaise sans rien faire ! Entreprise surréaliste et parfaitement inutile vue de ma fenêtre. Sauf qu'au lieu de rencontrer le vide dans ce silence, j'y ai fréquenté la richesse. Le bleu est venu assez vite, j'y avais déjà accès parfois pendant les traitements. » (H1 : l. 190-192).</p> <p>« J'ai reconnu cette douceur si intense qu'elle en est presque douloureuse chez moi ; une douceur aigue si je peux mettre ensemble ces deux mots là : c'est de l'amour. Je le sentais, je sentais que c'était de l'amour</p>

	<p>tout court, pas spécialement dirigé vers quelqu'un, et donc dirigé vers tout. » H1 : l. 195-198).</p> <p>« Je sentais mon corps sentir cet amour qui n'était pas vers moi dirigé, et de le sentir héberger l'amour, je me mettais à l'aimer. » (H1 : l. 204-205).</p> <p>« Je suis arrivée à un point où mon corps est devenu, un lieu de plaisir très simple et très doux, un lieu de découverte offrant des sujets à ma réflexion, une source d'amour et de paix. » (H1 : l. 225-226)</p> <p>« quand j'ai appris à poser mon attention sur lui, comme un double digne d'intérêt puisque capable :</p> <ul style="list-style-type: none">- de me donner des informations pertinentes- de ne pas être d'accord avec ce que je veux lui imposer- d'avoir une autonomie pour mettre en place des stratégies d'adaptation à la vie que je lui fais mener, et qui n'est pas toujours facile ! (H1 : l. 27-33)
--	--