

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

**Cuerpo, sujetos y formación.
Debates y Alternativas Pedagógicas**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Presenta

María Isabel Vázquez Nieto

Asesora:

Mtra. Marcela Gómez Sollano

SEPTIEMBRE 2012

Trabajo realizado en el marco del proyecto “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas”, con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA-PAPIIT: IN400610-3)



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

	págs
Presentación	3
Capítulo 1	
El cuerpo. Un concepto polisémico, discursivo e históricamente construido	10
1.1 Delimitación conceptual	11
1.2 Discurso y hegemonía	21
1.2 Genealogía y microfísica	27
Capítulo 2	
El cuerpo. Una aproximación histórico-genealógica: discursos y saberes	34
2.1 Referentes ordenadores	35
2.2 Las primeras concepciones	37
2.3 El cuerpo. Una revisión a partir de la obra de Platón y Aristóteles	41
2.4 El advenimiento del cristianismo	44
2.5 El renacimiento	48
2.6 La modernidad y el cuerpo moderno	50
2.7 La individualización del vínculo social	56
Capítulo 3	
Cuerpo, sujetos y formación. Aportaciones a partir del estudio de dos experiencias pedagógicas	64
3.1 Sujeto, cuerpo y corporeidad en el espacio escolar	65
3.2 Cuerpo y modernidad. Un horizonte para pensar su inscripción en América Latina	78
3.3 Hacia una pedagogía de lo corporal. Una aproximación a partir de la experiencia	94
Consideraciones finales	129
Fuentes consultadas	134
Anexos	143

PRESENTACIÓN

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de las actividades del proyecto “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana” que se realiza en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, MÉXICO-ARGENTINA-COLOMBIA),¹ con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM como parte del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (DGAPA-PAPIIT: IN400610), convocatoria 2010 y del cual participé como becaria de febrero a diciembre del mismo año.

Uno de los objetivos de este estudio es aportar elementos de carácter teórico, conceptual y analítico para pensar, a partir del estudio de experiencias concretas, la importancia que tiene para el campo de la pedagogía y de la educación situar la compleja relación entre el cuerpo, los sujetos y los espacios de formación, específicamente en un contexto que, como el actual, demanda abrir el campo de las ciencias sociales y las humanidades a las nuevas expresiones que de manera significativa las jóvenes generaciones están configurando sobre y a partir de su corporeidad, con las implicaciones pedagógicas que este proceso tiene.

A partir de esta delimitación inicial se definieron alcances específicos de la investigación realizada con el objeto de contar con elementos para:

-Analizar las diversas configuraciones discursivas que se han construido, en periodos y ámbitos concretos por diversos agentes sobre la cuestión del cuerpo y la corporeidad.

¹ APPEAL nació el 2 de enero de 1981 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la intención de producir conocimientos y estrategias políticas sobre la educación latinoamericana, así como de brindar elementos a las nuevas generaciones de pedagogos y científicos sociales para construir una visión histórica, latinoamericanista, popular y democrática. Para una ubicación del desarrollo y situación actual de dicho programa, véase entre otros los siguientes textos: PUIGGRÓS, Adriana y Marcela Gómez Sollano (coords.) (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, Facultad de Filosofía y Letras/ DGAPA-UNAM. PUIGGRÓS, Adriana y colaboradores (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Argentina, Galerna. GÓMEZ Sollano, Marcela (coord.) (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades/Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM. PUIGGRÓS, Adriana (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Argentina, Galerna; y www.appealweb.com.ar

-Caracterizar el discurso que ha hegemonizado las visiones sobre el cuerpo y la corporeidad, particularmente en las sociedades modernas contemporáneas.

-Describir y analizar, a partir de las categorías construidas para tal efecto, algunas experiencias pedagógicas alternativas que se han generado en nuestro país a partir de la dimensión que tiene la cuestión del cuerpo como referente ordenador de los procesos de formación.

Las preguntas que orientaron la investigación de la cual es resultado este trabajo y que aportan a la delimitación del campo problemático del estudio son:

¿Qué importancia tiene plantearse en el momento actual la cuestión del cuerpo en su relación con los sujetos y los espacios de formación? ¿Cómo impacta esta cuestión al campo educativo y pedagógico y qué aporta éste para pensar dicha relación a partir del estudio de experiencias concretas?

¿Qué caracteriza a los discursos que han hegemonizado las visiones contemporáneas sobre el cuerpo y la corporeidad, particularmente aquellos relacionados con los procesos de formación que, como los escolares, han tenido fuerte incidencia en la condición de vida de las nuevas generaciones?

¿Qué continuidades y discontinuidades marcan las diversas configuraciones discursivas que se han generado a partir de los saberes que se interrogan sobre la cuestión del cuerpo, específicamente aquellos relacionados con el ámbito educativo y pedagógico?

¿Qué elementos aporta el estudio y sistematización de algunas experiencias educativas producidas en nuestro país en la última década para pensar la relación entre cuerpo, sujetos y formación?

Para responder a dichas interrogantes, partimos de considerar al cuerpo y a la corporeidad como el espacio central, vital del sujeto —y no al margen de éste—reconociendo su complejidad y carácter multideterminado, polisémico, incierto, contingente e históricamente construido.

A partir de esta delimitación se configuró el campo problemático de nuestro estudio, así como la definición de los ejes temáticos y analíticos de la investigación de carácter cualitativo que se realizó para su abordaje.

Para ello primeramente, tal como se aborda en el capítulo número uno del presente trabajo, se construyeron las herramientas teórico conceptuales así como los recortes de observación que permitieran entender y asumir los desafíos de lo que implica entender al cuerpo como una configuración discursiva específica que adquiere sentido en la trama concreta en la que dicha producción se genera. En este sentido recuperamos, desde las exigencias de nuestro objeto, algunas de las aportaciones del *Análisis Político del Discurso*, teniendo como directriz la forma en cómo las sociedades han pensado al cuerpo y a la corporeidad en contextos y situaciones concretas. Desde esta perspectiva teórico-epistemológica, el discurso es concebido como un campo de significaciones múltiples, precarias y contingentemente constituidas; dicho concepto nos permite además, recuperar la dimensión política de toda construcción discursiva, la no fijación de sentidos últimos o esenciales de lo social y la lógica con la que se construye la hegemonía. Ésta es otra de las nociones ordenadoras que desentrañaremos en este capítulo para entender el por qué hay discursos sobre el cuerpo y la corporeidad que prevalecen, predominan y que han tenido una fuerte incidencia en las formas en como representamos y nos relacionamos con nuestro cuerpo.

En este sentido interesa asumir un posicionamiento histórico-genealógico para entender las continuidades y discontinuidades de los discursos que se han configurado en el largo tiempo histórico sobre el cuerpo y la corporeidad, las tensiones y diferencias que se producen en este proceso, así como la condensación, desplazamiento y emergencia de viejos y nuevos discursos que van poblando las visiones, prácticas, conocimientos, saberes y propuestas que los diversos agentes en relación con y sobre el —su— cuerpo y que profundizamos en el segundo capítulo. Asimismo, podrán ubicarse en este primer apartado, algunas de las bases que brinda la analítica de Michel Foucault sobre la relación saber-poder para pensar las implicaciones que esta dimensión microfísica tiene en la tarea educativa cuando aspectos como la disciplina, la vigilancia, el control emergen con formas de regulación de los agentes sociales y de éstos con su entorno y con la institución misma. Se recuperan algunos de los debates y líneas de reflexión que se han abierto en las últimas décadas en torno al cuerpo y la

corporeidad, desde diversos ámbitos de conocimiento; particularmente desde la educación y la pedagogía.

En el segundo capítulo se presenta un análisis de carácter histórico-genealógico para abrir un panorama sobre la configuración —continuidades, desplazamientos y discontinuidades— de los discursos que han hegemonizado las visiones, representaciones e imaginarios acerca del cuerpo y que marcan en el momento actual parte de la forma como se piensa y busca regular al cuerpo y, por lo tanto, a las personas en su condición de sujetos; tanto en el plano institucional, como en el social. Ubicamos, desde esta perspectiva, las particularidades que los discursos han tenido en diversos momentos históricos, desde la Antigua Grecia hasta las sociedades modernas contemporáneas, así como las relaciones de poder-saber para entender la forma cómo se han configurado las visiones hegemónicas actuales; es importante aclarar que nuestra pretensión no es la de agotar el tema ya que existe una gran variedad de literatura al respecto, sino la de aportar elementos para la construcción de un horizonte de intelección en función de las exigencias que nuestro objeto nos plantea en su inscripción espacio-temporal y analítica. Este capítulo está dividido en siete apartados para su mejor comprensión, en el primero de ellos dedicamos el espacio para ubicar algunos de los referentes ordenadores que nos permiten pensar cómo se han ido configurando las formas de representación simbólica e imaginaria del cuerpo y la corporeidad. En los siguientes dos apartados se sitúan las concepciones que a partir de la antigua Grecia se producen sobre el cuerpo, por ser los griegos los precursores del pensamiento occidental, particularmente recuperamos las ideas de Platón y Aristóteles porque además de ser dos colosos del pensamiento occidental, sus ideas siguen vigentes. En los apartados subsecuentes abordamos las implicaciones que hubo tras el advenimiento del cristianismo y la Edad Media; así como la configuración de las visiones, prácticas y discursos en el Renacimiento, y la trascendencia que esto ha tenido en la modernidad y hasta nuestros días.

En el tercer capítulo y último capítulo de este trabajo, sintetizamos los diferentes referentes ordenadores construidos en los dos apartados anteriores y

que aportan elementos para pensar al cuerpo como una dimensión significativa en todas las esferas de la vida social e individual, particularmente en su relación con las instituciones y los procesos de formación de las personas, con las particularidades que este proceso adquiere en momentos y condiciones concretas. Profundizamos en las formas en las que el sujeto y su corporeidad se constituyen en el espacio escolar —tanto en el plano material como simbólico—, así como las cuestiones referentes a métodos, organización, disciplina e higiene, entre otros aspectos que éstas han regulado, en parte, los procesos de formación en las instituciones educativas, así como el impacto que dichos referentes han tenido en la constitución de los sujetos, particularmente en los países de América Latina.

A partir de estos referentes se trabajan, en un segundo momento algunas nociones que como las de *saber* y *experiencia* constituyen puntos nodales importantes para analizar el entramado en el que se configuran algunas experiencias pedagógicas que tienen como eje articulador del proceso de formación al cuerpo y a la corporeidad, así como su sentido alternativo. En el último apartado de este capítulo se sistematizan dos experiencias que permiten situar otras formas de relación con el cuerpo, el conocimiento y la educación en los procesos de formación a partir del trabajo de investigación e intervención que docentes de educación superior de nuestro país han tenido en espacios concretos a partir de las propuestas construidas para tal efecto.

Para llevar a cabo este trabajo se realizó una investigación de corte descriptivo-analítica tendiente a situar planos de articulación concretos entre el entramado teórico-conceptual construido, su inscripción histórico-genealógica y la dimensión que esto adquiere —límites y posibilidades— cuando lo que se busca es generar conocimientos y prácticas que movilicen la condición del sujeto a partir de lo que esto representa cuando lo que está en juego es el cuerpo mismo, esto es, la propia subjetividad, momento y condición de vida de las personas, con las implicaciones éticas, políticas y pedagógicas que este proceso tiene en los procesos de formación. Para ello se llevó a cabo un trabajo riguroso de localización, revisión, selección y análisis de información relacionada con el tema de nuestro estudio en diferentes acervos especializados, tanto físicos como

virtuales teniendo en cuenta autores que han abordado el tema desde campos de conocimiento, así como los debates de frontera que desde otras miradas han abierto, por ejemplo, los estudios de género.

En el plano teórico tal como se señaló, recuperamos algunas de las aportaciones de autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Michel Foucault, Rosa Nidia Buenfil, Rossana Reguillo, Judith Butler, Jacques Lacan, entre otros. En el histórico-genealógico destacan pensadores como: Michel De Certeau, Richard Sennett, Thomas Popkewitz, Ana María Martínez de la Escalera, Marco Antonio Jiménez y Elsa Muñoz. Y en el referido a la experiencia se trabajó a partir de los referentes y recaudos metodológicos que en el programa APPEAL se han construidos para pensar la producción de experiencias pedagógicas alternativas en la historia reciente de los países de la región, en su relación con la producción de saberes y la formación de los sujetos. El trabajo de sistematización y análisis de las dos experiencias seleccionadas partió de la revisión de fuentes y estudios que sus autores han generado, así como de la vinculación directa que tuve por más de un año con ellos en el marco de los cursos que coordinan en la UNAM, lo que me permitió profundizar en aspectos relevantes de las propuestas que aquí se trabajan a partir del intercambio constante y directo con sus protagonistas, a saber: Sergio López Ramos, Norma Durán y Carlos Díaz que además de ser docentes,² realizan un trabajo de investigación y producción de conocimientos relacionados con sus propia experiencia en el marco de los debates que diversos especialistas han abierto sobre el tema en nuestro país en las últimas décadas.

Por último, se presenta un apartado de conclusiones en el que se articulan parte de los insumos desarrollados a lo largo del trabajo, con algunas líneas de problematización que abren a nuevas o diferentes interrogantes sobre el campo problemático construido para pensar la relación entre el cuerpo y los procesos de

² Sergio López Ramos es profesor-investigador en la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala de la UNAM, coordinador de la línea *Diversidad Cultural y Educación para la Salud* en el Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón de la UNAM. Norma Delia Durán es profesora-investigadora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y profesora del Posgrado en Pedagogía de la UNAM; actualmente dirige el proyecto *La pedagogía de lo corporal para el cuidado de la vida. Una propuesta de trabajo en la escuela*. Carlos Díaz es profesor de asignatura en el Colegio de Pedagogía y del Colegio de Literatura y Arte Dramático de la Facultad de la Filosofía y Letras de las UNAM; es coordinador de los cursos “El cuerpo en el aula y la práctica docente en la relación maestro-alumno” y “El cuerpo en el aula. Siento luego existo, por eso pienso” que se imparten en la División de Educación Continua de esta Facultad.

formación. Asimismo se presenta el listado de las fuentes consultadas, además de dos anexos que permiten ubicar, en el primero, imágenes que condensan y ejemplifican parte de los temas trabajados en este texto y, en el segundo, algunas de las contribuciones pedagógicas de pensadores como Juan Jacobo Rousseau, Luis Vives, Juan Amos Comenio y Pedro de Gante, que revolucionaron los preceptos educativos y pedagógicos de su tiempo.

Esperamos con este trabajo aportar elementos que permitan profundizar en un ámbito de conocimiento que al interrogarse sobre el cuerpo y la corporeidad, permite pensar cuestiones pedagógicas que por lo regular no ocupan un lugar en las saturadas agendas de los educadores y las instituciones educativas, a pesar de la importancia que tiene para la vida de las personas y las sociedades.

CAPÍTULO 1

EL CUERPO. UN CONCEPTO POLISÉMICO, DISCURSIVO E HISTÓRICAMENTE CONSTRUIDO

Uno de los ejes de esta investigación está relacionado con la construcción de las herramientas teórico conceptuales y los recortes de observación para pensar la cuestión del cuerpo y la corporeidad, así como los procesos que han definido las formas de simbolizarlo y su relación con la educación, particularmente en el contexto actual.

Particularmente este capítulo se centra en la configuración de un horizonte de intelección a partir de perspectivas teóricas y epistemológicas de carácter antiesencialista e histórico, con el objeto de recuperar conceptos y lógicas de pensamiento para pensar la dimensión genealógica, discursiva y político-pedagógica de los procesos que se han producido y se están generando en relación con la cuestión del cuerpo y su vinculación con las dinámicas y espacios de formación de los sujetos en el momento actual.³

³ Interesa en este trabajo recuperar la cuestión de la teoría relacionada con los usos de ésta, en tanto herramienta para pensar la complejidad de los procesos sociohistóricos, así como de las preguntas y problemas que los investigadores construyen para comprender aspectos concretos de la realidad conformados como objetos de conocimiento. En este sentido lo que se pone en juego no es solamente la densidad de la teoría sino el ejercicio de problematización y apropiación que el investigador despliega para ubicar y diferenciar el papel de los conceptos en este proceso, algunos de los cuales sirven para explicar cuestiones concretas en función del corpus y otros juegan o pueden jugar como formas de razonamiento o lógicas de pensamiento que abren la posibilidad de potenciar al sujeto en su relación con el conocimiento y la realidad. Algunos referentes al respecto se pueden ubicar en el campo de la investigación educativa en los siguientes textos. GRANJA Castro, Josefina (comp.) (2003). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo/Plaza y Valdés; JIMÉNEZ García, Marco Antonio (coordinador) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo/Plaza y Valdés; GÓMEZ Sollano, Marcela y Hugo Zemelman (coords.) (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México, Editorial Pax México.

1.1 Delimitación conceptual

¿Cómo entender al cuerpo y a la corporeidad? Es una pregunta que de manera explícita o implícita ha acompañado la visión de pensadores de distintas áreas del conocimiento o ha sido tematizada desde otros lenguajes como el vinculado con las artes, el mercado, la moda, etc. Sin desconocer la importancia de éstos y asumiendo que algunos campos lo han tomado como objeto de reflexión e intervención, lo que interesa en este trabajo es entender su complejidad y al mismo tiempo su particularidad histórica, social y cultural; cuestión que no se puede comprender fuera de contexto, asumiendo el carácter abierto, ambiguo, relacional y multireferencial del mismo, así como su inscripción social e institucional.

Por ello, el cuerpo será entendido en este trabajo como un concepto polisémico, multideterminado,⁴ relacional e históricamente construido, en torno al cual se han generado una diversidad de discursos, algunos de los cuales se han configurado como referentes ordenadores de las visiones hegemónicas o dominantes, y otros como expresión de posturas diferentes o alternativas a dichas concepciones y formas de representar el cuerpo y la corporeidad en contextos y por agentes concretos. Particularmente en este trabajo consideraremos al discurso como un referente ordenador central para pensar al cuerpo como un campo de significaciones múltiples, precarias y contingentemente constituidas.

Para acceder al análisis de este proceso, se considerarán las aportaciones que la perspectiva del *Análisis Político del Discurso* ha brindado para pensar la complejidad y particularidad de los procesos sociales, uno de cuyos ejes es la forma en cómo las sociedades han pensado al cuerpo y a la corporeidad; tema que además de ser importante, toca justo la relación entre lo individual y lo social. A partir de este primer eje de análisis ubicaré en un segundo momento lo que diversos especialistas han abordado con respecto al cuerpo para pensar los

⁴ Cuando se afirma que el cuerpo está multideterminado significa que la forma en cómo se define, representa y simboliza el cuerpo no es ajena a las condiciones en las cuales dicha construcción se produce, circula, apropia, significa y transforma. Éstas a su vez no obedecen a una causalidad dada, única ya que se encuentran sobredeterminadas por la compleja red de prácticas, relaciones y procesos sociales, históricos, políticos, discursivamente constituidos.

discursos que han hegemonizado las visiones, representaciones e imaginarios acerca del cuerpo y que marcan en el momento actual parte de la forma en como tanto en el plano institucional, como en el social se piensa y busca regular al cuerpo y por lo tanto, a la condición misma de las personas.

Con el objeto de situar en el marco de los debates contemporáneos que las ciencias sociales han hecho al respecto de lo social y de la forma en cómo los sujetos constituyen su identidad y subjetividad en estos contextos, un referente ordenador básico es el trabajo que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe realizaron en la década de los 80's titulado *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* y que fue publicado en español bajo el título *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*, obra editada por Siglo XXI en México.⁵ Concretamente recuperaré la dimensión discursiva de los procesos sociales y la lógica con la que se construye la hegemonía.

Si bien Laclau y Mouffe no abordan directamente el tema del cuerpo, interesa situar su propuesta porque ofrece elementos para pensar la construcción histórico-genealógica de los discursos que han marcado las visiones sobre el mismo y poder recuperar así algunos de los discursos que sobre, por y desde el cuerpo se han generado en ámbitos diversos y por agentes particulares; además permite entender la no fijación de sentidos últimos de lo social y la dimensión política de toda construcción discursiva. Es por ello que me acercaré al concepto de

⁵ Ernesto Laclau (Buenos Aires, 1935) reconocido académico en filosofía política; graduado en Historia en la Universidad de Buenos Aires y Doctorado en la Universidad de Oxford. Actualmente se desempeña como profesor de Teoría Política en la Universidad de Essex y en la Universidad Estatal de Nueva York. Director del programa de Ideología y Análisis del discurso. Ha dado numerosas conferencias en universidades de Estados Unidos, Latinoamérica, Europa occidental, Australia y Sudáfrica. Entre sus obras se destacan: *Política e Ideología en la teoría marxista. Capitalismo, Fascismo, Populismo* (1977); *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (1990); *La razón populista* (2005); coautor con Judith Butler y Slavoj Žižek, de *Hegemonía, contingencia y universalidad* (2000). Chantal Mouffe (Charleroi, Bélgica 1943) se cuenta dentro de los filósofos post-estructuralistas y politólogos contemporáneos de mayor renombre. Egresada de la Universidad Católica de Lovaina y Universidad de Essex, actualmente imparte la cátedra de Teoría Política en la Universidad de Westminster (Inglaterra). Se ha desempeñado en diversas universidades de Europa, América del Norte y América Latina, y ha tenido a su cargo investigaciones en Harvard University, Cornell University, University of California, en el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton University y en el Centre National de la Recherche Scientifique en París. Entre 1989 y 1995 fue directora del College International de Philosophie en París. Es editora de *Gramsci y la Teoría Marxista, Dimensiones de la Democracia Radical: Pluralismo, Ciudadanía y Comunidad, Deconstrucción y Pragmatismo, The Challenge of Carl Schmitt. The Legacy of Wittgenstein: Pragmatismo Deconstruction*. Autora de *El Retorno de lo Político* (1993); *La Paradoja Democrática* (2000); *En torno a lo político* (2007).

“hegemonía” para plantear además que hay discursos sobre el cuerpo que han hegemonizado las visiones acerca de éste y tratar de responder a las siguientes interrogantes planteadas en esta investigación ¿Por qué hay visiones sobre el cuerpo y la corporeidad que prevalecen, predominan, o se han sedimentado en la forma en cómo representamos y nos relacionamos con nuestro cuerpo, hegemonizando las visiones que al respecto se ha constituido? ¿Qué caracteriza a estos discursos, particularmente aquellos relacionados con los procesos de formación que, como los escolares, han tenido fuerte incidencia en la condición de vida de las diversas generaciones? ¿Qué continuidades y discontinuidades marcan las diferentes construcciones discursivas que se han generado a partir de los saberes que se interrogan sobre la cuestión del cuerpo, particularmente aquellos relacionados con el ámbito educativo y pedagógico?

Como nuestro objeto no puede dejar de pensarse discursivamente, interesa en este apartado dejar claros algunos de los referentes de la perspectiva con la que lo abordaremos; en este contexto situamos sin ser la única, la importante contribución que en el terreno de la filosofía política han hecho junto con otros autores, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, así como las implicaciones que esta perspectiva ha tenido en otros campos como el de la educación y la pedagogía. La intención no es agotar la envergadura, dimensión, alcances de la obra de ambos pensadores contemporáneos, que a continuación me permitiré esbozar, no sin antes señalar que ésta se nutre de la convergencia de diversas miradas disciplinarias y tradiciones teóricas de diferente índole, como son: teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, pragmatismo, entre otras, para cuestionar las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental ilustrado, la inmediatez de lo dado, el esencialismo del lenguaje y la imposibilidad de sutura del discurso.⁶

La noción de discurso ha sido trabajada por distintos autores y tiene diversos usos; por parte de los especialistas hay distintas perspectivas, por ejemplo la

⁶ Una base para ubicar el desarrollo e impacto de la obra de estos autores en el contexto mexicano y de la educación es el texto: BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1992). *Análisis de discurso y Educación*. México, Departamento de Investigaciones Educativas/ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26. (Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/19592430/BUENFIL-BURGOS-Analisis-de-discurso-y-educacion>).

lingüística ha trabajado el término de discurso, la teoría política, la comunicación, la semiología. Hay en este contexto algunas propuestas que tienden a asociar discurso a una forma de comunicación, pieza oratoria o enunciado (speech), lo cual, frente a otras posiciones, resulta limitado. En las últimas décadas comenzó a adquirir una connotación diferente sobre todo para rescatar que el discurso no es mero enunciado sino que produce realidad.

Para Laclau y Mouffe construir hegemonía requiere de movimientos estratégicos complejos que negocian entre superficies discursivas mutuamente contradictorias. Dos de las categorías eje para entender a la hegemonía son: *discurso* y *articulación*. Articulación, es entendida aquí como una práctica que establece una relación entre elementos que intentan organizar fragmentos de realidad y dotarlos de sentido, además de resultar modificados en su identidad por la práctica misma. Y no como un complejo relacional dado, puesto que ninguna identidad o estructura, es autocontenida, fija, cerrada en sí misma, sino que se constituye como transición, relación, diferencia, de acuerdo a condiciones materiales y simbólicas concretas.

En este sentido se considera a “lo social” como algo abierto, inacabado, multiforme, inaprehensible e imposible de domesticar las diferencias; es decir, se trata de articulaciones en tanto campo de articulación.⁷ Lo social, puede entenderse en este sentido como el intento, esfuerzo interminable por fijar un orden, —siempre precario, sujeto a la negación y la subversión—, es también un orden discursivo abierto, donde toda posibilidad es tentativa. La sociedad puede ser entendida así como una formación discursiva (transitoria) en la cual los procesos y prácticas adquieren un significado específico y un lugar social ligado al orden simbólico predominante.

Una estructura discursiva “...no es una entidad meramente “cognoscitiva” o “contemplativa”; es una *práctica articuladora* que constituye y organiza a las relaciones sociales.”⁸ La articulación es una práctica sobredeterminada⁹ que tiene

⁷Cfr. Laclau y Mouffe se refieren a “lo social” en tanto que no existe un espacio saturado, totalidad fundante, autodefinida al que pueda concebirse como “La Sociedad”.

⁸ LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. Argentina. FCE. p. 133.

como condiciones: la diferencialidad y relación de *elementos*; a la vez que modifica las identidades de dichos elementos. El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo; la sobredeterminación no es cualquier proceso de “fusión” o “mezcla”, por el contrario, es un tipo de articulación particular, precisa de una pluralidad de sentidos. Desde esta perspectiva, el carácter simbólico, sobredeterminado de las relaciones sociales implica que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente, de un sentido último.

La construcción de la categoría de *articulación* requiere especificar los elementos¹⁰ que entran en la relación articuladora, así como determinar la especificidad del momento relacional en que dicha articulación tiene lugar. La articulación de elementos en momentos solamente resulta en una fijación parcial de significado. La incompletud de las prácticas articuladoras genera un excedente de significado, disponible para nuevas articulaciones.

Para nuestros autores de *Hegemonía y estrategia socialista*, quienes rechazan la noción de totalidad cerrada y autocontenida y todo tipo de fijación, lo social y las relaciones sociales tienen un carácter simbólico, una pluralidad de sentidos, están sobredeterminadas; es decir carecen de esencia, de totalidad última, cerrada y autocontenida. La incompletud y apertura de toda identidad permite que pueda ser políticamente negociable. La presencia de unos objetos en otros es la que impide fijar su identidad.

Para entender mejor la lógica de la sobredeterminación y la articulación Laclau y Mouffe precisan: “Los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la

⁹ La sobredeterminación es la lógica que rige los momentos de estabilidad, desarticulación y rearticulación de un orden social. *Ibidem*, p. 134. En la lógica de la sobredeterminación, algo se desplaza y algo se condensa en la producción de un sentido acerca del cuerpo y la corporeidad, las formas en cómo los agentes lo simbolizan o no, es particular. En este sentido podemos afirmar que no hay consciencia plena del cuerpo, ya que las identidades no son totales, esenciales, fijas.

¹⁰ Los momentos son posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas al interior de un discurso. Por el contrario, el elemento es toda diferencia que no logra ser articulada a una cadena discursiva; no porque el o los elementos carezcan de significado, sino porque son tan ricos y polisémicos que una fijación última es imposible. *Ibidem*, p. 143.

presencia de unos en otros hace imposible saturar la identidad de ninguno de ellos.”¹¹

Frente a la premisa del carácter mental del discurso, contraponen la del carácter material de toda estructura discursiva, apoyándose en la teoría de los actos de lenguaje particularmente la de “los juegos de lenguaje” de Wittgenstein para quien el lenguaje y las acciones están entrelazados, forman una totalidad inescindible. En los *juegos de lenguaje* se incluye al lenguaje mismo y a las acciones en las cuales está tramado y adquiere sentido. No es la “idea” de piedra o de losa, sino la piedra y la losa en cuanto tales, pues para construir un edificio no ha sido suficiente tener la idea de piedra.¹²

Así también no sólo habitamos un cuerpo, además lo visibilizamos y representamos de acuerdo a los dispositivos, las instituciones y las prácticas que lo regulan y conforman acorde a las formas de control y resistencia que se generan en las interacciones cotidianas y que dotan de sentido a los sujetos conforme a la posición que ocupan en una determinada trama social. Encarnamos y producimos los discursos sobre el cuerpo en una multiplicidad de condiciones en las que el cuerpo se significa de manera particular de acuerdo a situaciones concretas, simbólica e históricamente construidas.

El discurso también está constituido por elementos lingüísticos y no lingüísticos en tanto que forman un sistema diferencial y estructurado de posiciones, no obstante “...la práctica de articulación como fijación/dislocación de un sistema de diferencias tampoco puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones,

¹¹ *Ídem.*

¹² Wittgenstein denomina “juegos de lenguaje” a los múltiples usos del lenguaje, y por la variedad de contextos donde pueden insertarse. De acuerdo con José Cueli, para Wittgenstein, la racionalidad que puede haber en el lenguaje conlleva mil juegos y contextos distintos, con reglas diferentes para cada uno. Cualquier significado y cualquier sentido que emane del lenguaje siempre es relativo, lo demás son tan sólo fantasmas. El uso diario de las palabras genera todo y cualquier sentido en el mundo. Cualquier significado y sentido de las cosas es relativo siempre. La propuesta filosófica de Wittgenstein nos conduce a preguntarnos si cuando hablamos en verdad decimos algo, y si decimos algo en verdad, qué decimos y desde dónde lo hacemos, desde qué juego lingüístico, qué contexto, qué forma de vida. Para él, las palabras también son acciones, que denotan, según la forma de expresión lingüística, “fines, deseos o vacíos concretos”. CUELI, José. “Wittgenstein: juegos de lenguaje” en *La Jornada*, México D.F., viernes 25 de abril de 2008. (Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/04/25/index.php?section=opinion&article=a04a1cul>).

rituales y prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura.”¹³

La existencia objetiva y material del discurso “...no puede encontrar el momento de su unidad en la experiencia o la conciencia de un sujeto fundante”,¹⁴ puesto que en el interior de una formación discursiva aparecen diversas posiciones de sujeto. Es en el discurso en el que se configuran dichas posiciones.

La *constitución de una posición de sujeto* se realiza siempre al interior de órdenes simbólicos, de sistemas discursivos que lo *interpelan*, es decir, lo nombran, proponiéndole un modelo de identificación con el cual se pretende que se reconozca, para que se constituya en sujeto de un discurso concreto e históricamente constituido. Un claro ejemplo de esto es el cuerpo atlético, joven, esbelto y bello que presenta la mercadotecnia y la publicidad actual con el objeto de favorecer la venta de productos de diverso tipo, fuertemente vinculados con las estéticas juveniles y belleza que el propio mercado diseña como modelos a alcanzar.

El carácter exitoso o efectivo de la interpelación se define en términos de aquello que los agentes aceptan e incorporan como parte de su identidad a partir de un modelo de identificación que el sujeto hace suyo, lo que llega a crear formas de actuar, de pensar y de relacionarse; cabe mencionar que las identidades diferenciales se constituyen mediante su vinculación con otras identidades.

Dicha operación es condición indispensable para que una determinada práctica hegemónica se produzca y opere en dos registros:

- Como identificación imaginaria, que constituye el yo ideal.
- Como identificación simbólica, que conforma el ideal de yo, la mirada desde donde un determinado sujeto siente que es interpelado.

El sentido y productividad del discurso como categoría de análisis es la de permitirnos pensar la complejidad y particularidad histórica de los procesos sociales en su incompletud e inconmensurabilidad, así como hacer visibles numerosas relaciones, dar cuenta de lo social y producirlo como un campo de

¹³ LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Op. cit.* p. 148.

¹⁴ *Ídem.*

significados múltiples y abierto a una diversidad de posibilidades histórica y contingentemente constituidas.

De ahí la importancia de asumir que no existe identidad social que logre constituirse plenamente, la “totalidad” discursiva no está dada y delimitada, la lógica relacional es incompleta y penetrada por la contingencia. El rechazo a la noción de *totalidad* se verifica en términos del carácter no esencial de los lazos que unen a los elementos de esa presunta totalidad. La transición de los *elementos* a los *momentos* nunca se realiza totalmente. Se crea así una tierra de nadie que hace posible la práctica articuladora.¹⁵

La condición de toda práctica social es la *tensión irresoluble* interioridad/exterioridad; lo social no se reduce a la interioridad o exterioridad de un sistema fijo de diferencias, a una identidad plenamente constituida que no pueda ser subvertida por ningún exterior. Además de que no existe la posibilidad de fijar significados últimos, dichas fijaciones sólo pueden ser parciales.

El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad,¹⁶ por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro en el que la significación sea posible.

Laclau y Mouffe denominan *puntos nodales* (*Points de capiton* o “puntos de capitón” para Lacan)¹⁷ a los puntos discursivos/significantes privilegiados de la fijación parcial de sentido de la cadena de significantes.

Los puntos nodales cumplen el papel de significantes maestros —no porque representen una densidad suprema de significado, o cúmulo de otros significados—, porque son capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en un nudo de significados; es el punto al cual “las cosas” mismas deben referirse para reconocerse en su unidad.

En este sentido pensar el concepto de articulación es un aspecto central porque:

¹⁵ *Ibidem*, p. 150.

¹⁶ Para Laclau y Mouffe el *campo de la discursividad* implica “...el carácter necesariamente discursivo de todo objeto, y la imposibilidad de que ningún discurso determinado logre realizar una sutura última”. *Ibidem*, p. 151.

¹⁷ Cfr. LACAN, Jacques (2003). *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Paidós.

En la medida en que toda identidad es relacional, pero el sistema de relación no consigue fijarse en un conjunto estable de diferencias; en la medida en que todo discurso es subvertido por un campo de discursividad que lo desborda; en tal caso la transición de los “elementos” a los “momentos” no puede ser nunca completa. [...] La práctica de articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad.¹⁸

La no fijación del significante a ningún significado sólo puede existir en la medida que hay una proliferación, polisemia de significados; ello es lo que permite la desarticulación de una estructura discursiva, la dimensión sobredeterminada, simbólica, de toda formación social. En este sentido, toda práctica social es, en una de sus dimensiones, articuladora pues al no ser una totalidad autodefinida, es constitutiva de nuevas diferencias. Lo social es articulación en la medida en que lo social no tiene esencia.

La necesidad existe como esfuerzo parcial por limitar la contingencia, sin embargo las relaciones entre “necesidad” y “contingencia” no están totalmente bordeadas, delimitadas o exteriores la una a la otra ya que lo contingente sólo existe en el interior de lo necesario; a ello los autores lo denominan *subversión*, expresándose bajo las formas de simbolización, metaforización, paradoja que deforman y cuestionan el carácter literal de toda necesidad. En otras palabras, la necesidad es un esfuerzo de literalización que fija las diferencias de un sistema relacional.

Una noción clave para comprender la práctica articuladora en que la hegemonía consiste es la de *antagonismo*. Éste puede ser entendido como la relación y experiencia que muestra los límites de toda objetividad, juega como testigo de la imposibilidad de una sutura última; es decir, los antagonismos establecen los límites de la sociedad, de que se constituya plenamente.¹⁹

¹⁸ *Ibidem*, pp. 153 y 154.

¹⁹ Para Laclau y Mouffe el antagonismo es el que nos permite comprender que la relación entre sujetos no surge de identidades plenas, es la presencia del Otro lo que me impide ser totalmente yo mismo pero tampoco lo es la fuerza que me antagoniza “...su ser objetivo es un símbolo de mi no ser y, de este modo, es desbordado por una pluralidad de sentidos que impide fijarlo como positividad plena. La oposición real es una relación *objetiva* —es decir, precisable, definible, entre cosas—; la contradicción es una relación igualmente definible entre conceptos, el antagonismo constituye los límites de toda objetividad —que se revela como

El límite de lo social no puede trazarse como una frontera que separa claramente dos territorios o posiciones; esta percepción supondría la existencia de algo objetivo y positivo que está más allá de dicha frontera. “El límite de lo social debe darse en el interior mismo de lo social como algo que lo subvierte, es decir, como algo que destruye su aspiración a constituir una presencia plena. La sociedad no llega a ser totalmente sociedad porque todo en ella está penetrado por sus límites que le impiden constituirse como realidad objetiva.”²⁰ Por ello, el antagonismo no surge necesariamente de un solo punto ya que existe una multiplicidad de fuerzas antagónicas en lo social.

Para ubicar el lugar que tiene la subversión, Laclau y Mouffe parten del supuesto de que la condición de la presencia plena es la existencia de un espacio cerrado en el que cada posición diferencial es fijada como momento específico e irremplazable. Es así como la primera condición para subvertir dicho espacio, impedir el cierre, es disolver la especificidad de cada una de esas posiciones, la no fijación. Es en este punto en el que la relación de equivalencia adquiere relevancia.

El carácter final de la “no fijación”, la precariedad final de toda diferencia habrá de mostrarse en una relación de equivalencia total, disolviéndose la positividad diferencial de todos sus términos.

*...ciertas formas discursivas, a través de la equivalencia, anulan toda positividad del objeto y dan una existencia real a la negatividad en cuanto tal. Esta imposibilidad de lo real —la negatividad— ha logrado una forma de presencia. Es porque lo social está penetrado por la negatividad —es decir, por el antagonismo— que no logra el estatus de transparencia, de la presencia plena, y que la objetividad de sus identidades es permanentemente subvertida.*²¹

objetivación, parcial y precaria—.” Ibidem, p. 168. Al respecto Laclau precisa, siguiendo a Žižek y Lacan que el sujeto es “el lugar de una falta, un lugar vacío que varios intentos de identificación tratan de llenar”, véase LACLAU, Ernesto (1993). “Discurso”; tr. Daniel Saur y Rosa Nidia Buenfil en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.) The Blackwell Companion To Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program.

²⁰ LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Op. cit.* p. 170.

²¹ *Ibidem, p. 172.*

Siguiendo la argumentación de los autores, si la sociedad no es totalmente posible, transparente respecto a sí misma, tampoco lo es el antagonismo, ya que no logra disolver enteramente la objetividad de lo social.

...cuanto más inestables sean las relaciones sociales, cuanto menos logrado sea un sistema definido de diferencias, tanto más proliferarán los puntos de antagonismo; pero, a la vez, tanto más carecerán éstos de una centralidad, de la posibilidad de establecer sobre la base de ellos, cadenas de equivalencia unificadas.²²

1.2 Discurso y hegemonía

Haciendo un esfuerzo por hilvanar las distintas categorías teóricas propuestas por Laclau y Mouffe para entender el concepto de “hegemonía” podemos decir que el campo general de emergencia de la hegemonía es el de las *prácticas articuladoras*; es decir, un campo en el que los “elementos” no han cristalizado en “momentos”. La hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social. Ante dichas afirmaciones se abre la pregunta ¿quién es el sujeto articulante? El sujeto hegemónico, como el sujeto de toda práctica articuladora, debe ser parcialmente exterior a lo que articula, no obstante esa exterioridad no puede ser concebida como la existente entre dos niveles ontológicos diferentes y separados.

La exterioridad existente entre posiciones de sujeto situadas en el interior de ciertas formaciones discursivas y de “elementos” que carecen de una articulación precisa, hacen que en el marco de esta ambigüedad, sea posible la articulación en puntos nodales que fijan parcialmente el sentido de lo social en un sistema organizado de diferencias. Laclau y Mouffe no delimitan la exterioridad del discurso a partir de la substancia sino como el límite de lo significable; es decir, aquello que está fuera de un horizonte significativo independientemente de su soporte material. Lo exterior al discurso es constitutivo de éste, y es constitutivo en la medida en que sin esa exterioridad el discurso no es susceptible de ser ubicado,

²² *Ibidem*, p. 174.

precisado e identificado. La frontera entre el interior y el exterior es opaca, ambigua, móvil e imprecisa. Un ejemplo de esto es el discurso médico de la *salud*, definida ésta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades,²³ no obstante es la *enfermedad* el exterior constitutivo, pues es el síntoma, la alteración o anormalidad en la compensación fisiológica normal de nuestro organismo, cuerpo, lo que da la pauta, marca límites respecto al bienestar y la salud.

Al hablar de hegemonía no es suficiente el momento articulador, es preciso que la articulación se verifique a través de un enfrentamiento con prácticas articuladoras antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan. En palabras de Laclau y Mouffe: “Sólo la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos —lo que implica la constante redefinición de estos últimos— es lo que constituye el terreno que nos permite definir a una práctica como hegemónica. Sin equivalencia y sin fronteras no puede estrictamente hablarse de hegemonía.”²⁴

La imposibilidad de cierre de lo social, se da en la medida en que la frontera es interna a lo social, puesto que toda “sociedad” constituye sus propias formas de racionalidad e inteligibilidad, es decir, expulsa fuera de sí todo exceso de sentido que la subvierta.

La dimensión hegemónica sólo se expande en la medida en que se incrementa el carácter abierto, no saturado de lo social. Cada identidad social es el punto de encuentro de una multiplicidad de prácticas articuladoras; la brecha entre articulante y articulado nunca estará totalmente cerrada, completamente interiorizada. Tanto la identidad como la fuerza articulante están sujetas a un proceso de subversión y redefinición constantes, tal es el caso que ni siquiera un sistema de equivalencias está inmune al peligro de transformarse en una nueva diferencia.

²³ Organización Mundial de la Salud [<http://www.who.int/peh-emf/research/agenda/es/index.html>].

²⁴ LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Op. cit.* p. 179.

Una formación hegemónica abarca también lo que se le opone, en la medida en que la fuerza opositora acepta el sistema de articulaciones básicas de dicha formación como aquello que ella niega, pero *el lugar de la negación* es definido por los parámetros internos de la propia formación.²⁵

En síntesis, lo que se entenderá en este trabajo por “hegemonía” es un *tipo de relación*, una *forma*. No una localización precisable topográfica en el campo de lo social. Ninguna lógica hegemónica puede dar cuenta de la totalidad de lo social y constituir su centro. La apertura de lo social es la precondition de toda práctica hegemónica.

En este sentido la sobredeterminación y lo simbólico implican que el sujeto se constituya dentro de una pluralidad de discursos. Así, siguiendo la argumentación construida, podemos afirmar que el cuerpo en tanto discurso es el nombre de una escisión, de una imposible sutura entre significante y significado es, como referí, articulante y articulado. El cuerpo al ser una entidad material y *simbólica* adquiere también un carácter discursivo en el que se condensan una pluralidad de sentidos, significados, posiciones, luchas y antagonismos que buscan hegemonizar el campo de su representación, regulación y control.

Si bien, para algunos autores el discurso se ha convertido en el reino luminoso del análisis social, es importante mencionar que sólo a través de éste los sujetos, actores sociales son capaces de referir(se) subjetivamente al mundo en actitud objetivante. Los *sentidos* del discurso es lo que no se deja leer tan fácilmente ya que está(n) entretejido(s) en relaciones que no se agotan en la materialidad del discurso. El sentido no es una propiedad del discurso, o algo dado, el poder del discurso no radica en el discurso mismo sino en la facultad que tiene el sujeto para ubicarlo histórica y socialmente, así como la construcción de herramientas, elementos para leer y encarar las exigencias que la realidad le plantea.

Al respecto cabe señalar que la capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones, y medios que, a través de algún símbolo, evoquen un concepto; cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación. Si nos

²⁵ *Ibidem*, p. 183.

centramos en el carácter significativo de un objeto o práctica, su naturaleza lingüística o extralingüística pasa a un segundo plano ya que en una formación discursiva suelen encontrarse objetos y actos de diversa índole agrupados en torno a una significación común.

Asimismo, Laclau y Mouffe se apartan de las perspectivas, así como de aquéllos ámbitos concretos del conocimiento —sobre todo desde la lingüística y la filosofía política— que marcan una distinción entre lo discursivo y lo no discursivo o extradiscursivo, así como entre lo que denominan aspectos lingüísticos y prácticos (acción). Puesto que todo objeto se constituye como objeto de discurso, pues ninguno de ellos se da al margen de toda condición discursiva de emergencia.

Lo simbólico no es un epifenómeno o algo que se yuxtapone a la realidad, para expresar su contenido preestablecido, positivo, inmanente. El simbolismo tampoco es arbitrario ya que recurre a convenciones de lo ya instituido, de un orden dado, puesto que ahí radica su racionalidad y funcionalidad. El registro simbólico establece aspectos de la vida social y es instituido por ella permaneciendo abierto, incompleto e inestable.

Todo lo que se nos presenta en el mundo de los objetos (empíricos), no son mera existencia, están articulados a un discurso desde el cual se nombra, mediado por un orden simbólico. Este discurso ordenador es inestable —aunque siempre intente fijar los significados de los objetos—. De acuerdo con Saussure el significado no es inmanente, absoluto, se construye mediante el lugar que ocupa un signo dentro de una cadena discursiva o sistema más amplio de significaciones.

Los signos no significan algo en sí mismos; significan porque marcan diferencias entre sí mismos frente a otros signos al interior de un sistema. El contexto dentro del cual aparezca enunciado, representado el signo, establecerá los parámetros de su significación posible.

La capacidad de significar involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que mediante algún símbolo evoquen un concepto, por ello no se limita al lenguaje hablado y escrito.

En este sentido parto de considerar que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los sujetos, por los usos y sentidos que le otorga; por ello es que toda configuración social es discursiva en este sentido. El discurso no es irreal y tampoco se opone a la realidad, forma parte de ella, la constituye como objeto definible, pensable y compatible.

Al respecto Reguillo²⁶ define al *discurso como una empresa abierta* en la que los actores recurren a diferentes estrategias (decisión, negociación, oposición y apropiación de posiciones específicas) que les permita “usar” las reglas de la “formación discursiva” de maneras diversas, pero nunca al margen del contexto de enunciación. Y en esas “maneras diversas”, el discurso se despliega no como una sucesión de códigos, sino como producción de sentidos y construcción de orden social, con las implicaciones que esto tiene en la forma en como los sujetos se constituyen y relacionan con el mundo, con los otros.

De esta conceptualización de discurso, destaca lo siguiente. Discurso:

- Como realidad construida socialmente; realidad reticulada por el lenguaje, es decir como significación social y discursivamente elaborada, construida.
- No detenta una positividad intrínseca, su significado le es otorgado por la posición que ocupa el sujeto en una red más amplia de significaciones, es una *constelación de significados*.
- Como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados.
- Como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible. Efecto de determinadas lógicas relacionales, contingentes e históricas que organizan el tiempo, las subjetividades, los relatos, las identidades.
- Su significado no se fija de una vez y para siempre, varía en función de los parámetros desde los cuales es producido y leído.
- Por su carácter relacional y diferencial constituye un sistema en el cual ningún elemento puede ser definido independientemente de los otros. El discurso es una

²⁶ Cfr. REGUILLO, Rossana (2000): “Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo”, en *Revista Universidad de Guadalajara*, dossier número 17, invierno 1999-2000. (Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/4anclajes.html>).

constelación significativa que articula indistintamente acciones y objetos lingüísticos y extralingüísticos en torno a un sentido socialmente constituido y compartido.

Concebir así al *discurso* como una configuración significativa inestable, incompleta, abierta,²⁷ hace posible entenderlo como *condición de las prácticas hegemónicas* y la *hegemonía puede conceptualizarse como una práctica discursiva*. Ello no implica que se reduzca a formas lingüísticas, sino que las operaciones involucradas de dicha práctica hegemónica están enmarcadas en redes significativas más amplias y socialmente compartidas; es decir, en sistemas discursivos que definen y conforman de manera particular identidades sociales.²⁸ Las identidades se construyen discursivamente, éstas son generadas en escenarios históricos e institucionales específicos, dentro de formaciones, prácticas y estrategias discursivas concretas.

La *hegemonía* abre la posibilidad de la fijación parcial de la relación entre significante y significado. Las particularidades que asumen provisoriamente la representación de una universalidad, es decir, que permanece inconmesurable pero que genera un efecto de cierre o de objetivación.

Hegemonía se entiende, así, como práctica discursiva y de constitución de sujetos, en la que se articulan posicionalidades diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de una configuración antagónica, “...toda práctica hegemónica es —de acuerdo a Buenfil— una práctica educativa

²⁷ El discurso de acuerdo con Buenfil en tanto que significación se caracteriza por ser *diferencial, inestable* y *abierto*. *Diferencial* porque no tiene una significación intrínseca o inmanente. Significados que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios. *Inestable* en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar. No obstante, la inestabilidad del discurso, no es total, absoluta sino relativa, que permite la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados. El discurso es *abierto* porque siempre es susceptible de ser ligado a un nuevo significado, de que elementos externos irrumpen y desarticulen el orden precariamente fijado, impidiendo una constelación acabada. Cfr. BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1992). *Op. cit.*, p. 6. (Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/19592430/BUENFIL-BURGOS-Analisis-de-discurso-y-educacion>).

²⁸ Entiéndase por identidades sociales “... articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables pero nunca totalmente fijos” en BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo, Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT, p. 18.

en la medida en que involucra la constitución de sujetos en el marco de un campo discursivo.”²⁹

El sujeto desde posiciones específicas, que se ocupan (por ejemplo: género, etnia, condición social, religión, edad, escolaridad, etc.) puede desarrollar estrategias —negociación, oposición, resistencia, dominación, apropiación, coacción, evasión, etc.— que le permitan usar las reglas de la “formación discursiva” de maneras diversas, pero nunca al margen del contexto de enunciación. Y en esa diversidad, una multiplicidad de formas y usos del discurso se despliega no como una sucesión de códigos, sino como producción de sentidos. Es por ello que el discurso tiene un poder constructivo en el orden social, en tanto que, como lo enfatiza Reguillo: “Toda acción es susceptible de representación y las representaciones únicamente son aprehensibles a través del discurso, en su sentido no restringido a los códigos verbales.”³⁰

1.3 Genealogía y microfísica

Junto con la analítica de discurso hay referentes importantes de los cuales no podemos prescindir si queremos abordar la cuestión del cuerpo, uno de ellos lo constituyen las bases teórico analíticas que Michel Foucault³¹ construyó a partir de su obra en la cual pueden situarse, entre otras cuestiones, la dimensión genealógica y arqueológica del conocimiento, para poder ubicar al cuerpo como un objeto de poder en torno al cual se producen una diversidad de saberes, se

²⁹ *Ibidem*, p. 55.

³⁰ REGUILLO, Rossana (2000). *Op. cit.* p. 6.

³¹ Michel Foucault (Poitiers, Francia 1926-1984), filósofo francés. Estudió filosofía en la École Normale Supérieure de París y, ejerció la docencia en las universidades de Clermont-Ferrand y Vincennes, tras lo cual entró en el Collège de France (1970) donde impartió la cátedra “Historia de los sistemas de pensamiento”. Articuló y generó en el marco del debate marxista de la época una serie de trabajos que permitieron instalar de otra manera las cuestiones que definen a las sociedades modernas así como formas de regulación y de resistencia. Su amplia obra, vigente hasta nuestros días, constituye una base importante para pensar algunas cuestiones en el orden de las problemáticas actuales. Entre sus escritos se destacan: *Las palabras y las cosas* (1966); *La arqueología del saber* (1969); *El orden del discurso* (1971); *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1975); *Historia de la sexualidad* (1984); *La microfísica del poder* (1978); *Tecnologías del yo y otros textos afines* (1991).

crean instituciones —como la cárcel, el manicomio, la escuela, por citar algunas—, prácticas, tecnologías y dispositivos con la finalidad de conocerlo, controlarlo y producirlo, vía la vigilancia, el castigo la disciplina, la ley, la norma. Siendo para Foucault una preocupación central el cuerpo, la subjetividad y la sexualidad pone en tensión aspectos que tradicionalmente han sido trabajados desde ciertos campos de conocimiento, en tanto que desde ellos se configuran epistemes que aportan elementos para que esa regulación —institucionalización— adquiera ciertas características vinculadas a la investigación científica y a la formación de sujetos en un contexto particular.

El poder produce cuerpos dóciles y útiles, pero el cuerpo sólo es útil si es dócil, si está sometido, y sólo entonces es también productivo. Esa tecnología no se concentra en un solo aparato, se dispersa en múltiples instituciones y prácticas. [...] El poder controla el cuerpo mediante restricciones y estímulos, reglamentando los espacios y tipos de sexualidad, explotándolos o vigilándolos. El poder es material y tiene como objeto e instrumento al cuerpo, éste es el principio y el final de la disciplina.³²

La relación cuerpo-poder es una relación importante en el planteamiento filosófico de Foucault ya que profundiza en el estudio de aquellos mecanismos de control que se ejercen sobre los individuos, poderes y conocimientos que se van legitimando y que domestican nuestro cuerpo, sexualidad, lenguaje, tiempos, espacios y ritmos; mediante minuciosos dispositivos y disciplinas que lo cercan, lo marcan, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, le imponen unos signos. No obstante, el poder no está por fuera del cuerpo, sujeto, está en el sujeto mismo, quien tiene la responsabilidad ineludible de ejercer o padecer el poder; es decir, de aceptar o no aquello que se prohíbe u obliga.

La disciplina es un tipo de poder que se practica sobre los cuerpos, formándolos con técnicas rigurosas como la vigilancia, la sanción, el examen, las cuales son aplicadas por distintas instituciones para controlar y seleccionar a los

³² MARTÍNEZ Terán, Teresa (2007). *Filosofía y Política en Michel Foucault*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Plaza y Valdés. pp. 108 y 131.

sujetos con el propósito de preservar un poder y un tipo de jerarquía social. Foucault describe al *poder disciplinar* como algo que circula —en lugar de algo poseído— como productivo y no necesariamente represor, que existe en la acción, que funciona a nivel “micro”, es decir, desde los cuerpos, y que a menudo opera a través de las “tecnologías del sí mismo”.³³

La analítica de Foucault sobre el poder ha sido de gran utilidad en este estudio, al centrarse en el *microfuncionamiento* de las relaciones de poder que son evidentes no sólo en instituciones como escuelas, hospitales, prisiones, fábricas, entre otras, sino también fuera de éstas.

Al pensar en los mecanismos de poder, pienso más bien en la capilaridad de su existencia, en el punto en el que el poder alcanza la fibra misma de los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas.³⁴

Si bien Foucault expuso observaciones sobre el funcionamiento del poder en las instituciones educativas, no llegó a corroborar su análisis en la misma medida que hizo con las prisiones. Las siguientes líneas son una muestra de las relaciones de poder pedagógicas, particularmente en la institución educativa.

Tomemos, por ejemplo, una institución educativa: la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan en ella, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con su propia función, su carácter bien definido; todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de

³³ Foucault define a las *tecnologías del sí mismo* como las que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones sobre sus propios cuerpos y almas, pensamientos, conductas, y formas de ser, con el propósito de transformarse para alcanzar un cierto estado de felicidad, pureza y sabiduría. FOUCAULT, Michel (1979). *Historia de la sexualidad*. Vol. 1, Madrid, Siglo XXI, p. 18.

³⁴ FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica del poder*. 2ª ed. Madrid, La Piqueta. p. 39. Ana María Martínez de la Escalera, filósofa mexicana, profesora-investigadora de carrera de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, siguiendo el concepto foucaultiano de *micropolítica* expresa lo siguiente: “El cuerpo, en efecto, es la temporalidad de un agenciamiento de diversas eficacias o fuerzas; no es, sin embargo su origen o sujeto, pero tampoco el solo campo de sus operaciones. A veces efecto y las más de las veces, algo irreductible a todo lo anterior por separado. El cuerpo funciona *entre*; es el espaciamento de una o más relaciones y sus enunciados. Desde la perspectiva micropolítica, el cuerpo es el(los) lugar(es) y el (los) tiempo(s) de una experiencia de la fuerza y de la enunciación. No hay cuerpos, sino experiencias de cuerpos [...] La micropolítica tiene en el cuerpo no su hábitat sino su materia prima (que nunca es natural sino ya construida).” MARTÍNEZ de la Escalera, Ana María. “Micropolíticas: inscripción y debate”, en Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (coords.) (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades/Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM, pp. 34 y 35.

comportamiento, se desarrolla por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia, notas diferenciadoras sobre el « valor » de cada persona y de los niveles de conocimiento) y de toda una serie de procesos de poder (recinto cerrado, vigilancia, recompensa y castigo, jerarquía piramidal).³⁵

Tal parece que la referencia a las normas se presenta como un rasgo común, característico de la pedagogía; la productividad del poder parecería fundamental de ésta y que educar consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimiento.

Autores contemporáneos como Judith Butler³⁶ poniendo en diálogo la perspectiva foucaultiana, el psicoanálisis, así como la filosofía política y de género, define algunos aspectos relacionados con la cuestión del cuerpo y la formación del sujeto. Para explicarlas Butler parte de la noción de poder de Foucault, para quien el poder no sólo subordina, también produce sujetos, produce subjetividad, sus estructuras son dinámicas y productivas; es decir, el poder es rearticulado por el sujeto, renovado una y otra vez, no tiene un contenido fijo o esencia, es temporal.³⁷ En este sentido, el sujeto no está consolidado, siempre se encuentra en proceso de construcción, de producción, de resistencia. La subjetivación alcanza sus límites y posibilidades en la convergencia con otros regímenes

³⁵ DREYFUS, Hubert L. y RABINOW, Paul. (1988). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM, pp. 218-219.

³⁶ Judith Butler (Cleveland, Estados Unidos 1956) es profesora de Retórica y Literatura Comparada en la Universidad de California (Berkeley). Es sin duda una de las filósofas más influyentes e inspiradoras de teorías y conceptos en el campo de género. Su libro *El género en disputa* (Paidós, 1990) es considerado la obra fundadora de una teoría sobre la homosexualidad y es ya un texto clásico dentro de la teoría feminista. Ha publicado también, entre otros títulos, *Mecanismos psíquicos del poder* (1997), *Excitable Speech* (1997), *El grito de Antígona* (2000) y *Vida precaria* (2006).

³⁷ Respecto a la relación entre cuerpo y poder, Judith Butler expresa lo siguiente: “...lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material, pero la materialidad deberá reconcebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder.” Butler retorna a la noción de materia —no como sitio o superficie— entendida ésta como un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia. En este sentido, la materialización de las normas requiere de procesos identificatorios, a través de los cuales el sujeto asume tales normas o se apropia de ellas; dichas identificaciones preceden y permiten la formación de un sujeto. BUTLER, Judith (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. 2ª ed. Buenos Aires, Paidós. pp. 18, 28 y 38.

discursivos. Así, el discurso, al mismo tiempo que constituye a un sujeto, también constituye la condición para su deconstrucción.

El cuerpo ocupa una centralidad en las obras de Judith Butler, particularmente en *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*, publicado en inglés por Routledge, New York, en el año de 1993 y traducido al español bajo el título *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, editado por Paidós, Argentina en 2008. Obra que nace de considerar y cuestionarse la materialidad del cuerpo en su relación con la performatividad³⁸ del género, sobre las formas en que opera la hegemonía heterosexual para modelar cuestiones sexuales y políticas, así como tratar de responder a la siguiente pregunta ¿qué ocurre con la materialidad de los cuerpos?, y reinstalar ese ser corporal que somos. Butler nos incita a concebir al cuerpo no como simple objeto de pensamiento, sino como algo construido que exige reconcebir la significación de la construcción misma.

...la construcción no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de efectos fijados. La construcción no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí misma un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas; [...] en virtud de esta misma reiteración se abren brechas y fisuras que representan inestabilidades constitutivas de tales construcciones, como aquello que escapa a la norma y que lo rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma.³⁹

Por otra parte, es importante recuperar algunos de los debates y líneas de reflexión que se han abierto en las últimas décadas en torno a la cuestión del cuerpo y la corporeidad desde diversos ámbitos del conocimiento, particularmente desde la educación y la pedagogía, y por distinguidos especialistas que han aportado elementos para conformar un ámbito de estudio que se interroge por y desde el cuerpo, para dar cuenta de dinámicas y situaciones que hacen evidentes aspectos que involucran directa y explícitamente a los sujetos con la cuestión del

³⁸ Para Judith Butler la *performatividad* debe entenderse, no como un “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. *Ídem.*

³⁹ BUTLER, Judith (2008). *Op. cit.* p. 35.

cuerpo, tanto en ámbitos institucionales como sociales más amplios. Al respecto destacan, entre otros: Rose Eisenberg, Alfredo Furlán, Valentina Cantón, Peter McLaren, Violeta Nuñez, Carlos Díaz, Norma Durán, Miguel Escobar (educación y pedagogía); Ana María Martínez de la Escalera, Alberto Constante, Leticia Flores, Sergio López Ramos, Hilda Islas, Jean-Luc Nancy, Merleau-Ponty (filosofía política); Marisa Belausteguigoitia, Meri Torras (estudios de género); David Le Breton, Silvia Citro, Elsa Muñiz (antropología); Carlos Trosman, Susana Bercovich, Elina Matoso, Susana Kesselman, Mónica Groisman (psicología y psicoanálisis) por citar algunos.

A manera de síntesis de este primer apartado podemos destacar que si bien el discurso es formativo, no equivale a decir que origina, causa o compone aquello que concede; antes bien, significa que no hay ninguna referencia a un cuerpo puro, libre de la influencia social, cultural, política. El cuerpo y la corporeidad al construirse discursivamente alude a diversos significados, que cambian, se transforman, definen, creando realidad así como subjetividad. Los discursos forman y definen los cuerpos a través de diversas disciplinas, prácticas, normas, técnicas, dispositivos, e instituciones que van sedimentándose, naturalizándose, encarnándose, produciendo cuerpos dóciles, maleables y controlables; pero que también luchan, se resisten, generan y producen alternativas, formas de ser y estar distintas a las establecidas por el discurso hegemónico.

Este *proceso* de materialización del cuerpo, es producto de los efectos discursivos así como de las prácticas corporales y de la *performatividad*; como se señalaba en líneas anteriores; ninguna identidad o estructura es autocontenida, fija, cerrada en sí misma, acabada, sino que transitan, relacionan, diferencian, de acuerdo a condiciones materiales y simbólicas concretas.

El cuerpo entendido como pluralidad de sentidos es sobredeterminado, abierto, inacabado, multiforme, inaprehensible, entramado que cohesiona, articula un conjunto de representaciones sociales, conocimientos, saberes, experiencias, recursos retóricos y semánticos que actúan para dar soporte a una ética, son guías y derroteros de un proyecto de sociedad, de mundo.

De ahí el interés de este trabajo por mostrar la importancia de conocer y poner en juego el entendimiento del cuerpo humano, no como una totalidad o esencia, sino desde su complejidad; como “nudo de significaciones vivientes”, tal como en su oportunidad lo expresara Merleau-Ponty⁴⁰.

⁴⁰ MERLEAU-PONTY, Maurice (1957). *Fenomenología de la percepción*. México, Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 2

EL CUERPO. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICO-GENEALÓGICA: DISCURSOS Y SABERES.

*“La historia de nuestro cuerpo
es la historia de nuestra educación.
La historia del cuerpo es
la historia de la educación.”*

Maud Mannoni

A partir del horizonte de intelección construido en el capítulo anterior, en este segundo apartado se aborda como eje de análisis la pregunta acerca de cómo se ha conformado el discurso hegemónico en torno al cuerpo y a lo corporal en las sociedades modernas contemporáneas, ubicando la particularidad que éste ha tenido en diversos momentos históricos y las especificidades que adquiere en el presente para brindar elementos que nos permitan encarar las exigencias que la realidad nos plantea, así como para trazar/potenciar alternativas frente a lo que nos determina, concretamente en lo que se refiere a las formas de representar y simbolizar la cuestión del cuerpo, con las implicaciones que esto tiene para la formación de las personas.

Si bien pensar el cuerpo y la corporeidad como un campo problemático particular,⁴¹ se ha constituido a partir de las aportaciones que diversos autores(as) han hecho al respecto desde diferentes perspectivas y en contextos específicos,

⁴¹ Cuando aludimos al cuerpo y a la corporeidad como una cuestión discursiva, nos referimos a las múltiples formas en como las culturas lo simbolizan, representan, viven y producen. El cuerpo como campo problemático interesa pensarlo en su relación con las siguientes interrogantes que ordenan parte de nuestro estudio ¿Qué importancia tiene plantearse en el momento actual la cuestión del cuerpo en su relación con los sujetos y los espacios de formación? ¿Cómo impacta esta cuestión al campo educativo y pedagógico y qué aporta éste para pensar dicha relación a partir del estudio de experiencias concretas? ¿Qué caracteriza a los discursos que han hegemonizado las visiones contemporáneas sobre el cuerpo y la corporeidad, particularmente aquellos relacionados con los procesos de formación que, como los escolares, han tenido fuerte incidencia en la condición de vida de las nuevas generaciones? ¿Qué continuidades y discontinuidades marcan las diversas configuraciones discursivas que se han generado a partir de los saberes que se interrogan sobre la cuestión del cuerpo, particularmente aquellos relacionados con el ámbito educativo y pedagógico?

interesa en este apartado realizar un análisis de carácter histórico-genealógico⁴² para brindar un panorama de las continuidades y discontinuidades de los discursos relacionados con el cuerpo y lo corporal; así como las relaciones de poder-saber para entender por qué y cómo se han configurado las visiones que hoy sostienen ciertas visiones hegemónicas.⁴³

A continuación ubicaré algunos de los rasgos de los discursos que han configurado dichas visiones del cuerpo y lo corporal con el objeto de situar las continuidades, discontinuidades y emergencia histórico-simbólicas en las que este proceso se ha producido.⁴⁴

2.1 Referentes ordenadores

Pensar el cuerpo es pensar la vida, los sujetos y sus relaciones, la historia que sucede a través del ejercicio permanente entre los cuerpos, tanto en su materialidad como en su representación simbólica e imaginaria cruzada por el lenguaje, ya que la materialidad no es ajena a los contextos y formas de simbolización propias y del otro, en un tiempo y espacio particular. Michel de

⁴² La fortaleza principal del enfoque genealógico es que nos permite situar los procesos de conformación histórica y social de los discursos en un espacio y tiempo determinados; atendiendo su sedimentación, emergencia y cambio. Como no hay naturaleza intrínseca de una idea o fuente fundamental que se le pueda seguir la pista, sugiero que una estrategia analítica importante consiste, de acuerdo con la analítica del discurso, en seguir la trayectoria de una determinada formación discursiva mediante el examen del juego de reglas y relaciones establecidas entre procesos y conceptos. En este sentido parto de considerar que “[...] la genealogía persigue la intención de problematizar lo que se considera útil; redefine dónde es posible efectuar el cambio; porque ayuda a difuminar divisiones realizadas *a priori* entre lo que es importante y lo que no es útil. La genealogía también sugiere que debemos estar preparados constantemente para cambiar de estrategias y para cuestionar nuestras posiciones previas.” (ÁSGEIR Jóhannesson, Ingólfur (2000). “Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad” en POPKEWITZ, Thomas y Marie Brennan (comps.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, p. 309.

⁴³ Una base importante para abordar la compleja relación entre saber y poder, se puede situar con el trabajo que Michel Foucault realiza al respecto. Algunas de las obras que aportan elementos significativos sobre el tema son: *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI (2002); *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI (2005); *Microfísica del poder*. Madrid, La piqueta (1979); *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta (1991).

⁴⁴ Con el objeto de enriquecer este trabajo, se presenta en el Anexo I una selección de imágenes que permiten ubicar visualmente algunas de las figuras que históricamente se han representado sobre el cuerpo a partir de la pintura, el grabado, la escultura, la mercadotecnia.

Certeau,⁴⁵ destacado historiador y filósofo francés, expresa que el cuerpo es algo mítico, en tanto que el mito es un discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas. Lo que forma el cuerpo es una simbolización sociohistórica característica de cada grupo, en un contexto específico; es decir, hay un cuerpo griego, un cuerpo indio, un cuerpo occidental moderno y muchas subdivisiones más, que no son idénticas, tampoco estables puesto que hay lentas mutaciones de un símbolo al otro, así como marcos de referencias de una sociedad. Esto es, un escenario de acciones que la sociedad privilegia, como por ejemplo, maneras de hablar, alimentarse, bañarse, caminar, vestirse, hacer el amor, etcétera, unas serán toleradas, otras marginales y otras estarán prohibidas o resultarán desconocidas, negadas, reprimidas.

De acuerdo con De Certeau, un tipo de cuerpo se define por medio de un sistema de opciones respecto a sus acciones, así como por un conjunto de selecciones y codificaciones relativas a registros aún más fundamentales, como los límites del cuerpo, las maneras de percibirlo y pensarlo, el desarrollo de los sentidos, etc. Al respecto señala como:

...cada sociedad tiene su cuerpo, igual que su lengua, constituida por un sistema más o menos refinado de opciones entre un conjunto innumerable de posibilidades fonéticas, léxicas y sintácticas. Al igual que una lengua, este cuerpo está sometido a una administración social. Obedece a reglas, rituales de interacción y escenificaciones cotidianas. Tiene igualmente sus desbordamientos relativos a estas reglas. Como la lengua, el cuerpo es usado unas veces por los conformistas, otras veces por los poetas. Incluye, pues, mil variantes e

⁴⁵ Michel de Certeau (Chambéry, Francia 1925-1986) destacado jesuita, historiador y filósofo francés. Inició su formación religiosa en el seminario de la Universidad de Lyon, en el año de 1950 ingresó a la Compañía de Jesús y en 1956 se ordenó como sacerdote católico. Doctor en teología por La Sorbona de París en 1960. Fundador y director de la revista *Christus*. Estudioso de las fuentes del primer siglo de operaciones de la Compañía de Jesús e historiador de la mística del Renacimiento en la época clásica. Es uno de los fundadores de la Escuela Freudiana de París (Francia), dirigida por Jacques Lacan. Fue director de estudios de l'Ecole des Hautes Études et Sciences Sociales de París y profesor en San Diego y Ginebra. Autor, entre otros libros, de: *La solitude, une vérité oubliée de la communication*, con François Roustang y otros (1967); *La prise de parole. Pour une nouvelle culture* (1968); *La possession de Loudun* (1970); *L'absent de l'histoire* (1973); *La culture au pluriel* (1974); *L'invention du quotidien 1. Arts de faire* (1974); *L'écriture de l'histoire* (1975); *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois: l'enquête de Grégoire*, con Dominique Julia y Jacques Revel (1975); *L'invention du quotidien 2. Habiter, cuisiner*, con Luce Giard y otros (1980); *L'ordinaire de la communication*, con Luce Giard y otros (1983). En lengua española se han editado, entre otros: *La escritura de la historia*, UIA-Iteso, México, 1993; *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, UIA-Iteso, México, 1995; *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, UIA-Iteso, México, 1996; *Historias de cuerpos, en Historia y grafía*, UIA-Iteso, México, 1997; *Historia y psicoanálisis*, UIA-Iteso, México, 1998; *La cultura en plural*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.

improvisaciones en el interior del marco particular que comparaba yo con un teatro de operaciones. El conjunto a la vez codificado y móvil que forma este cuerpo no se puede aprehender, y sucede lo mismo con la lengua. Uno capta realizaciones particulares, que serían los equivalentes de frases o de estereotipos: comportamientos, acciones, ritos. Sin embargo, el campo de posibilidades y prohibiciones que el cuerpo constituye en cada sociedad no puede representarse. La multiplicidad misma de estas determinaciones lo convierte en un objeto evanescente. Este cuerpo, tan estrechamente controlado, es paradójicamente la zona opaca y la referencia invisible de la sociedad específica... Ésta se consagra a codificarlo sin poder conocerlo. Esta lucha nocturna de una sociedad con su cuerpo está hecha de amor y de odio: de amor para ese otro que la sustenta, y de odio represivo para imponer el orden de una identidad. De este cuerpo huidizo y diseminado, si bien reglamentado, cada grupo tiene necesidad de tener marcas e imágenes que posean un valor topográfico y canónico.⁴⁶

El cuerpo en el tiempo y en la historia ha sido leído, construido desde diferentes concepciones (así como el alma, el espíritu, la conciencia, el pensamiento y la mente) ya sea como un espacio que se habita o la producción de algo que se hace carne o se encarna en el cuerpo. Las explicaciones son diversas y complejas además de llevarnos por varios derroteros.

Interesa ubicar en una diversidad de referentes de carácter histórico-genealógico los discursos que han marcado el cuerpo y la corporeidad, y que heredamos en el tiempo presente como huellas que quedan inscritas en la memoria, en las instituciones y en las personas. Para empezar a comprender nuestros cuerpos me remitiré a analizar algunos de los aspectos que los antiguos griegos configuraron por ser los precursores del pensamiento occidental; su sistema de ideas y valores fueron tan importantes para pensadores como Copérnico, Kepler, Tomás de Aquino, Cicerón, Petrarca entre otros, y siguen siendo tan vigentes con sus particularidades como en el siglo V a.c.

⁴⁶ DE CERTEAU, Michel. "Michel de Certeau-Historias de cuerpos (entrevista)." (Disponible en: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2010/07/michel-de-certeau-historias-de-cuerpos.html>) [Consulta: 25 de agosto de 2011].

2.2 Las primeras concepciones

Las primeras concepciones sobre el ser humano muestran un dualismo en el que el cuerpo es infravalorado a favor del alma. Así, el ideal educativo de la Antigua Grecia se instauró en la *paideia*, sistema de educación y formación, que comprendía diversas artes y ciencias como: gimnasia, gramática, retórica, poesía, música, matemáticas, geografía, historia natural, astronomía, ciencias físicas, historia social, ética y, por último, filosofía; curso pedagógico completo necesario para formar de manera sólida un ciudadano culto y polifacético que participara de manera efectiva en la vida de la polis.

El cuerpo desnudo y expuesto se consideró entre los griegos como emblema de un pueblo seguro de sí mismo, fuerte, poderoso y civilizado.⁴⁷ Los antiguos atenienses, celebraban la desnudez del cuerpo, y buscaron darle un significado físico en los gimnasios de Atenas, así como un sentido metafórico en los espacios políticos de la ciudad, no obstante, la forma humana genérica se circunscribía al cuerpo masculino joven. Richard Sennet⁴⁸ expresa que los jefes de los jóvenes guerreros eran representados artísticamente casi desnudos, con sus cuerpos sin ropa protegidos sólo por escudos y lanzas; los jóvenes luchaban desnudos en el gimnasio, las ropas que los hombres llevaban puestas por la calle y en los lugares públicos eran ligeras, vaporosas, por lo que dejaban al descubierto su cuerpo, el cual era objeto de admiración. Para los antiguos griegos la exhibición de su cuerpo afirmaba su dignidad como ciudadanos. La democracia ateniense daba gran importancia a que los ciudadanos expusieran sus opiniones, al igual que los hombres exponían sus cuerpos.

El valor que los griegos de los años 400 a. c. otorgaban a la desnudez obedecía a la manera como concebían el interior del cuerpo humano. El calor del cuerpo constituía el referente ordenador de la fisiología humana; quienes concentraban y dominaban dicho elemento además de no tener la necesidad de

⁴⁷ Tucídides, al inicio de su relato de la guerra del Peloponeso, señala como signo de progreso que los espartanos fueron los primeros en participar desnudos en los juegos, en tanto que los bárbaros o extranjeros seguían cubriéndose los genitales cuando participaban en público en los juegos. SENNETT, Richard (2007). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. España, Alianza, p.35

⁴⁸ *Ídem*.

usar ropa, eran más dinámicos, vivaces, activos, fuertes. Los cuerpos que condensaban menos calor, eran fríos e inactivos, su reacción era torpe. Dichos preceptos fisiológicos se extendían al uso del lenguaje, se creía en una unidad entre las palabras y los hechos, puesto que cuando los ciudadanos escuchaban, hablaban o leían, su temperatura corporal aumentaba y, por tanto, su deseo de actuar.

Las diferencias entre los distintos grados de calor del cuerpo se manifestaban en la división de género y jerarquía social; así, se pensaba que las mujeres eran versiones frías de los hombres; éstas no se mostraban desnudas por la ciudad, generalmente permanecían en la penumbra de sus hogares, donde vestían túnicas de material fino que llegaban hasta las rodillas; por la calle sus túnicas se alargaban hasta los tobillos y eran de lino duro y opaco. En tanto que los esclavos, debido a que su temperatura corporal disminuía por las duras condiciones en las que vivían, poco a poco se iban embruteciendo, la capacidad de habla menguaba y eran menos humanos, por lo que sólo estaban aptos para seguir órdenes de sus amos. En este sentido, los griegos utilizaron la teoría del calor corporal para establecer reglas, normas de dominio y subordinación, así como parámetros de honor y de vergüenza.

Si bien los egipcios, y quizá incluso los sumerios antes que ellos, fueron los inventores del concepto de calor corporal y su relación con el sexo, los griegos proyectaron esta visión, como un modelo de pensamiento a diversos ámbitos de la vida social, política, cultural.

El lugar propicio en donde se daban cita los cuerpos desnudos de los jóvenes, era el *gimnasio* (del gr. γυμνάσιον, *gymnoi* que significa “desnudos”). En los gimnasios atenienses⁴⁹ les enseñaban a dominar y perfeccionar sus potencialidades, además esculpir sus formas. Quienes acudían al gimnasio eran adolescentes (nobles) que aún no tenían desarrolladas las características sexuales secundarias, particularmente el vello facial. Ese ciclo era crítico para controlar el calor corporal que se encuentra permanentemente en los músculos;

⁴⁹ Los gimnasios espartanos sólo educaban el cuerpo, principalmente la capacidad de causar daño corporal, de emplear la fuerza bruta; la discusión no estaba contemplada dentro del entramado cívico. *Ibidem*, p. 49-50.

algunas de las prácticas y ejercicios que llevaban a cabo era la lucha, al levantar el cuerpo del contrincante, la espalda y hombros se ensanchaban; la cintura se reforzaba con la torsión y el giro. Con el lanzamiento de la jabalina o el disco, los músculos del brazo se estiraban y fortalecían; al correr, se tonificaban las piernas y afirmaban los glúteos. Dado que los jóvenes cubrían el cuerpo con aceites cuando se ejercitaban, al luchar entre sí tendían a deslizarse y resbalar, la fuerza de las manos se desarrollaba al intentar superar los efectos del aceite. Así, los juegos cumplían con el propósito de elevar la temperatura corporal mediante la fricción de los cuerpos. Otra de las tareas era la de educar la voz varonil, que se hacía mediante competencias verbales —debates— para que los jóvenes adquirieran la habilidad de proyectar la voz y articular las palabras con firmeza, así como la capacidad de construir argumentos convincentes, todo ello con el propósito de hacerlos sagaces partícipes en la democracia de la ciudad.

En el gimnasio el joven aprendía que su cuerpo era parte de una colectividad más amplia llamada la *polis*, que el cuerpo pertenecía a la ciudad. Una lección adicional del gimnasio ateniense era la de educar a un muchacho a la manera de estar desnudo sexualmente, es decir, un joven aprendía cómo utilizar su cuerpo de forma que pudiera desear y ser deseado honrosamente. La sexualidad constituía un elemento positivo de la ciudadanía.⁵⁰

Ahora bien, es importante mostrar la otra cara de la moneda, la de la *dualidad*, la del cuerpo *infravalorado* en favor del alma. Dualidad e infravaloración, discursos hegemónicos, formas de mirar el mundo, la realidad que se ha mantenido durante siglos en nuestra cultura occidental. Para precisar más esta concepción que marca parte de la historia de occidente, hemos de remitirnos —inicialmente— a los escritos de Platón y Aristóteles, dos personajes que encarnaron los esfuerzos y las ideas de una época para transformar su presente.

⁵⁰ Durante su ciclo vital, un varón griego era amado por hombres mayores y sentía amor por muchachos a medida que aumentaba su edad; asimismo, también sentía amor erótico por las mujeres. [...] El mentor de un muchacho en el amor era un joven de más edad o un hombre adulto que hubiera acudido al gimnasio para observar la lucha y otros juegos. El varón mayor (*erastés*) buscaba a uno más joven (*eromenos*) al que amar. La línea divisoria entre los dos generalmente la marcaba una determinada característica sexual secundaria: el vello facial y corporal, aunque un *eromenos* tenía que haber alcanzado la edad adulta para ser objeto de deseo. *Ibidem*, p. 51.

2.3 El cuerpo. Una revisión a partir de la obra de Platón y Aristóteles

Platón (428-348/7 a. c.) fue el primero en la historia de la civilización occidental que desarrolló una teoría sistemática de la educación basada en una filosofía total. En su obra el *Fedón o del alma*, sostiene que el cuerpo es una tumba o prisión del alma caída como consecuencia del pecado. El fundamento de esta idea la encontramos en el *Mito de Fedro*; en dicho texto, Sócrates narra a Fedro que el alma en su situación originaria puede compararse a un carro tirado por dos caballos alados, uno dócil y otro desobediente (pasiones), conducido por un auriga (razón). Este carro circula por el mundo de las ideas, que el alma contempla sin dificultad, pero los problemas en la conducción de los caballos hacen que el alma caiga y quede encarnada en un cuerpo. La caída del alma que pasa de un estado de felicidad a un estado de esclavitud como consecuencia del pecado, es el cuerpo. El alma ha de estar en el cuerpo hasta lograr la expiación de su crimen, que alcanzará mediante el ascetismo y la purificación. Cuerpo y alma no sólo son realidades distintas y opuestas, puesto que el alma es simple, de carácter divino, imperceptible a los sentidos pero asequible a la inteligencia, única e inmortal. En tanto que el cuerpo, es un conglomerado de muchos elementos materiales que se disuelven con la muerte. La muerte es el estadio final de la esclavitud y el inicio de la liberación de los males ocasionados por el cuerpo en esta vida terrenal, e impiden la contemplación de la verdad.

...en tanto tengamos el cuerpo y nuestra alma esté contaminada por la ruindad de éste, jamás conseguiremos suficientemente aquello que deseamos. Afirmamos desear lo que es verdad. Pues el cuerpo nos procura mil preocupaciones por la alimentación necesaria; y, además, si nos afligen algunas enfermedades, nos impide la caza de la verdad. Nos colma de amores y deseos, de miedos y de fantasmas de todo tipo, y de una enorme trivialidad, de modo que ¡cuán verdadero es el dicho de que en realidad con él no nos es posible meditar nunca nada! Porque, en efecto, guerras, revueltas y batallas ningún otro las origina sino el cuerpo y los deseos de éste. Pues a causa de la adquisición de riquezas se originan todas las guerras, y nos vemos forzados a adquirirlas por el cuerpo, siendo esclavos de sus cuidados. Por eso no tenemos tiempo libre para la filosofía, con todas esas cosas suyas. Pero el colmo de todo es que, si nos queda algún tiempo libre de sus cuidados y nos dedicamos a observar algo, inmiscuyéndose de nuevo en nuestras investigaciones nos causa alboroto y

confusión, y nos perturba de tal modo que por él no somos capaces de contemplar la verdad.⁵¹

Platón se centró en el esforzado desarrollo del intelecto y de la voluntad, con el fin de recuperar la unión perdida con lo eterno. A través de la rememoración filosófica, la mente humana puede dar nacimiento a la sabiduría divina que fue su primera posesión. En consecuencia, la educación está al servicio del alma y de lo divino, además de ser un proceso mediante el cual la verdad no se introduce en la mente desde fuera, sino que es “extraída” del interior. La razón encuentra revelado dentro de sí misma tanto el conocimiento de su propia naturaleza como del universo, conocimiento que de lo contrario queda oculto por las oscuridades de la existencia mundana, de la irracionalidad, asociada a la materia, al mundo sensible y el deseo instintivo, en tanto que lo racional se asociaba al alma, lo trascendente y el deseo espiritual.⁵²

Aristóteles (385-322 a. c.) se separa de la concepción platónica del cuerpo, cambiando del negro al gris, puesto que cuerpo y alma están unidos sustancialmente, constituyen un único principio vital. El cuerpo no es pura materia, sino extensión y sustancia, realidad limitada por la superficie e instrumento natural del alma. El cuerpo es por y para el alma, por cuanto el alma actúa y rige el cuerpo con independencia, sin violencia. El cuerpo ya no es la tumba, ni la cárcel del alma, sino dos principios distintos cuya unión resulta un solo ser sustancial y natural.

Para Aristóteles, lo que distingue al ser humano de los animales es la razón, ésta debe dirigir y regular todos los actos humanos puesto que en ella reside la vida virtuosa, contemplativa. El placer, si bien no es malo, tampoco constituye un bien supremo, por lo que el hombre debe preferir los placeres más elevados, que

⁵¹ *Fedón*, 66bc. (Disponible en: <http://imago.yolasite.com/resources/Platon%20-%20Fedon.pdf>) [Consulta: 3 de octubre de 2011].

⁵² En Sócrates se abraza con confianza el pensamiento como fuerza esencial de la vida e instrumento indispensable del espíritu. El intelecto se convierte en la facultad divina mediante la cual el alma humana no sólo puede descubrir su propia esencia, sino también el significado del mundo. Todo lo que necesitaba esta facultad era despertar. Pero por arduo que sea el camino del despertar, ese divino poder intelectual se encuentra potencialmente tanto en lo grande como en lo humilde. Así fue para Platón la figura de Sócrates: resolución y clímax de la búsqueda griega de la verdad, restaurador del fundamento divino del mundo, despertador del intelecto humano. TARNAS, Richard (2008). *La pasión de la mente occidental*. España, Atalanta, p.66

son los espirituales, frente a los corporales; ya que una vida entregada al placer, a la riqueza, a la gloria o a los honores no es vida humana, sino propia de esclavos o de animales.

En esta misma línea de pensamiento del cuerpo subordinado al alma, se encuentran los Epicúreos, quienes conciben la realidad bajo el punto de vista corporal sin transcendencia alguna; es decir, todo cuanto existe es corporal y material, pero no todo es inerte. Epicuro (341-270 a. c.) expresa que el ser humano busca el placer y huye del dolor; éste es el único criterio que debe presidir la conducta humana porque ahí reside la felicidad en este mundo, no en el otro. No obstante los placeres del cuerpo son carnales e inferiores en tanto que los del alma son más elevados, se produce un gozo. La vida del hombre debe regirse y regularse por la superioridad del alma, al estar dotada de conocimiento y reflexión, moderando las actividades, así como los apetitos y placeres del cuerpo mediante la prudencia, sólo así conseguirá equilibrio y paz interior.

Tras la conquista romana, la cultura griega continuó guiando a las clases cultas del mundo mediterráneo, absorbida rápidamente por los romanos. Los científicos y los filósofos más importantes siguieron trabajando en el marco intelectual griego. Los romanos tomaron las obras maestras de los griegos como modelos de la producción cultural latina y continuaron el desarrollo y la expansión de una civilización muy refinada, aunque su genio más pragmático descansa en el dominio del derecho, la administración política y la estrategia militar. En filosofía, literatura, ciencia, arte y educación, Grecia siguió siendo la fuerza cultural más vigorosa del mundo antiguo.⁵³

⁵³ Richard Tarnas expresa que Occidente nunca dejó de mirar la vitalidad y la profundidad extraordinarias de la mente griega, aun cuando el desarrollo intelectual posterior haya cuestionado uno u otro aspecto de su pensamiento. Los griegos expresaron su visión del mundo, siempre desarrollándose, con una claridad extraordinaria, y en innumerables casos lo que durante mucho tiempo fue considerado fruto de errores o confusiones peculiares del pensamiento griego resultó más tarde, a la luz de nuevos datos, el resultado de intuiciones de asombrosa precisión. Tal vez los griegos, en el amanecer de nuestra civilización, percibieron el mundo con una innata claridad que reflejaba auténticamente el orden universal que buscaban. Sin duda Occidente continúa volviendo una y otra vez a sus antiguos antepasados, fuente de intuiciones imperecederas. Como señaló Finley: “Ya sea que los griegos vieran las cosas con tanta lozanía porque fueron los primeros, ya sea que sólo por una feliz casualidad, siendo los primeros, respondieran a la vida con tal incomparable penetración, lo cierto es que, en cualquier caso, conservaron siempre joven esa chispa, como si el mundo hubiera estado iluminado por la luz del amanecer y el rocío hubiese permanecido imperecedero en la hierba. La mente griega pervive en la nuestra porque este immaculado frescor hace de ella, como de la juventud

2.4 El advenimiento del cristianismo

El advenimiento del cristianismo coincide con una era de desvalorización del cuerpo, sin embargo ello no se debió sólo a la doctrina cristiana, ya que como hemos visto en líneas anteriores, había surgido entre los griegos la idea de que el cuerpo es algo desdeñable, ya sea desde la visión “cuerpo contra alma” o “cuerpo subordinado al alma”. Para muchos filósofos y corrientes de pensamiento, el cuerpo era algo menospreciable, corruptible, transitorio, un peso muerto para el alma, una prisión para el espíritu. Para los neoplatonistas,⁵⁴ el cuerpo no es más que una sombra o reflejo de una realidad perfecta que existe en otro mundo, el de las Ideas. Corrientes marginales de la Iglesia, como los maniqueos y los gnósticos, consideraban todo lo material como algo despreciable, indigno. La filosofía cristiana sobre el cuerpo, predominantemente en la patrística y durante la Edad Media, tiene su origen en la idea bíblica de hombre. Esta antropología ha condicionado durante siglos toda la filosofía y la cultura cristiana, así como el valor y formación que hoy damos al cuerpo.⁵⁵

En el texto sagrado de La Biblia, según el libro del Génesis, la formación del hombre surge de la unión del polvo de la tierra y del soplo divino.⁵⁶ El verbo “formar” (en hebreo *yasar*) designa el trabajo del alfarero; un Dios alfarero,

misma, nuestro primer modelo”. Es como si para los griegos el cielo y la tierra todavía no hubieran sido separados del todo. Pero en vez de tratar de discernir entre lo permanentemente valioso y lo problemático de la visión helénica, observemos cómo lo hizo la historia, continuando como cultura occidental la tarea que Grecia había comenzado, construyendo sobre el legado griego, transformándolo, criticándolo, ampliándolo, desdeñándolo, reintegrándolo, negándolo..., pero nunca, en última instancia, dejándolo verdaderamente de lado. *Ibidem*, pp. 106-107.

⁵⁴ Durante varios siglos después de la muerte de Platón, a mediados del siglo IV a. c., una continua corriente de filósofos había desarrollado la filosofía de aquél y había ampliado diversos aspectos metafísicos y religiosos. En el curso de este desarrollo, comenzó a llamarse “lo Uno” al supremo principio trascendente; se puso un nuevo énfasis en “huir del cuerpo” como paso necesario para la ascensión filosófica del alma a la realidad divina; se comenzó a ubicar las Formas en la inteligencia divina, y se mostró un interés creciente por el problema del mal en su relación con la materia. Esta corriente culminó en el siglo III d. c. con la obra de Plotino, quien integró un elemento más explícitamente místico en el esquema platónico a la vez que incorporaba ciertos aspectos del pensamiento aristotélico, desarrollando una filosofía “neoplatónica” de gran ímpetu intelectual y alcance universal. *Ibidem*, p. 122.

⁵⁵ Es importante destacar que el cristianismo no sólo presidió la cultura de Occidente como su impulso espiritual fundamental durante dos milenios, además, influyó en su evolución filosófica y científica hasta bien entrado el Renacimiento y la Ilustración. Incluso hoy, de manera menos evidente pero no menos significativa, la cosmovisión cristiana sigue impregnando la psique cultural occidental.

⁵⁶ Entonces Jehová Dios formó al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz aliento de vida, y fue el hombre un ser viviente. La Biblia, Génesis. 2,7.

modelando de barro una figura humana, subraya el carácter terrenal, material y finito del hombre. No obstante tras la desobediencia de la primera pareja de la humanidad, el cuerpo y con él todo ser humano, quedó inclinado hacia el mal, alejado del Creador, sometido a la muerte, a la concupiscencia y a la vergüenza. Adán y Eva fueron expulsados del paraíso, al probar del fruto prohibido, quedando destruida la armonía en la que se encontraban.⁵⁷

Una de las características especialmente dominantes del pensamiento cristiano occidental —aún en nuestros días— es la de superar la naturaleza corrupta y finita, a fin de alcanzar la pureza espiritual. Dada esta concepción, el alma del hombre está en permanente conflicto con los instintos básicos de su propia naturaleza biológica y se halla en peligro de caer en la trampa de los placeres carnales y el mundo material, terrenal, colmado de atracciones engañosas, placeres espurios y envilecedores que despiertan pasiones que pervierten el alma y la privan de su recompensa celestial. Es por ello que a menudo se desprecia el cuerpo físico como sede del diablo y ocasión de pecado; de ahí que todos los esfuerzos intelectuales y morales se dirijan a lo espiritual y a la vida posterior a la muerte. La religión cristiana popular como gran parte de la teología medieval dieron muestras de una decidida depreciación del mundo físico y de la vida presente, “el mundo, el demonio y la carne” constituían un triunvirato satánico. La mortificación de la carne fue un imperativo espiritual típico de la época. El mundo natural era el valle del dolor y la muerte, un bastión del mal del que el creyente se vería milagrosamente liberado al final de esta vida. En este sentido el platonismo fue recuperado, resignificado para dar justificación filosófica al potencial dualismo cristiano entre espíritu y materia.⁵⁸

⁵⁷ Cfr. Génesis. 3,16-19.

⁵⁸ La cultura clásica renació a través del cristianismo dotada de nuevos significados, impregnando el pensamiento cristiano medieval de Occidente. Las poderosas corrientes de la metafísica, la epistemología y la ciencia griegas, así como las actitudes típicamente griegas respecto del mito, la religión, la filosofía y la realización personal, quedaron transfiguradas a la luz de la revelación judeocristiana. En la transición de la filosofía griega a la teología cristiana, lo trascendente se hizo inmanente, lo eterno se hizo histórico y la historia humana misma adquirió significado espiritual: “Y el Logos se hizo carne y habitó entre nosotros”. Tan entusiasta fue la integración cristiana del espíritu griego que Sócrates y Platón a menudo fueron considerados santos precristianos de inspiración divina, primitivos comunicadores del Logos divino ya presente en la época pagana, “cristianos antes de Cristo”, como proclamaba san Justino. En los íconos cristianos antiguos se representaba a Sócrates y a Platón entre los redimidos, a quienes Cristo conducía desde

Las diferentes doctrinas gnósticas radicalizan el odio al cuerpo; arraigadas en lugares y en tiempos distintos, cada una de ellas guarda una lógica de pensamiento en la que el mundo —sensible— sufre una indignidad radical, es malo por esencia, puesto que no es obra de un Dios de sabiduría y verdad sino de un demiurgo inferior que realizó una creación defectuosa. El cuerpo es concebido una vez más como la cárcel del alma, sometido por el tiempo-espacio, la vejez, la enfermedad, la muerte y la maldad. Los gnósticos radicalizan el odio al cuerpo, hacen de él una indignidad sin remedio, la materia es la carroña.

Al respecto, Le Breton expresa:

El cuerpo es el pecado original, la mancha de una humanidad que algunos lamentan que no sea de origen tecnológico. [...] La religiosidad gnóstica va más allá de sus múltiples formas doctrinales y reaparece hoy bajo una forma laicizada, pero poderosa, en ciertos elementos de la tecnociencia. Es incluso un dato estructural del extremo contemporáneo que hace del cuerpo un espacio que debe ser eliminado o modificado de una manera o de otra.⁵⁹

La civilización medieval fue principalmente la síntesis de tres elementos: la herencia de la antigüedad grecolatina, la aportación de los pueblos germánicos y la religión cristiana.

En el Medievo el cuerpo era simple y llanamente “el espacio habitado por el verdadero yo, un yo identificado casi exclusivamente con el alma o el espíritu”,⁶⁰ concepción que producía —necesariamente— un fuerte rechazo social de la corporeidad así como de sus manifestaciones. El cuerpo era considerado causa fundamental y directa de muchos de los males de la humanidad por ser la instancia que conducía al alma hacia el pecado; por ser el depósito y el signo de la suciedad básica. Al cuerpo había que doblegarlo a la fuerza del espíritu, a la pureza del alma para ser salvado de la condena de las llamas del infierno. El cuerpo, la corporeidad, misma que fue creada por Jehová Dios, después de la

el submundo tras su asalto al Hades. TARNAS, Richard (2008). *La pasión de la mente occidental*, pp. 145 y 147.

⁵⁹ LE BRETON, David (2011). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. 2ª ed. México. La Cifra, p. 37.

⁶⁰ VELASCO, Arnulfo Eduardo (2005). “El cuerpo y sus significados: la perspectiva renacentista.”, en Arturo Chavolla y Ernesto Priani Saisó (coords.). *Pensamiento y Arte en el Renacimiento*. México. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/ Centro Universitario de los Lagos-Universidad de Guadalajara, p.62.

desobediencia de Adán y Eva y su consecutiva expulsión del Edén, fue simultáneamente rechazada e identificada con la negatividad esencial de lo diabólico. Del cuerpo divino, perfecto, pasó a ser el cuerpo caído, pecador, humillado.

Un ejemplo de ello en la literatura teológica, es la epístola que el apóstol Pablo escribiera a los romanos, expresando:

Porque sabemos que la ley es espiritual; más yo soy carnal, vendido al pecado. Porque lo que hago, no lo entiendo; pues no hago lo que quiero, sino lo que aborrezco, eso hago. De manera que ya no soy yo quien hace aquello, sino el pecado que mora en mí. Y yo sé que en mí, esto es, en mi carne, no mora el bien; porque el querer el bien está en mí; pero no el hacerlo. Y si hago lo que no quiero, ya no lo hago yo, sino el pecado que mora en mí. Así que, queriendo yo hacer el bien, hallo esta ley: que el mal está en mí. Porque según el hombre interior, me deleito en la ley de Dios; pero veo otra ley en mis miembros, que se rebela contra la ley de mi mente, y que me lleva cautivo a la ley del pecado que está en mis miembros. ¡Miserable de mí! ¿Quién me libraré de este cuerpo de muerte?⁶¹

Si bien, no todos compartían esta visión de menosprecio del cuerpo, del cuerpo como contenedor y carne como símbolo de vulnerabilidad, de impureza, parte vil y vergonzosa del hombre, sede de la tentación, el sufrimiento y la muerte, sin lugar a dudas fue la que predominó entre los autores medievales y parte de ella prevalece aún en nuestros tiempos.⁶²

A medida que avanzaba la Edad Media y la Iglesia Católica Romana consolidaba su autoridad, surgiendo como la institución única y verdadera de autoridad universal, ordenada por Dios para traer la salvación a la humanidad. La Iglesia fue la institución cohesionadora de Occidente y la que mantuvo una conexión con la civilización clásica. Los bárbaros que se convirtieron al cristianismo acometieron la compleja tarea de integrar la rica herencia intelectual de la cultura clásica que

⁶¹ La Biblia, Romanos. 7,14-24.

⁶² Las concepciones que se manifiestan ajenas a esta visión tripartita aparece generalmente, en la época, como posturas marginales, propias de grupos a menudo definidos como heréticos, o correspondientes a instancias aisladas del sistema social. Es el caso concreto de todos los actos y elementos relacionados con lo carnavalesco, dentro de los cuales el cuerpo es presentado de una manera distinta, que incluye elementos revitalizadores y voluntariamente provocadores. Pero, incluso en esos casos, el cuerpo era asumido, con frecuencia, como un problema básico, como algo relacionado con significados de ruptura o situaciones límite, algo que fácilmente deriva hacia los campos extremos del escándalo o de la escatología. VELASCO, Arnulfo Eduardo (2005). *Op. cit.*, pp. 64-65.

acababan de conquistar. La gran labor intelectual de este periodo —que se desarrolló lentamente a lo largo de un milenio, primero en los monasterios y más tarde en las universidades—, que abrazó a la filosofía y la literatura griegas, el pensamiento político romano así como el impresionante corpus de escritos teológicos de los padres de la Iglesia. En tanto sucesora, condensadora de la herencia cultural de los griegos clásicos, la perspectiva cristiana ha configurado, direccionado e inspirado la vida y el pensamiento de millones de seres humanos, aún en nuestros días. La Iglesia fue también la depositaria de la supremacía universal cuando desapareció el poder del imperio. El Papa fue reconocido como la autoridad máxima a la que debían someterse los poderes temporales; no olvidemos que éste es el representante de Dios, el mediador entre el Reino de los Cielos y la Tierra. De este modo, la jerarquía eclesiástica de Roma fue el factor aglutinante de las monarquías occidentales.

2.5 El Renacimiento

El Renacimiento constituyó un movimiento cultural amplio que surgió en Italia y se propagó por Europa entre los siglos XV y XVI como un retorno a la Antigüedad Clásica y reacción contra la mentalidad teológica medieval. El hombre renacentista ostenta una nueva visión del mundo y de su corporeidad; revaloración de lo físico, de la realidad misma. El cuerpo humano es pensado como una metáfora básica, como un microcosmos de la totalidad; escala a partir de la cual debe construirse, forjarse el cuerpo mismo de la Iglesia, el arte y la estructura de los espacios arquitectónicos. Dicho cambio de visión no se produjo de un día a otro, el Renacimiento europeo fue un movimiento histórico, social, cultural amplio, denso y complejo que significó una importante renovación en los conceptos establecidos, sobre la importancia y el sentido del cuerpo. Transición, resultado de un proceso de construcción que implicó tensiones, luchas, resignificación profunda de ideas y valores.

Como base de renovación, Europa occidental redescubrió los textos de la Antigüedad grecorromana, así como de las concepciones vitales e intelectuales de dicha cultura. El interés de los pensadores renacentistas dejó de ser la idea de Dios y se centró en el ser humano como individuo. “El interés por el arte y la cultura grecolatinas determinó también que surgieran nuevas búsquedas e intentos de adaptar, a la realidad de los hombres de la época, los conceptos antiguos sobre las proporciones del cuerpo, y el significado de los movimientos y los gestos como manifestaciones de la realidad del espíritu.”⁶³ En este sentido, el estudio de la anatomía humana fue trascendental, eje de ruptura que determinó en gran medida la nueva visión del cuerpo y la realidad física. Los caminos de la anatomía moderna fueron abiertos por dos hombres: Leonardo Da Vinci (1452-1519) y Andreas Vessalio (1514-1564).

Da Vinci, polímata del Renacimiento Italiano —destacable artista, arquitecto, botánico, científico, escritor, filósofo, ingeniero, inventor, músico, poeta y urbanista— realiza una treintena de disecciones, dejando notas y fichas sobre la anatomía humana y animal, no obstante sus manuscritos tienen poca influencia en su época y luego permanecen prácticamente en secreto por mucho tiempo.

En el año de 1542 Andreas Vessalio publicó su obra “*De Humanis Corporis Fabrica*”, con la que revolucionó no sólo el saber anátomo-fisiológico y el campo de la medicina, también el concepto de cuerpo humano, concibiéndolo como una fábrica⁶⁴, construcción que revela la maestría de su creador, Dios es considerado

⁶³ *Ibidem*, p. 68.

⁶⁴ Andreas Vesalio nació en Bruselas en el año de 1514; la casa de sus padres no estaba lejos de los lugares en los que se producían las ejecuciones capitales. Las primeras observaciones de Vesalio sobre la anatomía humana se originan en esa mirada alejada que olvida, metodológicamente, al hombre para considerar tan sólo su cuerpo. Para Vesalio los huesos eran el fundamento sustentador de una estabilidad arquitectónica, el sostén en el que se apoya un edificio entero. Por eso el término "Fabrica" equivale aquí a "edificio". Dedicó el primer libro a los huesos y cartílagos; el segundo a los ligamentos y músculos; el tercero a las venas y arterias; el cuarto a los nervios; el quinto a los órganos de la nutrición y generación; el sexto al corazón y partes "que le auxilian" como los pulmones; finalmente el séptimo, al sistema nervioso central y a los órganos de los sentidos. Podemos verlo de esta forma: sistemas constructivos o edificativos (huesos, ligamentos y músculos); sistemas conectivos o unitivos (venas, arterias y nervios); sistemas impulsivos de la vida (órganos de la nutrición y la generación; corazón y órganos que le ayudan; cerebro y sentidos). FRESQUET, José (2004). *Historia de la Medicina. Andrés Vesalio (1514-1564)*. Instituto de Historia de la Ciencia y Documentación (Universidad de Valencia-CSIC). (Disponible en: <http://www.historiadelamedicina.org/vesalio.html>).

un artista. Allí se encuentra el origen del dualismo contemporáneo que comprende al cuerpo aisladamente.

La aparición de la obra de Vesalio es una ruptura, parteaguas ontológico y epistemológico al fundar un dualismo, distinción entre el hombre y su cuerpo que se ubica en el centro de la modernidad y que orienta, en diversas etapas, al saber médico y biológico contemporáneo. De acuerdo con Le Breton el momento inaugural de la ruptura concreta del hombre con su cuerpo fue la empresa iconoclasta de los primeros anatomistas al rasgar los límites de la piel para llevar a su término la disección, desmantelando al sujeto.

2.6 La modernidad y el cuerpo moderno

La modernidad se inicia con la construcción de un nuevo saber, que tiene características particulares, así como de un nuevo sujeto, descorporeizado, se vuelve de algún modo inmaterial; los sentidos quedan como algo secundario o son descalificados, así como el placer, la risa, el juego, la fantasía, la imaginación. Galileo y luego Newton *idealizan un cuerpo* sobre el que aplicarán todas las operaciones matemáticas necesarias para deducir sus modos de comportamiento y características. René Descartes encuentra en estos referentes una base para elaborar sus teorías y construir, —o mejor dicho— diseccionar un cuerpo-sujeto que existe por el hecho de ser pensante, de ahí su máxima “*cogito ergo sum*”. La axiología cartesiana eleva al pensamiento, al mismo tiempo que denigra el cuerpo. Descartes formula con claridad un tema clave de la filosofía mecanicista del siglo XVII “El modelo del cuerpo consiste en la máquina”. Se compara el cuerpo a la máquina y no a la inversa. El cuerpo de no ser subordinado o acoplado a la máquina, no es nada. El cuerpo es para Descartes una envoltura mecánica puesto que la esencia del hombre reside primeramente en la razón, la inteligencia, el cuerpo en este aspecto no es más que un obstáculo. En ese sentido, dicha filosofía es un eco del acto anatómico, distingue en el hombre entre alma y cuerpo,

otorgándole a la primera el único privilegio del valor, dado que se desprende del alma. El cuerpo desde esta concepción es un simple accesorio, el límite entre todos los hombres, por ello se buscarán y pronunciarán las fórmulas que distingan al cuerpo del hombre. Nuevamente, la dimensión corporal del hombre es una carga, molestia, y al no ser un instrumento de la razón —sino un estorbo— el cuerpo está condenado a la insignificancia. Lugar del gozo o del desprecio, el cuerpo sigue siendo percibido como algo distante del hombre. El *dualismo* cartesiano, del cual hemos sido herederos, manifiesta una preocupación del cuerpo descentrado del sujeto.

La propuesta de Descartes sobre instituir áreas de conocimiento, objetivas —con métodos que disipen la duda, por medio de la comprobación, verificación— que se separen del romanticismo, del idealismo, de los sentimientos, así como del alma y del espíritu va a influenciar al progreso, al desarrollo y es con la Revolución Industrial y el capitalismo que se consagra este razonamiento “científico” sobre el hombre y la naturaleza. Racionalidad que cruza a varios autores del siglo XVII a la fecha; herencia sobre todo en los campos de la biotecnología y la medicina moderna, al privilegiar el mecanismo corporal, no obstante es momento de dar una vuelta de tuerca.

Entendemos a la Modernidad como una particular condición de la historia, donde se dividirá al mundo entre “lo antiguo” y “lo moderno”. La Modernidad tiene como elemento esencial un proceso de nueva comprensión de lo real, del sujeto y las cosas, del yo y la naturaleza, de las formas de conocer la naturaleza.

El retroceso y paulatino abandono de la visión teológica conduce al hombre a considerar al mundo como una forma pura, indiferente, una forma vacía que sólo la mano del hombre puede moldear. El siglo XVIII, el llamado *Siglo de las Luces* o *Ilustración* concluye de sistematizar el principal pensamiento de la Modernidad, con ello nos referimos a la *racionalidad científica*; la cual se fue legitimando, sedimentando y naturalizando, perdurando hasta nuestros días.

La Modernidad como factor de individuación, separó al hombre de sí mismo; la ruptura entre los sentidos y la realidad constituye una estructura fundadora de esa modernidad donde el cuerpo se define desde un saber anatómico desarrollado a

partir de las primeras disecciones oficiales en la Italia del Quattrocento y ubica en *De corporishumani fabrica*, de Vesalio, el origen de la dicotomía, propia de la Modernidad, entre el hombre y su cuerpo. Los anatomistas, al fisurar, no sólo traspasaron las fronteras del cuerpo, sino que abrieron camino para otros descubrimientos del mundo terrestre y del macrocosmos. El cuerpo en sociedades tradicionales no se distingue de la persona, las materias que componen el espesor del hombre son las mismas que le dan su consistencia. El cuerpo moderno, en cambio, pertenece a un orden diferente, implica la ruptura del sujeto con los otros, con el cosmos y consigo mismo.

Dentro de los discursos, campos, disciplinas y prácticas que constituyen el dispositivo de la Modernidad son fundamentales el cartesianismo y la tradición judeo-cristiana. Si no los únicos, ambos concibieron al cuerpo como independiente del alma, el espíritu o la mente y marcaron una separación que condujo a *pensarlo* como una amenaza para la humanidad en caso de que dicha carnosidad no estuviera controlada y sometida. Es a partir de que dichas ideas, puntos nodales se articulan en un momento particular; y en condiciones simbólicas, subjetivas y materiales concretas, que el discurso va hegemonizando creando prácticas que se constituyen en mecanismos de control de una corporalidad “instintiva”, desbordada y maléfica a una condición instrumental.

De acuerdo con David Le Breton, el cuerpo moderno es una estructura social de tipo individualista. El sujeto en la Modernidad *posee* un cuerpo. El cuerpo occidental es “el lugar de la censura”, el recinto objetivo de la soberanía del *ego*. Es la parte indivisible del sujeto.

“En la modernidad, cada individuo constituye una representación de su cuerpo, de manera autónoma, a pesar de los saberes, de los medios de comunicación, de los vínculos personales o de las informaciones de cualquier tipo. Conocer el proceso de conformación del cuerpo moderno es seguir la ruta de individualismo en la trama social y sus consecuencias sobre las representaciones del cuerpo. [...] La noción moderna de cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia de la ruptura de la solidaridad que mezcla la persona con la colectividad y con el cosmos a través de un tejido de correspondencias en el que todo se sostiene.”⁶⁵

⁶⁵ MUÑIZ, Elsa (coord.) (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, p. 25

La Modernidad se impone a los sujetos a través de la concepción dominante del cuerpo emanada del pensamiento cartesiano, que lo asume como una máquina, como un instrumento de la razón, susceptible de ser reparado y refaccionado.

Sin duda, los siglos XIX y XX harán evidentes los límites que dicho proyecto marcó como ideario de progreso y generación de la riqueza. Particularmente en la antesala de la Primera Guerra Mundial y la lógica de exterminio que marcó a la Segunda Guerra, mostrando otros rostros de este complejo y doloroso momento de la humanidad. Cabe, sin embargo, señalar cómo en este marco se produjo una de las elaboraciones más ricas y complejas del conocimiento; el psicoanálisis. Particularmente a partir del trabajo realizado por el impulsor de esta teoría Sigmund Freud (6 de mayo de 1856, Moravia —actualmente República Checa— a 23 de septiembre de 1939, en Londres, Inglaterra. Para el psicoanálisis, el cuerpo es la materialidad histórica del sujeto, es la materialidad del deseo hecho carne. En este sentido, el cuerpo es concebido como un terreno fértil para los discursos mediante el cual se aposentán las significaciones de la historia particular de cada individuo. El cuerpo es un cuerpo erógeno, pulsional, atravesado por la estructura previa del lenguaje. El cuerpo, como todo lo que concierne al mundo humano, es una construcción que hace el sujeto desde su nacimiento a partir de la palabra del otro.

De acuerdo con María del Pilar Jiménez Silva,⁶⁶ se puede afirmar en muchos sentidos que la teoría psicoanalítica tiene como uno de sus objetos de estudio privilegiados, además del inconsciente, el cuerpo erógeno en tanto construcción psíquica, la cual no está desligada de la experiencia que tiene para la psique el habitar en-con el cuerpo biológico, el que en su realidad funcional es absolutamente irreductible a los signos psíquicos; es decir, la realidad del cuerpo biológico es una fuente permanente de estímulos para la psique, pero dichos estímulos son en sí mismos intraducibles. “Lo que hemos llamado con Freud

⁶⁶ JIMÉNEZ Silva, María del Pilar (2009). “Educación y cuerpo. Un acercamiento socio-psicoanalítico”, en Durán Amavizca, Norma Delia. *Cuerpo, sujeto e identidad*. México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.

cuerpo erógeno es un recubrimiento del cuerpo biológico. Esta operación, estrictamente humana y por lo tanto social y cultural, es necesaria para vivir y relacionarnos con los otros.⁶⁷

De esta característica queremos destacar tres aspectos. En 1923 en la obra *El yo y el ello*,⁶⁸ Freud postula una idea que, en su sencillez, expresa en gran medida la concepción que el fundador del psicoanálisis tuvo acerca del cuerpo a lo largo de toda su obra. En este libro Freud nos dice:

El cuerpo y sobre todo su superficie es un sitio del que pueden partir simultáneamente percepciones internas y externas. Es visto como un objeto otro, pero proporciona al tacto dos clases de sensaciones, una de las cuales puede equivaler a una percepción interna [...] También el dolor parece desempeñar un papel en esto, y el modo en que a raíz de enfermedades dolorosas uno adquiere nueva noticia de sus órganos es quizás arquetípico del modo en que uno llega en general a la representación del cuerpo propio.⁶⁹

Establecer que el cuerpo es para la psique un “objeto otro” tiene una serie de consecuencias muy importantes. Si a ello se añade que ese valor de otredad viene acompañado, casi paradigmáticamente, de una vivencia de dolor, la situación se hace aún más compleja. El Otro, antes que nada, duele y frente al dolor la psique puede responder de diversas maneras. Con Freud podríamos decir —de acuerdo a Jiménez— que ese valor de otredad del cuerpo implica tanto una primacía temporal como existencial.

En efecto, ahí donde la psique se empieza a constituir a partir del encuentro con los otros y la madre, el cuerpo surge temporalmente como el primer objeto de deseo con que la psique ha de vérselas. El cuerpo es, así, en sentido estricto, la primera experiencia objetal; de ahí su primacía temporal. Pero se trata de una experiencia que va a marcar al sujeto durante toda su vida y que lo va a mantener permanentemente en una paradoja crucial, ya que eso que en sentido estricto es otro, es decir el cuerpo, es a la vez condición de vida, muerte, placer y sufrimiento.

En este sentido, el existencial, el cuerpo, es también todo el tiempo, antes que nada, un objeto otro para el sujeto. Esta condición de otredad que posee el cuerpo

⁶⁷ *Ibidem*, p. 129.

⁶⁸ FREUD, Sigmund (1979). “El yo y el ello” en *Obras Completas*, vol. 19, Buenos Aires, Amorrortu.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 27.

hace que la psique despliegue una serie de procesos capitales que tienen como finalidad generar condiciones para experimentar el cuerpo como algo “propio” y no ajeno. Cuando alguien dice “mi cuerpo”, el artículo posesivo “mi” tiene una enorme densidad y una compleja historia que las más de las veces el mismo sujeto desconoce, ya que es producto de procesos que han devenido inconscientes. Pero aquí lo más interesante para nuestro tema es que para poder decir “mi cuerpo” se requiere que otro (la madre) haya aportado las condiciones de apropiación. La principal de estas condiciones es aquella donde la madre le hace sentir al bebé que éste es su cuerpo y no una mera prolongación o posesión de la madre misma. Dicho de otra manera, la posesión sobre el cuerpo es antes que nada posesión sobre algo que es delegado por la madre (el otro).

Un segundo aspecto a mencionar aparece también en el texto citado: la concepción del yo-cuerpo, esto es, que la instancia psíquica yoica es una especie de metonimia-proyección del cuerpo; el yo en sus cimientos está hecho a imagen y semejanza del cuerpo. De ahí que el cuerpo sea para el yo algo así como su carta de presentación. Esto implica que cualquier situación que afecte al cuerpo, ya sea temporal o definitivamente, implica por necesidad una exigencia de transformación en el yo. El tercer aspecto relevante a subrayar es un planteamiento hecho por Freud desde uno de sus primeros textos: “Proyecto de una psicología”.⁷⁰ En dicha obra se postula que el modo de apropiación y representación del cuerpo propio se hace bajo el modelo de lo que es la percepción del semejante; es decir, el cuerpo y el yo se constituyen alienados en la imagen del otro. Es éste un hecho fundamental. Centrándose en esta problemática, en particular a propósito del yo, es que Lacan escribió tanto en “El estadio del espejo...”⁷¹ como “Más allá de la psicología”⁷² que el cuerpo del otro y la representación que nos hacemos del cuerpo del otro operan ineludiblemente como “objetos” de deseo, goce y enigma. No nos podemos sustraer a ello porque siempre hay algo en el cuerpo del otro que nos concierne, que nos llama y que

⁷⁰ FREUD, Sigmund (1982). “Proyecto de una psicología”, en *Obras Completas*, vol. 1, Buenos Aires, Amorrortu.

⁷¹ LACAN, Jacques (1984). “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, en *Escritos*, México, Siglo XXI.

⁷² LACAN, Jacques (1986). “Más allá de la psicología”, en *Escritos*, México, Siglo XXI.

tiene una estrecha relación con el hecho de que nos constituimos alienados en la imagen de otro. En este sentido recuperamos la afirmación de Jiménez Silva al señalar que “Las estrategias de apropiación del cuerpo propio y del otro son muchas. El acto pedagógico es no sólo un gran catalizador de esas estrategias sino que él mismo puede llegar a ser parte de ellas.”⁷³ De ahí la importancia de situar las aportaciones del psicoanálisis para pensar las implicaciones pedagógicas que tiene la dimensión psíquica en la forma en como habitamos, vivimos y representamos el cuerpo, nuestro cuerpo, a través de la mirada/palabra del otro.

2.7 La individualización del vínculo social

El sentimiento de ser un *individuo* antes que ser miembro de una comunidad, origina que el cuerpo se convierta en la frontera precisa que marca la diferencia entre un hombre y otro. La individualización del vínculo social afecta profundamente a las sociedades, transformando el estatus del cuerpo ya que se le acerca más a su propio deseo. Este proceso se ha exacerbado en los últimos 30 años por una formidable mercantilización del cuerpo.

“La globalización añade su dimensión propia, multiplicando los modelos y alimentando el mestizaje de las representaciones y de las prácticas, o extendiéndolas fuera de sus lugares de origen. Una inteligencia del cuerpo y de sus representaciones implica pensar la pluralidad de los mundos contemporáneos, en su coexistencia, sus confrontaciones, sus diferencias. El cuerpo está, hoy más que nunca, escrito en plural, está fragmentado en una miríada de imágenes que invocan innumerables modelos, generalmente provisionales, que se igualan o se diferencian, en un movimiento interminable que evoca la imagen de la liquidez. El cuerpo se convierte en un analizador interminable del devenir social. El individualismo contemporáneo se traduce en el hecho del que el sujeto se defina a través de sus propias referencias. El individuo, apoyado cada vez menos en las regulaciones colectivas, está obligado a tener iniciativa, a encontrar en él mismo los recursos del sentido para seguir siendo protagonista de su existencia. Los grandes relatos que, todavía hace algunos años, orientaban la existencia individual y colectiva se diseminan en la

⁷³ JIMÉNEZ Silva, María del Pilar (2009). *Op. cit.*, p. 132.

abundancia de los pequeños relatos que cada uno elabora sobre su propio ser. A partir de ahora, la ambición consiste en convertirse en uno mismo. El individuo moderno ya no es un heredero, ya no está asignado a un origen o a una filiación, tiene sus raíces en la sola experiencia personal. El individuo se instituye por sí mismo indudablemente bajo la influencia de los otros, ya que está siempre determinado por la trama social aunque con un margen de maniobra que le corresponde a él construir.⁷⁴

La individualización del sentido, traducida en una individualización del *cuerpo*, ha producido/provocado que éste se convierta en un taller de trabajo sin fin en el que el cuerpo-sujeto siempre está decidiendo sobre sí mismo, controlando —en la medida de lo posible— cada detalle de la forma, apariencia, capacidades y modelos. En este sentido, podemos expresar que el cuerpo no es nunca una hoja en blanco, está necesariamente marcado por la trayectoria del sujeto en un contexto social y cultural particulares. El sujeto es siempre coautor de su cuerpo. Cambiando su cuerpo, el sujeto desea cambiar algo de su existencia; rehacer su sentimiento de identidad, encontrar otro ángulo, forma de relacionarse con el mundo.

El cuerpo ya no es la encarnación irreductible de sí, sino una construcción personal; un objeto transitorio, susceptible de transitar por varias metamorfosis provocadas por las experimentaciones del individuo. La apariencia alimenta una industria interminable, reactivada sin cesar por las ofertas del mercado. En una sociedad de individuos, el cuerpo es el último punto donde se cruza el sentimiento de sí y, simultáneamente, el lugar donde el otro comienza. Los límites del cuerpo interrogan a los límites del vínculo social.⁷⁵

Con el deseo de fijar un cuerpo singular, de fabricarse a sí mismo —y quitarse la marca de los otros— algunos de nuestros contemporáneos buscan cincelar su cuerpo a través de un meticuloso y radical cuidado de su apariencia mediante prácticas ascéticas, cosméticas y dietéticas que hagan de su cuerpo una firma personal, no parecerse a nadie; algunos ejemplos son Lukas, Zpira, Orlan, Michael Jackson. Al respecto Le Breton expresa:

⁷⁴ LE BRETON, David (2011). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. pp. 9-10.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 11.

El deseo de transformar el cuerpo se ha vuelto hoy una de las preocupaciones más comunes a través, por ejemplo, del régimen alimenticio, que afecta particularmente a las mujeres en nombre de una búsqueda de la esbeltez o de la salud, o los cosméticos y el marketing invasivo que los hace aparecer indispensables para la fabricación de la belleza, la lucha contra las arrugas (la anti-edad), etc. La cirugía estética, tan vilipendiada a inicios de los años noventa, ahora es promovida como una rama de la medicina y está fuertemente mediatizada, sobre todo en las revistas femeninas que ofrecen con gusto los costos y los consejos en la materia; se ha difundido entre las adolescentes o las mujeres jóvenes proponiendo una rectificación de las formas corporales (cirugía de los senos, liposucciones, etc.). Hoy es cada vez más normal que una adolescente reciba como regalo de cumpleaños una operación de cirugía estética. El fisicoculturismo, que también se ha desarrollado particularmente en estos últimos años, afecta sobre todo a los hombres que desean fabricarse un cuerpo (bodybuilding), o mejor dicho un caparazón de cuerpo, que les asegura una mayor autoestima mediante la restauración de una imagen de virilidad que, desde su perspectiva, está asociada a la anchura de su espalda, de sus hombros o de su pecho, así como a su fortaleza. [...] Hoy, impregnan la cultura de las generaciones jóvenes y a menudo favorecen un sentimiento de metamorfosis asociado a un renacimiento. Ser uno mismo ya no es una evidencia sino un trabajo que impone poseer la panoplia requerida. En un mundo de imagen, uno debe hacerse una imagen para existir un instante en la mirada de los otros o tener la sensación de estar en la mirada de los otros.”⁷⁶

El ocuparse de sí mismo —la preocupación por sí mismo, muy alejada del “cuidado de sí” que propone Michel Foucault o del “conocimiento de sí” que profería el Oráculo de Delfos, en la Antigua Grecia— se magnifica bajo la égida del consumo generando una industria de la confección y del embellecimiento que hace del cuerpo una mercancía; multiplica los productos, los cosméticos, los salones de belleza, las ofertas dietéticas, las propuestas de cirugías estéticas, etc.

Un modelo globalizado —hegemónico podríamos decir— se impone bajo el amparo de la industria cultural estadounidense (series televisivas, canales por cable, producción de Hollywood, marketing, etc.) y se traduce en la apertura de los ojos en las mujeres asiáticas, el blanqueo/despigmentación de piel, dientes, genitales; el implante de prótesis para aumentar el busto, los glúteos, las piernas; la voluntad de la esbeltez, la liposucción, la obsesión de mantener la juventud, etc. Sobre todo lo femenino que es ampliamente definido por un imperativo de belleza, de juventud y de seducción.

⁷⁶ *Ibidem*, pp. 13-14.

En la imposición de los modelos de belleza se advierte una de las mayores expresiones de la violencia (simbólica y real) así como una de las más importantes paradojas de las sociedades contemporáneas donde la tendencia es a homogeneizar a los sujetos y donde la distancia entre la «normalidad» y la «anormalidad» es abismal.

El cuerpo de las mujeres perfectas se expone en todas las paredes de las ciudades, en los anuncios publicitarios, en las revistas, en las tiendas; es imposible no verlas y no compararse y pensar en la pena de no parecerse a ellas. Prácticamente se exponen sólo cuerpos de mujeres, incluso a veces un anuncio muestra el torso de hombre en busca de un mercado todavía indeciso. Y la mujer expuesta de esta forma, encarna siempre la belleza, pues lo femenino no tiene otra vocación que el de encarnar el *bello sexo*. Sin embargo, cada anuncio, cada imagen, es el recordatorio para las mujeres de que algo les falta y de que nunca llegarán a coincidir, en todo caso, con los espejos que se le han ofrecido. Raros son los hombres que se dicen insatisfechos de su cuerpo pues este último no es el centro de gravedad de su autoestima, al contrario de las mujeres ya que el cuerpo de éstas contiene un índice de su valor. Para una mujer el ser se confunde con el parecer, incluso con el comparecer, pues ella no está escapando del juicio masculino sino del suyo propio.⁷⁷

Las sociedades contemporáneas manifiestan preocupación por el cuidado del cuerpo en tanto que la violencia, la tortura y el desprecio por el cuerpo y por la vida se hacen evidentes de manera cotidiana. En el caso de México, los feminicidios, la utilización de los fragmentos corporales para enviar narcomensajes, la violencia callejera y la violencia estatal a través de diversos mecanismos como las cárceles, los grupos paramilitares o el ejército mismo. No obstante, la violencia corporal también se lleva a cabo de maneras sutiles al imponer modelos de belleza y pautas inalcanzables para una feminidad cada vez más exigente y sofisticada. Los desórdenes alimenticios, las cirugías cosméticas con consecuencias funestas y la discriminación que va de la mano al no encarnar tales imágenes idealizadas.

La Modernidad tardía, expresa Le Breton, trae consigo el fin del cuerpo puesto que hoy se ve llegar con júbilo el tiempo *postbiológico*, *postrevolucionista*, *postorgánico*; es decir, el adiós a ese artefacto lamentable —que se enferma y

⁷⁷ *Ibidem*, p. 23.

perece, muere, marca la finitud de la existencia— llamado cuerpo, puesto que la genética, la robótica o la informática deben reformar o eliminar.

No obstante el desprecio por el cuerpo viene acompañado de nuevas preocupaciones que responden al consumo cultural y a la demanda de cuerpos perfectos. Dicha producción de la perfección corporal mediante la cirugía estética, la manipulación genética y la clonación, son muestra del dominio que la ciencia y la técnica tienen sobre la naturaleza.

“El cuerpo es, en nuestros días, el lugar de la sospecha, un pecado original al que hay que transformar y rehabilitar, el vestigio de una humanidad sobrepasada, algo superfluo que está de sobra. [...] El cuerpo es un objeto a someter, no a vivir como tal con alegría. Si el cuerpo fuera realmente libre, no se hablaría de él.”⁷⁸

Los distintos “usos” y sentidos que se configuran en torno y sobre el cuerpo muestran, además, su carácter histórico y su lugar en las distintas sociedades, así como el indiscutible control ejercido sobre ellos con la finalidad de volverlos útiles. Las disciplinas, los discursos y las prácticas corporales surgen con la cultura, se institucionalizan y se van constituyendo en parte de los micropoderes que materializan los cuerpos en diferentes modos y momentos de la historia y a partir de los cuales los sujetos toman *conciencia* de su propia corporalidad. Dicho ejercicio consiste en reconocer el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder, mediante prácticas tales como la gimnasia, el ejercicio, el desarrollo muscular, la desnudez y vestimenta, la exaltación del cuerpo bello, la procuración de la salud, entre otras, todo esto mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso, que el poder ejerce sobre los niños, los ancianos, los sanos y los enfermos; los soldados, las monjas, los presos, los hospitalizados y los alumnos.

El análisis político de discurso, así como los aportes que diversos autores hacen del, sobre y desde el cuerpo y la corporalidad, nos permiten reconocer las formas en cómo los discursos, disciplinas, prácticas, dispositivos, técnicas, reglas e instituciones, así como el poder, *forman*, definen y moldean los cuerpos, es

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 30-31.

decir, de la manera en la que se materializan los cuerpos; que hasta hace muy poco tiempo eran considerados como la parte “natural” de los sujetos.

Uno de los propósitos de este trabajo es poner en juego el entendimiento del cuerpo humano en su multidimensionalidad —y no como una totalidad, esencia o completud— y complejidad; producto de *procesos* de materialización, construcción permanente.

Con los referentes ordenadores de carácter histórico-genealógico que han sido desarrollados en este capítulo, en el marco de la investigación realizada, quedan esbozados los aspectos que conforman las visiones hegemónicas sobre el cuerpo y la corporeidad en distintos periodos históricos, así como las formas cómo se han transmitido y transformado. Es importante aclarar que dichos sentidos no agotan la diversidad y complejidad de esta construcción histórica, social y cultural, ya que sigue escribiéndose y reconfigurándose.

Desde este ángulo genealógico se brindan elementos para producir saberes que aporten a la comprensión de este importante campo desde la singularidad de los sucesos, la dirección de sentido y la lógica de las ideas en el marco de las situaciones concretas en que éstas se producen. Es en el y sobre el cuerpo que se encuentran e inscriben las marcas de los sucesos pasados, —mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven—, en él se entrelazan, expresan, desatan, luchan, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto.

Así, a partir de los ejes trabajados se sitúa la dimensión de lo corporal como preocupación implícita o explícita de quienes, a partir de diferentes campos de conocimiento y práctica han descubierto que el cuerpo va más allá de ser un conjunto de órganos, células, huesos, tejidos, vísceras, fascias, ligamentos, fluidos, materia susceptible de medición, objeto, máquina, recipiente-epifenómeno de la conciencia, del Yo; lo que marca de manera profunda la subjetividad y la forma en cómo las personas se relacionan con los otros y con su entorno, de acuerdo a los aspectos que se consideran en una sociedad o grupo primero como base para la interacción o para la resistencia y el cambio.

El cuerpo es el territorio en el que todo pasa, es una campo de batalla; fuente directa de decisiones cotidianas y trascendentales, de sabores y sinsabores; de

dolor, de placer, de ansiedad, de afirmación, de deseo, de historia personal y social. La casa que habitamos, geografía que nos revela nuestra complejidad y que al mismo tiempo ofrece las vías para su conquista y transformación. *Sobre el cuerpo*, expresa Michel Foucault "...se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto."⁷⁹

El cuerpo es también el espacio, encrucijada de fuerzas intensivas donde se inscriben y ven reflejadas las construcciones socioculturales. *Estructura estructurante* —siguiendo el pensamiento de Bourdieu— en la que se condensan posiciones, agentes, conocimientos, procesos e instituciones que buscan hegemonizar las visiones y las prácticas. En este sentido, el cuerpo es también registro, mediación, constancia, soporte de nuestra existencia —presencia en este mundo— por ello, el lugar que ocupa en la vida misma es central, porque cada uno de nosotros **somos estando; somos cuerpo; somos haciendo** (comiendo, durmiendo, escribiendo, cantando, mirando, esperando, sonriendo, etc.); somos una totalidad pero también somos la desfragmentación que se crea y se recrea en un tiempo y en un espacio determinado, dimensiones a partir de las cuales nos incorporamos a la vida social e interactuamos con los cuerpos de los otros desde nuestra propia subjetividad y en la materialidad que la acompaña.

Con este caleidoscopio de referentes y elementos histórico-genealógicos contruidos como una base para comprender lo que somos hoy y la forma en como significamos al cuerpo y a nuestra propia corporeidad. La *formación* es entendida en este trabajo como configuración significativa de articulaciones múltiples y complejas, como campo de problemas en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. Formar es recuperar y potenciar en el sujeto modos de apropiación, resignificación y transformación de aquello que lo determina y a su vez juega como condición de posibilidad para la producción de lo nuevo o diferente.

⁷⁹ FOUCAULT, Michel (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, Pre-Textos, p. 10.

Proceso que nos interesa estudiar, en su relación con el cuerpo, la corporeidad y la educación así como en su relación con los discursos que han hegemonizado las formas en como se simbolizan, regulan y construyen las visiones y representaciones sobre este territorio propio e inaprensible. El cuerpo es, el territorio para la construcción de sí; es una configuración subjetiva, material y simbólica, es el escenario privilegiado de la singularidad. Y porque no existe cultura sin sujeto, ni cuerpo sin sujeto, éste requiere ser educado, formado para poder encarnar formas de pensamiento y acción que delimiten y estructuren las formas de comunicarse y relacionarse con el otro, con el mundo, con la realidad. Todo contacto con el otro se asienta en el cuerpo y queda como inscripción de una historia y un momento de decisión.

En síntesis, el cuerpo se asume y se define como un territorio simbólico particular en construcción, en contacto permanente con el entorno social y cultural, por lo cual se halla sujeto a significados y sentidos diversos. En efecto, el cuerpo encarna al hombre, es la marca del sujeto, aquello que lo distingue del otro, es materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios individuales, grupales y sociales. Las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma, lo someten a normas, imágenes sugeridas, gestos esbozados que inducen, silenciosamente, a posiciones y comportamientos determinados.

Toca ahora revisar el papel que la escuela y la educación han jugado en este proceso, así como algunas experiencias que actores concretos han desplegado para construir espacios de formación en los que la cuestión del cuerpo y lo corporal constituya un referente central en las propuestas de formación.

CAPÍTULO 3

CUERPO, SUJETOS Y FORMACIÓN. APORTACIONES A PARTIR DEL ESTUDIO DE DOS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

El análisis que se presenta en este capítulo se centra en la escuela por ser la institución que en el marco de las transformaciones que trajo consigo la sociedad moderna-ilustrada, el cuerpo se constituyó en un foco importante de acción, reflexión e intervención pedagógica. En ella se ponen en funcionamiento una serie de operaciones y dispositivos pedagógicos tendientes a la regulación, disciplinamiento y control de los sujetos y su corporeidad, así como resistencias, rupturas y transgresiones que niños, adolescentes y jóvenes generan como respuesta a las medidas autoritarias que se imponen en la institución, así como expresiones particulares de carácter identitario y simbólico que tienen que ver con el cuerpo, con su cuerpo.

Tomando como eje las preguntas formuladas para el desarrollo de nuestro estudio; en este apartado centraremos nuestra atención en:

-Las formas en las que el sujeto y su corporeidad se constituyen en el espacio escolar; cómo el saber y el quehacer escolar constituyen subjetividades y planos de subjetivación; y cómo la organización y las funciones del cuerpo se convierten en la base del discurso de la experiencia educativa moderna hoy en crisis y sometidas a revisión. Se abordan cuestiones referentes a la metodología, la organización, la disciplina y la higiene escolar, entre algunos de los aspectos que se juegan en este proceso. Cabe aclarar que mi pretensión no es criticar *per se* a la escuela, más bien el objetivo es mostrar la riqueza y complejidad de dicha institución que no es ajena a las condiciones en las que los procesos de formación se llevan a cabo.

-El impacto que han tenido —de manera particular— dichas prácticas y discursos en la constitución de los sujetos, para situar qué lugar ocupa y se le asigna al

cuerpo, concretamente como una forma de colonización de las culturas y los espacios en América Latina, para comprender cómo se han ido configurando los discursos hegemónicos acerca del cuerpo y la corporeidad, en el presente.

-Finalmente exploraremos, a partir de los referentes construidos, dos experiencias concretas de formación en donde el cuerpo y la corporeidad constituyen el punto central del quehacer pedagógico del educador. Asimismo, permiten aproximarnos a esos lugares intersticiales por los que los educadores y educandos transitan para desplegar, a partir de su experiencia, otras formas de vivir su condición de sujetos a partir de lo que su corporeidad les exige y representa. Tensiones y decisiones que ponen en juego un conjunto de aspectos que se han movilizad desde la propia subjetividad y la forma en como al tomar conciencia del cuerpo las dimensiones lúdicas, emocionales y actitudinales se constituyen en aspectos centrales en los procesos de formación que habilitan al sujeto y enriquecer desde su experiencia, otra forma de relacionarse con el conocimiento y la educación.

3.1 Sujeto, cuerpo y corporeidad en el espacio escolar

La escuela es una de las instituciones más investigadas y a la que más tareas sociales se le encomiendan, atribuyen o demandan. De la escuela se han planteado diversas posiciones que van desde considerarla “arcaica” y desfasada respecto de las vertiginosas transformaciones de la sociedad actual, hasta aquellas —como la nuestra— que evidencian/gestan experiencias pedagógicas significativas, alternativas al modelo hegemónico y que muestra la complejidad y riqueza de esta institución que, si bien requiere ser reformada, no deja de lado su potencial e importancia. Sin embargo, todo ello muestra que la escuela aunque debatida, cuestionada y confrontada, sigue teniendo vigencia como forma privilegiada para la educación de millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La escuela como institución disciplinaria y formadora de la fuerza de trabajo que el capitalismo industrial demandaba, nace con la modernidad como una de

sus instituciones centrales, en la cual los deseos, los saberes y las conductas de los educandos tienden a ser reguladas en un espacio concreto el cual está constantemente vigilado por un poder reticulado, presente en todas las actividades cotidianas; asimismo es agenciado por los sujetos que conforman dicho establecimiento; pensado en su arquitectura como panóptico⁸⁰ al permitir la vigilancia y el control del conjunto de las acciones que en el acontecen. La figura del educador, como depositaria del saber, juega como transmisor del conocimiento de acuerdo a lo que un currículum estructura como recorte de algo de lo social y cultural. En tanto que el alumno será concebido, desde esta visión, en su puerilidad como “carente” de saber.

La sociedad moderna ilustrada en el contexto del capitalismo se planteó una cuestión central, la del espacio-tiempo para que los niños y niñas, adolescentes y jóvenes fueran eso y no trabajadores, esclavos, adultos en miniatura o guerreros; ese espacio lo constituyó la escuela. En esta tesitura Sáenz Obregón expresa:

...la escuela se apropió y fue masificando para el conjunto de la población, una serie de prácticas que antes estaban dispersas y circunscritas a ciertos grupos sociales: las disciplinas del conocimiento propias de las universidades; las prácticas de formación moral y autoexamen de los monasterios; las de vigilancia, distribución de los cuerpos y sistematización del uso del tiempo y el espacio de los monasterios y los aparatos militares; las de examen de los cuerpos y las

⁸⁰El principio panóptico consiste en que el sujeto, por cuanto se sabe vigilado, asimila, no sólo las formas de llevar a cabo las tareas designadas, sino también el sentido que tienen para él; paulatinamente se va ajustando hasta responder a las normas y leyes de un sistema social, es decir a un régimen disciplinario específico. La perspectiva del disciplinamiento del cuerpo, aborda la manera en la que discursos tales como la medicina, la religión, los medios masivos de comunicación y la educación, controlan y disciplinan —gobiernan— los cuerpos con la finalidad de “normalizar” y “naturalizar” la existencia de los sujetos, al mismo tiempo que definen la “anormalidad” y documentan los procesos de exclusión/discriminación para los diferentes. Michel Foucault, sin duda el teórico más influyente del último tercio del siglo XX en lo que se refiere al estudio de lo corporal, en su búsqueda de cómo los cuerpos son arbitrados y, en ocasiones violentados, para legitimar diferentes regímenes de dominación, comprende al cuerpo como el lugar primario para la operación de las modernas formas de poder, poder que no ha sido frontal y represivo, sino más bien, sutil, evasivo y productivo. El poder es considerado, desde el pensamiento foucaultiano, como parte de las micro-prácticas de la vida diaria; el poder regulador que produce a los sujetos que controla. Así como objeto de los procesos de disciplina y normalización. A través de su trabajo, el cuerpo es visto más generalmente como una metáfora para discusiones críticas en las cuales se liga el poder al conocimiento, la sexualidad y la subjetividad. MUÑIZ, Elsa (coord.) (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 29-30. FOUCAULT, Michel (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI. FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, La piqueta. FOUCAULT, Michel (1983). *Vigilar y Castigar*. México, Siglo XXI.

almas de las prácticas médicas y religiosas; y las de cortesía propias de la aristocracia.⁸¹

La escuela es —desde su creación— un proyecto, estructura, dispositivo para *trascender* la vida cotidiana, es una de sus tareas, y si la escuela no cumple con ello ¿qué otra institución lo haría? ¿Qué institución fijaría de manera más efectiva los hábitos, por ejemplo? No es mi pretensión hacer una apología de dicha institución, pero le hacemos tantas críticas y reproches que, en ocasiones, nos olvidamos que la mayoría de nosotros nos mantenemos o hemos egresado de ella. Es una institución social compleja, que aun en el marco de las dinámicas contemporáneas de nuestra sociedad sigue ocupando un lugar central en la formación —norma, regulación y producción— de los sujetos. Destaca por el vínculo entre las estrategias anatomopolíticas que hacen el día a día escolar y la consolidación de los estados nacionales, en su relación con la producción de un tipo de sujeto (ciudadano, trabajador), con las tensiones y complejidad que este proceso implica.

La pedagogía como campo de conocimiento carga un primer mandato fuertemente ligado a la práctica educativa que se crea a través de la institución escuela; en su momento —en el orden de la sociedad moderna ilustrada capitalista— fue pensada para formar la fuerza de trabajo necesaria para incorporarse a los procesos productivos que el desarrollo científico-tecnológico e industrial demandaban en los albores del capitalismo. En este marco se fueron configurando un conjunto de saberes e instituciones que buscaban incidir, regular y aportar a esta tarea, así como en la formación de los especialistas (profesionistas) que tuvieran a su cargo la formación de las nuevas generaciones. La pedagogía se constituiría así en un ámbito clave para llevar a cabo esa importante labor.

El vocablo “pedagogía” no fue creado en la modernidad, éste se puede rastrear desde la antigua Grecia. Su raíz etimológica deriva de *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar, conducir. Ha sido objeto de estudio y reflexión de

⁸¹ SÁENZ Obregón, Javier (2007). “La escuela como dispositivo estético”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, p. 75.

importantes pensadores como Juan Luis Vives, Juan Amos Comenio, Pedro de Gante, Jean Jacques Rousseau, por citar algunos.⁸² En la modernidad, la pedagogía es revalorizada, adquiere un sentido diferente a partir de elementos tales como las funciones; la organización y la objetividad, presentándose como los principales articuladores del discurso educativo en su vinculación con la enseñanza, el aprendizaje y la institución.⁸³ En la introducción del “*Tratado elemental de pedagogía*”, Luis Ruiz expresa que *la pedagogía es el arte científico de enseñar* y afirma:

Se dice que la *Pedagogía es arte*, porque está constituida por un conjunto de *reglas* (o proposiciones) que indican lo que debe hacerse para alcanzar su objeto, esto es, preceptúan el modo de enseñar. Se califica este arte de científico para señalar su verdadero carácter, y al mismo tiempo advertir que los conocimientos pedagógicos son en realidad dobles, constituidos tanto por las reglas para enseñar, como por los principios científicos que sirven de base a dichas reglas. [...] La ciencia pues en toda su ilimitada extensión forma los inmovibles cimientos en donde se levanta grandioso y en toda su majestad el arte de la enseñanza. [...] la pedagogía tiene por fin inmediato y propio formular reglas para la enseñanza, siendo su fin mediato que los enseñados alcancen mejor la felicidad. [...] La suprema aspiración de la enseñanza consiste en dotar de un considerable caudal de conocimientos y en conseguir al mismo tiempo el perfeccionamiento de las facultades. Esto es, *enseñar* no es otra cosa que *educar e instruir*.⁸⁴

Desde la escuela, la categoría de cuerpo se plantea como posibilidad analítica de aproximación a la producción de subjetividades, de los sujetos. El cuerpo, la corporalidad —entendida como experiencia de construcción sociocultural ubicada en contextos espacio-temporales específicos— que interesa aquí, es aquel

⁸² En la historia del pensamiento pedagógico hay autores que marcan el ideario pedagógico moderno y que hasta nuestros días —con todas las reelaboraciones, cuestionamientos y posiciones críticas que se han desplegado— siguen siendo referentes ordenadores, que no hay que perder de vista porque inscriben referentes que aun hasta nuestros días marcan parte del debate contemporáneo de este campo de saber e intervención. Para ubicar algunas de las ideas centrales de su obra en el ámbito de la pedagogía y de la educación, véase Anexo 2.

⁸³ El discurso pedagógico moderno se va construyendo con base en un conjunto de enunciados que dan cuenta de las reglas y prescripciones de toda una época, algunos de ellos conocidos y utilizados en épocas anteriores, tales como la obligatoriedad de la asistencia escolar, la imitación, la disciplina y otros no tan frecuentemente referidos como la experimentación, la normalización o el trabajo productivo asociado a la educación. Cfr. JIMÉNEZ García, Marco Antonio (2003). “Análisis del discurso educativo moderno en México”, en Josefina Granja Castro (comp.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Plaza y Valdés, p. 117.

⁸⁴ RUIZ, Luis E. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*. México, Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento, pp. 8, 9, 12 y 15.

proceso que se configura en los entramados culturales de una determinada comunidad educativa. Cada sociedad construye los cuerpos desde su visión de mundo y la sociedad moderna-ilustrada crea la escuela como institución encargada de transmitir determinados valores, saberes, conocimientos, usos, lenguajes, estéticas y prácticas que actúan cotidianamente sobre los cuerpos para formar, encarnar/materializar a un tipo de sujeto particular, que interiorice el discurso hegemónico y de esta manera habite su propia condición social.

Con la enseñanza moderna se le otorga un nuevo estatuto a los cuerpos, a través de un régimen donde el discurso sobre la observación, la práctica, la razón y la experiencia se articulan con una disciplina a la que se puede denominar como militarmente industriosa e instruida —en función de ciertos cánones laborales y sociales que los Estados consideran son las bases para la regulación social—, con un orden dispuesto a producir sujetos con conocimientos científicos, física y mentalmente capaces de utilizarlos productivamente para el fortalecimiento de lo que es el ideario positivista, en la sociedad.

Es sobre el cuerpo que recaen los distintos ejercicios de poder de una sociedad en cada época. No obstante, los cuerpos no son estructuras cerradas, fijas; éstos se resisten, guardan una potencia que posibilita re-crear la vida, enfrentando fuerzas que imponen modelos, discursos, códigos, identidades, prácticas, narrativas, explicaciones, concepciones que impelen a los sujetos a plegarse a formas de sentir y de pensar preestablecidas culturalmente. El cuerpo como medio de subversión implica en primer término, aquellas prácticas dirigidas a su reapropiación por parte de los sujetos, un ejemplo de ello es la crítica que el movimiento feminista, particularmente de “la nueva ola”⁸⁵ ha realizado al marco heterosexual como un obstáculo al reconocimiento de la diversidad sexual, a las identidades de género; los matrimonios gay, las operaciones para reasignación de

⁸⁵ Algunos de los textos que abordan este movimiento son: BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós Ibérica. BELASTEGUIGOITIA, Marisa y Mingo, Araceli (comps.) (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, CESU/PUEG-UNAM Colegio de la Paz Vizcainas. GUERRA Palmero, María José (2001). *Teoría feminista contemporánea. Una aproximación desde la ética*. Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas-Universidad Complutense de Madrid. HARAWAY, Donna (1991). “Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”, en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra. PRECIADO, Beatriz (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, Anagrama. TORRAS Francés, Meri (2007). *Cuerpo e identidad: estudios de género y sexualidad*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

sexo, entre otros fenómenos. La desnudez pública en las manifestaciones que reclaman derechos laborales, a la tierra, humanos. Así como el cuerpo utilizado como superficie de inscripción, es el caso de los tatuajes, en particular los que trascienden una moda generacional y son utilizados para expresar historias personales de marginación y violencia, rango o jerarquía, como es el caso de los Mara-Salvatrucha.⁸⁶

La educación de los sentidos externos e internos —vista, oído, olfato, gusto, tacto, conciencia sensible, imaginación, memoria y sentido estimativo— debían formar no sólo el intelecto, también el carácter, dominar la voluntad con el propósito de que el sujeto fuese capaz de sentir, percibir pero sin ceder a las pasiones y optar por la fortaleza del ánimo, la energía y la serenidad.

Los sentidos son los medios por los que el hombre se pone en relación con el mundo exterior. Por ellos adquirimos los datos relativos a todo lo que nos rodea; ellos son la guía constante de nuestra práctica y constituyen con nuestros sentimientos el móvil y el objeto final de nuestra actividad. [...] Cada sentido es susceptible de recibir determinado género de impresiones exteriores con exclusión de las demás, y en tal virtud los sentidos no son capaces de hacerse sensibles a la acción de otras impresiones exteriores que las que su organización preestablecida determina. Pero si los sentidos no son perfectibles en calidad, sí lo son en grado. [...] Las sensaciones visuales, auditivas, táctiles, etc., etc., van adquiriendo progresivamente una claridad y una precisión que antes no tenían; y a medida que nos ejercitamos en el dibujo, la música, las diversas artes, observamos un desarrollo evidente de nuestras facultades sensoriales. [...] Si los sentidos son muchos y sus enseñanzas variadas y exactas, la inteligencia será grande; y será pequeña en caso contrario.⁸⁷

A diferencia de la Grecia clásica en donde la gimnasia y el atletismo buscaban no sólo perfeccionar el buen aspecto físico de los jóvenes y habilitarlo para la lucha en defensa de la ciudad, sino desarrollar la *areté* o “excelencia” íntimamente relacionada con el honor, la gloria y la belleza ideal, trascendental, en la modernidad, con la colonización de América Latina, se buscaba acabar, excluir y marginar todo referente indígena y todo aquello que perturbara ser moderno era

⁸⁶ VALENZUELA, José Manuel, Nateras Alfredo y Reguillo Rossana (coords.) (2007). *Las Maras. Identidades juveniles al límite*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, El Colegio de la Frontera Norte, Casa Juan Pablos.

⁸⁷ FLORES, Manuel (1887). *Tratado elemental de Pedagogía*. México, Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento, pp. 29-31.

rechazado, ignorado o descalificado; ya que ser moderno era ser civilizado y todo aquello que no cabía en ese horizonte y en el que la estética europea planteaba por considerarlo carente, precario, bárbaro, incivilizado debía ser eliminado o subordinado. Es por ello que la pedagogía incorporó a sus ideales no sólo el aspecto higienista, también el estético; la forma del cuerpo, su embellecimiento, la posibilidad de cincelarlos mediante ejercicios gimnásticos, así como inscribir elementos de carácter lúdico en los que algo de lo corporal se involucrara en el ejercicio pedagógico.⁸⁸ No obstante dicha aspiración puso de manifiesto la naturaleza imperfecta del cuerpo, en función de las características físicas, intelectuales y morales de las razas blancas y anglo europeas; desde entonces sólo el trabajo gimnástico permitiría desarrollarlo con propiedad y el disciplinamiento, el orden y la higiene en función de ciertos estándares.

La práctica metódica de la gimnasia —sin aparatos— se proponía dotar al individuo de destreza, fuerza y salud, perfeccionando al cuerpo humano para que fuese capaz de resistir las enfermedades, ser insensible a la fatiga, al trabajo, despojarlo de la laxitud y la pereza, priorizándose su control a través del inmovilismo que demanda la escucha atenta al docente y su vigilancia y sanción.

La gimnasia correctiva tuvo la función destacada de formar cuerpos bien proporcionados y vigorosos, su práctica está enfocada a corregir malos hábitos, —sobre todo de postura— fortalecer los miembros débiles, enderezar hombros y espalda, expandir el pecho, desarrollar en su totalidad los músculos del cuerpo y reparar los defectos físicos. Entre otros beneficios de la gimnasia destacan:

⁸⁸ El principio fundamental por excelencia para toda educación consiste en aclarar que el ejercicio es la condición única de todo perfeccionamiento. De aquí se infiere que si el ejercicio es condición indispensable para todo perfeccionamiento, debemos allegar todos los recursos capaces de promover dicho ejercicio en las mejores condiciones de las facultades. [...] El rasgo característico de la niñez es su extremada actividad física y su tendencia a elegir los juegos que exigen mayor movimiento; y el resultado de esta incesante actividad es doble, pues por una parte contribuye al mantenimiento y seguridad de su salud, y por la otra al mejoramiento de la locomoción. [...] Será, pues, útil y conveniente dedicar a los niños en la época de su infancia a instruirse y familiarizarse en la práctica de diversos ejercicios militares, con lo cual se realiza el doble objeto de perfeccionarlos en sus facultades locomotrices y darles aptitudes que la Patria puede quizás exigir mañana, a fin de que en el porvenir podamos decir lo que Bismark del ejército alemán frente a su enemigo vencido: “el triunfo se debe a los maestros de escuela.” También es oportuno aprovechar esta edad para ejercitar a los niños en la equitación, la natación y otros géneros de *sport* en relación con las necesidades sociales. En las niñas deben cultivarse también las funciones locomotrices, hasta hacerlas adquirir suficiente destreza en ejercicios propios de su sexo, que puedan hacerlas vigorosas y ágiles, pues ello influirá ventajosamente en su propio beneficio y en el de las generaciones sucesivas, pues no debe olvidarse que educando a la mujer se educa anticipadamente al hombre. RUIZ, Luis E. (1900). *Op. cit.*, pp. 82-84.

incremento o reducción del grosor del cuello, brazos y piernas, eliminación de la grasa acumulada en el abdomen; con ejercicios de respiración se fortifican el corazón y los pulmones. El no cultivo del cuerpo significaba una amenaza de que el individuo se corrompiera, dando rienda suelta a sus vicios y pasiones, perdiendo así su integridad y armonía.

La escuela eleva a primer orden los órganos y el ejercicio físico de ellos; adquieren relevancia en tanto son comprendidos como “sentidos” que pueden ser perfeccionados. Sopesar los órganos por su función propicia el surgimiento y la presencia de cualidades comunes para el logro de la actividad educativa; la educación de los órganos es relevante en la medida en que sus funciones se hacen necesarias para la educación del cuerpo. Ésta es un asunto visible del cual se habla y para el cual se diseñan programas y actividades que favorezcan determinadas aptitudes y controlar las que se desvían de una norma idealizada.

La idea de concederle una atención y un tratamiento específicos al cuerpo, para que éste adquiriera una forma “armónica”, una consistencia, una resistencia y unas habilidades específicas, empezó a ganar terreno a partir de los métodos naturalistas de Rousseau, la educación física se formalizó posteriormente, con las convenciones de la gimnasia rítmica, las evoluciones militares, la gimnasia acrobática y los deportes.

El sentido pedagógico primordial de la educación física no es el de fomentar el conocimiento del cuerpo o de *sí mismo*, así como sus múltiples posibilidades expresivas sino el de garantizar la salud; formar el carácter y la personalidad; equilibrar y contrarrestar los efectos perjudiciales de los procesos de urbanización, en particular de la vida sedentaria —intrínseca a los regímenes panópticos—. Dichos objetivos no deben juzgarse negativamente, sino comprenderlos como parte de un esfuerzo de la modernidad por perfeccionar la condición humana; en el cumplimiento de dicho propósito, se le atribuyen/reconocen al cuerpo cualidades importantes de modelamiento intelectual, cognoscitiva, productiva, moral o espiritual. El conjunto de virtudes derivadas de la educación física así como actividades características deben entenderse como parte de una cultura somática en la que la formación del individuo está estrechamente vinculada a un

conjunto de necesidades sociales y simbólicas a las cuales debe ajustarse; obedecer a parámetros particulares de rendimiento, eficiencia y eficacia.⁸⁹

El desmenuzamiento de las funciones del cuerpo desde las más simples a las más complejas, pone de manifiesto una preocupación central de la época moderna, la del hombre y su relación con el conocimiento a través de las cosas, lo cual implica privilegiar otras formas del hacer individual y social como la cuestión intelectual frente a la física y la emocional.⁹⁰

El método, al igual que el tipo de aprendizaje, es relacional, por el carácter lógico, útil y positivo de los conocimientos. El ideal de la enseñanza es la de acumular y memorizar conocimientos y desarrollar —en toda su capacidad— las facultades del ser humano. La organización de la enseñanza junto con la disciplina, constituyen los factores orgánicos de la educación moderna. La escuela se convierte por ley en la institución creada para vincular el deseo de aprender y la obligación de trabajar. En este sentido, la escuela funciona como un espacio

⁸⁹ Los beneficios de la actividad física fueron apoyando de manera particular las necesidades e interpretaciones higiénicas. La educación física puede ser considerada como uno de los recursos pedagógicos que muestran la lógica de pensamiento característica de la modernidad; es decir la dualidad, la fragmentación de la realidad y del sujeto. Es importante destacar que hubieron elementos de articulación y diferencia, resistencia, no todos los esfuerzos se canalizaron en transmitir la experiencia del esfuerzo muscular; al tiempo que la educación física se incorporaba al currículo como asignatura, en otros ámbitos culturales se generaban propuestas, formas alternativas de movimiento orientadas a apreciar potenciales expresivos y reflexivos del cuerpo y de los sentidos. Desde estas perspectivas el cuerpo fue concebido como un recurso para la autocomprensión y formación del sujeto, separándose así del rígido modelo de disciplina que caracterizó a la educación escolar y como respuesta a los acontecimientos sociales, políticos, culturales en un momento y contexto particulares. La búsqueda de una educación somática, corporal menos restrictiva, más estética e integral con capacidad de generar y fomentar diversas formas de conocimiento y experiencia de sí, y de transformación social. La evolución de la cultura somática es constante con el auge de las perspectivas vitalistas, holistas y ecológicas (orgánicas) que se abrieron paso desde finales del siglo XIX; orientándose a contrarrestar, aliviar, el anestesiamiento cenestésico y efectos negativos del racionalismo, el utilitarismo y el individualismo producto de la ignorancia y devaluación de la experiencia subjetiva como forma posible y útil de conocimiento. Si bien algunas experiencias surgieron de los avances de la medicina psicosomática y en los escenarios de la vanguardia artística, interesa en este trabajo destacar —en los próximos apartados de este capítulo— aquellas experiencias que impactan de manera particular, la materialización y subjetivación del sujeto, en el campo educativo-pedagógico.

⁹⁰ Un ejemplo, es la racionalidad con la que se ha pensado la arquitectura escolar, su estructura (aulas reducidas y visibles al área directiva, pupitres ordenados en filas, estrado, pizarrón y escritorio al frente, ventilación e iluminación específicas, color de las paredes, áreas verdes, patio, sanitarios, biblioteca, etc.); en el sentido de que sólo aquel que tiene las facultades completas de acuerdo a los estándares de “normalidad” —lo que se entienda por ello— cabe en la institución, el otro, el que rompe con dicha gramática —débiles visuales, sordomudos, sin alguna extremidad o con problemas en éstas, entre otras cuestiones consideradas como “anormales” o “discapacidades”—, no sólo le representa un esfuerzo, sino que la institución no se hace cargo porque implica una atención especial, ya que el propio edificio no está habilitado para que sea prodigio de la diferencia.

pampédico, panóptico de normalización y vigilancia universal, correspondiente a cierta economía de poder y saber.⁹¹

Es la correlativa adecuación del cuerpo al edificio y los instrumentos de la enseñanza lo que permite dar certeza y sustento al sistema de regulación y normalización de la institución escolar y las prácticas que la acompañan. Las condiciones escolares debían ser planeadas de acuerdo a las condiciones meteorológicas y climatológicas, así como con las características del programa de estudios y el carácter de la enseñanza, adecuadas a las funciones fisiológicas e intelectuales de los ocupantes, además de la ventilación e iluminación que permitirá la vigilancia permanente de los sujetos (niños y jóvenes principalmente).

La disciplina hace una incorporación profunda del *orden* en el espesor de los cuerpos reconocidos, introyecta en el sujeto el deseo de gobernarse a sí mismo; de considerar la disciplina como un precepto ordenatorio al que hay que asignarse, como una forma de vida normal, interiorizada en lo más profundo del ser. La disciplina moderna no representa la civilidad, lo es ella misma; es el espacio de posibilidades del cuerpo; es decir, de buena compostura, igualdad y uniformidad, en una palabra “civilidad”. La disciplina debe ser justa y precisa para la educación, como un cronómetro. Un ejemplo de ello está plasmado en el texto de Ruiz “*Tratado elemental de pedagogía*” correspondiente al año de 1900 y expresa lo siguiente:

⁹¹ En su obra *Vigilar y Castigar*, Foucault menciona que en el transcurso de la historia de la humanidad, los movimientos del cuerpo han tenido una vigilancia detallada y organizada de las instituciones para garantizar la inmovilización de las fuerzas corporales, se les obligó a una dependencia de docilidad-utilidad. A esta metodología de control conocida como “disciplina”, que se implementó en los siglos XVII y XVIII, se aplicó en los diversos espacios públicos organizados de la vida social y común de los hombres en los conventos, el ejército, los hospitales, las fábricas, las prisiones, las escuelas. La *disciplina* es una forma que apunta a esculpir formas estructuradas del comportamiento en los mínimos detalles del cuerpo. “La disciplina sobre el cuerpo de los individuos, no se ejecuta por los diversos agentes institucionales de forma anárquica, desorganizada o intuitiva, es una estrategia bien planificada que se engrana en el complejo desarrollo socializante de la humanidad. La metodología del control, restringe y prohíbe, no busca la unicidad e integración del equipo corporal y sus manifestaciones subjetivas. La mecánica consiste en “explorarlo, desarticularlo y recomponerlo”. Para llevarlo a cabo los actores del control segmentan, trazan, cuadriculan el espacio, el tiempo real y físico en donde se desenvuelve la vida escolar, laboral, sanitaria de los cuerpos sociales. Asignan lugares, determinan horas de llegada y de salida, tiempos para la alimentación. No se desconoce ningún espacio de la vida institucional; cada uno de los organismos sociales está ubicado en un lugar. No hay tiempo para el ocio creativo o el esparcimiento. El control está vigilante, atento para modelar, opera sobre cada gesto y cada movimiento.” FOUCAULT, Michel. (1989). *Vigilar y Castigar*. México, Siglo XXI, p. 155.

Basta significar que la disciplina consiste fundamentalmente en la subordinación de los actos y movimientos individuales a la uniformidad del conjunto, para comprender su capital importancia en la escuela, pues ella asegura de un modo permanente el *orden* y por lo mismo garantiza el *progreso*. Pueden formularse en abstracto tres principios generales que rigen a toda disciplina: primera, la ley de la uniformidad; segundo, la ley de la oportunidad; y tercero, la ley de la proporcionalidad. Aplicación del primer hecho son los movimientos semejantes que cada alumno ha de efectuar en los ejercicios gimnásticos y en los militares por ejemplo; lo mismo se ha de observar al ponerse los alumnos de pie para salir de la clase, o bien al sentarse cuando a ella llegan. Varios coros son un buen ejemplo del segundo principio, pues en ellos varias veces sólo toman parte cuando les corresponde, según la letra. En igual caso están los hechos de proporcionalidad, pues la intensidad de cada uno de los que toman parte debe estar con toda exactitud prevista. Muy fácil es ver que al poner en práctica cada una de las asignaturas de la escuela, se observan rigurosamente una o algunas de las leyes formuladas antes. [...] Debe procurarse la constante asistencia de los niños o que éstos concurren al establecimiento con exactitud, y que su distintivo sea el respeto y la obediencia. Durante las horas de clase hablarán únicamente cuando el maestro lo indique, y faltándoles el permiso correspondiente y en el caso de que les sea necesario solicitarlo, lo harán valiéndose de un sistema de señales, levantando, por ejemplo, la mano cerrada o separando uno o más dedos, etc., etc. Del mismo modo y cuando se trate de hechos generales, el maestro deberá valerse siempre del timbre. [...] Para que los niños ejecuten los movimientos a que aludimos, se ha recurrido al timbre, al pito, a la castañuela, a palmadas, o a voces escogidas *ad hoc*; de todos estos medios el preferido debe ser el timbre, usado con la mayor sencillez y discreción; pero debe aleccionarse bien a los niños, pues estos toques serán para ellos lo que son la corneta y el tambor para los militares. [...] Es conveniente que este sistema de señales sea común a todas las escuelas, para que al cambiar los niños de uno a otro establecimiento no encuentren dificultades ni se hallen torpes. [...] fácil es ver la grandísima importancia y trascendencia de la disciplina escolar, pues no sólo procura el orden y el trabajo fructuoso de las clases, sino que establece los conocimientos del porvenir, puesto que prepara hombres para la vida social. Se propone inculcar la verdadera subordinación, que hace compatible la independencia personal con la solidaridad social, pues no debe olvidarse que en todas las condiciones de la vida el hombre tiene que obedecer y saber obedecer, ya a sus jefes en el ejército, ya a sus patrones en sus talleres, ya a la ley en la vida común, y a sus representantes en la colectividad; queda bien entendido que esta sujeción necesaria, si bien total enemiga de todo yugo, no impide la libertad, que en el caso está garantizada por la saludable disciplina, puesto que siendo ella un medio se encamina al fin de la educación, que en todos sus grados tiende siempre a formar hombres libres. En tal concepto, la obediencia no ha de fundarse en el miedo sino basarse en la convicción para dirigir la actividad personal al solo fin *de gobernarse a sí mismo*. Esto se consigue con ayuda de la reflexión y la actividad: una advirtiéndolo y la otra excitándolo; la primera hace ver claro en la inteligencia y en el corazón, para ser verídico y sincero, y la segunda promueve con seguridad la decisión. De esta manera hace pasar al niño de la disciplina del sentimiento a la disciplina de la razón, único medio de crear su personalidad moral.⁹²

⁹² RUIZ, Luis E. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*. México, Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento,

La disciplina sujeta al individuo, desde el espacio en el que el cuerpo se mueve, el mobiliario, las condiciones del lugar (iluminación, ventilación, paredes, bancas, etc.); el conjunto de tareas que se desempeñan así como el tiempo que se determine para ejecutarlas. El sujeto a la disciplina (alumno, profesor, obrero, oficinista, etc.) es reconocido en sus funciones, en su capacidad intelectual, en sus facultades morales...en sus competencias.⁹³

El discurso humanístico hegemónico de la modernidad es favorecer la capacidad cognitiva del sujeto, aumentar su felicidad pero, como en un acto de magia, el sujeto desaparece, es borrado y el único interés que apremia es la eficiencia y la eficacia en el acotamiento del orden, de la medida disciplinaria, de las facultades atribuidas al sujeto.

Los discursos pedagógico e higiénico⁹⁴ lograron perfilar en Latinoamérica, mediante el cultivo somático, categorías y órdenes interpretativos como: clases, géneros, edades, principios morales, progreso y civilización. Atributos que dotan de sentido y dirección a una sociedad que irrumpe en un nuevo ideal.

Sin duda, la pedagogía representa el significativo aglutinador/punto nodal de un conjunto de discursos escolares que contribuyeron a la constitución del sujeto moderno. La pedagogía resultó la más apropiada para construir relaciones de enseñanza-aprendizaje, de higiene y de disciplina que permitieron adecuar los cuerpos y las cosas de la enseñanza al orden económico y político moderno.

Otra cuestión de sumo interés para la época en el ámbito de la salud y la higiene, es el reconocimiento explícito de que el excremento puede ser tratado con asepsia, decencia y decoro, se hará toda una redistribución colectiva, jerarquizada y por sexo, del acto fisiológico de ir al baño. “La escuela tendrá dos excusados

pp. 194-196 y 198.

⁹³ La disciplina, que es el orden, resulta indefectiblemente de la oportunidad y precisión con que cumplen sus deberes los distintos factores de la escuela. Así, los profesores no solo han de asistir constantemente, sino que deben hacerlo con exacta puntualidad, y durante su permanencia en el establecimiento desempeñar con exactitud y precisión el papel que les corresponde; su conducta ha de ser intachable y su carácter serio; mandará sin altanería y sus órdenes serán claras y precisas; llegado el caso ha de reprender sin grosería, y proceder con igualdad para todos, mostrándose indulgente, con lo leve e inflexible con lo que amerite severa corrección: su trato debe ser delicado y afable, y en suma, pondrá la más esmerada solicitud en realizar sus deberes escolares. *Ibidem*, p. 195.

⁹⁴ Por higiene escolar nos referimos al conjunto de prescripciones que ordenan el espacio físico y social en el que se envuelve la actividad; es una manifestación concreta de la organización escolar atravesada por un principio higiénico, por una mirada médica.

especiales y sus respectivos lavabos para los profesores y 13 retretes para los alumnos.”⁹⁵

Entre las causas principales que podían afectar la higiene moral, eran consideradas, las de origen hereditario y las malformaciones del cuerpo por ausencia de ejercicio físico. Eran considerados como enfermos hereditarios a los epilépticos, las histéricas, los ebrios, los asesinos y los ladrones que compartían la característica de rechazar las medidas médicas correctivas por lo que se recomendaba evitar el matrimonio con personas con dichos antecedentes o comportamientos heredados.

El deseo y la felicidad tienen un papel central en la pedagogía, no obstante ambos son incorporados a un discurso, a una red de poder que los distribuye y adecua a condiciones espaciales e higiénicas, a un mar de significantes; es un deseo y una felicidad prescritos.

El cuerpo es una forma específica de la subjetividad que se vincula con los contextos sociales y culturales a través del lenguaje; es símbolo, dice más de lo que a simple vista presenta, es un lenguaje que nos permite comunicarnos con los otros.

El cuerpo contemporáneo es una construcción simbólica, una realidad idealizada por el hombre y publicitada por los medios, es sinónimo de orden, salud, belleza y éxito. El cuerpo puede entenderse desde esta perspectiva como un territorio cargado de representaciones en donde se construyen y deconstruyen imágenes culturales, sociales. En este orden de ideas, Le Breton refiere que el hombre “no es producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente”.⁹⁶

Ser conscientes de nuestra corporeidad como seres humanos es experimentar nuestra propia *vivacidad* aquí y ahora, así como la procedencia del pasado y la orientación hacia el futuro de los anhelos de infinitud. La corporeidad es movimiento, es el escenario donde el tiempo deja huellas de lo vivido, como la

⁹⁵ Anuario escolar de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1910), México, p. 327.

⁹⁶ LE BRETON, David (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, p. 19.

enfermedad, la vejez y la muerte. Constituye una complejidad que se teje —a través de las peripecias de la vida cotidiana— en un tiempo y espacio de reflexión y de acción, de pasión y de emotividad, de intereses diversos y de responsabilidad.

El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio del cual se lucha, aquel poder del que desea uno adueñarse.

En este sentido la escuela, como se puede situar a partir de lo dicho, ha constituido en los últimos siglos un espacio privilegiado para lo que supone aspectos que a partir de la socialización y la formación definen no solamente cuestiones que tienen que ver con el conocimiento y la racionalidad científica disciplinaria, sino con lo que una sociedad se representa y representa con respecto a la corporeidad y sus formas de regulación como aspectos que se privilegian a partir de las visiones que hegemonizan este ámbito de control y saber. Reconociendo que siempre los sujetos, como lo hemos señalado, resisten, transgreden, redefinen y toman decisiones con respecto a su propia corporeidad; la escuela hoy en tensión con los medios de comunicación masiva, las estéticas, el mercado y la propia genética están inscribiendo.

3.2 Cuerpo y modernidad. Un horizonte para pensar su inscripción en América Latina

Durante la segunda mitad del siglo XIX en los países de América Latina, la concepción antropológica hegemónica dio un giro sorprendente —que marcará por siempre la historia de dichas naciones—, concediendo un nuevo sentido a las formas en como se había materializado el cuerpo en los diversos espacios de la vida social y cultural.⁹⁷

⁹⁷ En cuanto a la colonización de las subjetividades, Pedraza expresa que se introdujo como regulador en actividades particularmente sensibles como la educación, el uso de la lengua, la religión, la división sexual del trabajo, la catequización y en la obligación impuesta a millones de habitantes de cumplir con determinadas

El contexto político y social que se abre tras las guerras de independencia y el proceso de constitución de los estados nacionales, así como el esfuerzo por gestar transformaciones relevantes en la formación de los nuevos sujetos nacionales, es decir, de los ciudadanos —condición jurídica que excluía a mujeres, menores de edad, indígenas, esclavos, analfabetos, entre otros—, su perfeccionamiento era central. De ello dependía lograr la consolidación de las formas de gobierno, el progreso, el bienestar, la prosperidad, la felicidad, la civilización, alcanzar los ideales de la modernidad, como principios organizadores de la constitución y relación entre individuo social e imaginario de completud y realización, incluido el modelo de cuerpo como forma de regulación de la vida social. Todo ello permite que al objetivarse, el cuerpo desempeñe un papel cada vez más protagónico en la dinámica de los estados, las sociedades y los medios.

En este sentido la creciente capacidad de las formas científicas del conocimiento (producción y uso de conocimiento científico) tuvo un fuerte impacto en el desarrollo de este nuevo orden social moderno. Relacionado con este proceso Zandra Pedraza destaca como:

El elemento común de este proyecto moderno que se despliega en varios discursos del cuerpo, es la asimilación de conocimientos y saberes que fundaron

labores en medio del dolor, la humillación, la censura moral y la amenaza de aniquilación cultural. La fractura que había causado tempranamente la mirada europea en la identidad de los pueblos americanos, es decir, la conciencia de no coincidir su corporalidad con la percepción de sí mismos —que es la experiencia misma de la colonización de la que brota también la subjetividad del colonizado— se tradujo, con el mestizaje ocurrido a lo largo del periodo colonial, en un esfuerzo criollo por impedir que surgieran o se fortalecieran identidades autónomas capaces de desligarse de las experiencias de subordinación que la colonización había introducido en sus vidas. Cfr. PEDRAZA Gómez, Zandra (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*, 2ª ed. Colombia. Ediciones Uniandes, p. 21-22. Sergio López Ramos dirige su pensamiento a la moral que se estableció en la colonia y las repercusiones que ésta tuvo en la salud física y mental del mexicano, expresa: “...en la Nueva España se propusieron construir una sociedad innovadora que traía aparejada una nueva moral basada en la violencia con el recurso de la evangelización. Sin duda asumir esta forma de construir una sociedad derivó a nuevas relaciones interpersonales que repercutieron en la salud mental de la sociedad. Lo más destacado de esas moralidades que censuró acciones (logró instalar en el interior de cada mexicano un policía interno), la censura derivó también en la vida sexual de la población (nacen las históricas). Oprimió el sentido de lucha por ser otro tipo de individuos y por conocer otras formas del ejercicio del comportamiento individual. Sin duda podemos observar que la sociedad fue sometida a una autoridad que derivó al desarrollo científico y discontinuo del comportamiento social. Así, observa en su recorrido histórico cómo el que somete se adjudica la autoridad de imponer su cultura, sus valores, su religión, sus formas de hacer el amor y hasta su marca sobre el castigo.” DURÁN Amavizca, Norma Delia (2011). *La pedagogía de lo corporal y de la salud. Una filosofía para vivir. Historia de las ideas psicológicas y pedagógicas de Sergio López Ramos*. México, Tesis presentada para obtener el grado de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 82.

unos principios sobre las diferentes condiciones en las que puede exponerse el cuerpo y sobre su sentido para la condición humana. También sirvieron para administrar y gobernar las diferentes poblaciones y grupos sociales que surgieron o se afianzaron por la certidumbre que los discursos pudieron establecer. Este proceso ocurrió de la mano con aquellos destinados a estimular la actividad subjetiva que ha sido fundamental para la producción de sujetos modernos en los que el cuerpo se materializa según los principios enunciados por dichas formas de conocimiento y saber.⁹⁸

Cabe agregar que en este proceso, los esfuerzos debían confluír para que principios de la vida cívica, urbana y burguesa fuesen la fuerza dominante, hegemónica con capacidad de normalización; el cuerpo debía materializarse en los comportamientos mencionados. El discurso de la urbanidad y la noción de lo cívico contienen y condensan los preceptos simbólicos de civilidad, un ejemplo de ello son los manuales de urbanidad que compilan y difunden las reglas, convenciones del buen comportamiento público y privado, operando en varios frentes que normalizan: clase social (pureza de sangre), sexo, edad, oficio, entre otros, mostrando la gramática corporal.

La urbanidad propuso en América Latina el corpus de experiencias y de interpretaciones de una condición moderno-colonial subordinada a los imperativos de encarnar una identidad social que exprese sin ambages la pertenencia a una comunidad señorial donde priman relaciones sociales marcadas por la diferencia. Se impone una doctrina altamente normada y ritualizada que guía la acción individual y colectiva y en la cual las posiciones personales en una estructura de clases, géneros, edades, razas y oficios se fundan en principios estéticos a los cuales se les atribuyen repercusiones morales. La urbanidad cimienta la identidad latinoamericana en una historia que rescata del legado español la dignidad de la lengua y la religión y, en apego al ordenamiento social que le atribuye al catolicismo, materializa jerarquías sociales de extremada rigidez y fundamento moral. A través de una compleja gramática del cuerpo y de proponer el orden como principio civilizador; la urbanidad acentúa como parte de su estrategia taxonómica, la diferenciación burguesa de los sexos y las edades.⁹⁹

Los discursos que gestan, materializan el cuerpo moderno, revelan la forma en cómo emerge un orden, gramática corporal a través de representaciones, prácticas y experiencias que marcan una directriz y permiten encarnar los órdenes

⁹⁸ *Ibidem*, p. 3

⁹⁹ PEDRAZA Gómez, Zandra (2010). “Alegorías del cuerpo: discurso, representación y experiencia”, en Elsa Muñiz (coord.), *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, p. 68.

sociales de la modernidad (sexo, edad, clase social, tiempos y espacios, nuevas formas de trabajo —manuales principalmente, uso de máquinas—, la higiene, la medicina científica). Otros de los elementos que se articulan a esta gramática corporal en la cual la palabra queda desbordada para la apariencia y el poder de la imagen son: la presencia, la fisonomía, el arreglo, la figura, el vestido, el peinado, los ademanes y gesticulaciones. Si problematizamos y pensamos relacionamente los discursos del cuerpo alcanzaremos a vislumbrar y comprender los vínculos entre las formas de conocer y de hacer, así como los regímenes de sanción moral, ética y estética vigentes.

El discurso médico-higiénico, producto de conocimientos médicos-científicos —principalmente biológicos—, se fortaleció y puso en circulación durante varias décadas, pues propuso un uso específico del cuerpo así como prácticas canalizadas a materializarse en poblaciones concretas. Se definieron las capacidades, funciones y deberes de hombres y mujeres, la edad delimitó etapas y atribuyó habilidades, tareas, limitaciones, capacidades cognoscitivas, emocionales y morales así como leyes e instituciones para su regulación; mediante la raza se asignaron cualidades a diferentes grupos sociales y étnicos. La higiene y la medicina atribuyeron al individuo la responsabilidad de su salud y de su dignidad como ciudadano civilizado.

Con la higiene como estandarte, se desarrolló una nueva sensibilidad apoyada en el deporte y la nutrición; que propagó y popularizó prácticas de aseo para conservar la salud, combatir epidemias y enfermedades de tipo infeccioso; así como la idea de que la conservación de la salud es una especialidad médica. El discurso médico y el de la salud se sustentaron en el temor de enfermarse, ello fue su exterior constitutivo.

La formación de los hábitos adecuados para incorporar dichos principios fue encomendada a la educación, de manera particular a la institución escolar. El hogar y la escuela son por antonomasia los lugares predilectos para adecuar el cuerpo y la higiene.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Ruiz en su *Tratado elemental de pedagogía*, expresa: “Si la escuela ha de ser eficaz, se ha de fundar precisamente en la incorruptibilidad de los principios y preceptos de la higiene, de modo que los niños, al poner su delicada planta en el dintel de la escuela, sepan con seguridad que allí dentro están los tesoros de su

La educación y la pedagogía no están exentas de los valores ideológicos, económicos, políticos, sociales marcados por la modernidad; jugaron un papel muy importante en el desarrollo de dicha empresa, puesto que fueron los principales vehículos, para llevar a cabo la misión de modelar, mejorar, dirigir —en todos los aspectos— la vida del ser humano, potenciar al ciudadano mediante la transmisión de un *ethos* (formas de ser, hacer, pensar, decir, sentir). Dicha tarea se emprendió en el Renacimiento y se generalizó en la Ilustración.

La educación, al convertirse en un pilar y fuente para comprender el sentido que se le concede a la vida, requirió crear las instituciones, formar los especialistas, así como construir los procedimientos y conocimientos para lograr sus propósitos. En otras palabras, la educación fue asumida como el proyecto indispensable para la realización de la condición de ciudadanía. La escuela es la institución en la que se cifran las aspiraciones y el medio ideado para transformar a la población.

Una de las concepciones que se intentan problematizar en este trabajo es la de concebir al cuerpo como una representación pura, natural, que corresponde a un ser recóndito, completo; cuando el cuerpo mismo es una construcción, ha sido cincelado social, cultural, política, ideológica e históricamente. No olvidemos que los discursos crean subjetividad, objetivan al sujeto. El cuerpo no preexiste a lo cultural, al poder, a la subjetividad, a lo social.

La efectividad de un discurso radica en la medida en que constituye, afecta al sujeto y éste representa vivencialmente sus reglas y principios. Importa que dichas representaciones sean en lo social, ya que es en esta dimensión donde opera mediante prácticas específicas como el movimiento, la postura, la sensibilidad, el gusto, etc.

Con la configuración de los Estados Nacionales, la escolarización dejó de ser un privilegio para los monarcas, su descendencia y el clero; progresivamente fue instalándose en la dinámica social de la nueva burguesía para tornarse —no sin grandes retos y dificultades— en un sistema que abarca una población

engrandecimiento de cuerpo y alma, a la vez que la higiene guardará incólume el tesoro de su salud.” *Op. cit.*, p. 199.

considerable de niños y jóvenes. De acuerdo con Philippe Ariès¹⁰¹ la infancia, a partir del siglo XVI se constituyó en un estatuto social diferenciado, lo cual demandaba una atención particular; una educación separada del entorno adulto.

La escuela como un espacio cerrado, “apartada” del mundo y sus influencias, con un conjunto de especialistas dedicados exclusivamente a la enseñanza puede considerarse una invención relativamente reciente, no obstante dicha estructura emula las lógicas de los antiguos conventos los cuales tenían la tarea de ordenar la sociedad mediante la formación de las virtudes, las conductas y la personalidad. Sin embargo, sólo hasta el siglo XIX surgió la escuela como institución nacional dedicada a la educación de grandes sectores de la población.

La escuela adquiere así el carácter de pública como una forma de integración del grueso de trabajadores y obreros —calificados, productivos, funcionales— en el orden social burgués como parte de los procesos de industrialización que iban emergiendo. El advenimiento de la escuela pública se convirtió en la palanca de transformación que devino en Occidente Capitalista y llegó a Latinoamérica como lógica del desarrollo nacional —progreso, felicidad y bienestar para todos—.

La educación y por ende la escuela, se configuraron como uno de los pilares de la Modernidad y tuvieron por objeto la transmisión y fortalecimiento de las habilidades técnicas necesarias para el desarrollo de los países latinoamericanos, así como el de conducir a las nuevas generaciones hacia una subjetividad más proclive a ciertos capitales simbólicos, sobre todo aquellos que las clases burguesas adoptaron como ejes de su distinción en tanto sujetos modernos —postura, modales, vestimenta, peinado, pasatiempos, gustos, lenguaje, medios de transporte, residencia, estética—.

La escuela en los distintos contextos latinoamericanos, agenció discursos para la higiene, el rendimiento y la productividad de los cuerpos. Todo ello con el propósito de formar a ese sujeto moderno esencialmente racional, capaz de crear normas y apegarse a ellas, ilustrado, productivo (económicamente), emulando las características de los hombres destacados de las razas blancas y angloeuropeas. Y por si fuera poco, su deseo debía constreñirse a un modelo de pareja y familia

¹⁰¹ ARIÈS, Phillippe y Georges Duby (1985). *Historia de la vida privada*. Madrid, Taurus.

heterosexista y, dada la herencia española, asentarse dentro de la institución religiosa católica.

El paso de sociedades disciplinarias a sociedades de control se ubica hacia finales del siglo XVIII como emergencia de una tecnología no disciplinaria del poder; es decir, instalar el poder no sólo en el campo social, en las instituciones, *en los cuerpos* sino en las propias *mentes de los sujetos*, interiorizarlo, crear subjetividad.

El poder se hizo cargo de la vida misma mediante saberes como la medicina, la psiquiatría, el derecho y la pedagogía, apuntando a normalizar y categorizar las patologías y desviaciones de los individuos así como a dictaminar y prescribir las mejores condiciones de vida para “todos”.

Para autores como Michael Hardt y Antonio Negri,¹⁰² el poder se ejerce ahora a través de maquinarias que organizan directamente los cerebros y los cuerpos —mediante sistemas de comunicación, redes de información, sistemas de atención social, actividades controladas, dispositivos tecnológicos, electrónicos, etcétera— con la finalidad de alinearlos, enajenarlos del sentido de la vida y despojarlos de su capacidad creativa.

La sociedad de control podría caracterizarse por una intensificación y generalización —extensión— de los aparatos normalizadores del poder disciplinario que animan internamente nuestras prácticas cotidianas. Sin darnos cuenta porque ya lo hemos naturalizado, nos sometemos a la(s) identidad(es) impuesta(s) por otros —llámese el Estado, el Mercado, la Iglesia, la Ciencia, etcétera—.

La dislocación de la experiencia —tanto en lo presencial (cuerpo a cuerpo) como en lo virtual— se deriva de la preeminencia que las tecnologías comunicacionales propician, además del acceso ilimitado a saberes fragmentarios, y de una complejidad de sentidos circulantes en la sociedad.

El cuerpo contemporáneo es un cuerpo fatigado, atomizado, saturado en sus experiencias, sobreestimulado, expuesto a la ligereza y la infinitud de sus consumos, enfrentado a información dispersa y exponencial. No obstante existe

¹⁰² HARDT, Michael y Antonio Negri (2002). *Imperio*. Buenos Aires, Paidós.

un potencial en el cuerpo que es necesario despertar, si bien el poder atraviesa todas las dimensiones y aristas de la vida, la singularidad de los cuerpos emerge como posibilidad de resistencia, de ruptura. Cuerpos-sujetos cuyas identidades no son rígidas, fisuran los órdenes globalizantes, dando vía a la contingencia de creación de múltiples sentidos para el mundo.

El cuerpo es un escenario para la construcción de múltiples rutas de la experiencia de sí. La resistencia (ya sea desde lo singular a lo colectivo, lo micro, lo cotidiano) no está exenta de conflictos, luchas, tensiones; una construcción diferente (múltiple) de cuerpos implica hacer frente a los poderes de disciplinamiento y control casi omnipresentes.

En las prácticas y discursos que atraviesan a los cuerpos de los sujetos escolarizados probablemente se anuncian, emergen y coexisten fragmentos de varios proyectos de sociedad, entre ellos los sentidos de la Modernidad, herencia que persiste, que tiene lugar en una variedad de narrativas, en mixturas de identidades. Hacinamiento, aulas de clase en donde conviven, se aprietan cerca de cincuenta cuerpos a los cuales se intenta “formar” para la complejidad, para la inequidad contemporánea.

Las subjetividades juveniles siguen siendo formadas por discursos que fragmentan, colonizan, des-territorializan y ordenan el cuerpo en la escuela, donde siguen presentes los disciplinamientos de filas, horas sentado en pupitres —por lo general en mal estado y/o poco ergonómicos ante clases todavía magistrales, uniformes, prohibición de ciertas estéticas, regulación de los goces, optimización-entrenamiento de los cuerpos, exaltación de los valores nacionales “hombres a la bandera”, etcétera. El cuerpo es constantemente aquietado, reprimido desde prácticas pedagógicas que le hacen sedentario —“líquido” en términos de Zygmunt Bauman—. ¹⁰³

¹⁰³ De acuerdo con Zygmunt Bauman “...el paso de la fase “sólida” de la modernidad a la “líquida”: es decir, a una condición en la que las formas sociales (las estructuras que limitan las elecciones individuales, las instituciones que salvaguardan la continuidad de los hábitos, los modelos de comportamiento aceptables) ya no pueden (ni se espera que puedan) mantener su forma por más tiempo, porque se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas y, una vez asumidas, ocupar el lugar que se les ha asignado. Resulta improbable que las formas, presentes o sólo esbozadas, cuenten con el tiempo suficiente para solidificarse y, dada su breve esperanza de vida, no pueden servir como marcos de referencia para las acciones humanas y para las estrategias a largo plazo; de hecho, se trata de una esperanza de vida más breve

No obstante, el mundo para el que egresan las jóvenes generaciones ya no es precisamente el de la fábrica; la disposición de sus fuerzas no son las de los cuerpos educados para seguir los tiempos, el ritmo de una máquina de engranaje. Las trayectorias de vida se tornan menos lineales ante las exigencias que la realidad plantea y que a su vez nos reclama, demanda ser más flexibles, adaptativos, dispuestos al cambio permanente, expuestos a la incertidumbre, a un orden social que no propone claramente derroteros para los lugares sociales y la provisión de garantías.

La potencia de los cuerpos se adjetiva exaltando unas construcciones y excluyendo otras. Los cuerpos de medidas perfectas y siempre prestos al goce se evocan sin importar las particularidades de fenotipos y culturas locales; las industrias multimediáticas mundializan, estandarizan los cánones de belleza, los tornan en estereotipos transculturales que hegemonizan las estéticas en medio de una aparente variedad de estilos ofertados para cada singularidad. Se comercializan estéticas para todos los gustos pero el discurso hegemónico de la delgadez, el antienvjecimiento, la no huella de la experiencia en la piel atraviesan las angustias y los deseos de los sujetos. El control opera desde el interior produciendo en los sujetos deseos de ser, hacer, pensar y consumir de maneras variadas, pero acordes al orden global, hegemónico.

Sin embargo, la complejidad de las dinámicas de identificación contemporáneas no permite generalizar un enajenamiento de la subjetividad respecto de los poderes del mercado. Un ejemplo de lo mencionado son las expresiones del hip hop, metal, punk que se mezclan con uniformes y peinados estetizados —que anuncian ya no sólo la identidad como expresión de un colectivo, sino además el reconocimiento de cosmovisiones e ideologías que los sustentan—. Cuerpos, estéticas en los que se condensan resistencias a la homogenización de las identidades, que interpelan y cuestionan un modelo social.

que el tiempo necesario para desarrollar una estrategia coherente y consistente, e incluso más breve que el tiempo requerido para llevar a término un “proyecto de vida” individual.” BAUMAN, Zygmunt (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Tusquets Editores, pp. 7-8. En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza, así como toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad. BAUMAN, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina, Gedisa, pp. 22 y 28.

En la escuela, prohibir consumos, reprimir estéticas y otras expresiones juveniles, hace parte de la dinámica institucional que dificulta acercar a los jóvenes a la misma.

El cuerpo es el territorio, escenario inmediato en el que se interviene desde variados discursos de sociedad presentes en la escuela; las propuestas educativas coexisten con la multiplicidad de sentidos de la sociedad de la comunicación y del mercado globalizado. Es preciso comentar que los conocimientos y saberes ya no circulan exclusivamente desde la institución escolar, la vida de la virtualidad ha asaltado el territorio comunicacional.

La corporalidad de los sujetos encarna las tensiones y los conflictos de lo social, afrontándolos de diversas maneras. Más allá de la homogenización desde uniformes, filas y salones; más allá de la acción de los discursos para formar a una población —estudiantil—; más allá de las seducciones del mercado y consumo de identidades, también es posible observar en la escuela sujetos que se resisten, invisibilizan, mimetizan e incluso se fugan.

Es importante destacar el efecto diferenciador y excluyente de la escuela en términos de género, de acceso, de clase, indagar en los modelos pedagógicos y escolares en América Latina, puesto que el carácter obligatorio, universal y gratuito de la escuela moderna no se ha aceptado ni ejecutado de la misma forma en todos los países de la región y, por lo tanto, la construcción de *habitus*¹⁰⁴ que favorezcan las condiciones de vida de los sujetos, están lejos de obtenerse.

De todos los sistemas panópticos, la escuela —aparentemente el más benigno— es el fundamental y más arraigado para el control anátomo-político y el más especializado en las formas de violencia simbólica, sobre todo cuando ésta incorpora a manera de *habitus*, la doble conciencia y la colonialidad del poder.

¹⁰⁴ El concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu puede entenderse como un sistema de disposiciones duraderas (técnicas, referencias, pensamientos, acciones, conjunto de creencias), adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funcionan como esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas de los sujetos, es decir, son estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; que generan y estructuran prácticas y representaciones. BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, pp. 135-141.

El cuerpo se produce a partir de condiciones materiales específicas y en un medio concreto de conocimiento. La consabida diada saber-poder hace posible que se erija un régimen de verdad, el cual debe estar encarnado para poder ser verdadero. La producción de un régimen de verdad es la que hace posible gobernar la población a través de la regulación, ésta concibe, le da forma y empuja el cuerpo a escena. Con el apoyo de la biopolítica así como de las ciencias modernas —la Biología, la Psicología y las Neurociencias a la vanguardia— consolidan, afirman dicho régimen.

De acuerdo con Inés Dussel,¹⁰⁵ es en la escuela, particularmente en el aula donde se despliegan las tecnologías —ensamblaje de conocimientos, tipos de autoridad, vocabularios, prácticas de cálculo, formas arquitectónicas, capacidades humanas—que permiten la actividad de gobernar los cuerpos.

A diferencia de la paulatina evolución de las ideas y los sistemas educativos en Europa y a partir del siglo XVI, en Latinoamérica la discusión acerca de las ideas pedagógicas y su aplicación en la educación popular se hace rotunda en el siglo XIX. Sólo hasta entonces las fuerzas estatales de gobiernos —pese a todas las limitaciones de alcance, calidad y cobertura— hacen aparecer la educación como asunto de interés estatal. Los sistemas escolares tuvieron —y aún tienen— la pretenciosa tarea de implementar las tecnologías disciplinares que en Europa se habían desarrollado lentamente, así como las tecnologías de regulación más recientes que hicieron posible la construcción de una nación a la par que ciudadanos, trabajadores.

La sobreposición y premura de ambos procesos —tan característica del mundo escolar latinoamericano— convirtió al maestro en una suerte de ilusionista, mago. Agente de normalización, de disciplina y de regulación; gobernante que se forma y transforma a través de las tecnologías del yo, ejerce el poder despiadado del soberano de un régimen disciplinario y convierte los discursos de la higiene, la moral, la salud, la educación física, las competencias, entre otros, en tecnologías de regulación poblacional.

¹⁰⁵ DUSSEL, Inés (2007). “Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela”, en Pedraza Gómez, Zandra. *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Op. cit.*

El objetivo de la gobernabilidad moderna es la producción de corporalidad como acto fundacional de la subjetividad. El cuerpo del niño es el principal dispositivo de esta formación (civilizadora y nacionalista).

El cuerpo se construye en la escuela como parte del dispositivo curricular, en un tiempo, un espacio, unas asignaturas, un maestro, un atuendo, movimientos y divisiones. Es en dicha institución donde se leen los fundamentos de la cultura somática de la modernidad, y de nuestra contemporaneidad.

De acuerdo con Pedraza y otros autores,¹⁰⁶ la ley social mantiene su dominio sobre los cuerpos a través de mecanismos disciplinares como el que se ejerce por medio de las prendas. Los uniformes escolares se introdujeron en América Latina como parte del progreso de higienización y de construcción nacional; actualmente en muchos países cumplen la función de reproducir el orden simbólico, marca una distinción social y una forma de regulación y control.

Inés Dussel expresa que el uso de los uniformes escolares —en países latinoamericanos—, estuvo asociado a la construcción de una identidad nacional homogénea y homogeneizante, que sostuvo a la par promesas de igualdad e inclusión, así como mecanismos institucionales de control y disciplinas sociales muy autoritarios.¹⁰⁷ Los uniformes son uno de los códigos de vestimenta que moldean a los sujetos en sus relaciones consigo mismos y con otros. En este sentido la vestimenta es una poderosa forma de regulación social, marca el cuerpo del sujeto, transformándolo en signos legibles, permitiendo que los patrones de docilidad, transgresión y posicionamientos sociales puedan ser leídos por otros, por el observador.

¹⁰⁶ DUSSEL, Inés (2007). “Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela”, y GÓMEZ Zúñiga, Rocío y González Mina, Julián (2007). “Relato a dos tiempos: herencias y emergencias de la apariencia corporal”, en Pedraza Gómez, Zandra.(coord.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Op.cit*, pp. 131-155 y pp. 259-283. VIGARELLO, George (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión. VIGARELLO, George (2005). *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires, Nueva Visión. MUÑIZ, Elsa (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Miguel Ángel Porrúa.

¹⁰⁷ DUSSEL, Inés (2007). “Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela”, en Pedraza Gómez, Zandra. *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina, Op.cit*, p. 131.

En la misma línea Michel de Certeau¹⁰⁸ destaca que la vestimenta es una de las dos formas a través de las cuales el cuerpo se inscribe en el texto de la ley. La primera quiere eliminar del cuerpo aquello que es excesivo, enfermo o antiestético; la segunda procede por medio de adicionar al cuerpo aquello de lo que carece. Cortar, perforar, extraer, eliminar o injertar/implantar, cubrir, ensamblar, articular, son las principales operaciones que tienen lugar en el cuerpo.

No obstante, los uniformes escolares también producen diferencias y distinciones, son signos y prácticas de significación que portan sentidos sobre la identidad y la diferencia y que disciplinan al cuerpo mediante un poder que sujeta y produce subjetividad. Los uniformes van más allá de la apariencia externa, ellos producen caracteres morales, relaciones con el sí mismo y con los otros, a través del control, el disciplinamiento y de la constante vigilancia de la transgresión. Transgresión que surte efecto cuando los adolescentes de secundaria, por ejemplo, moldean su cabello levantando las puntas con gel, desfajando sus camisas o utilizando otras de su preferencia por debajo de ésta, las chicas sueltan su cabello o lo peinan de otras formas, decoran sus uñas con esmaltes de colores estridentes, hacen de sus faldas minifaldas, maquillan su rostro, etcétera.

Los códigos de vestimenta funcionan en el mundo social como estructuras que simultáneamente, regulan y critican la clase social, el rango, el género, así como la conducta y la interioridad de las personas. Los uniformes además de hacer obligatorio el uso de un atuendo particular, tienden a acentuar el reconocimiento de una jerarquía (ejército, iglesia, partido político, academia, etc.). En síntesis, podemos expresar que los uniformes cumplen un rol particular, instituyen, establecen fronteras estrictas entre lo normal y lo anormal, lo decente y lo indecente, estilos de vida aceptados y condenables. Los uniformes se basan en la premisa de que la regulación externa es necesaria dado que los cuerpos no son capaces de gobernarse a sí mismos, ya sea por su docilidad, inmadurez o carencia de conducirse.

¹⁰⁸ DE CERTEAU, Michel (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA & London, University of California Press.

Si bien el cuerpo es lugar de pertenencia e identidad, también es el indicador principal de los modos por los cuales aprendemos a vivir en sociedad. Pensar en el cuerpo, es sustancial, ya que es pensar en cómo se representa una sociedad, en comprender los mecanismos que crea para conseguirlo y las contiendas que surgen para resistirse a ellos.

La necesidad que tuvieron los estados modernos de contar con una población que fuese gobernable mediante la adopción individual de una disciplina adquirida con la creación de un *habitus* específico, formado a su vez de acuerdo a normas de urbanidad, higiene y pedagogía, se erigieron en costumbres que se configuraron a un ritmo y constituyeron un tipo de sujeto que paradójicamente se fundamenta en la dualidad, dicotomía cuerpo/mente pero confía en que las prácticas pedagógicas consigan integrar estas entidades en el ciudadano, el trabajador y el consumidor, figuras que engranan la producción capitalista, el orden urbano y burgués, y la colonialidad subjetiva.

Los fenómenos que sobresalen en la segunda parte del siglo XX muestran un panorama cambiante. La emergencia de dichos fenómenos hizo que las ciencias sociales volvieran su mirada hacia el cuerpo, en particular, la evidente presencia corporal a partir de la década de los 60's, puesto que:

El continente moderno, consiguió en cada persona y en poblaciones enteras gracias a la disciplina adquirida corporalmente por cada quien —que las madres, maestros, médicos, psicólogos, sacerdotes, funcionarios y policías inculcaron mediante ejercicios, formas de actuar, de querer, de sentir, de vestir, de comer, de organizar el tiempo y el espacio, de concebir las capacidades y potencialidades, de sentirse parte de una nación, de conocer y de pensar— y engranada poblacionalmente en familias, clases, empresas, fábricas, hospitales, ejércitos, escuelas, así como en instituciones sociales que intentaron controlar a quienes no quedaron incorporados a ellas (huérfanos, desempleados, locos, viudas, vagos) y resultaron contenidos en tasas de pobreza, de subdesarrollo, de analfabetismo, de desempleo, en expectativas que resuenan en los indicadores estadísticos; todos los esfuerzos hechos en pos de una cultura somática moderna, en suma, se desmoronaron tras anticonceptivos, psicodelia, liberación femenina, vanguardias artísticas, fenomenología, Vietnam, pobreza, hambrunas, guerra fría, orientalismos, mayo del 68, devastación ecológica, desempleo, Tercer Mundo, explosión demográfica, antipsiquiatría, tasas nunca alcanzadas de nutrición, bienestar y desarrollo, desastres nucleares, y pese a todos los intentos de cambiar unos indicadores por otros. Y se relajó la espalda, retrocedió el pecho, se desnudaron y ondularon tobillos, brazos, torsos y vientres. La

sensación del aquí y el ahora desvirtuó la contención para el mañana, porque el mañana no llegó como se lo esperaba.¹⁰⁹

No obstante el modelo antropológico no se transforma por completo sino que adopta nuevas entidades, sin por ello desterrar otras. La mente y el alma coexisten, aunque la primera sustituye a la segunda a medida que la psicología gana capacidad explicativa.

Las representaciones que se ofrecen de la vida saludable tienen un fundamento estético y se instala en la autopercepción, la subjetividad, el riesgo de la obesidad, la fealdad, el decaimiento, la enfermedad. La conexión establecida entre belleza, salud y hábitos alimenticios, a lo largo de varias décadas de esfuerzo cultural da como resultado a la megaindustria cosmética, de alimentos y de la moda.

Tanto en los alimentos, el movimiento, los recursos sanitarios y el arreglo personal está presente el mecanismo de exhortar al sujeto a ejercer (en el —ilusoriamente— interminable y denso mercado del consumismo) por sí mismo la actividad clave del régimen estético-político: elección, libre albedrío.

Elegir es el momento crucial de dicho régimen, cuando las posibilidades económicas, simbólicas, informativas y todas las fuerzas subjetivas deben encontrar en un objeto o servicio la traducción apropiada. El sujeto se enfrenta constantemente a la elección de qué come, cuánto y cómo; qué viste y cómo lo usa; cómo se transporta; cómo se mueve; cómo, con qué intensidad y en dónde se ejercita físicamente; cómo trata sus enfermedades y dolencias y un largo etcétera. No obstante elegir es también una expresión que ofrece alternativas de vida e ilustra las luchas que tienen lugar en un sistema.

Con los referentes proporcionados en este apartado, hemos inscrito un horizonte en donde puede vislumbrarse la centralidad que el cuerpo ha ocupado en las sociedades, imaginarios (de realización y completud) e instituciones de América Latina, particularmente la escolar donde, algo de la interiorización y reconfiguración del orden simbólico se juega, modelando el lenguaje, los

¹⁰⁹ PEDRAZA Gómez, Zandra (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Op.cit.*, p. 25.

pensamientos, los gustos, las actividades, los gestos, la expresión de los sentimientos, los afectos, las percepciones sensoriales, etcétera, acorde al discurso hegemónico del cuerpo y la corporeidad, heredado de los procesos de colonización que la moderna sociedad ilustrada trajo consigo. Herencia que no es inmutable, se transforma, tiene múltiples caras; al igual que el cuerpo, que no cesa de ser construido, resignificado con el tiempo.

El cuerpo es memoria mutante de las leyes y códigos de cualquier cultura; registro privilegiado de los alcances y límites científicos y tecnológicos de cualquier periodo histórico. Por ello es de suma importancia —como lo dejamos ver en este apartado— que desde la pedagogía y la educación identifiquemos, cuestionemos y problematicemos los discursos que imperan, crean hegemonía, que hacen posible que emerjan prácticas y representaciones corporales que se sistematizan y operan en la vida social. A continuación acotaremos otros referentes, líneas de reflexión que nos permitirán comprender las experiencias pedagógicas concretas alternativas¹¹⁰ y su importancia.

¹¹⁰ El concepto *alternativas pedagógicas* puede ser pensado como un significante que aporta elementos para observar la realidad en sus continuidades, discontinuidades, rupturas y perspectivas, que se inscriben como parte de una totalidad amplia, compleja e inacabada. Lo *alternativo* es una forma de inscripción de la diferencia en lo social y por lo tanto puede jugar como condición para la construcción de fronteras que abran la posibilidad para algo diferente de aquello que desde lo hegemónico se ha ido sedimentando en la sociedad. Por ello, las alternativas pueden ser consideradas como elementos dentro de un determinado campo de discursividad, pero depende de la práctica articuladora para que pueda jugar como: base para fisurar lo hegemónico, abrir lo social a nuevas posibilidades, producir nuevas o diferentes posiciones de sujetos y/o actualizar lo hegemónico, es decir generar nuevas significaciones desde la lógica hegemónica. Lo alternativo puede, a sí mismo entenderse como una forma de inscripción en lo social. Lo alternativo implica una operación compleja en tanto que, para que se considere como tal, supone, entre otras cosas, un desplazamiento de la posición que ocupa el sujeto en una determinada configuración discursiva, lo cual implica además otras posibilidades de acción.

3.3 Hacia una pedagogía de lo corporal. Una aproximación a partir de la experiencia

De acuerdo con Ramírez y Anzaldúa el saber es aquello que se puede ver y se puede decir en una época determinada y que se plasma en sus discursos y las formas en cómo constituyen a los sujetos.¹¹¹

El saber escolar se transmite a través de prácticas discursivas que denotan e instituyen una serie de normas, objetos, enunciados, espacios, campos de relaciones, significaciones (imaginarios); en donde los sujetos habrán de ubicarse en los procesos de transmisión, apropiación, reconfiguración-resignificación e intercambio de los discursos. Incorpora los discursos hegemónicos, la versión de realidad que una sociedad determinada instituye como significación social posible. Dicha característica nos remite a la articulación saber-poder, la cual tiene incidencia en las conductas de los sujetos, en sus cuerpos y subjetividad.

La formación no está exenta de los ejercicios de poder, de hecho, éstos son posibles gracias a los saberes sociales *legitimados* que permiten que las conductas de los sujetos sean las que se esperan. La formación es también un juego de saberes que en su reconfiguración abre nuevas posibilidades; si la transmisión fuese íntegra, no habría diferencia, no habría historia, no habría alteridad.

La formación es un proceso que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y habilidades. Para autores como Ramírez y Anzaldúa,¹¹² ésta

¹¹¹ “Los griegos comprendían el saber como una práctica, como un hacer. La palabra saber se ligaba al sabor, ejercer el sentido del gusto, o sea haber probado. En este sentido, “el saber da poder de uso”. CALMELS, Daniel (2001). *Cuerpo y saber*. 3ª ed. Argentina. Novedades Educativas, pp. 72-73. “En el siglo XVIII, se enfatiza sobre la diferencia entre saber y conocimiento, éste era entendido desde los linderos del estudio y la especulación donde el saber designaría un conjunto de cosas afirmadas en una realidad social y profesional; quedando así el saber bajo el dominio de lo práctico; y el conocimiento bajo el dominio de la filosofía. [...] El saber se convierte en conocimiento adquirido a través del estudio y la experiencia, fundamentalmente a principios del siglo XX, donde los saberes juegan un papel importante en las relaciones de producción y las relaciones sociales, se hacen indispensables en la existencia material de los sujetos, como mercado económico a través de las profesiones y las técnicas de “saber hacer” en todas las disciplinas exigiendo, incluso a las ciencias sociales, ajustarse a esta condición. [...] las ciencias de la educación conciben generalmente al saber bajo los márgenes del procesamiento humano de información o aprendizaje, al que considerarán óptimo o no de acuerdo a una resignificación de experiencias y percepciones ajustadas a la realidad.” RAMÍREZ Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl (2005). *Subjetividad y relación educativa*. 2ª ed. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. pp. 44, 49-50.

alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos: afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que acompañan a los procesos de aprendizaje. El sujeto adquiere/transforma capacidades, formas de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

La cuestión de los saberes adquiere relevancia porque es en ellos en donde se materializa la experiencia de los sujetos y la producción de tejido social, a partir del vínculo que los sujetos construyen en su relación con el otro y con el medio. Son el producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos de producción de sentido(s) materiales y/o simbólicos, que conforman el tejido social.¹¹³

Los saberes integran las redes de experiencia de los sujetos y van transformándose por una serie de experiencias nuevas, diferentes. La experiencia se produce como tal, en el encuentro o relación con el otro (alteridad); en este encuentro circulan, apropian, transmiten y producen saberes que en el marco de las redes de experiencias en las que se inscribe este proceso se forman sujetos y vínculos particulares entre los agentes y de éstos con lo social. Los saberes al ser apropiados por los agentes sociales son significados de alguna manera y por lo tanto son discursivamente contruidos y significados socialmente. En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre lo tradicional y lo moderno.¹¹⁴

El saber y el poder se cruzan en las instituciones escolares, planteando interferencias e implicaciones que configuran, crean condiciones de posibilidad. Los mecanismos, estrategias, dispositivos, tecnologías de control y de disciplinamiento adquieren cierta legitimidad y son promovidos por prácticas de

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ Cfr. PUIGGRÓS, Adriana (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Argentina, Galerna.

¹¹⁴ Sobre la elaboración conceptual realizada en el marco de este proyecto véase al respecto la noción de saber en: GÓMEZ Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (2009). "Saberes de integración y educación. Nociones ordenadoras y articulación conceptual", en Puiggrós, Adriana (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Argentina, Galerna, pp. 37-62.

poder, que convierten la relación pedagógica en un nudo de confrontaciones políticas.

De acuerdo con Marshall¹¹⁵, el sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso y, al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos. En otras palabras, *sujeto* lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa: un producto del discurso.

Para Foucault, el poder es una dimensión constituyente del hombre, forma parte de nuestra experiencia, de nuestra realidad subjetiva e individual. El poder recorre las relaciones sociales, los instrumentos de producción, de implantación de las normas, las reglas de validación de los discursos, la vida entera de los sujetos. Es por ello que en las luchas de poder y por el poder, está en juego la propia identidad.¹¹⁶

Desde la perspectiva foucaultiana la institución educativa es uno de los medios/mecanismos más poderosos para que los seres humanos se conviertan en sujetos, en “cuerpos dóciles” del orden social. Es un centro de intervención política, ya que el Estado actúa directamente sobre su ordenamiento y en la programación de sus competencias —planes y programas de estudio, modelos docentes, recursos didácticos— con el propósito de hacer posible un saber determinado. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía, en donde transitan los saberes; de esta manera “El dispositivo pedagógico emplea el saber escolar para establecer aquello que será enunciable y visible por el educando y será transmitido por el educador.”¹¹⁷

El método privilegiado en la educación tradicional es la exposición del maestro, sólo se puede aprender lo que éste enseña, su discurso debe ser registrado, repasado, memorizado y repetido por los alumnos, quien es concebido como una persona pasiva, irreflexiva y sumisa, que tiene por funciones: obedecer lo que le ordenan y memorizar lo que le enseñan. El maestro es el representante,

¹¹⁵ MARSHALL, J. D. (1993). “Foucault y la investigación educativa”, en S. J. Ball (comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata, p. 18.

¹¹⁶ FOUCAULT, Michel (1986). “Por qué hay que estudiar el poder: La cuestión del sujeto”, en Wright Nills, *et al. Materiales de sociología crítica*. Madrid. La Piqueta, p. 27.

¹¹⁷ RAMÍREZ Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl (2005). *Op.cit*, p. 47.

portador y transmisor del saber, que a su vez le da identidad, prestigio y autoridad; es el criterio de verdad para el alumno, lo que diga o haga el profesor, es el parámetro para juzgar lo verdadero, lo científico y lo realmente bueno o bello, proceso no exento de tensiones y conflictos.

Si bien la educación tradicional sigue sustentando un modelo que ha hegemonizado la mayor parte de nuestro sistema educativo, en la actualidad coexisten con dicho discurso otras concepciones de enseñanza-aprendizaje —que se presentan en forma explícita o implícita, de manera total o parcial— como la propuesta operativa constructivista, la didáctica crítica, la teoría del grupo operativo, la pedagogía dialógica de Freire, el método Montessori, las escuelas Freinet, la pedagogía Waldorf, entre otras.

En este apartado nos detendremos a analizar dos experiencias que tienen como eje articulador del proceso de formación al cuerpo y la corporeidad; pero que en sus fundamentos teóricos, epistemológicos incorporan algunos o varios de los presupuestos de dichas corrientes, y constituyen una propuesta propia.

En este marco, un aspecto articulador de las mismas está en la cuestión del sujeto. Por ello hacemos énfasis en la subjetividad ya que ésta nos remite necesariamente al sujeto; en la medida en que deviene sujeto, no como esencia sino como proceso en acto. “La subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos.”¹¹⁸

La subjetividad puede ser entendida como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto —siempre en construcción y abierto al cambio—. Cuerpo y subjetividad son una continuidad (como una banda de Möbius), no están separados. La subjetividad es concebida como lo interior del sujeto, diferente del afuera (a lo que se considera objetivo), sin embargo no existe tal dicotomía.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 1. Asimismo, para René Kaës, un sujeto se constituye a partir de los otros con quienes se identifica y a quienes toma como modelos o como objetos de amor. (Cfr. KAËS, René (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires, Amorrortu)

De acuerdo con Lilia Vargas “...la subjetividad no es algo preexistente, sino que se hace en el acto discursivo, en una narración de sí mismo, del otro y del mundo, de su pasado, presente y futuro, en el aquí y el ahora de la palabra [...]; el lenguaje no representa la realidad sino que la construye, es decir, al nombrarla, no sólo la nombramos sino la erigimos.”¹¹⁹

El lenguaje como estructura precede al sujeto, desde que éste nace¹²⁰ ya le preexisten una serie de saberes, narrativas, mitos, creencias, costumbres, códigos de conducta, deseos, en las que se inserta; acoge representaciones e interpretaciones de cómo deben ser las cosas y cómo establecer formas de relación con los otros. Conocimientos y saberes que interioriza a través de la identificación y constituyen su propia identidad, dirigiendo sus pensamientos y conductas. De acuerdo con Néstor Braunstein,¹²¹ el sujeto ha llegado a la existencia en un mundo ya cargado de signos de deseos y de deseos de signos que él debería venir a encarnar con su existencia y con su cuerpo que está desde un principio consagrado a esos deseos y a esos signos que le han precedido y lo han marcado.

El sujeto en su procesos de constitución y formación, está sometido a una temporalidad múltiple, a la diversidad de experiencias y afectos que lo hacen resignificar y guardar una relación con los saberes pasados, presentes y futuros (ideales, deseos) que le son presentados/expuestos imbricadamente en el lenguaje. Con el acceso al lenguaje, a la simbolización, el sujeto podrá nombrar, representar, articular, interpretar, conocer, significar.

Parte de este proceso es el que exploraremos en las experiencias pedagógicas que se presentan a continuación, las cuales han sido elegidas

¹¹⁹ VARGAS, Lilia Esther (1998) “¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?”, en Isabel Jaidaret *al. Tras las huellas de la subjetividad*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 64-65.

¹²⁰ De acuerdo con Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa: “Antes de que el sujeto pueda hablar, existe su propia “exterioridad” en el deseo de los padres, en lo que de él se espera y una vez que él está presente, o incluso aún cuando no esté, existe en la palabra, de quienes lo anteceden. De esta forma él es condición del significante, en ello reside la dialéctica del significante, la “interioridad” de un sujeto comienza con la “exterioridad” del mismo, en el deseo manifiesto de los otros que lo vehiculizan, lo nombran a través de su discurso.” RAMÍREZ Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl (2005). *Op. cit*; p. 31.

¹²¹ BRAUNSTEIN, Néstor A. (1980) *Psiquiatría, teoría del sujeto y psicoanálisis (hacia Lacan)*. México, Siglo XXI.

porque: se sustentan epistemológicamente, por las articulaciones y vínculos que producen, por la reconfiguración de las diferencias y posiciones que los sujetos ocupan en una trama social específica, y por la forma particular para producir un tipo de vínculo entre los sujetos, los saberes y su contexto en el que el cuerpo constituye el referente ordenador central de la propuesta pedagógica y de formación en ámbitos institucionales concretos.

El cuerpo constituye el referente ordenador, central de las propuestas pedagógicas a analizar y de formación en ámbitos institucionales concretos. Concretamente las experiencias que se trabajarán en este apartado son:

- *Asombrarse, indignarse y enamorarse*. La propuesta de Sergio López Ramos.
- *Pensar el cuerpo, mi cuerpo en el aula...para transformar-lo*. La propuesta de Carlos Díaz Ortega.

Al respecto, es importante aclarar que la sistematización de estas experiencias partió de la información documental en las que se recuperan estas propuestas por diversos especialistas, particularmente a partir de los trabajos de investigación que realizaron ya sea en su calidad de investigadores interesados en la cuestión del cuerpo, la formación, la didáctica y la pedagogía, o como generadores directos de las mismas. Por otra parte, el trabajo se nutrió del intercambio constante y directo que en calidad de participante en varios de los cursos que sus autores imparten en diversas entidades académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

a. *Asombrarse, indignarse y enamorarse*. La propuesta de Sergio López Ramos

La pedagogía de lo corporal propuesta por Sergio López Ramos,¹²² constituye actualmente una experiencia pedagógica concreta que tiene como referente

¹²² Sergio López Ramos nació en México, un 25 de julio de 1957, en Coamiles, Nayarit, criado en Mazatlán Sinaloa. Desde los ocho años de edad, a partir de una experiencia de vida en un saber de curación alejado del racionalismo instituido, se inicia en el camino de la espiritualidad en un Templo Trinitario Mariano y, a partir de los diez años, junto a un chamán mexicano; enseñanzas que definieron el criterio y la personalidad de

ordenador, el cuidado de la vida. Uno de sus principales postulados es que se aprende con el cuerpo; un cuerpo en unidad, es el lugar que permite construir nuevas formas de vida a través del trabajo corporal. Su obra y trabajo pedagógico realizado ha sido ampliamente estudiado por Norma Delia Durán Amavizca,¹²³ investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

En el marco del seminario que coordina en dicho instituto tuve la oportunidad de acercarme a este espacio académico con el objeto de profundizar en la propuesta que Sergio López Ramos ha desarrollado, en la que el cuerpo ocupa el lugar central. La faena de Durán Amavizca se ha encaminado a encontrar las claves/soluciones educativas que impacten al campo humanístico y con ello beneficiar el porvenir del ser humano hacia una formación más plena —que pueda concebirse como integral—, mediante la inclusión del cuerpo y la corporalidad en los derroteros pedagógicos. Una de sus preocupaciones y ocupaciones es la de

López Ramos. En el año de 1978 llega a la Ciudad de México para realizar sus estudios profesionales en Psicología, en la ENEP-Iztalaca, de la UNAM (actualmente FES Iztacala). En el año de 1985 el Dr. López Ramos junto con un grupo de psicólogos, alumnos suyos, fundan el Centro de Atención Psicológica, Asociación Civil (CEAPAC) en donde se da atención a niños con retraso, con trastornos en el desarrollo y problemas de aprendizaje. En 1990 forma parte de un grupo de académicos que propondrán cambios al plan de estudios de la licenciatura en psicología (ENEP-Iztacala) uno de ellos es la de incluir en los contenidos la Historia de la Psicología en México, instaurada en 1895 por Ezequiel Chávez. En el año 2000 edifica el Zendo Teotihuacán y en el 2010 el Instituto Jagüey en San Juan Teotihuacán para llevar a cabo investigaciones en torno a los padecimientos crónico degenerativos. Es autor de numerosas publicaciones, véase bibliografía. De acuerdo con López Ramos, un Zendo es un lugar para meditar, para desarrollarse —dentro de las diversas actividades que pueden aprenderse se encuentran las de: cocinar, comer, convivir, cuidar un árbol, a tirar con arco, entre otras—; edificó el Zendo Teotihuacan en los años 2000-2001, a su regreso de Japón y con la autorización de su maestro RoshiHozumiGensho.

¹²³ Norma Delia Durán Amavizca, (Mexicali, Baja California, 1957), es egresada de la licenciatura y doctorado en pedagogía; y maestra en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Estudió acupuntura en el Centro de Estudios y Atención Psicológica A.C. (CEAPAC) y cursó en la misma institución el diplomado. Cofundadora y docente de la maestría en pedagogía (línea Educación para la Salud) de la FES-Aragón (UNAM). Actualmente es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), en donde imparte el seminario *Cuerpo-Sujeto y Educación*, posgrado en pedagogía; además de tener a su cargo el proyecto “La pedagogía de lo corporal para el cuidado de la vida. Una propuesta de trabajo en la escuela” adscrito al macroproyecto de investigación *El cuerpo y sus vericuetos*, dirigido por el Dr. Sergio López Ramos en la FES-Iztacala (UNAM). Entre sus obras destacan: *Cuerpo, intuición y razón*. México, CEAPAC, (2004); “La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida” en: *Cuadernos del CESU*, núm. 43, CESU, (2005); (coord.); *La artritis: una enseñanza corporal*. México, CEAPAC, (2008); “En el paradigma de la educación el cuerpo ¿dónde?” en: *Educacao&Linguagem. Corpo e Educacao, culturas e práticas*. Brasil, Universidad Metodista de Sao Paulo, (2008); *Aprender a asombrarse, indignarse y enamorarse. La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos*. México, CEAPAC, (2009); *Cuerpo, sujeto e identidad*. México, IISUE, Plaza y Valdés, (2009); *El cuerpo un espacio pedagógico*. En prensa, (2012).

integrar la corporalidad en el sujeto, pues descorporeizarlo ha tenido graves consecuencias, una de ellas es la desconexión del mundo en el que vive y al que pertenece; la vía de la razón nos ha encaminado a la confusión y a la hostilidad con el universo. El ser humano antes de ser humanamente hombre es cuerpo, posteriormente a esto, el hombre actúa como sujeto. La subjetividad del hombre se desarrolla cuando despliega un mundo de significaciones, pero tal subjetividad no puede prescindir del cuerpo con el que recorre esos caminos. El hombre encuentra la manera de insertarse en el mundo natural y social por medio de su cuerpo y esto a pesar de que ese cuerpo durante mucho tiempo ha cargado en la historia con olvidos, acusaciones de distorsión frente a dualismos que lo han llevado a la fragmentación.

Durán Amavizca expresa que pocas veces en la historia, el cuerpo ha contado con alabanzas y reconocimientos como unidad y cuando ha sido así, concebido como una unidad, no se ha profundizado en la forma en que se articula ese cuerpo hacia tal unidad, los planteamientos por lo regular se quedan en la periferia del cuerpo, en lo que físicamente se percibe por medio de los sentidos, en lo que la piel arroja a los ojos de los otros, sin llegar a ahondar en planteamientos de mayor puntualidad respecto al cuerpo en sí. Aunque desde la anatomía, la fisiología, los estudios celulares se tenga un panorama del comportamiento biológico del cuerpo, la referencia es casi nula a su subjetividad y a la manera de vivir las emociones. La educación en México no está exenta del esquema dualista cuerpo-mente. Aunque en los propósitos educativos de todos los niveles escolares se encuentre el propósito e ideal de educar al alumno de manera ideal, la contradicción se ve reflejada al educar a la mente y al cuerpo por separados; a éste último, solamente a través de la educación física, y a la mente con propósitos a incrementar la potencialidad de la razón, expresada en la inteligencia. El cuerpo se concibe como la expresión de lo que siente el sujeto; como el fruto de un complejo entramado entre los que destaca: la familia, la nutrición, la moral, la ética, las relaciones intersubjetivas, la historia social de una geografía.

Particularmente para López Ramos es imposible comprender la situación actual del mexicano sin referir a su historia. Sociedad heredera de un pasado

colonial; legado que aún pesa en nuestro días, en la identidad de la población. Ubica a la naturaleza humana en un proceso histórico, en una dialéctica que lo convierte en un ser en continuo cambio.

La pedagogía de lo corporal privilegia al cuerpo antes que a la pura cognición. Se aparta y desmitifica (epistémicamente y mediante su *intervención*) el concepto de cuerpo-máquina instaurado por Descartes, para quien el ser humano es dual; cuerpo y mente, cuerpo y espíritu están separados, privilegiando la mente, la razón. Da cabida a nociones como: la intuición, los sentimientos, las sensaciones, y las emociones que se despliegan en el cuerpo y en la sociedad mexicana. De acuerdo a Durán Amavizca, estudiosa de la obra de López Ramos sus ideas se presentan como un saber de reconciliación del ser humano con sus orígenes, con el pasado y con el presente para proponer el futuro; para restituir al hombre entre los fragmentos en que fue dividido tanto corporal, individual, como socialmente.”¹²⁴

Es importante mencionar que se apoya en la filosofía oriental (el taoísmo principalmente) para hacer referencia y atender la problemática emocional de los cuerpos enfermos en nuestra sociedad.

El cuerpo del hombre es a imagen y semejanza de un país', dicen los taoístas. Ellos ven en él montañas, ríos, estanques, bosques, caminos y barreras, un paisaje dotado de casas, palacios, torres, murallas y puertas en el que vive una numerosa población. Es también un Estado, administrado por señores y sus funciones. [...] implica una relación que va más allá de la metáfora o del modelo cosmológico.¹²⁵

Sostiene la afirmación de que el cuerpo no puede ser fragmentado porque éste se encuentra en unidad. Unidad que puede reconocerse en las emociones, sentimientos, sensaciones y actitudes, las cuales unen cuerpo y subjetividad además de que pone en común a los seres humanos.

El cuerpo en unidad, es inherente al ser, *per se*. El concepto de cuerpo en unidad es construido social e históricamente; nos remite al problema de la

¹²⁴ DURÁN Amavizca, Norma Delia (2011). *La pedagogía de lo corporal y de la salud. Una filosofía para vivir. Historia de las ideas psicológicas y pedagógicas de Sergio López Ramos*. México, Tesis presentada para obtener el grado de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, p.25.

¹²⁵ SCHIPPER, Kristofer (2003). *El cuerpo taoísta*. Barcelona, Paidós, p. 62.

dualidad en el cuerpo sustentado por la filosofía de Descartes y por las visiones de otros pensadores que lo sucedieron. López Ramos considera que el concepto de cuerpo en dualidad se encuentra ya con un trazado inconveniente para los términos en que han progresado las sociedades contemporáneas y sus problemáticas de vida y salud, así como desde las miradas científicas y humanísticas.

De acuerdo con López Ramos las emociones y las actitudes están ligadas a un órgano y su respectiva víscera: la emoción de la ira al hígado-vesícula biliar; la alegría al corazón-intestino delgado; la ansiedad, la angustia al bazo-páncreas-estómago; la melancolía y la tristeza al pulmón-intestino grueso; el miedo al riñón-vejiga. El equilibrio que se construye entre los órganos y las emociones se expresa de múltiples maneras, principalmente en una vida equilibrada, —donde una emoción no predomina todos los días, las semanas o los meses—, si se rompe la relación interna de cooperación se tendrán consecuencias crónico-degenerativas en el órgano que le corresponda.

Los sentimientos son socialmente aprendidos, como la vergüenza, la envidia y el odio. Las sensaciones se pueden manifestar en dolores corporales, en el tacto y en los movimientos del cuerpo. Las actitudes se expresan subjetiva y corporalmente, con las maneras de creer, desear y querer, por ejemplo, experimentados desde la sociabilidad.¹²⁶

El cuerpo de acuerdo a López Ramos, experimenta lo vivido en relación a cualidades que tienen que ver con valorar una vivencia como agradable o desagradable, para llevarla después a la memoria corporal que puede instalarse en algún órgano y desatar su respectiva emoción en el cuerpo. Entonces, al conocimiento de los estados mentales propios del cuerpo, es decir a la memoria corporal,¹²⁷ se tiene acceso a través del dolor, del sentimiento y de la emoción —cualidades del ser humano— que pueden llegar a hacerse conscientes; el sujeto presta atención a lo que vive cotidianamente.

¹²⁶ DURÁN Amavizca, Norma Delia (2011). *Op. cit.*, pp. 70-71.

¹²⁷ “...la memoria corporal se compone de lo que el individuo introyecta del espacio familiar y social, intercambiando, maneras y formas de vivir, lo cual permite que sus representaciones y vinculaciones se materialicen en el cuerpo. Se quedan grabadas, literalmente, en los músculos, en los órganos, no sólo en el cerebro.” *Ibidem*, p. 36

Para López Ramos son tres las categorías bajo las que se guía la pedagogía de lo corporal; para desarrollar no sólo la sensibilidad de ver y enfrentar los cambios sociales, así como los desequilibrios corporales, sino para construir alternativas para vivir.

- *Asombrarse*

El motor del asombro es el cambio, quien no logra ver el cambio no se asombra, no vive. “El asombro es la aceptación del hecho fundamental de que el otro existe, como otro y que nunca es el mismo.”¹²⁸

En la forma artificial en que se vive en las ciudades, lejos de la naturaleza y de manera rutinaria, sin que se tenga presente la capacidad de asombrarse ante lo dado, el ser humano requiere formularse la pregunta “¿por qué vivo?”. Es éste un porqué que con la presencia del asombro se eliminaría, ya que el asombro se desliga por instantes del pensamiento y se vive porque se vive.¹²⁹

El principio de vida está en nuestros cuerpos, pese al exceso de racionalidad que nos invita siempre a la muerte, necesitamos regresar a él, volver a tener esperanza, confiar en los demás, ser abierto, creativo, tolerante y afectuoso. El cuerpo del ser humano posee diferentes/diversas posibilidades de expresión.

- *Indignarse*

Para comprender dicha categoría es necesario partir del principio ontológico de dualidad que la modernidad sustenta (cuerpo vs mente, blanco vs negro, arriba vs abajo, caliente vs frío, obeso vs delgado, violencia vs paz, normal vs anormal, amor vs odio, juventud vs vejez, riqueza vs pobreza, inteligencia vs ignorancia, y un largo etcétera). “Esa mirada de la modernidad concibe al cuerpo como una máquina, y las máquinas están carentes de emociones, espíritu y por lo tanto de vida.”¹³⁰

Sergio López Ramos en su indignación hacia ese oculto principio de muerte, se percató de que para las políticas de salud del Estado Nación, la vida se ha convertido en un problema y la muerte en una solución; ello lo alcanza a ver en los

¹²⁸ *Ibidem.*, p. 78.

¹²⁹ Cfr. DURÁN Amavizca, Norma Delia (2009). *Aprender a asombrarse, indignarse y enamorarse. La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos*. México, CEAPAC, pp. 73-74.

¹³⁰ DURÁN Amavizca, Norma Delia (2011). *Op. cit.*, p. 102.

cuerpos que atiende diariamente, cuerpos fragmentados, deprimidos, diabéticos, estresados, canceroso, olvidado. La cultura de la resignación se convierte en una posibilidad de existencia y eso le da al cuerpo un ritmo, una actitud y, sobre todo, una forma de vivir, con una vida corporal que no se construye como una forma de vida agradable. La indignación es un grito de amor para la vida, es hacer visible el maltrato, la carencia, la “normalidad” como locura.

- *Enamorarse*

Enamorarse es despertar de nuestros tenebrosos sueños, despojarnos de nuestros miedos y limitaciones para contemplar por fin la belleza que nos rodea. Al conservar la capacidad de enamorarnos —que no significa estar ciego o entregarse a una fantasía— podemos disfrutar de las maravillas de la vida; permanecer alertas del cambio constante de nuestro(s) cuerpo(s) nos hacen conscientes y entonces podremos encontrar múltiples posibilidades, alternativas para encarar la vida.

Enamorarse de la vida es ser paciente y comprensivo ante el cambio, despertar —dar cuenta— a lo que ocurre en nuestro entorno; desarrollar la atención y aceptación de no apegarse a concepciones heredadas como lo indica la mirada de la modernidad. “La comprensión ante los cambios nos ayuda a renovarnos constantemente y entonces se acepta a la vida tal y como es en un flujo dinámico, no como uno u otro de nosotros quisiera que fuera.”¹³¹

Estos tres principios —considerados como un camino de conocimiento—, articulan a la razón y a la intuición; y convergen en espiral con el cuerpo, trastocando al corazón que es el lugar donde reside el espíritu, en donde la sangre se oxigena, en donde circulan las emociones, sensaciones, sentimientos y actitudes por todo el cuerpo, ayudándonos a elegir la actitud más pertinente a las situaciones cambiantes que vivimos.

En síntesis, con el asombro, el mundo como se concibe, es derrumbado; con la capacidad de indignación se toma conciencia de ello; con el enamorarse el mundo es reconstruido con compasión.

¹³¹ *Ibidem*, p. 135.

Para Sergio López Ramos, el asombro y la indignación le mostraron el camino para relacionarse con los otros, comprenderlos en sus relaciones y tener disposición por preservar la vida, enamorarse de ella.

Sin embargo, sostener un proyecto no es fácil; encontrarse con personas verdaderamente comprometidas al trabajo profesional y con pocos recursos es lo que vive el Centro de Atención Psicológica, Asociación Civil (CEPAC), que desde su fundación en 1985, ha enfrentado las vicisitudes de un trabajo con población marginal, principio que ocupa su agenda del presente y del futuro. López Ramos nos comparte:

Quando el horizonte se hace turbio y lleno de un mundo sin humanismo, ellos se refugian —quienes han levantado y construido el centro— en el trabajo de revitalizar la vida de los demás. En el CEPAC, se vive así sin más instrumentos que ganas de hacer las cosas, de adquirir el compromiso traducido en acciones concretas y cuando se recibe una ayuda se aprende a ver que no está uno sólo en el proyecto de construir alternativas.¹³²

Respecto a la ruptura epistemológica en torno al cuerpo, y una de las mayores preocupaciones de la pedagogía de lo corporal, es que la enfermedad y el olvido se han naturalizado, un cuerpo lleno de lípidos, colesterol, triglicéridos, glucosa o de alcohol, drogas, depresión, neurosis, etcétera, es algo cotidiano, normal. La sociedad moderna destrozó, acabó el cuerpo; la prueba está en que la mayoría de la población muere por esas condiciones.¹³³ Ante esta situación y bajo la mirada de asombro y el sentimiento de indignación, Sergio López Ramos se plantea la siguiente interrogante: ¿hay posibilidad de que el sujeto salga de esas circunstancias y cómo puede lograrlo? Aquí una respuesta a tan importante pregunta:

Quando descubrimos que ese proceso que están viviendo los seres humanos es un proceso de construcción social, personal, pero para la muerte, para una muerte prematura, entonces, dijimos: es posible pensar de otra manera. Entonces, hay que revertir ese proceso, habría que trabajar para poder cambiar

¹³² *Ibidem*, p. 141.

¹³³ De acuerdo con estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) las principales causas por las que mueren los mexicanos, del 2007 a la fecha, son: diabetes mellitus, tumores malignos y enfermedades del corazón. Para más información consultar: Mortalidad ¿De qué mueren los mexicanos? Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/defunciones.asp> [Consulta: 17 de junio de 2010].

esas formas de construcción corporal que ahora podrían ser más benignas, digamos, más buenas para la vida, una vida más sana, más prolongada, un cuerpo más libre de tensiones, de angustias, de miedos, de tristezas, de cánceres, más libres. Pero ese es un proceso que se identifica en las sociedades modernas. O sea, ¿cómo identificamos eso?, lo identificamos a partir de un estudio histórico, a partir de buscar en la memoria social y cómo, entonces, hay una enfermedad permanente en esas sociedades, y hay una decadencia permanente en las sociedades modernas. Entonces, como entendemos que hay una construcción que no da respuesta a la conservación y preservación de la vida. Entonces, una sociedad que está en decadencia, como ésta, no tiene muchas respuestas. Creo que la concepción epistemológica del cuerpo que nosotros estamos manejando, está dando un gran salto en esa lógica, porque, entonces, abre posibilidades de construcción corporal diferentes y abre la posibilidad de sentir y crear nuevas emociones, nuevas sensaciones, nuevas formas de vida al interior del cuerpo, o quizás no nuevas, sino volver a esas que ya se conocían. El problema aquí, para nosotros, es como esa epistemología te lleva a un tipo de práctica, a un tipo de tu vida, a un tipo de manera de vivir, de morir, de sentir el placer de la comida, etc., del trabajo y no te permite el desarrollo espiritual. No te permite el crecimiento interior, un cuerpo así en las sociedades modernas, está condenado a la extinción. Hay mucha gente muerta ahora en estos tiempos o que se está muriendo, es el indicador de que la sociedad está en decadencia. La decadencia de la sociedad no es una decadencia de la sociedad en sí misma, sino es la decadencia corporal. Los cuerpos están decadentes, esa es la sociedad decadente. Los cuerpos enfermos, los cuerpos muriéndose pronto, los niños enfermos con cáncer. O sea, estamos hablando de una decadencia corporal de los sujetos.¹³⁴

Sobre la didáctica de la pedagogía de lo corporal, sobre la forma en que los sujetos aprenden de su cuerpo, Sergio López Ramos expresa lo siguiente:

...lo primero quizás es como llevarlos a algo muy sencillo, que identifiquen sus sabores, que identifiquen sus emociones, ese es el primer paso, saber que sabor les gusta y ya con ese sabor decimos ¡ah! entonces es el órgano tal, ¡ah! es la emoción tal, o sea llevarlos a que reconozcan su condición corporal ese es un principio básico. Entonces, cuándo alguien se reconoce así de que el sabor que le gusta, el miedo que le domina o la emoción que le domina y que tiene una relación directa con un órgano, entonces empieza a hacer ¡clic! con su vida y empieza a verlos. Como le es fascinante, o sea, es así como sorprendente decir: ¡ah! te gusta la sal, a entonces tú eres miedoso; ¡ah! te gusta lo picoso, a entonces, tú eres medio depresivo y así. O sea, descubrir eso los lleva a observarse y a observar a los otros y luego después les dirá: [...] puede ser que te enfermes del riñón si te gusta mucho la sal, y puede ser que te enfermes del hígado si te gusta lo agrio y puede ser que te enfermes del pulmón, y así, ¿no? Entonces hay una, como pedagogía, digamos de lo cotidiano, pero corporalmente. O sea, que cobres conciencia de que lo que haces tiene un importante efecto en tu cuerpo y que tiene un efecto a mediano, corto y largo

¹³⁴ Entrevista a Sergio López Ramos en el Zendo Teotihuacan, mayo del 2010. En: DURÁN Amavizca, Norma Delia (2011). *Op. cit.*, p. 344.

plazo, esa es la primera cosa que enseñó y la otra es que aprendas a respirar y ese es otro principio. Ya enganchados en eso, ahora sí ya podemos enseñarles otra cosa, ya puedes enseñarles acupuntura, movimientos, como resolver su problema existencial, como trabajar esos rencores, los sentimientos, reclamos, todo eso, pero *es una pedagogía que tú tienes que ir viviendo*.¹³⁵

La formación que transmite Sergio López Ramos implica formularse la pregunta ¿Qué quiero hacer de mi vida? así como cambiar los hábitos alimenticios, la forma de relacionarse con el otro, aprender a respirar, a ser congruente en pensamiento, palabra y acción.

Para hacer una pedagogía de lo corporal que no descalifique la condición corporal, López Ramos parte del principio que el cuerpo se aprende; vamos aprendiendo ordinariamente, cotidianamente. Es una construcción permanente, constante, del interior y el exterior del cuerpo, ya no es posible hablar de una fragmentación. La vida no divide, el cuerpo no divide, el cuerpo se construye en unidad.

Que la razón lo divida (refiriéndose al cuerpo) es otra cosa, pero la unidad está ahí. Desconocer la unidad implicó la fragmentación permanente de mente-cuerpo, cuerpo-espíritu, pensamiento, cognición, memoria, la educación física, la educación intelectual o sea, dividió. Entonces yo dije: esto es una fragmentación que no conduce a la producción de algo rico. Yo decía: esto es estéril y a futuro yo podía verlo y decir: esto no sirve, pues. Para lo que yo quiero, no sirve, entonces era necesario buscar otra ruta. Me di a la tarea de buscar una ruta que fuera a partir del elemento que es el cuerpo yo dije: si el cuerpo se defiende, observándolo ¿no?, y eso, observándolo con los pacientes. Observando que si una trombosis, o que una úlcera, o que un dolor de cabeza, o que una escoliosis o lo que sea, la gente no se muere, la gente se mantiene, vive, entonces si no se muere, yo dije: entonces el cuerpo está generando un mecanismo, está generando una respuesta. Yo dije, está enseñándonos cómo vivir en la adversidad, en lo conflictivo, en la crisis, en el deterioro, en la pérdida, o sea el cuerpo enseña cómo vivir, hay que recuperar esa sabiduría y la sabiduría que tiene el cuerpo la puedes encontrar solamente viviéndola y observándola en los otros.¹³⁶

El cuerpo desde esta perspectiva tiene sus propios valores, uno de ellos es el del *respeto a sí mismo*, el de la *conservación de la vida*. La normatividad, el disciplinamiento y el control, al imponerse castra esos valores, impide su pleno desarrollo; lo que el sujeto debe recuperar, es el valor de la vida, del cuerpo.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 344 (cursivas nuestras).

¹³⁶ *Ibidem*, p. 335.

Ante los vertiginosos y líquidos cambios de la realidad:

López Ramos se pregunta sobre el sentido de la vida y de las alternativas en la existencia para los futuros seres. El mundo que se les deja, no es nada simple o fácil de vivir, en cualquier sentido. Así que las cosas se complican cuando alguien se pone a pensar sobre el proyecto de generar una vida en estos tiempos. Para empezar se hace tan “normal” que la llegada al mundo de un nuevo ser humano sea violenta: en el sentido del parto con anestesia y su respectiva nalgada. No se sabe si la nalgada es para que el recién nacido sepa qué le espera o es para mostrar que la vida es dura o para que aprenda a tener miedo al dolor y a respetar a los mayores. Como si no bastara la violencia que tenemos entre la vida y un futuro incierto.¹³⁷

En nuestros días el cuerpo se vende como un producto rentable en cualquier campo. Los jóvenes se enfrentan con vacíos que amenazan con acrecentarse debido al proceso de reconstrucción de un cuerpo que está planeado para el consumo, para el hedonismo, para las sensaciones de alto impacto. Una reflexión sobre el estado actual de nuestro cuerpo es imprescindible e impostergable ya que puede brindarnos la historia de él como un proceso orgánico y social; además de la historia emocional de sus habitantes para darle sentido a eso que acontece en nuestro país, y que se relaciona con la tristeza, el duelo y la melancolía. En esta lógica, el ser humano no es dueño de su vida, de su salud;¹³⁸ en los centros de trabajo el cuerpo se expone a las enfermedades profesionales, a los trastornos de una vida llena de tensiones y competencia por la supervivencia.

Si bien *la vida* se construye con esa mezcla de sabor agrisado del vivir, de lograr lo que uno desea y no lograr lo que uno espera; no deja de asombrarnos con manifestaciones inéditas de las que es posible enamorarse/enamorarnos. “El cuerpo humano es el punto de partida y de retorno y a su vez podrá ser un símbolo con el que se podrán construir las metáforas de una vida mejor aunque el

¹³⁷ *Ibidem*, p. 119.

¹³⁸ “Hay la creencia generalizada de que existen personas para que nos cuiden el cuerpo; tal parece que no somos responsables de cuidarnos nosotros mismos. En esta idea encontramos el origen de los abandonos corporales, ya que los individuos no se ocupan de sus vidas, se atienden cuando están en la fase crítica, cuando el cuerpo protesta, cuando no puede responder igual en las actividades diarias. Es entonces cuando se piensa que se tiene un cuerpo y cuando empiezan en el mejor de los casos los cuidados: se cambian dietas, se dejan algunos excesos y se comienza a observar los cambios corporales. Esta observación hace que los sujetos empiecen a tener otra percepción corporal del movimiento, de las sensaciones y pongan atención a sus expectativas de vida; las formas de vivir pueden cambiar.” LÓPEZ Ramos, Sergio (2006). *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México, Los Reyes, p. 33. Asimismo se sugiere: LEADER, Darian (2010). *La moda negra. Duelo, melancolía y depresión*. España, Sexto piso.

cuerpo esté maltrecho.”¹³⁹ Para esta epistemología, el futuro estará en manos de nuestro corazón ya que *el cuerpo es sólo un instante y una gran posibilidad para conocer el universo...para aprender a ser uno en el aquí y en el ahora.*

En síntesis, podemos decir que la propuesta de lo corporal de Sergio López Ramos parte de comenzar a leer al sujeto, a rescatarlo, en un plano epistemológico (abordado por la vía del cuerpo en unidad) para mostrar una respuesta al problema de la complejidad social que estamos viviendo en la actualidad. Complejidad que nos orilla a romper los límites disciplinarios aislados, a establecer el compromiso con realidades, más que con la especulación de ideas —articularse con el cuerpo, con la vida, con nuestro contexto—.

La pedagogía de lo corporal desarrollada por Sergio López Ramos, muestra un camino esperanzador y encauza a la educación al aprendizaje por medio del cuerpo, concibiéndolo como un espacio en donde el individuo tiene posibilidades de construir nuevas formas de vivir en armonía consigo mismo y con los otros. Para que el ser humano alcance una mejor calidad de vida en esta época global, de incertidumbre.

Lo alternativo de esta experiencia se expresa en la construcción epistemológica que han realizado para responder a los problemas de salud que aquejan a la población mexicana; apartándose de la medicina alópata, de la filosofía positivista, así como de la herencia cartesiana (racionalista y dicotómica) y del discurso que favorece a la mercadotecnia. Además de tener como uno de sus ejes u objetivos la formación de sujetos capaces de poder brindar la atención necesaria a la población con desequilibrios de salud y la enseñanza de nuevos hábitos, prácticas y saberes; de un estilo de vida más amigable con la salud y el entorno de los sujetos. Por la continuidad del trabajo de Sergio López Ramos puede afirmarse que es un proyecto de largo alcance que adquiere cada vez más adeptos en espacios institucionales académicos y de la vida cotidiana. Responde —en gran medida— a la necesidad de una nueva propuesta de educación corporal integral, concibiendo al cuerpo como unidad, totalidad; esto sin duda

¹³⁹ *Ibidem*, p. 34.

significa una gran labor, ya que para poder hablarle al otro de su cuerpo, es necesario conocer el propio.

Siguiendo las elaboraciones que Norma Durán hace al respecto, cabe señalar que nos encontramos urgidos por abrir caminos que no dejen de lado al cuerpo —pero tampoco a la intuición, los sentimientos, las emociones e inclusive la razón—; dicha necesidad habla de partir de una epistemología que permita al sujeto relacionarse con su entorno desde un ser integrado, desde un cuerpo en unidad. Lo anterior significa también ser más sensibles y respetuosos de otras formas de conocimiento que se inscriben fuera de la pura racionalidad o se dirigen hacia la apertura del campo de conocimiento científico desde un punto de vista holístico, es por ello que se ha considerado esta experiencia como alternativa.

b. Pensar el cuerpo, mi cuerpo en el aula...para transformar-lo. La propuesta de Carlos Díaz Ortega

La propuesta didáctico-corporal creada e impulsada por Carlos Díaz Ortega,¹⁴⁰ tiene como referente central al cuerpo, como principal recurso didáctico del

¹⁴⁰ Carlos Díaz Ortega nace en el Distrito Federal en octubre de 1954. Pasante de la Licenciatura en Economía y Licenciado en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Realizó sus estudios de maestría en Educación en Valores, en la Universidad de Barcelona, España y se doctoró en Pedagogía por la UNAM. Ha realizado estudios de teatro desde 1975 con maestros reconocidos en México y algunos extranjeros; en actuación, dirección escénica, formación de actores, ámbito escénico, creación colectiva, teatro de grupo, payasología, teatro infantil, títeres y máscaras, entre otros. Por más de 30 años ha sido docente en distintos niveles educativos, desde preescolar hasta licenciatura; ha impartido clases a docentes de diferentes instituciones y grados, con diversos contenidos académicos. Ponente en congresos nacionales e internacionales sobre educación. Actualmente es profesor de asignatura en las licenciaturas de Pedagogía y Literatura Dramática y Teatro en la UNAM. Además de participar en la investigación “Prospectiva de un ambiente para la formación profesional”, en el Centro de Investigaciones de Diseño Industrial, UNAM. Participó como actor y director en diferentes obras: en 1985 como director en el Toyoma International Amateur Theatre Festival, en Toyoma, Japón; como actor, bajo la dirección del maestro Héctor Mendoza, en 1983 en el Festival Cervantino en Guanajuato, México y en Hamlet y Repaso de indulgencias en 1984. Su última puesta en escena fue Hojas al viento, adaptación libre de Casa de muñecas de E. Ibsen. Ha publicado diferentes artículos y pequeños ensayos con diferentes instituciones y en diferentes formatos que van desde boletines y revistas, hasta libros. Los temas de sus obras han sido variados, entre ellos: Educación Artística, Educación Teatral, Formación de Actores, Formación de Profesores, Desarrollo Humano, Disciplina en la Educación Escolarizada, Alfabetización, etc. Hay una Antología de obras de teatro escritas y actuadas por sus alumnos y dirigidas, corregidas y compiladas por él, llamada “Flores de un sueño” (1994); que fue prologada por Víctor Hugo Rascón Banda y presentada por Raúl Sermeño; está en proceso de publicación un libro sobre el tema del

docente en el aula. Es una experiencia pedagógica concreta, que se vive y se piensa *con y desde* el cuerpo mismo.

El cuerpo ocupa un lugar central en esta perspectiva para la cual no hay otra manera de ser, más que estando en un cuerpo que se hace continuamente; por tanto, pensar la práctica, pensar lo que hacemos, nos lleva a tomar conciencia y responsabilidad de nuestros actos, brindándonos la oportunidad de transformación.

Para Carlos Díaz Ortega fueron momentos dolorosos, de injusticia, precariedad de oportunidades, insatisfacción, y una supuesta sin razón de la existencia, lo que lo llevó junto con un grupo de profesores de diferentes niveles académicos (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) y de diversas áreas de conocimiento, a promover un proyecto en el que la idea era relacionar el teatro con la docencia. En sus reuniones, —narra Díaz Ortega—, realizaban todo tipo de ejercicio corporal, de imaginación, de relajación, de improvisación y a partir de ahí, reflexionaban sobre los problemas que se les presentaban en el aula. Los docentes, así, se fueron dando cuenta de que tenían muchos más aspectos en común.

La famosa soledad en el aula, se empezó a desvanecer, poco a poco nos fuimos encontrando y fuimos compartiendo nuestros saberes, nuestras angustias, nuestros miedos. La teoría, la buscábamos y surgía de las necesidades específicas de la práctica; lo que leíamos, lo que discutíamos, tenía total referencia a lo que vivíamos en el aula con nuestros alumnos y también con lo que vivíamos en nuestras reuniones de trabajo; todo lo que hicimos durante ese tiempo, fue muy gratificante, creativo y sobre todo humano, como debería de ser todo proceso educativo; nuestra manera de vivir la docencia cambió, nuestra práctica también y junto con esto, nuestro cuerpo. Cada quien, de acuerdo a su personalidad, ponía en práctica en su salón de clase, las propuestas surgidas en nuestras reuniones; de tal manera que en la siguiente sesión, esperábamos con entusiasmo los resultados; así lográbamos mantener una continuidad en nuestras reflexiones, en nuestros pequeños descubrimientos y sobre todo en nuestro entusiasmo por la docencia. Hubo “experimentos” muy interesantes; por ejemplo, hubo maestros de matemáticas, de historia y de literatura, que decidieron dar algunas clases juntos; maestros que jugaron de diferentes maneras, con el espacio del salón de clase; maestros, que para hablar del siglo de oro español, se vistieron como en esa época; maestros, que para atraer la atención de sus alumnos y evitar que “se volaran” las clases, inventaban

cuerpo y la educación, editado por el IISUE-UNAM, en donde uno de los capítulos es de su autoría. Para una ubicación de dichas publicaciones, véase bibliografía.

carteles, frases, corporalidades, gestos, etc. En algún momento y ante nuestros demás compañeros, decíamos que si pudiéramos expresar con una sola palabra lo que significaba para nosotros este proyecto, la palabra, sería, sin lugar a dudas: *encuentro*; encuentro entre nosotros, encuentro con nuestros alumnos, encuentro con nosotros mismos y muy importante, encuentro con la profesión docente como algo vivo y divertido; hoy podría decir, definitivamente, que también fue un gran y significativo encuentro con nuestros cuerpos.¹⁴¹

Desde la perspectiva de Díaz Ortega el problema cotidiano en el salón de clase de la inmensa mayoría de las escuelas de todos los niveles educativos, sigue siendo el mismo: “la Escuela de la saliva y la explicación”. Sus aspectos físicos, el currículum, la normatividad, la disciplina en el aula y la práctica educativa cotidiana, así lo demuestran.

Si bien es a través de la relación maestro-alumno que se genera la construcción de conocimientos en el aula; así como la creación de las condiciones y ambiente adecuados al desarrollo y crecimiento humano, en la educación escolarizada es necesario reflexionar sobre esta relación, y dicha tarea corresponde al docente ya que él es el primero que tiene que encontrar sentido en su hacer educativo; el que hace posible un desarrollo humano y académico. Bien reza el dicho “nadie puede dar lo que no tiene” por tanto, su formación como profesional de la docencia, es imprescindible en la educación de hoy.¹⁴²

Con 30 años de práctica docente en diferentes niveles académicos y en diferentes instituciones educativas, Carlos Díaz conoce y comprende la angustia de los docentes por buscar diferentes alternativas en los cursos que “el mercado” ofrece —incluyendo a las instituciones públicas—; sin embargo, éstos, en su mayoría son muy generales; por lo regular, les hablan con un lenguaje técnico que ellos no reconocen y finalmente, todo se queda, las más de las veces, en buenas intenciones.

¹⁴¹ DÍAZ Ortega, Carlos (2011). *Una metodología para la formación de docentes. Pensar la práctica para transformarla*. México, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, pp. 78-79.

¹⁴² María Osipovna Knébel, alumna de K. S. Stanislavski y de V. I. Nemirovich-Danchenko, dos genios del teatro soviético; expresa lo siguiente respecto a la labor docente: “La profesión de maestro exige del que la imparte cualidades parecidas a las de los padres, dado que, como ellos, debe estar dispuesto a darlo todo por sus alumnos. A cambio de un enorme desgaste físico y espiritual recibirá de sus alumnos una corriente de fuerza juvenil que compensa con creces todo su trabajo. [...] El maestro tiene que interesarse profundamente por los alumnos para encontrar el camino hacia la juventud y comunicarle todo aquello que consideramos precioso.” OSIPOVNA Knébel, María (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. México, Siglo XXI, p. 13.

Cada año se imparten distintos programas de capacitación docente, según la oferta y no las necesidades específicas de los docentes; “así el profesor, vuelve a quedar sólo en su aula, haciendo lo que mejor puede o repitiendo viejas fórmulas, por lo que la realidad educativa cambia poco o nada. Hay nueva información, pero no formación; es información que no se encarna; que no se vuelve cuerpo.”¹⁴³

Los docentes de cualquier nivel educativo tienen nuevas exigencias y demandas; la realidad los ha rebasado, los conflictos en el salón de clase se han multiplicado por lo que, lograr los propósitos de aprendizaje, se ha vuelto mucho más complejo.

La realidad social actual, no sólo es mucho más compleja, sino que se ha vuelto más contradictoria y tajante: los ricos, son cada vez más ricos y menos en número y los pobres son cada vez más pobres y en mayor número; la clase media, cada vez más angustiada, se retuerce en lo incierto de su existencia; el desempleo crece al mismo tiempo que los deseos consumistas; la tecnología ofrece cada vez más comodidades, pero sólo para aquél que tiene más dinero; la producción crece inmensamente en todos los sectores, al mismo tiempo que millones de personas en el mundo, mueren de hambre y el planeta completo está en riesgo; la tecnología también, desaparecen las distancias y crea la ilusión de una mejor comunicación, al tiempo que crece el sentimiento de soledad y desamparo; la oferta y la demanda —supuestos reguladores del mercado— ya no controlan (¿alguna vez lo han hecho?) los precios y los mercados se desploman envueltos en la corrupción y la avaricia; existen mayores posibilidades de expresión, al mismo tiempo que un profundo escepticismo en el futuro humano; todo eso, trae una terrible frustración; que crea más violencia, decepción, soledad, individualismo, fundamentalismos, pérdida de sentido de la vida, suicidio...¹⁴⁴

El profesor en el aula, así como el actor en el escenario,¹⁴⁵ no están en una situación cotidiana; por ello es necesario observarlos en las condiciones especiales en la que se encuentran.

¹⁴³ DÍAZ Ortega, Carlos (2011). *Una metodología...Op. cit.*, p. 12.

¹⁴⁴ Al respecto Díaz Ortega enfatiza que: “Decir que la educación reproduce el Sistema, no es nada nuevo; pero, decir que la educación escolarizada reproduce los cuerpos que este Sistema necesita para su reproducción, es, en su descripción, un aspecto terrible de nuestra realidad educativa; más aún, si nos damos cuenta que, nosotros, como docentes, lo hacemos a diarios en el aula... ¿Quién es este Sistema? Somos todos.” *Ibidem*, pp. 5 y 10.

¹⁴⁵ Para Díaz Ortega teatro y pedagogía tienen varios puntos de articulación; es una beta de investigación con grandes posibilidades de explotación de saberes. De hecho su propuesta de formación de profesores está basada en los aspectos convergentes de estas dos disciplinas, si bien el profesor, no es un actor, ni el actor, es un profesor; el escenario, no es un aula, ni el aula, es un escenario; hay muchas ligas entre estos factores. Una aportación a este campo se puede ver en: OSIPOVNA Knébel, María (1991). *Poética de la pedagogía teatral*.

No obstante, la entrada al campo escolar no es nada fácil. En su reporte de investigación¹⁴⁶ Carlos Díaz narra la forma en cómo se enfrentó a la desconfianza, la burocracia y el “poder” —como lo entienden algunas autoridades escolares—; desarrollando la paciencia, la humildad, controlando sus emociones, escribiendo cartas, usando sus “poderes de convencimiento” y haciendo antesala varios días por mucho tiempo para que le permitieran realizar observaciones en el aula y reflexión con los docentes, en dos secundarias públicas y una escuela privada de la Ciudad de México.

Para el profesor Díaz pensar la práctica, nos da la posibilidad de la acción transformadora; pero darnos cuenta, no es suficiente. Desde esta perspectiva reflexionar y transformar la propia práctica tiene que ver con una nueva forma de concebir la labor docente, el acto educativo; y eso, pasa necesariamente por el cuerpo. No hay *praxis* sin cuerpo, ni cuerpo sin *praxis*; lo cual tiene implicaciones éticas, pedagógicas, políticas y sociales. En este sentido constituye una cuestión central de la micropolítica.¹⁴⁷

Nuestro primer y fundamental marco referencial es nuestra propia vida; somos, estamos y hacemos continuamente, en y con nuestro cuerpo sentiente, contextualizado históricamente. Como proceso, hacemos, vemos y valoramos desde *nuestro* cuerpo; porque cuando yo te toco, tú también me estás tocando; yo te siento, tú me sientes...puedo sentirme a mí mismo; en ese instante, ya no hay un tú y yo; sólo hay un nosotros, un tú *con* yo. Maestro-alumno, es un *nosotros* y sólo en esa medida tenemos existencia; hablar de mi práctica docente, es hablar de un *nosotros*, hablar de cuerpo, mi cuerpo. Por eso, pensar la propia práctica, es pensar el propio cuerpo, es reflexionar sobre su construcción como profesional de

México, Siglo XXI. Asimismo cabe recuperar aquí las bases que Bertolt Brecht creó al respecto en el contexto de la II Guerra Mundial.

¹⁴⁶ Esta investigación se presentó como reporte en la Tesis de Doctorado en Pedagogía citada y en la cual se basa parte de este trabajo para sintetizar parte de los referentes en los que se basa esta propuesta pedagógica.

¹⁴⁷ La micropolítica, de acuerdo a Martínez de la Escalera, no entraña una mirada u observación de lo pequeño sino una atención a las relaciones entre los cuerpos —estados de cuerpos— y los enunciados —regímenes de enunciados—. Por su parte, los cuerpos y los enunciados son el laboratorio donde las estructuras macropolíticas (y su organización bipolar antagónica) son puestas en cuestión. Cfr. MARTÍNEZ de la Escalera, Ana María (2009). “Micropolíticas: inscripción y debate”, en Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui (coords.), *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, Secretaría de Desarrollo Institucional.UNAM, p. 26.

la docencia. Soy, me reconozco docente, estando en un cuerpo sentiente que hace continuamente, que fluye, que es un proceso en el espacio áulico. Reflexionar sobre ello, no sólo me ayuda a re-conocerme, sino también a seguir haciendo camino, es decir, a seguir haciendo cuerpo en el aula con las implicaciones psicológicas y psico-cognitivas que este planteamiento tiene o puede tener para la formación de las personas.

En este marco, la transformación sólo es posible mediante la praxis del sentido, “cambiar el sentido del sentido” es lo que le da sentido a la praxis. No obstante lo importante es la acción, ser haciendo, y no esperar a tener una interpretación, para después hacer. “Pienso, luego existo”, al convertirse en doctrina fundamentalista, nos ha hecho perder nuestra percepción sensible; nuestra reacción corporal, no es al mundo, sino a lo que pensamos de él.¹⁴⁸

Hay que tomar conciencia de que percibimos con nuestro cuerpo, desde nuestro cuerpo y para nuestro cuerpo, que nuestro cuerpo es una relación, que no existimos sin el otro, que somos con el otro a cada momento, de manera irremediable. Por ello, la mirada no sólo sale de mi cuerpo, sino que, más que sale, todo mi cuerpo toca el otro cuerpo, hay una relación, un nosotros; que, no sólo no puedo evitar, sino que tengo que responsabilizarme de ello. Cuerpo que mira, mirándose; cuerpo que se mira, mirando. Esto enfrenta a los sujetos a su propia finitud y a hacerse conscientes de su cuerpo, de su corporeidad y de la propia temporalidad en la que ésta se inscribe, nuestra finitud; lo que coloca el tema de la precariedad de la existencia en el diario existir de las personas.

¹⁴⁸ Al respecto Díaz Ortega se sitúa en el horizonte crítico que diversos especialistas han abierto referente a la racionalidad técnico-instrumental que ha marcado la forma de ser y del hacer en la escuela. Cfr. MEDINA, Jorge (2006). *El malestar de la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Argentina, Novedades Educativas; FRIGERIO, Graciela y Gabriela Dilker (coomps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Argentina, Del Estante.

El cuerpo ¿nuestro? ¿De todos los días?

De esta manera la conciencia de la muerte,¹⁴⁹ nos hace sentir la vida, percibirla palmo a palmo; así como el dolor o la amenaza de él, nos hace percibir nuestro cuerpo.

Sólo ante algún suceso extra-ordinario, nos damos cuenta que somos cuerpo. El cuerpo se expresa y no hay manera de evitarlo, sólo la muerte; el cuerpo se manifiesta porque está vivo, porque biológicamente hace presente la vida y la vida funciona aún sin nuestro consentimiento; dialogar o no con él, es mi decisión. Es una entidad compleja, en efecto, pero que no vive “en” o “a” pedacitos, sino de manera completa y total. Es decir, *cuerpo*, no como un medio o instrumento; tampoco es un “algo” y cuerpo; es lo que es: *la unidad, soy cuerpo*.¹⁵⁰ Es importante considerar que cuando se habla del cuerpo, se hace desde un cuerpo, en su singularidad y precariedad.

...vivir es para cada uno de nosotros asumir la condición carnal de un organismo cuyas estructuras, funciones y facultades nos dan acceso al mundo, nos abren a la presencia corporal de los demás. A fortiori, quien quiera “vivir mejor” debe experimentar, por lo visto, más intensamente su corporeidad para amoldarse mejor al mundo y a la sociedad que la circunda.¹⁵¹

Uno de los problemas más importantes del uso del cuerpo en el diario acontecer humano en esta sociedad neoliberal que nos ha tocado vivir, es que todo, o casi todo se puede vender y comprar para el supuesto de “vivir mejor”, en donde para la conciencia ordinaria, pragmática y utilitaria, se reduce, no a experimentar más intensamente la corporeidad, sino por el contrario, a buscar la comodidad, lo instantáneo, lo desechable en el mercado... la ley del menor esfuerzo, en todo y

¹⁴⁹“...la conciencia de la muerte nos hace vivir y *vivir*, necesariamente, implica lo corporal; en este sentido, vida, muerte y cuerpo, no sólo están íntimamente relacionados, sino que son lo mismo; la vida como expresión de la existencia de la muerte, la muerte como expresión de la existencia de la vida; y *el cuerpo*, como la expresión y la evidencia de la existencia; vida y muerte fluyen en mi cuerpo como el torrente sanguíneo, como el aire que entra y sale por mi nariz, como el latir del corazón.” *Ibidem*, p. 35. Asimismo se sugiere: MÈLICH, Joan Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.

¹⁵⁰ Cfr. DÍAZ Ortega, Carlos (2011). *Una metodología para la formación de docentes. Pensar la práctica para transformarla*, p. 17.

¹⁵¹ BERNARD, Michel (1985). *El cuerpo. Op. cit.*, p. 11.

cada una de nuestras acciones corporales; nos hace experimentar y ver el mundo de un solo color, limitando y suprimiendo al cuerpo.¹⁵²

Es importante para Díaz Ortega contextualizar “nuestro ser corporal” en el devenir histórico singular y social, lo cual nos lleva también a pensar “nuestro estar corporal” y “nuestro hacer corporal”, puesto que el ser implica el estar, soy porque estoy; la única manera de estar es con el cuerpo: pensando, comiendo, durmiendo, caminando, creando, pintando, sintiendo, percibiendo, amando, destruyendo, etc. El cuerpo ocupa y es parte de un espacio, el espacio es ocupado por objetos humanizados y por otros seres humanos con los cuales nos relacionamos cotidianamente, todas nuestras acciones diarias van encaminadas a ello. *Soy, estando en un cuerpo que hace.*

Vida, muerte, ser, estar y hacer son parte de un mismo asunto, se sintetizan y sustantivizan en el cuerpo; por tanto, ningún discurso sobre el cuerpo y con el cuerpo, puede ser neutral; y ello se muestra, explícita o implícitamente, en nuestra posición con respecto a la realidad.

...toda reflexión sobre el cuerpo es, quiérase o no, ética y metafísica: proclama un valor, indica una cierta conducta y determina la realidad de nuestra condición humana.

(...). En otras palabras, nuestra actitud frente al cuerpo refleja la actitud que elegimos, explícitamente o no, respecto a la realidad absoluta.¹⁵³

El cuerpo es espacio y no hay espacio sin tiempo, pero también es abertura y exposición; de pies a cabeza, de izquierda a derecha, rodeándolo, su exterior completo está ahí, en exposición, totalmente vulnerable ante los otros. Al tratar de cerrar lo abierto, de ocultar lo expuesto, sólo mostramos su existencia, su estar ahí.¹⁵⁴

¹⁵² Documentar este conjunto de aspectos no es el objetivo del presente trabajo, sin embargo llama la atención algunas reflexiones que Bauman hace al respecto, particularmente cuando refiere al agobiante esfuerzo que implica —ya no sólo para los niños de las sociedades modernas, globalizadas— comer una manzana o pelar una naranja, lo cual se considera demasiado trabajo arduo para las mandíbulas y los dientes, además de ser una inversión de tiempo excesiva para la cantidad de placer obtenida; la nueva costumbre es beber un jugo envasado. Cfr. ZYGMUNT, Bauman (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina, Gedisa, p. 20. Cfr. ZYGMUNT, Bauman (2007). *Vida de Consumo*. México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁵³ BERNARD, Michel (1985). *El cuerpo*, p. 37.

¹⁵⁴ “En un principio nos tapábamos con pieles o nos metíamos en una cueva; y al hacerlo, nos protegíamos de los cambios climáticos o de otros animales; después, esa protección se fue llenando de ideas, de intenciones y

Mi cuerpo es síntesis, constructo en movimiento, síntesis que al tocar ya no es porque ya ha pasado, está siendo haciendo continuamente; en este sentido, no es algo permanente, estático; es lo permanente *con* el cambio; dicho de otro modo, *es un proceso, —nadie habla dos veces en el mismo cuerpo—*; proceso que no es sólo mío, cuerpo que no es mío, porque cuando toco, alguien me toca y gracias a eso, me toco a mí mismo; eso es una relación, eso es un *nosotros*, *es nuestro cuerpo*, no en proceso, sino es el proceso mismo; somos río que fluye constantemente y tenemos que aprender a vivir como tal; vivir así, es una oportunidad y no una desgracia; no somos agua estancada ni hay certeza de nada; por pretender esto, nos estamos pudriendo. La frase: “todos los días, se aprende algo nuevo”, o, “todos los días, se decide algo nuevo”; es decir, la verdad, junto con nosotros se re-construye a diario; también, es proceso, río que fluye constantemente....Por tanto, *el poder del cuerpo*, es tocar, sentir (sentirme, sentir al otro y que el otro me sienta); *cuando siento, puedo, y entonces, hago*; pero también, es darme cuenta de lo que siento, no olvidemos que la conciencia es nuestra gloria y nuestro sufrimiento.¹⁵⁵

Díaz Ortega afirma que efectivamente existe una pugna entre pensamiento y cuerpo, sin embargo el pensamiento, dicho así, es una abstracción —es necesario acotar, ponerle un apellido—. Es el pensamiento *capitalista*, (el que ha surgido de las relaciones de producción capitalistas) el que busca la máxima ganancia cueste lo que cueste; paradójicamente se persigue conseguir un rendimiento máximo con el menor esfuerzo, con un gasto mínimo de energía. Transformar-nos, en la actual sociedad en la que vivimos; requerirá de un gran esfuerzo y de todo un derroche de energías —como el actor que al interesar o tocar al espectador, es ovacionado por el público—.

El uso cotidiano del cuerpo, en el sistema específico en el que vivimos, lo que hace es inhibir el sentir, evitar el tocar, confundir el sentido¹⁵⁶ (en cuanto

de intereses de clase; así, el cuerpo, no sólo se cobijó, sino también se cerró; así, el cuerpo, no sólo se protegió, sino también se acorazó: política e ideología; más aún: política, ideología y economía...Hoy, sobre todo: economía.” DÍAZ Ortega, Carlos (2011). *Una metodología...Op. cit.* ,p. 38.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 41.

¹⁵⁶ “...el tocar, el sentir en cuanto unidad sustantivada en mi cuerpo, de principio, produce una relación armónica; la cual, se da cuando los integrantes de la relación, logran ir más allá de la empatía, logran la simpatía y se sincronizan en una misma sensación, en una misma idea, en un mismo estado de ánimo; hay comunión, comunidad, “yo *con* el otro” y no “yo y el otro”; no existe el conflicto entre ellos y cuando aparece, lo atraen e integran a la relación; el conflicto, es de la relación y no *con* la relación; *el hacer armónico*, el uso del cuerpo, es ondulatorio, amplio, tiene un tempo suave, acompasado y continuo; la sensación es de estar acompañado, conectado con los demás; mi cuerpo lo disfruta, me dispone hacia el grupo y no rompo este momento, porque eso implicaría dejar al grupo, abandonarlo, separarme, aislarme; el sentimiento profundo, es de solidaridad; hay mucha energía y ella me conduce; existe una paradoja: *conduzco, dejándome conducir* o en otras palabras: *mando obedeciendo u obedezco mandando*, es igual; lo cual, sólo se

sentimiento y en cuanto dirección) exacerbando el placer, fetichizándolo. El placer como comercio produce una relación antagónica, competitiva, por demostrar quién obtiene más mujeres, sexo, publicaciones, diez de calificación, dinero, curules, gerencias, direcciones, joyas; confundiendo el tener con el ser. El parloteo del pensamiento pone de manifiesto el “deber ser”, el hacer antagónico, el uso del cuerpo: contrapuesto, quebrado, golpeado, enojado, tenso, vigilante, defensivo, violento.

El verdadero poder humano es sentirse humano, para vivir como humano. No obstante, sentir, asusta; vivir, asusta; darme cuenta de mi vulnerabilidad, de lo incierto, de nuestro cuerpo en exposición constante, de mi cuerpo abierto a pesar mío, de lo efímero de la vida, nos llena de terror; el cual podemos menguar si tocamos, es simple y ligero, no necesitamos nada más que nuestro cuerpo el cual es una oportunidad de crear verdaderas relaciones humanas, compañía, solidaridad.

Nuestro cuerpo, no piensa para existir. “Siento, luego existo; y por eso, pienso”. Desde la perspectiva de Carlos Díaz, cualquier profesional, sea cual sea su área de conocimiento; primero tiene que sentirse humano, para poder existir y pensar como profesional. En este sentido, la responsabilidad del profesional de la docencia es tan grande o incluso mayor, que la del médico: puede salvar vida o destruirlas; es decir, salvar cuerpos o destruirlos. Por ello, el verdadero campo de la ética y la política es el cuerpo humano; seamos cuerpos, hechos discursos que se tocan; recordar a cada momento que sentimos, luego existimos, por eso, pensamos.

El teatro, expresa Díaz Ortega, nos conecta sensiblemente a este mundo, es un encuentro; es un trabajo creativo y colectivo, pues sin esto, no hay puesta en escena posible. Es el hacer y no sólo el pensar, lo que crea la obra, lo que hace que el espacio se transforme. De acuerdo a la definición de teatro propuesta por

logra si abro mi percepción, “apago” el parloteo de mi pensamiento y hago contacto verdadero con el otro; lo importante, es lograr comunicación; también existe una sensación de abandono corporal: dejo que mi cuerpo responda de manera libre, *pienso con todo el cuerpo, soy relación, soy cuerpo*. El uso del cuerpo, no es instrumental, sino humano. Desde mi perspectiva, el sentimiento de solidaridad; fue lo primero y no la violencia, en el devenir histórico; la solidaridad es inherente a lo humano, al sentir humano.” *Ibidem*, pp. 48-49.

Grotowski: "...podemos definir el teatro como lo que sucede entre el espectador y el actor. Todas las demás cosas son suplementarias, quizá necesarias, pero, sin embargo, suplementarias."¹⁵⁷

Díaz Ortega expresa que podríamos definir el proceso enseñanza-aprendizaje, el acto educativo como todo lo que sucede entre el alumno y el maestro; todo lo demás —si bien es importante— es suplementario. La educación, así como el teatro, es una relación entre humanos, en donde se establece primordialmente, una *comunión perceptual, directa y viva*, sin ésta no habrá posibilidad alguna de aprendizaje; el fondo es forma y viceversa, el cómo es y tan importante como el qué.

El maestro al igual que el actor, tiene que mantener la atención de su público sobre él, de lo contrario, sabe que no está logrando su objetivo, sabe que no está logrando comunicar nada; sabe que no hay conexión y por tanto, no existe proceso de aprendizaje. Existir humanamente, es tener algún significado para el otro; pero eso no es gratuito, hay que trabajar por ello.

En el lenguaje teatral, comenta Carlos Díaz, se habla de "creación de público" y ante un edificio teatral nuevo, se habla de "calentar el espacio"; refiriéndose con ello al trabajo por crear un lugar y ambiente cálido y propicio a la escena teatral; un lugar que invite a ser ocupado. El profesor al igual que el actor también tiene que "crear su público" y "calentar" su lugar de trabajo, que invite a ser ocupado. ¿Pero cuál es el espacio, el lugar de trabajo para un profesor? Generalmente —en su mayoría lo hemos vivido— es un espacio lleno (bancas, escritorio, etc.) y ya definido (casi siempre rectangular y bancas en filas con el frente hacia el escritorio del maestro), en donde, también el cuerpo se mueve de manera definida. Ante esta situación problemática Carlos Díaz se cuestiona: ¿qué pasaría si lo imaginamos como un espacio vacío?

El espacio vacío¹⁵⁸ puede conducirnos a llenarlo con lo que sea; miedo, angustia, creación, etc., es dotado de significado. Todo lo que suceda en este

¹⁵⁷ GROTOWSKI, Jerzy (1974). *Hacia un teatro pobre*. México, Siglo XXI, p. 27.

¹⁵⁸ "Es necesario crear un espacio vacío para que produzca algo de calidad. Un espacio vacío permite que nazca un fenómeno nuevo, ya que sólo si la experiencia es fresca y nueva podrá existir cuanto se relacione

espacio, cobrará una dimensión espectacular; cada gesto, cada palabra pronunciada tendrá una incidencia exponencial para quien observa y escucha. Al atreverse a aceptar el espacio vacío, abre las posibilidades de jugar con él, de vivir con él. Pero no hay espacio sin tiempo —los actores y profesores, lo saben muy bien—, todos los dichos y gestos, es decir nuestro cuerpo, están limitados por tiempo: la duración de la clase, el horario escolar, el curso semestral o anual.

Como agentes participantes de esta experiencia pedagógica debemos expresar, constatar la complejidad de “crear el espacio” como: negociar con las autoridades escolares la proporción de un aula más amplia, llegar temprano para replegar las bancas, sillas y escritorio, no poder hablar en voz alta o gritar cuando los ejercicios y actividades así lo requerían —por ejemplo, el manejo de la voz— porque molestamos la cátedra que se imparte en las aulas de alrededor, llevar ropa cómoda, entre otras cosas.

Esta perspectiva también nos demanda cuidar, ser conscientes de nuestros gestos y palabras, ya que pueden abrir o cerrar caminos. Saber que nuestro cuerpo entero, es lenguaje.

El espacio-tiempo educativo, así como el escenario teatral, se convierte en un lugar en donde todo adquiere significado, nada es casual, insignificante o inocente; por la sencilla razón de que no sólo es un espacio, público, que mantiene la mirada, la percepción de un colectivo de seres humanos; sino que también transcurre la vida, es decir, los cuerpos de manera concentrada.¹⁵⁹

Desde esta posición, el docente al igual que el actor, tienen que disfrutar su trabajo, divertirse.¹⁶⁰ Ser de “cualquier manera” se traduce en el profesor, en repetir, copiar todo aquello que ya conoce, “domina” y que le da cierta seguridad. La seguridad de lo ya conocido, no abre caminos, no crea ni construye, sólo repite, copia, por el miedo a quedar en evidencia. Omitiendo así al peor enemigo del

con contenido, significado, expresión, lenguaje...” BROOK, Peter (1998). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la actuación y el teatro*. México, El Milagro, p. 30.

¹⁵⁹ DÍAZ Ortega, Carlos (2011). *Op. cit.*, p. 59.

¹⁶⁰ La enseñanza requiere de enorme paciencia, control, respeto, confianza, exigencia y, en muchos casos, buena voluntad y buen humor. Esta última cualidad es importante y a veces por medio de un rasgo de buen humor se pueden lograr resultados sorprendentes. Goethe decía que el humor es la sabiduría del alma. El hombre que carece de esta cualidad parece un ser limitado, sin amplitud en la percepción del mundo. El verse a sí mismo objetivamente, el saber considerarse como parte del mundo, son cualidades necesarias para un artista. OSIPOVNA Knébel, María (1991). *Poética...Op. cit.* p. 14.

aprendizaje: el *aburrimiento*; el cual puede justificarse de mil maneras, algunas de ellas son: los alumnos tienen poca capacidad de atención, los alumnos son muy distraídos, la televisión y las nuevas tecnologías tienen la culpa, etcétera. Para Carlos Díaz el aburrimiento es efecto de la sensación de no sentirse atrapado, por la acción que se está llevando a cabo frente a nuestros ojos; el dar por hecho que lo que se está haciendo es automáticamente interesante.

Los maestros nos quejamos a menudo sobre la indiferencia y la pasividad de nuestros alumnos, sobre su constante distracción durante la clase, sobre su poco o nulo interés en los temas del programa; pero las cosas y por tanto, los problemas aparecen al revés; no está en ellos (en los alumnos), ni encontrar ni dar la solución; está en nosotros, como profesores, primeros actores de esta representación educativa; el actor, tiene, como interés fundamental, el ser visto y aceptado por su público; sabe que para que eso suceda, tiene, primero, que encontrar algo, que potencialmente, puede ser importante decir; para luego, intentar convencer a sus escuchas de ello.¹⁶¹

Parte muy importante del trabajo del profesor es hacer que todos los grupos que le toquen, sean buenos —así como el actor de su público—; para ello, es fundamental crear, despertar significados íntimos (promover aprendizajes significativos). Para que esto suceda Díaz Ortega nos sugiere ver a nuestro “público” escolar, como *seres vivos activos*, con gustos, ideas e intereses definidos, los cuales le hacen decidir a dónde dirigir su mirada y atención. Lo que se diga y haga como profesor, no es interesante de por sí; puede volverse, pero eso depende de la relación viva entre el público y el docente, entre su cuerpo y los cuerpos de enfrente.

Así como el actor (con su cuerpo), va adquiriendo cada vez mayor significación para su público (es decir, va creando su público), así el docente (con su cuerpo) va creando o no, el suyo y, al hacerlo, va construyendo, va “calentando” su lugar de trabajo como un espacio-tiempo que invita a ser ocupado. En nuestra realidad educativa, la relación maestro-alumno se presenta como algo hecho, establecido; se piensa que el maestro llega a enseñar y el alumno a aprender, a ponerle atención a su maestro. No obstante, la atención, la confianza, el respeto, el cariño, se ganan, se tiene que trabajar por ello. Comunicación no

¹⁶¹ DÍAZ Ortega, Carlos (2011). *Una metodología...Op. cit.*, pp. 62-63.

sólo significa compartir ideas o información; también implica mirarnos a los rostros y saber que uno existe no *a pesar* de los otros, *sino gracias* a ellos. Al igual que el actor no existe sin su público; el profesor, no existe sin sus alumnos. Sólo así crearemos una colectividad en donde no sólo construyamos mensajes entre todos, sino que también, los hagamos nuestros.

El alumno no es “un mero receptáculo de mensajes”; reacciona ante todo lo que sucede en el aula, participa y hace su propia verdad; es decir, construye su propio conocimiento, a pesar o gracias a su escuela y maestros. Incluso el silencio, el no entregar tareas, la franca rebeldía, es una forma de participar; es necesario tomarlo en cuenta e intentar encontrar su real significado.¹⁶²

Ante esto surge la interrogante ¿cómo hacerlo en el aula? Pregunta que lleva a:

-Reflexionar sobre la significación que le damos a nuestros alumnos ¿Qué se quiere de ellos? ¿Llegar a significar algo para ellos a través de nuestros esfuerzos y trabajo? ¿Cómo?

-Darme cuenta que yo soy lo que digo (verbal, corporal, emocionalmente), yo soy mi discurso. Yo soy, estando en mi cuerpo y con mi cuerpo sentiente hago continuamente.

-Romper con la obligatoriedad que todos sentimos, la imposición —que es condición de los esclavos—, para poder encontrarnos humanamente con nuestros alumnos.

-Entender, aceptar y respetar al alumno. Cuando esto se logra el alumno todo lo hace por voluntad propia, por gusto.

-Valorar el error, es parte del proceso de formación; el equivocarse se considera importante para el logro del aprendizaje. Se asume el error y se responde a él. Esto hace que la atmósfera de trabajo, sea más segura para el alumno y lo exhorta a hacer y decir su palabra de manera libre y creativa. El cuerpo construido se reconstruye constantemente, en una dinámica, donde el error y el cambio no causan miedo, sino esperanza.

¹⁶²*Ibidem*, p. 62.

Lograr esto en el salón de clase requiere un inmenso esfuerzo de auto observación, auto crítica, auto control, que a su vez demanda no sólo saberlo y asumirlo, sino hacerlo a diario; los hábitos y costumbres aprendidos, son mucho más difíciles de quitar que aprender unos nuevos.

En este mundo capitalista, lo primero que aprendemos es a defendernos de los demás; la palabra favorita de los padres a sus hijos es: ¡cuídate!; ¿de qué?, nunca lo decimos, pero queda implícito; la frase completa es: ¡cuídate de los demás!; lo cual demuestra que el mayor enemigo del ser humano, es el propio ser humano; vivimos con y en la desconfianza; pero además, como el error se ve como algo negativo y se castiga, siempre nos la pasamos justificando nuestras acciones, en lugar de ponerlas en duda, reflexionarlas y responsabilizarnos de ellas; nos enmascaramos, acorazamos nuestro cuerpo para la guerra cotidiana y así, acudimos al aula y nos enfrentamos a nuestros alumnos; el espacio áulico, que debería propiciar el encuentro, se convierte en un cuadrilátero de pelea, en donde todos pierden.¹⁶³

Por ello, Díaz Ortega concibe el proceso enseñanza-aprendizaje como un encuentro humano vivo y la relación maestro-alumno como la búsqueda de un nacimiento doble o compartido, es decir, el nacimiento de un nosotros; trabajar *con* ellos, de manera colaborativa esperando que algo se revele ante nuestros cuerpos; en este sentido el acto educativo, es altamente incierto.

Al respecto, para el creador de esta propuesta, hay tres aspectos poco o nada tratados a profundidad, en el campo educativo. Éstos son:

- La *incertidumbre*. Ésta define en mucho la planeación y lo realizado en el aula; es decir “se proyecta hacia lo desconocido”.
- El *conflicto cognitivo*. Concebir al docente como un buscador de conflictos. La estructura del texto que utiliza en clase es drama, es acción. El conflicto entendido como una colisión de fuerzas, —que no son ni buenas ni malas— el encuentro de dos objetivos contrapuestos, es el disenso entre lo que yo pienso ahora y un nuevo pensamiento. El conflicto es movimiento, búsqueda, generación de acción.¹⁶⁴

¹⁶³ *Ibidem*, p. 67.

¹⁶⁴ “...pensar la situación de conflicto para una clase “X”; sería muy parecido a imaginar una obra teatral de género didáctico: 1) ¿qué quiero decir (tema)? 2) ¿qué necesito poner en conflicto para decirlo?, 3) ¿cuál sería la situación, la anécdota más adecuada?, 4) mis alumnos y yo mismo, somos los personajes; ¿qué aspecto de nuestro carácter se requiere jugar en esa situación (tono)?, 5) ¿qué lenguaje es el más apropiado

- El *profesor como una persona pública*. No sólo porque como cuerpo está expuesto aunque no lo quiera; también porque constantemente está en la mira de la sociedad completa; y, por si fuera poco, diariamente está frente a 35, 50 o más alumnos y eso hace que todo su discurso tenga repercusiones exponencialmente crecientes.

Por tales motivos, como profesional de la docencia, el uso cotidiano del cuerpo no le sirve en el aula, debe abandonar los propios automatismos, si no rompe con ellos, no hay expresión. “El aula requiere absoluta conciencia en nuestra expresión; los automatismos, no sólo la bloquean y traicionan, sino que provocan grandes problemas y luchas, que la mayoría de las veces, son absurdas.”¹⁶⁵

Para ello, Díaz Ortega propone *las técnicas extracotidianas de uso del cuerpo* las cuales consisten en procedimientos físicos que aparecen fundamentados en la realidad que se conoce, pero según una lógica que no es inmediatamente reconocible. Es necesario desarrollar un trabajo de formación, en donde dichas técnicas se revelen, practiquen y se hagan cuerpo. Las técnicas extracotidianas tienen como primer objetivo la amplificación de la acción y la comunicación; pero sobre todo la amplificación de la presencia, del simple estar allí. Estar presente en el aquí y ahora en el aula, implica estar vivo, ser consciente y no escatimar energía.¹⁶⁶

para esa situación? [...] el profesor, es un buscador de conflictos; crea situaciones de conflicto de acuerdo al tema que pretenda tratar, hace contacto con los otros (toca y se deja tocar), crea preguntas, dirige la investigación siendo parte de ella y sabe detenerse ante lo encontrado para acomodar y estructurar lo descubierto; lo que implica una gran sensibilidad, una gran capacidad creativa, de observación y de objetivación de las ideas. *El profesor es un creador escénico*; crea en el presente, en el aquí y ahora; se enfrenta a lo efímero, a lo incierto y lo ve como una oportunidad, como un reto: trascender o sucumbir en la repetición. Y todo eso, es posible sólo con un cuerpo listo y seguro para la acción del aula; un cuerpo que responde como unidad, de manera singular. Por esto, se requiere construir un cuerpo profesional; lo cual implica necesariamente, aprender técnicas extracotidianas de uso del cuerpo.” *Ibidem*, pp. 74 y 77.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 70.

¹⁶⁶ Marcel Mauss, antropólogo francés, propuso la noción de técnicas corporales para nombrar los gestos codificados que una sociedad genera para obtener una eficacia práctica o simbólica, se trata de modalidades de acción, de secuencias de gestos, de sincronías musculares que se suceden para obtener una finalidad precisa. Para el antropólogo francés, las técnicas corporales refieren a los modos en que los hombres, sociedad por sociedad, de un modo tradicional, saben servirse de su cuerpo. Siguiendo a Mauss, las técnicas corporales se originan en la dimensión simbólica y que desde el más mínimo gesto, contiene significación y valor. Hay que tener presente que las técnicas corporales se establecen siempre en relaciones sociales y que tienen un carácter relacional y comunicativo. Por ello es indispensable reparar en la gestualidad; en aquello que los actores hacen con sus cuerpos cuando se encuentran entre sí: rituales de saludos, de despedidas, formas de

El plan de clase es un guión, una partitura, que se seguirá o modificará, de acuerdo al contacto con los alumnos. El tema previsto será asimilado, acomodado, apropiado, reconstruido por todos y al mismo tiempo, razonablemente diferenciado, singularizado. Sin embargo, planear hacia lo desconocido implica el desarrollo de habilidades como: visión periférica, agilidad mental, percepción abierta, concentración de la atención, reflejos, capacidad de síntesis, de asociación, de clasificación, de escucha, de generar preguntas, entre otros; para afianzar un cuerpo listo y seguro para la acción.

Desde el punto de vista de Díaz Ortega, el profesor es un creador: crea en el salón de clase como el actor crea en el escenario. No sólo es un observador, participa, construye y se reconstruye a sí mismo junto con sus alumnos.

Como conclusión de esta experiencia —de la cual pude conocer a fondo y sistematizar a partir del trabajo que el profesor Díaz Ortega realiza como coordinador de la asignatura *Taller de Didáctica 1 y 2* de la licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM así como en los cursos que imparte en la División de Educación Continua de la misma institución: *El cuerpo en el aula y la práctica docente en la relación maestro-alumno* y *El cuerpo en el aula. Siento, luego existo; por eso, pienso.* —, puedo expresar que una de sus más importantes aportaciones es la de concebir al cuerpo como principal recurso didáctico del docente; para ello es necesario su formación constante puesto que *nadie puede dar lo que no tiene en su cuerpo*. Además de que nos enseña, entre otras cosas, a vivir y aceptar nuestra natural vulnerabilidad, sentir la vida; sentirnos a nosotros mismos, sentir al otro y que el otro me sienta, atreverme a hacer contacto. Aceptar que somos ventanas abiertas, en donde, no sólo todo entra, sino también todo puede salir; aprender a dar, pero también, aprender a recibir, aprender a sentir; frente a una ventana, todo fluye, mientras exista alguien que la abra.

afirmar o negar, movimientos de cabeza, rostro, cuerpo, que acompañan al habla, maneras de acercamientos, de tocarse, de mirarse. La interacción implica códigos, sistemas de espera, de reciprocidad. En todas las sociedades es obligatoria determinada etiqueta corporal y el sujeto la adopta de manera espontánea, en su extensión y en sus variaciones. MAUSS, Marcel (1971). *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos, pp. 337-354.

Al romper la máscara construida, desenmascaramos; despojarnos de la coraza que envuelve nuestro cuerpo; y así, desnudo, abierto, expuesto y en ofrecimiento, reaprendemos a percibir la vida que poseemos y que nos rodea, con la profunda responsabilidad ética que implica el acto de educar-nos. Para ello los educadores deben tomar conciencia de la importancia que la dimensión de lo corporal tiene en los procesos de formación y de las fuertes carencias que aún enfrenta la pedagogía en el estudio de esta dimensión socio-histórica y psicoafectiva.

Para finalizar este capítulo y con base en el trabajo analítico-conceptual construido para sistematizar y analizar las dos experiencias pedagógicas estudiadas para pensar el campo de lo corporal y la educación, cabe destacar su sentido alternativo, no sólo porque construyen al cuerpo desde una epistemología distinta, apartándose del pensamiento racionalista, dualista; sino porque además crean una forma de intervención particular a partir de la trama que los sujetos de la educación producen para llevar a cabo los procesos del enseñar y del aprender. Dichas experiencias son una forma de reconciliación con el cuerpo, de ser conscientes corporalmente para habilitar a los sujetos a descubrir en la vida misma y en el conocimiento su potencial frente al disciplinamiento y el control. El cuerpo —desde nuestro punto de vista— constituye el terreno más inmediato, donde las certezas y las contradicciones sociales están puestas en juego, así como en las expresiones de resistencia, disenso, creatividad y lucha.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se especificó en la presentación de este trabajo, el objetivo del estudio que se llevó a cabo para el desarrollo del mismo tuvo como eje aportar elementos de carácter teórico-conceptual, histórico genealógico y empírico para pensar la relación cuerpo, sujeto y formación. Asimismo el campo problemático de nuestro estudio se articuló a partir de esos tres ejes básicos con una pregunta central misma que hemos situado como base de este análisis a lo largo de los tres capítulos que conforman la tesis.

En ese sentido cabe destacar la importancia de asumir la radicalidad epistemológica, teórica, conceptual, empírica y de intervención que este planteamiento implica. Pensar el cuerpo y la corporeidad como construcciones histórico-sociales, discursivamente constituidas, lleva a destacar que no hay una sola visión sobre el cuerpo, ésta se configura en relación y tensión entre los discursos que han hegemonizado esas visiones y prácticas con otras que emergen cuando los diversos agentes sociales resimbolizan lo establecido a partir de algo propio o particular.

El debate abierto al respecto por diversos autores y especialistas del campo social y humanístico es una base para repensar la cuestión del cuerpo en el horizonte de las transformaciones que viven las sociedades actuales, con las implicaciones pedagógicas que este proceso tiene y que afecta de manera profunda la forma en como los sujetos se vinculan con el conocimiento, la realidad y el momento histórico que viven en su condición etaria, de género, clase, lengua y etnia.

En este marco se abren nuevas o diferentes interrogantes que apuntan a enriquecer el campo problemático de nuestro estudio, por ejemplo: ¿Qué impacto tienen las nuevas tecnologías y los lenguajes-interacciones virtuales en este proceso? ¿Qué lugar ocupa el síntoma en el *malestar de la cultura* actual y como se expresa en la forma en como habitamos nuestro cuerpo? ¿Qué mecanismo de

saber-poder se generan como reguladores y como otras formas de control y de subjetivación? ¿Qué aporta la pedagogía para la comprensión de estas nuevas dinámicas? ¿Cabe sostener la idea de una pedagogía de lo corporal? Cuestiones que los educadores no podemos dejar de considerar porque la educación es formadora de sujetos, lo que implica no perder de vista su relación con la subjetividad y con el cuerpo; esto es, con la vida misma, por más precarizado que se encuentre nuestro lazo con lo social, o tal vez por esto.

En este sentido cabe no perder de vista algunos de los insumos que derivan del presente trabajo al destacar, entre otras cuestiones, que no existe identidad social que logre constituirse plenamente; ninguna identidad o estructura es autocontenida, fija o cerrada, éstas se construyen discursivamente, son generadas en escenarios históricos e institucionales concretos, simbólica y contingentemente constituidos. Somos los sujetos quienes encarnamos, materializamos y producimos los discursos sobre el cuerpo, los dotamos de significado de acuerdo a las situaciones concretas que se tejen día a día en condiciones concretas. Los discursos crean subjetividad, objetivan al sujeto; es por ello que los educadores no podemos ser indiferentes a nuestro cuerpo, a la corporeidad del otro, ya que un gesto, una caricia, una palabra y el tono en cómo se diga, puede marcar en el mediano y largo tiempo histórico a una persona, grupo o comunidad.

De ahí la importancia que tiene no perder de vista la centralidad que ha tenido el tema del cuerpo, implícita o explícitamente, en la historia de la humanidad; desde las sociedades tribales hasta el mundo moderno contemporáneo y que muestra, con sus particularidades, articulaciones complejas entre lo heredado y el cambio, entre la tradición y la emergencia de lo nuevo. Así, lo que somos y pensamos hoy no es ajeno a lo que hemos sido.

Por ello partimos de considerar que en la inconmensurabilidad de lo social, está la propia inconmensurabilidad de la corporalidad, con sus formas de representación, regulación, control y transformación. Al tratar de atar las filosas aristas que caracterizan al ambiguo espacio que llamamos cuerpo, los hilos con los que tratamos de hilvanar, por más fuertes e ingeniosos que sean, se abren sin remedio; entonces, todo intento de asirlo a un referente, discurso o estructura deja

al descubierto que las expresiones socio-culturales no son completas, ni cerradas. El sujeto siempre se encuentra en proceso de construcción, producción y resistencia, tal como lo hemos sostenido y argumentado a lo largo de este trabajo.

Ser cuerpo es existir, apropiarnos del tiempo y del espacio que acontece, transformarlo, otorgarle un valor y sentido con base a las sensopercepciones, entablar un diálogo con la amplia gama de gestos, ademanes, posturas y miradas. La corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y desear. Es con nuestro cuerpo que construimos la estructura que delimita la forma en cómo nos apropiamos del mundo y actuamos en él. De acuerdo con Le Breton "...a través de su corporeidad el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia. Lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión. Como emisor o receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de este modo el hombre se inserta activamente en un espacio social y cultural dado."¹⁶⁷ El cuerpo y la corporeidad son el eslabón de una existencia significativa y trascendente.

La importancia de este estudio radica en que a través de la exploración y el entendimiento del propio cuerpo y el cuerpo del otro, podremos reconocernos en nuestra unicidad y particularidad insustituibles; es decir, no hay un sujeto igual, idéntico a otro por más que existan discursos que han pretendido uniformizar, homogeneizar o disciplinar el cuerpo de acuerdo a los requerimientos que un determinado sistema considera necesario para su reproducción, sea éste ideológico, religioso, económico, educativo, tecnológico, etc. Consideramos al cuerpo como un proceso evolutivo, dinámico (y no como algo acabado, estático o apartado del ser), problematizándolo desde una dimensión amplia e integradora con referentes teóricos importantes. El cuerpo es también revelador de los sentimientos, impulsos y emociones reprimidos, de contradicciones y tensiones, así como de una historia tanto singular como social, razón por la cual la educación no puede sustraerse a este territorio poblado de imágenes, figuras, metáforas e historias. A partir de estos referentes, confirmamos a lo largo de nuestro estudio líneas concretas de problematización que brindan la base para aportar a la

¹⁶⁷ LE BRETON, David (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, p. 68.

delimitación-construcción del campo de problemas planteado para pensar la compleja articulación entre *cuerpo, sujetos y formación*, y la particularidad pedagógica que este proceso adquiere a partir del estudio de experiencias concretas.

Resaltamos, así, la importancia que tiene para este proceso de investigación y de producción de alternativas, el seguir trabajando en la sistematización de experiencias pedagógicas que, desde contextos y dinámicas particulares muestran las posibilidades que se generan cuando los agentes involucrados son capaces de abrir lo educativo a nuevas posibilidades, tanto a nivel micro como macrosocial. La recuperación y análisis de estas propuestas nos permite situar las formas, condiciones (materiales y simbólicas) y estrategias de generación, implementación, transmisión y circulación de algo nuevo o diferente al discurso hegemónico, así como para entender cómo se construye hegemonía.

Las dos experiencias documentadas en esta investigación, son una muestra clara de ello. Específicamente podemos destacar que fueron creadas para responder a necesidades y exigencias particulares de un grupo y/o población con referentes teóricos y epistemológicos importantes que fueron definiendo la forma de intervención, la cual también se nutrió de la participación de otros agentes o actores; así como por las condiciones adversas a las que se enfrentaron tanto para mantenerse como para difundir sus alcances. No obstante, como participante de dichas experiencias puedo dar constancia de la trascendencia que tiene la dimensión de lo corporal en un espacio pedagógico concreto, del potencial que aún nos falta por descubrir y explotar cuando se crean espacios y dinámicas que nos permitan relacionarnos y experimentar nuestro cuerpo. Cuerpo que es *nudo de significaciones*; muchas veces indescifrables y otras sedimentadas.

Queda la tarea de continuar indagando en este proceso para descubrir nuevos derroteros que permitan conformar una línea amplia, rica y compleja de investigación y formación que, más allá de las iniciativas que algunos profesores-investigadores han generado, configuren el conjunto de elementos para ver más allá de lo que está dado, porque existe una demanda por parte de las sociedades,

de resolver la tensión entre disciplina y control así como de responder de manera distinta a las exigencias que la realidad nos plantea.

Ahora bien, consideramos la investigación como un ejercicio en el que se teje y desteje; una labor altamente creativa y por tanto, satisfactoria. El concluir con este escrito mi licenciatura, ha representado para mí todo esto y más. Termino este trabajo, el cual me ha permitido descubrir y explorar innumerables caminos; lo que me compromete aun más a seguir recorriendo caminos y abriendo interrogantes. Sigo en este sentido el territorio de la utopía: entre más se acerca uno a ella, más se aleja...pero eso, hace más apasionante el caminar. Ver la investigación como lo ya realizado y reportar sobre ello es querer cerrar algo que se niega a pertenecer al pasado; quizá porque nuestro cuerpo, siempre es presente, es aquí y ahora; por eso, es proceso...

Concuerdo con Carlos Díaz cuando expresa que los descubrimientos producen felicidad; incluso, aquellos dolorosos y terribles, porque el darnos cuenta de ellos, al visibilizarlos, crea la posibilidad de transformarlos en algo mejor. Sobre todo en una realidad, que no sólo es vasta y diversa, sino que también, es negada velada, oscurecida; tal vez, por eso, se nos presenta más compleja de lo que algunas veces es: o que está a simple vista, ya no lo vemos...porque lo hemos naturalizado.

Con este trabajo espero haber contribuido a la resignificación de la cuestión del cuerpo y a no mirarlo como simple objeto o tema de investigación y conocimiento, sino situarlo en el terreno del acontecer cotidiano de las personas en su condición de sujetos vinculadas con la educación, tanto en el plano institucional, como social y virtual.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas, hemerográficas y documentales

- AISEN K., A. (1981). *Cuerpo y persona*. México, FCE.
- AISENTEIN, Ángela (2007). "Los cuerpos en la escuela: parecer para ser", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (compiladoras). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estancel.
- ALVARADO, Ramón (1997). "Ethos y alteridad: la inscripción del cuerpo en el discurso.", en: *Anuario de investigación 1997*, Vol. I: Comunicación, México, UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- Anuario escolar de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1910), México.
- ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México, UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- ANZIEU, D. (1994). *El yo-piel*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ARIÈS, Phillippe y Georges Duby (1985). *Historia de la vida privada*. Madrid, Taurus.
- ÁSGEIR Jóhannesson, Ingólfur (2000). "Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad" en POPKEWITZ, Thomas y Marie Brennan (compiladores). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- BAUDRILLARD, J. y M. Guillaume (2000). *Figuras de la alteridad*, México, Taurus.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*, 2ª ed. México, FCE.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina, Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Vida de Consumo*. México, FCE.
- BAUMAN, Zygmunt (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Tusquets.
- BAZ y Téllez, Margarita (2000). *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*, México, PUEG-UNAM/ UAM-Xochimilco/ Porrúa.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Mingo, Araceli (comps.) (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, CESU-UNAM/PUEG/Colegio de la Paz Vizcainas.
- BERNARD, Michel (1985). *El cuerpo*. España, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre (1991). "La creencia y el cuerpo", en *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BRAUNSTEIN, Néstor A. (1980) *Psiquiatría, teoría del sujeto y psicoanálisis (hacia Lacan)*. México, Siglo XXI.

- BROOK, Peter (1998). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la actuación y el teatro*. México, El Milagro
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1992). *Análisis de discurso y Educación*. México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Documento DIE 26.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo, Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1995). *Discurso, erosión y campo educativo*. México, DIE-CINVESTAV/FFyL UNAM. I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso.
- BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós Ibérica
- BUTLER, Judith (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, 2ª ed. Buenos Aires, Paidós.
- CALMELS, Daniel (2001). *Cuerpo y saber*, 3ª ed. Argentina. Novedades Educativas.
- CAMPOS Olguín, Víctor. "De mitos, coherencias y realidades", ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de, Ciencias, Artes y Humanidades. El cuerpo descifrado*, 27 al 30 de octubre 2009. Puebla, México.
- CARRIZOSA Hernández, Silvia (1999). *Cuerpo: significaciones e imaginarios*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- CASTAÑER Balcells, Marta. (coord.) (2000). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona, Graó.
- CASTILLO, Miguel Ángel (2003). "El control y la subjetividad de los cuerpos uniformados", en *Anuario de investigación 2002*. Vol. II México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco/CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- CASTILLO, Miguel Ángel (2007). "La subjetividad de los cuerpos con segunda piel", en *Anuario de Investigación 2007*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco/CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- CITRO, Silvia (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Argentina, Biblos/CULTURALIA.
- CHÂTEAU, Jean (2003). *Los grandes pedagogos*. México, FCE.
- DAVIS, Flora (2005). *La comunicación no verbal*. España, Alianza.
- DE CERTEAU, Michel (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA & London, University of California Press.
- DELEUZE, Guilles (1999). "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje libertario. Antología de pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires, Altamira.
- DÍAZ Ortega, Carlos (2011). *Una metodología para la formación de docentes. Pensar la práctica para transformarla*. México, Tesis de Doctorado en Pedagogía/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- DREYFUS, Hubert L. y RABINOW, Paul. (1988). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia (2004). *Cuerpo, intuición y razón*. México, CEAPAC.

- DURÁN Amavizca, Norma Delia (2005). "La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida", en *Cuadernos del CESU*, núm. 43, México, CESU-UNAM.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia (coord.), (2008). *La artritis: una enseñanza corporal*. México, CEAPAC.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia (2008). "En el paradigma de la educación el cuerpo ¿dónde?", en *Educacao & Linguagem. Corpo e Educacao, culturas e práticas*. Brasil, Universidad Metodista de Sao Paulo.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia (2009). *Aprender a asombrarse, indignarse y enamorarse. La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos*. México, CEAPAC.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia (2011). *La pedagogía de lo corporal y de la salud. Una filosofía para vivir. Historia de las ideas psicológicas y pedagógicas de Sergio López Ramos*. México, Tesis de Doctorado en Pedagogía/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia (2012). *El cuerpo un espacio pedagógico*. (en prensa).
- DUSSEL, Inés (2007). "Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela", en Pedraza Gómez, Zandra (Coord.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá, Universidad de los Andes/Facultad de Ciencias Sociales/Departamento de Antropología.
- EISENBERG Wieder, Rose e YvanJoly (2011). "Desafíos de la investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista desde el método Feldenkrais® de educación somática", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* volumen 9, número 2. México, pp. 145-162.
- ENRICO, Juliana (2009). "Del sujeto moderno a los sujetos contemporáneos de la educación en la Argentina: configuraciones y preguntas desde el horizonte latinoamericano", en *Pampedia*, México-Veracruz, No. 5, Julio 2008-Junio 2009.
- FLORES, Manuel (1887). *Tratado elemental de Pedagogía*. México, Oficina Tip/ la Secretaría de Fomento.
- FOUCAULT, Michel (1979). *Historia de la sexualidad*. Vol. 1, Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica del poder*, 2ª ed. Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1983). *Vigilar y Castigar*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M (1986). "Por qué hay que estudiar el poder: La cuestión del sujeto", en Wright Nills, et al. *Materiales de sociología crítica*. Madrid. La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, Pre-Textos.
- FOUCAULT, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2005). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2009). *El orden del discurso*. México, Fábula Tusquets.
- FREUD, Sigmund (1979). "El yo y el ello" en *Obras Completas*, vol. 19, Buenos Aires, Amorrortu.

- FREUD, Sigmund (1982). "Proyecto de una psicología", en *Obras Completas*, vol. 1, Buenos Aires, Amorrortu.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela Dilker (coomps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Argentina, Del Estante.
- GARCÍA González, Enrique (2000). "La imagen del cuerpo y la función simbólica", en *Anuario de investigación 1999*, vol. I México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco/CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- GERVILLA, Enrique (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona, Herder.
- GÓMEZ Sollano, Marcela y Hugo Zemelman (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México, Pax México.
- GÓMEZ Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (coordinadoras) (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades/Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM.
- GÓMEZ Sollano, Marcela (coord.) (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades/Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM.
- GÓMEZ Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (2009). "Saberes de integración y educación. Nociones ordenadoras y articulación conceptual", en Puiggrós, Adriana (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Argentina, Galerna.
- GÓMEZ Zúñiga, Rocío y González Mina, Julián (2007). "Relato a dos tiempos: herencias y emergencias de la apariencia corporal", en Pedraza Gómez, Zandra (coord.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá, Universidad de los Andes/Facultad de Ciencias Sociales/Departamento de Antropología.
- GRANJA Castro, Josefina (compiladora) (2003). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- GUERRA Palmero, María José (2001). *Teoría feminista contemporánea. Una aproximación desde la ética*. Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas-Universidad Complutense de Madrid.
- GROTOWSKI, Jerzy (1974). *Hacia un teatro pobre*. México, Siglo XXI.
- HARAWAY, Donna (1991). "Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- HARDT, Michael y Antonio Negri (2002). *Imperio*. Buenos Aires, Paidós.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México, Paidós.
- JAEGER, Werner (1957). *Paideia*. México, FCE.
- JIMÉNEZ García, Marco Antonio (2003). "Análisis del discurso educativo moderno en México", en Josefina Granja Castro (compiladora), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Plaza y Valdés.
- JIMÉNEZ García, Marco Antonio (coordinador) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Seminario de Análisis del Discurso Educativo/Plaza y Valdés.

- JIMÉNEZ Silva, María del Pilar (2009). "Educación y cuerpo. Un acercamiento socio-psicoanalítico", en Durán Amavizca, Norma Delia. *Cuerpo, sujeto e identidad*. México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- KAËS, René (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LACAN, Jacques (1984). "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", en *Escritos*, México, Siglo XXI.
- LACAN, Jacques (1986). "Más allá de la psicología", en *Escritos*, México, Siglo XXI.
- LACAN, Jacques (2003). *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Paidós.
- LACLAU Ernesto, Chantal Mouffe, Jacob Torfing y Slavoj Žižek (1998). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso/Plaza y Valdés.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. Argentina, FCE.
- LACLAU, Ernesto (1993). "Discurso"; tr. Daniel Saur y Rosa Nidia Buenfil en *Goodin Robert & Philip Pettit* (Ed.) *The Blackwell Companion To Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program.
- LEADER, Darian (2010). *La moda negra. Duelo, melancolía y depresión*. España, Sextopiso.
- LE BRETON, David (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LE BRETON, David (2010). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LE BRETON, David (2010). "Firmar o rasgar su cuerpo: las nuevas generaciones", en Elsa Muñiz (coord.) *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- LE BRETON, David (2011). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*, 2ª ed. México. La Cifra.
- LECHTE, John (1996). *Cincuenta pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid, Cátedra.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (1993). *Entre la fantasía, la historia y la psicología*. México, CEAPAC/RädaBarnen.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (1997). "Familia y cuerpo humano", en: *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia-Cuicuilco*, Nueva Época, Vol. 4, núm. 9, enero/abril, México, ENAH.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (1997). *Sin corazón en casa*. México, Plaza y Valdés.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (1998). *Cuerpo, Identidad y Psicología*. México, Plaza y Valdés.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2000). *Zen y Cuerpo Humano*. México, Verdehalago, CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2000). *Prensa, cuerpo y salud en el siglo XIX mexicano (1840-1900)*. México, Miguel Ángel Porrúa/CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2000). *Historia del aire y otros olores en la ciudad de México 1840-1900*. México, Miguel Ángel Porrúa/CEAPAC.

- LÓPEZ Ramos, Sergio (2002). *Zen, Acupuntura y Psicología*. México, Plaza y Valdés/CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2002). *De cómo la moral se hizo psicología en México*. México, El Aduanero.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (coord.) (2002). *Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones I*. México, Plaza y Valdés/CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (coord.) (2002). *Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones II*. México, Zendová.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (coord.) (2003). *Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones III*. México, CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (coord.) (2007). *Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones IV*. México, CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (coord.) (2008). *Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones V*. México, CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2009). *Historia de la Psicología en México. Fuentes hemerográficas*. Tomo II, México, CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2005). *Fuentes hemerográficas para una historia del cuerpo humano en México (1846-1899)*. México, CEAPAC.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2006). *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México, Los Reyes.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2006). *El cuerpo humano y sus vericuetos*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2007). *Ezequiel Adeodato Chávez Lavista. Pionero de la Psicología y los procesos corporales en México*. México, UNAM/FES-Iztacala.
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2008). *Diabetes Mellitus. Entre la ciencia y la vida cotidiana*. México, CEAPAC,
- LÓPEZ Ramos, Sergio (2008). *Cuentos del cuerpo*. México, CEAPAC.
- MARSHALL, J. D. (1993). "Foucault y la investigación educativa", en S. J. Ball (comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- MARTÍNEZ de la Escalera, Ana María. "Micropolíticas: inscripción y debate", en Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (coordinadoras) (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades/Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM.
- MARTÍNEZ Terán, Teresa (2007). *Filosofía y Política en Michel Foucault*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Plaza y Valdés.
- MAUSS, Marcel (1971). *Sociología y Antropología*. Madrid, Tecnos.
- MEDINA, Jorge (2006). *El malestar de la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Argentina, Novedades Educativas.
- MÈLICH, Joan Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1957). *Fenomenología de la percepción*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MUÑIZ, Elsa (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Miguel Ángel Porrúa.
- MUÑIZ, Elsa y Mauricio List (coordinadores) (2007). *Pensar el cuerpo*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

- MUÑOZ, Elsa (Coord.), (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- OSIPOVNA Knébel, María (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. México, Siglo XXI.
- PALACIOS, Jesús (1978). *La cuestión escolar*. España, Laia.
- PEDRAZA Gómez, Zandra (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Colombia, Universidad de los Andes/Facultad de Ciencias Sociales/Departamento de Antropología-CESO, Ediciones Uniandes.
- PEDRAZA Gómez, Zandra (2010). "Alegorías del cuerpo: discurso, representación y experiencia", en Elsa Muñoz (coord.), *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- PEDRAZA Gómez, Zandra (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*, 2ª ed. Colombia. Ediciones Uniandes.
- PIOBETTA, J. B. (1959). "Juan Amós Comenio", en Château, Jean. *Los grandes pedagogos*. México, FCE.
- POPKWITZ, Thomas y Marie Brennan (compiladores) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- PRECIADO, Beatriz (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, Anagrama.
- PUIGGRÓS, Adriana y Marcela Gómez Sollano (coords.) (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA-UNAM.
- PUIGGRÓS, Adriana y colaboradores (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Argentina, Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Argentina, Galerna.
- RAMÍREZ Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce Raúl (2005). *Subjetividad y relación educativa*, 2ª ed. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- ROITENBURD, Silvia (2008). "Hegemonía, historia y alternativas políticas. Pensar desde Latinoamérica", en Eva Da Porta y Daniel Saur (coords.), *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Argentina, Comunicarte. pp. 259-267.
- RUIZ, Luis E. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*. México, Oficina Tip/Secretaría de Fomento.
- SÁENZ Obregón, Javier (2007). "La escuela como dispositivo estético", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (compiladoras). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estante.
- SCHIPPER, Kristofer (2003). *El cuerpo taoísta*. Barcelona, Paidós.
- SENNETT, Richard (2007). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. España, Alianza.
- TARNAS, Richard (2008). *La pasión de la mente occidental*. España, Atalanta.
- TORRAS Francés, Meri (2007). *Cuerpo e identidad: estudios de género y sexualidad*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- VALENZUELA, José Manuel, Nateras Alfredo y Reguillo Rossana (coords.) (2007). *Las Maras. Identidades juveniles al límite*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa/El Colegio de la Frontera Norte/Juan Pablos.

- VELASCO, Arnulfo Eduardo (2005). "El cuerpo y sus significados: la perspectiva renacentista.", en Arturo Chavolla y Ernesto Priani (coordinadores). *Pensamiento y Arte en el Renacimiento*. México. Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México/Centro Universitario de los Lagos/Universidad de Guadalajara.
- VARGAS, Lilia Esther (1998) "¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?", en Isabel Jaidar *et al.* *Tras las huellas de la subjetividad*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- VIGARELLO, George (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- VIGARELLO, George (2005). *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ZEMELMAN, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría*. México, Universidad de las Naciones Unidas, El Colegio de México.

Mesografía

- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1997). "Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau.", en: *Colección Pedagógica Universitaria*, Instituto de Investigaciones en Educación, México, No. 27-28, enero-diciembre 1997. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2728/pagina_n12.htm
- CUELI, José. "Wittgenstein: juegos de lenguaje" en *La Jornada*, México D.F., viernes 25 de abril de 2008. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/04/25/index.php?section=opinion&article=a04a1cul>
- DE CERTEAU, Michel. "Michel de Certeau-Historias de cuerpos (entrevista)." Disponible en: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2010/07/michel-de-certeau-historias-de-cuerpos.html>
- FRESQUET, José (2004). *Historia de la Medicina. Andrés Vesalio (1514-1564)*. Instituto de Historia de la Ciencia y Documentación (Universidad de Valencia-CSIC). Disponible en: <http://www.historiadelamedicina.org/vesalio.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Mortalidad ¿De qué mueren los mexicanos? Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/defunciones.asp>
- LEIBSON, Leonardo. "Las fronteras del lenguaje: cuerpo y discurso". Disponible en: <https://www.iaeu.es/etextos/66-module1330/web/printmodule.html>.
- MARTÍNEZ, Enrique y Salanova Sánchez. *Comenius*. En: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm.
- MORALES, Francisco. *Pedro de Gante*. Enciclopedia Franciscana. En: <http://www.franciscanos.org/enciclopedia/pgante.html>

Organización Mundial de la Salud [<http://www.who.int/peh-emf/research/agenda/es/index.html>].

PLATÓN. "Fedón". Disponible en: <http://imago.yolasite.com/resources/Platon%20-%20Fedon.pdf>

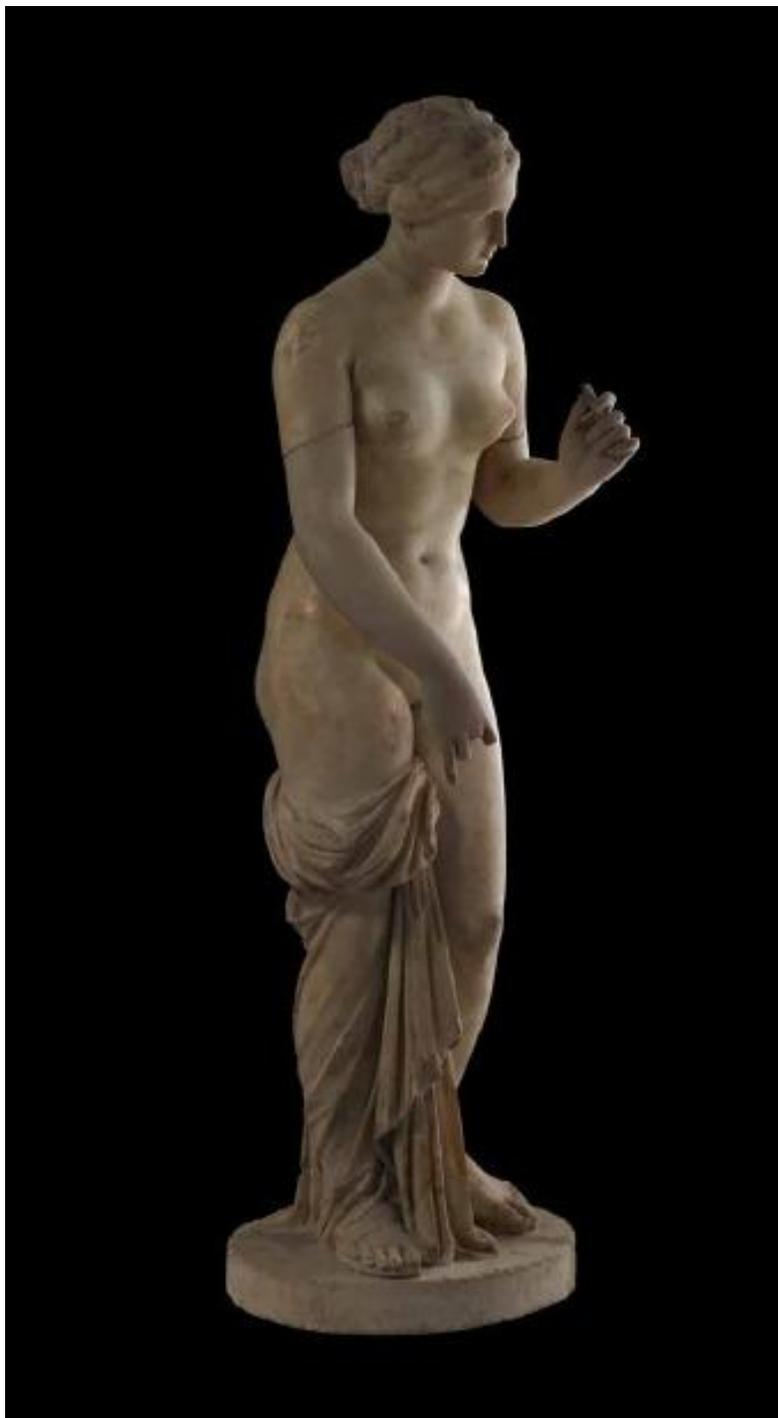
REGUILLO, Rossana (2000): "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo", *Revista Universidad de Guadalajara*, dossier número 17, invierno 1999-2000. Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/4anclajes.html>

ANEXOS

1. ICONOGRAFÍA DEL CUERPO A LO
LARGO DE LA HISTORIA
(SELECCIÓN)

2. CONTRIBUIONES AL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO
(ROUSSEAU, VIVES, COMENIO,
De GANTE)

**ANEXO 1.
ICONOGRAFÍA DEL CUERPO A LO
LARGO DE LA HISTORIA
(SELECCIÓN)**



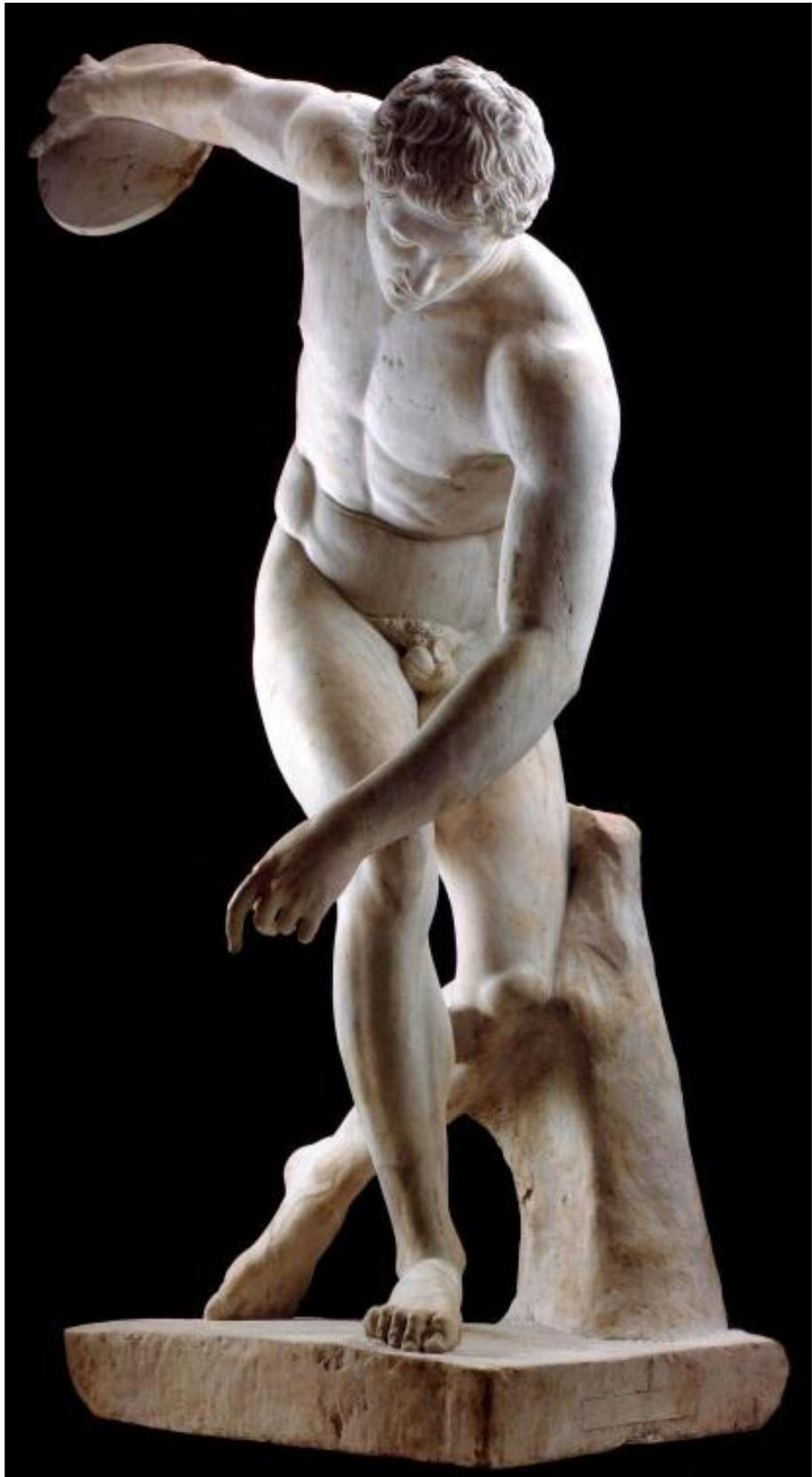
En la imagen: Estatua de Afrodita en mármol de Paros. Época romana, versión de un original griego del siglo IV a.C.

Exposición *Cuerpo y belleza en la Grecia antigua*, rinde tributo a la feminidad, la sexualidad, la intemporalidad y la estética corporal. En dicha exposición se pueden apreciar colosales bustos, efigies de las deidades del panteón griego, héroes, monstruos, amazonas y seres fantásticos representados en mármol, terracota, bronce y cerámica; que se remontan al arte de los siglos VI aC al II dC. Hércules se presenta como el más famoso de los héroes, ubicado entre los dioses y los hombres. Fue el legendario fundador de los juegos olímpicos y la divinidad auspiciadora de los gimnasios. Mente sana en cuerpo sano, generaba reflexiones filosóficas, y el cuidado del cuerpo era de vital importancia en la educación y la estética de la época. El atletismo y la conservación del cuerpo fueron una de las vertientes en que sobresalían los antiguos. De ahí que Olimpia fue uno de los escenarios para la exhibición del cuerpo masculino atlético; ahí se celebraron los juegos olímpicos más antiguos, en 776 aC, en honor a Zeus.



Cabeza de mármol de una estatua de Hércules.
Época romana, *ca.* 117-118, procedente de la villa del emperador Adriano de Tívoli, Italia.

La escultura *El lanzador de disco*, estatua de mármol del siglo II dC, representa a un atleta desnudo, elegante y eternamente joven, captado en el momento previo de lanzar el disco.





Relieve funerario de mármol pentélico. Joven desnudo. Griego, siglo IV a.C., probablemente procedente de Atenas.

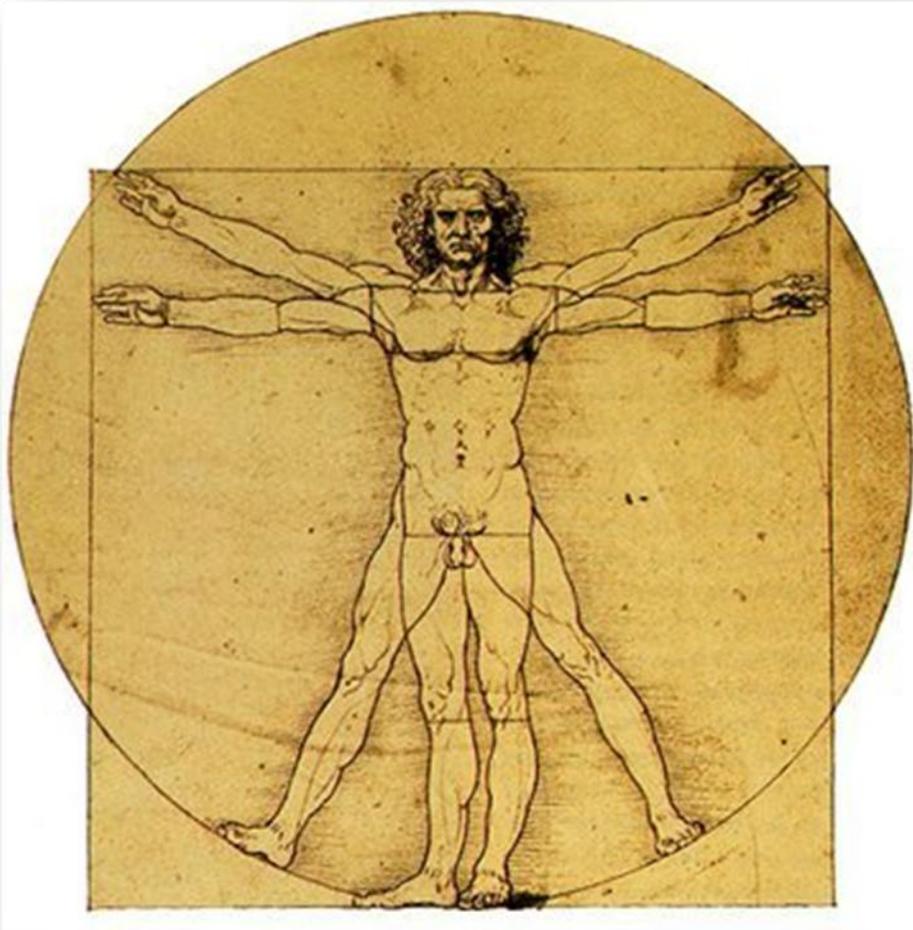
Escultura de mármol de una muchacha (koré). Griega, 1000-30 a.C. Procedente de Atenas.



En la Grecia arcaica los *kourai* (varones desnudos) se esculpían como emblema de excelencia física y moral. Su homólogo femenino se conocía como la *koré* (*korai* en plural). Aunque se representaba vestida, las formas del cuerpo solían marcarse minuciosamente bajo el ropaje esculpido. Esta pieza del periodo tardío del arte griego imita el estilo arcaico. La escultura lleva el atuendo tradicional, que es una túnica larga con un manto dispuesto diagonalmente y abrochado sobre el hombro derecho.

La necesidad de universalizar los atributos de lo humano a través de una representación implica un proceso de segmentación, fusión y simplificación de la diversidad de figuras hasta llegar al ideal de perfección corporal como forma terminada. Este camino llevó al ingenio aventurado a plantear en la imagen del cuerpo un modelo de proporción pues, a la manera de *Vitruvio*, se consideraba que la extensión de brazos y piernas se correspondía con las formas geométricas del cuadrado y el círculo. Esta idea, llevada al máximo dinamismo por Leonardo Da Vinci en su *hombre vitruviano*, es la muestra tangible de la necesidad de integrar el “fundamento orgánico” con el “fundamento geométrico”, creando con ello un modelo de belleza corporal. El planteamiento sería tan determinante que incluso se llegó a considerar que la arquitectura tenía como base la proporción del hombre.

HORTA, Julio (2012). “De la plasticidad del cuerpo a la negación de lo humano”, en *Luvina*, Núm. 66, Universidad de Guadalajara, Editorial Pandora. pp. 141-142.



El Hombre de Vitruvio
Leonardo da Vinci, 1487.



Los cuerpos no son de lo “pleno”, del espacio lleno (el espacio está por doquier lleno): son el espacio *abierto*, es decir, el espacio en un sentido propiamente *espacioso* más que espacial, o lo que se puede todavía llamar el *lugar*. Los cuerpos son lugares de existencia, y no hay existencia sin lugar, sin *ahí*, sin un “aquí”, “he aquí” para el *éste*. El cuerpo-lugar no es ni lleno, ni vacío, no tiene ni fuera, ni dentro, como tampoco tiene partes, totalidad, funciones o finalidad. [...] Es, eso sí, una piel diversamente plegada, replegada, desplegada, multiplicada, invaginada, exogastrulada, orificiada, evasiva, invasiva, tersa, relajada, excitada, confundida, ligada, desligada. Bajo estos modos y bajo mil otros (aquí no hay “formas” *a priori* de la intuición”, ni “tabla de las categorías”: lo trascendental está en la indefinida modificación y modulación espaciosa de la piel), el cuerpo *da lugar* a la existencia. Y muy precisamente, da lugar a que la existencia tenga por esencia no tener esencia. Por eso es por lo que *la ontología del cuerpo* es la ontología misma: ahí el ser no es nada previo o subyacente al fenómeno. El cuerpo es el ser de la existencia.

DUANE, Michals (1972). *El hombre como espíritu* [fotografía]. Recuperado de <http://juan314.wordpress.com/2012/01/>

NANCY, Jean-Luc (2003). *Corpus*. Trad. Patricio Bulnes, Madrid, Arena Libros, p. 16.



MEISEL, Steven (1990). *Madonna* [fotografía]. Recuperado de <http://www.leanoticias.com/2012/04/27/subastan-en-nueva-york-una-fotografa-de-madonna-desnuda/?fuente=noticiasd-verdad>

Que se escriba, no del cuerpo, sino el cuerpo mismo. No la corporeidad, sino el cuerpo. No los signos, las imágenes, las cifras del cuerpo, sino solamente el cuerpo. Eso fue, y sin duda ya no lo es, un programa de la Modernidad.

El cuerpo no es ni “significante” ni “significado”. Es expositor/expuesto: *ausgedehnt*, extensión de la fractura que es la existencia. Extensión del ahí, del lugar de fractura por donde eso puede *venir del mundo*. Extensión móvil, espaciamentos, separaciones geológicas y cosmológicas, derivas, suturas y fracturas de los archicontinentes del sentido, de las placas tectónicas inmemoriales que se agitan debajo de nuestros pies, debajo de nuestra historia. *El cuerpo es la archi-tectónica del sentido*.

NANCY, Jean-Luc (2003). *Corpus*. p. 13 y 22.

GORMLEY, Antony (2007). *Ataxia* [escultura]. Recuperado en <http://www.annaschwartzgallery.com/works/works?artist=5&work=10436&page=1&c=m>



Los cuerpos siempre en la partida, en la inminencia de un movimiento, de una caída, de una separación, de una dislocación. Una *partida* es eso, incluso la más simple: ese instante donde tal cuerpo ya no está *ahí*, *aquí* mismo donde estaba. Ese instante en que deja sitio a la simple dilatación del espaciamiento que él mismo es. [...] El cuerpo es *sí-mismo* en la partida, en cuanto que él parte, en cuanto que justo aquí se separa de *aquí*.

NANCY, Jean-Luc (2003). *Op. cit.*, pp. 27 y 28.



CRISTÓBAL, Manuel (2010). *Desnudo en Haití* [fotografía].

Recuperado de <http://juan314.wordpress.com/2012/01/>



En el pensamiento del cuerpo, el cuerpo fuerza al pensamiento a ir siempre más lejos, siempre *demasiado* lejos: demasiado lejos para que aún sea pensamiento, pero nunca lo bastante lejos para que sea cuerpo. De ahí que no tenga sentido hablar de cuerpo y de pensamiento separadamente uno del otro, como si pudiesen ser subsistentes cada uno por sí mismo: no *son* otra cosa que su tocarse uno a otro, el tacto de la fractura de uno por otro, de uno en otro. Ese toque es el límite, el espaciamiento de la existencia.

Exposición Sculpture Human, Madrid (2011). Recuperado de <http://lugaresnaturistas.wordpress.com/2011/06/19/exposicion-sculpture-human-en-madrid/>

NANCY, Jean-Luc (2003).
Op. cit., pp. 30 y 33.



Nosotros no podemos dejar de pensar, dejar de experimentar, que *estamos destinados al lugar*. Y sin embargo, tampoco podemos ignorar que la historia que viene, en tanto que *viene, espacia* también. Tendremos que pensar el espaciamiento del tiempo, es decir *el tiempo como cuerpo*.

TUNICK, Spencer (2007). *Zócalo, Ciudad de México* [fotografía]. Recuperado de <http://www.spencertunick.com/installations-/large-scale>

Signo de sí, y ser-sí mismo del signo: tal es la doble fórmula del cuerpo en todos los estados y en todas las posibilidades que nosotros le reconocemos (desde luego que lo que nosotros “reconocemos” depende *a priori* del orden del sentido). El cuerpo se significa en tanto que cuerpo (de la) interioridad: no hay más que ver todo lo que se le hace decir al cuerpo humano, a su posición erecta, a su pulgar oponible, a sus “ojos donde la carne se hace alma” (Proust). De esta manera el cuerpo presenta el ser-sí mismo del signo, es decir, la comunidad realizada del significante y del significado, el fin de la exterioridad, el sentido directamente sobre lo sensible.

NANCY, Jean-Luc (2003). *Op. cit.*, pp. 52-53 y 69.



TUNICK, Spencer (2007). *Ciudad de México* [fotografía]. Recuperado de <http://www.spencertunick.com>

Corpus de los pesajes de una materia, de su masa, de su pulpa, de su grano, de su dilatación, de su mole, de su molécula, de su turba, de su cuidado, de su turgencia, de su fibra, de su jugo, de su invaginación, de su volumen, de su punta, de su caída, de sus viandas, de su concreción, de su pasta, de su cristalinidad, de su crispación, de su espasmo, de sus humos, de su nudo, de su desanudamiento, de su tejido, de su vivienda, de su desorden, de su herida, de su dolor, de su promiscuidad, de su olor, de su gozar, de su gusto, de su timbre, de su resolución, de su olor, de su gozar, de su gusto, de su timbre, de su resolución, de su alto y bajo, derecha e izquierda, de su acidez, de su ahogo, de su balanceo, de su disociación, de su razón... Pero *experiencia* no es otra cosa, aquí, que el corpus de estos pesajes, de estos pesajes que pesan sin ser pesados ni medidos por nada, que no depositan en ninguna parte sus pesos ni se aplacan en ninguna medida.



GABOR, Fulop. *The Lady Bug*.

Recuperado de <http://ycpics.com/2012/01/human-sculpture-from-20000-handmade-ladybirds/>



TUNICK, Spencer (2003). *Hawaii* [fotografía]. Recuperado de <http://www.spencertunick.com/installations-/wilderness>

...si nosotros hablamos del cuerpo, hablamos de lo que es todo lo contrario de lo cerrado y de lo acabado. Con el cuerpo, nosotros hablamos de lo que es abierto e infinito, de lo que es lo abierto de la clausura misma, lo infinito de lo finito mismo. [...] el cuerpo es lo abierto. Y para que haya abertura, es preciso que haya algo cerrado, es preciso que se toque el cierre. Tocar lo que está cerrado es ya abrir.

NANCY, Jean-Luc (2003). *Op. cit.*, p. 85.

...un mundo clausurado, cerrado, pleno, totalmente inmanente, un mundo o una cosa, poco importa, que estaría tan bien consigo y en sí que ni siquiera él se tocaría y que tampoco sería tocado, un mundo que estaría solo, consigo y en sí, eso no sería un cuerpo.

NANCY, Jean-Luc
(2003). *Op. cit.*, p. 86.



TUNICK, Spencer (2004). *Pennsylvania* [fotografía].
Recuperado de <http://www.spencertunick.com/installations-/wilderness>

...un cuerpo corresponde a la extensión. Un cuerpo corresponde a la exposición. No sólo que un cuerpo es expuesto, sino que un cuerpo *consiste* en exponerse. Un cuerpo es ser expuesto. Y para ser expuesto, hace falta ser extenso, tal vez no en el sentido de la “*res extensa*” de Descartes en la cual se piensa enseguida, esa cosa chata, mecánica y absolutamente privada de alma o de espíritu.



NANCY, Jean-Luc (2003).
Op. cit., pp. 87 y 99.

TUNICK, Spencer (2011). *Dead Sea* [fotografía].
Recuperado de <http://www.spencertunick.com/installations-/adornment>



El todo de la experiencia está ahí, *in nuce*, en la experiencia del cuerpo —en la experiencia que el cuerpo es. El alma es un nombre para la experiencia que el cuerpo es. *Experiri*, en latín, es justamente ir al exterior, salir a la aventura, hacer una travesía, sin siquiera saber si se volverá. Un cuerpo es lo que empuja los límites hasta el extremo, a ciegas, tentando, tocando por lo tanto ¿Experiencia de qué? Experiencia de “sentirse”, de tocarse a sí mismo.

TUNICK, Spencer (1996). *Connections, Brooklyn Bridge* [fotografía].
Recuperado de <http://www.spencertunick.com/installations-/reaction-zone>



¿Dónde están los cuerpos, primeramente? Los cuerpos están primeramente en el trabajo. Los cuerpos están primeramente en el esfuerzo del trabajo. Los cuerpos están primeramente en el traslado hacia el trabajo, de vuelta del trabajo, a la espera del descanso, buscándolo y rápidamente dejándolo, y, al trabajar, incorporándose a las mercancías, mercancía en sí mismo, fuerza de trabajo, capital no acumulable, vendible, que puede agotarse en el mercado del capital acumulado, acumulador. [...] Capital quiere decir: cuerpo traficado, transportado,

desplazado, recolocado, reemplazado, en posta y en postura, hasta la usura, hasta el paro, hasta el hambre, cuerpo bengalí doblado sobre un motor en Tokio, cuerpo turco en una zanja de Berlín, cuerpo negro cargado de paquetes blancos en Suresnes o en San Francisco. De esta manera, capital quiere también decir: sistema de sobre-significación de los cuerpos. Nada es más significante-significado que la clase y el esfuerzo, y la lucha de clases. Nada escapa menos a la semiología que los esfuerzos padecidos por las fuerzas, la torsión de los músculos, de los huesos, de los nervios. Mirad las manos, los callos, la mugre, mirad los pulmones, las columnas vertebrales. Cuerpo asalariado sucio, suciedad y salario como un anillo enroscado de significación. [...] Cuerpos *made in time*. La creación es eterna: la eternidad es la extensión, el mar unido al sol, el espaciamiento como la resistencia y la rebelión de los cuerpos creados. pp. 75-76

NANCY, Jean-Luc (2003).
Op. cit., pp. 75-76.

[Imagen sin título de descripción del trabajo]
Recuperado de <http://sisyphe.org/spip.php?article2935>

Durante los tiempos recientes, una moda, proveniente desde luego de la cultura estadounidense, ha ido cobrando fuerza en Francia: los concursos de las mini-miss. Pequeñuelas de apenas tres, cinco, nueve años, son disfrazadas en símbolos sexuales. Los programas sobre estos concursos tienen un público creciente cada semana. Si la mayoría de estas emisiones televisivas son originarias de *Gringolandia*, los reportajes comienzan a cubrir los concursos de las mini-miss en Francia. Las madres gastan fortunas en ropa, maquillistas, peinadoras, masajistas, *coachs* y otros consejeros. Una de las afectuosas mamás hace poner una dentadura postiza a la niña de seis años chimuela. Otras piden tratamientos de belleza con rayos láser. Las progenitoras se endeudan enviciadas por los concursos, los trofeos (se otorgan a cada concursante: la mejor sonrisa, los más bellos ojos, la mirada más profunda, el vestido, el peinado, la voz, el baile, un talento cualquiera) y el anhelo de ver a su hija convertida en la *top-model* —así, en inglés— que ella quiso ser y no pudo.

FUENTES, Vilma (2012). “Mini-miss” en *La Jornada*, sección Cultura, sábado 17 de marzo, Núm. 9915, p. 6a



ZED, Nelson. *Love Me* [fotografía]. Recuperado de <http://www.zednelson.com/?LoveMe>



SERRANO, Andrés (1994). *Budapest (The Model)*.

Frente al espejo, despertando en el mañana con el cuerpo adolorido, el anciano ve su rostro como una delación. Cada arruga lo acusa de no profesar la religión de la modernidad —la juventud— y sus valores sagrados de belleza y *performance*. Un culto que los regímenes totalitarios del siglo XX siempre han alimentado con la exaltación de cuerpos fuertes y disciplinados, aptos para exhibir la sumisión de la voluntad individual a la gloria colectiva.

Para sobrevivir su senescencia, el mundo occidental hiperdesarrollado, que concibe la libertad como derecho de acceso a la visibilidad en el escaparate mediático, ha enmendado ligeramente ese culto de manera astuta: todo mundo, a cualquier edad, puede considerarse joven y actual como tal.

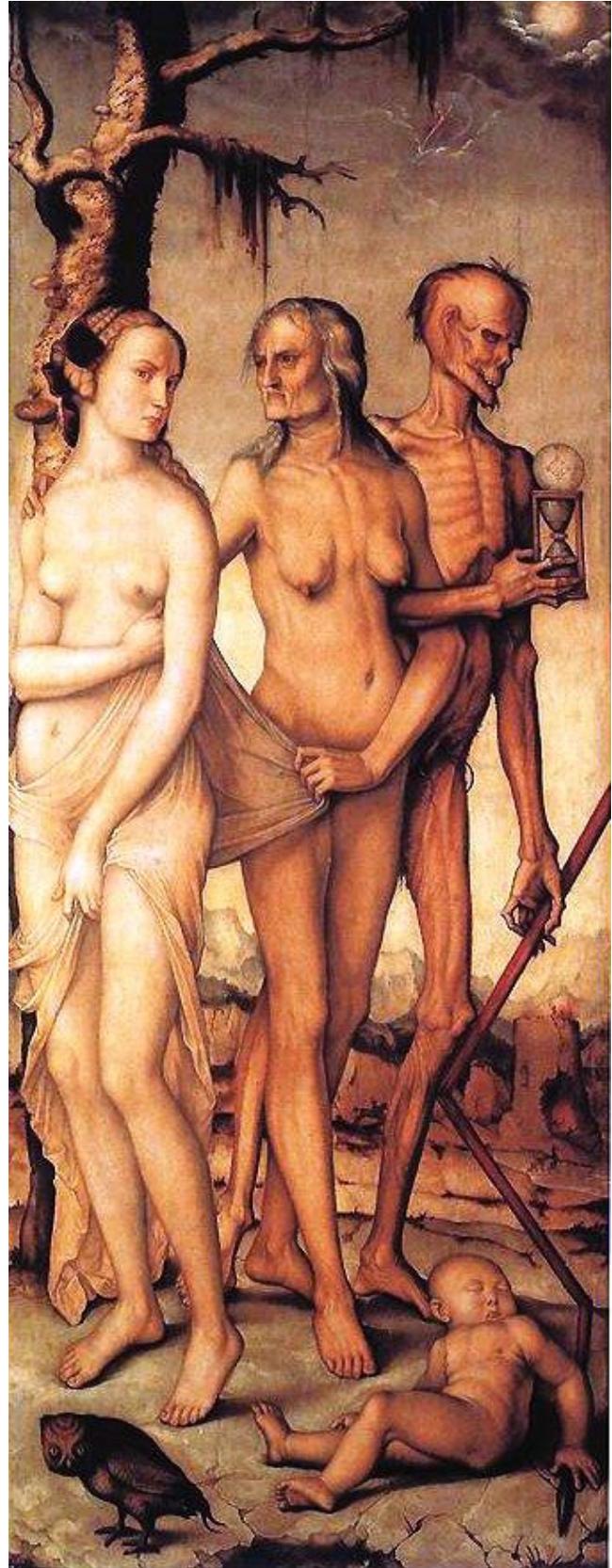
Con este juvenilismo, la tijera entre natura y cultura, entre realidad e imaginación, entre deseo y goce, se abre implacablemente. Aquí es donde la experiencia concreta de la vejez sufre, púdicamente escondida a los demás, las heridas psicológicas de la ineptitud y de la insuficiencia. Porque la vejez, en un mundo senil que sueña y simula la juventud, puede llegar a ser un dolor ocultado.

La vejez ya no es, como en el pasado, el reino de la sabiduría conquistada gracias a la cantidad de experiencias y conocimientos adquiridos. Victor Hugo veía la vejez como “la adolescencia del infinito”. Pero el anciano hoy no ama el futuro. Descansa mirando hacia donde sus ojos pueden llegar más lejos, o sea en el pasado. Allá es donde no sufre marginación y su autoestima no se desmorona. Allá es donde no hay *lifting*, botox o cosméticos que oculten la obscenidad social de su figura moldeada por los años.

El cuerpo es hoy un figurante en el *show* de la modernidad, el instrumento para mantener el poder de la visibilidad; por eso es un cuerpo ensamblado con los instrumentos de la medicina, la cirugía, el maquillaje y la moda. La verdad exhibida y declarada por el cuerpo viejo es escondida por la falsificación estética socialmente aceptada.

Hoy la vejez es el territorio desolado donde una mente que preferiría las certidumbres de una rutina y de los recuerdos sufre el cansancio psicológico de los cambios continuos; donde un corazón que quisiera sentir su función familiar y social vislumbra en los rituales del amor calendarizado toda su inutilidad; donde un cuerpo que demandaría discreción, pudor y dignidad, se enfrenta con el reto grotesco del *performance*.

BALDUNG, Hans (1540). *La muerte y las edades del hombre*.
Madrid, Museo del Prado.





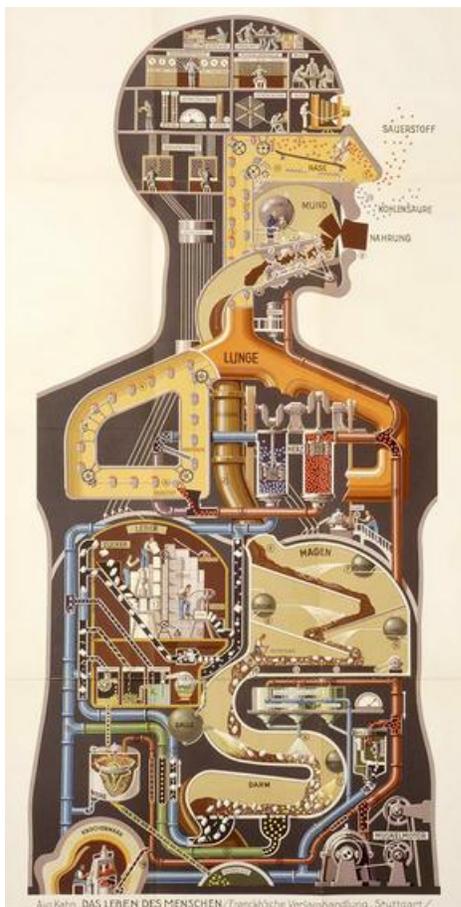
[Fotografía sin título de descripción del trabajo] Recuperado de <http://www.lapatilla.com/site/2012/02/27/un-hombre-de-72-con-cuerpo-de-20-anos-fotos/>



Las imágenes que usted puede apreciar no son un fotomontaje, es el Dr. Jeffrey Life y tiene 72 años de edad; el cuerpo es real, constituido por un régimen implacable de ejercicios seis días a la semana, que incluye cardio, artes marciales, una estricta dieta de bajo índice glucémico, suplementos y testosterona.

HORTA, Julio (2012). “De la plasticidad del cuerpo a la negación de lo humano”, en *Luvina*, Núm. 66, Universidad de Guadalajara, Editorial Pandora. pp. 140-144.

El cuerpo no es...un objeto externo, sino una forma propia de lo humano, donde converge el deseo fundamental de unirse a otro y la necesidad racional de identidad; fuera de toda representación, el cuerpo es la unidad sintética de la existencia... Post-humano, como unidad de lo orgánico, resulta de la integración y el reconocimiento de la necesidad de fragmentos artificiales incorporados a la vitalidad orgánica del cuerpo. Si bien esto nos lleva a la definición de organismo cibernético, como cuerpo que funciona con extensiones protésicas; en realidad como planteamiento estético nos sugiere de nueva cuenta la superación de la condición corpórea de lo humano. Un proceso que está marcado por la cosificación de lo propio, en el que el cuerpo se convierte en instrumento útil y manipulable para alcanzar fines estéticos y fortalecer rasgos de identidad. En todo caso, esta perspectiva representa una necesidad de trascendencia, pero enraizada en un proceso racional.



[Imágenes sin título de descripción del trabajo] Recuperado de <http://www.verfotografias.com/2009/12/28/cuerpo-y-maquina/>

El planteamiento post-humano y la consecuente modificación del cuerpo, pero sustentado en cierto cientificismo, ha justificado el interés público por exposiciones como *Body Worlds*, de Gunther von Hagens. La manipulación secularizada y sin límites del cuerpo, y su posterior representación en posiciones anatómicas cotidianas, afirman el sentido absoluto de la negación contemporánea de lo humano: el sentido sagrado del cuerpo, como espacio estrechamente vinculado con el espíritu, ha quedado reducido a fibras, huesos y órganos plastinados; como producto de un ímpetu analítico que no ha sido incapaz de reconocer sus límites, ejerciendo insaciable su poder, bajo la pretensión perversa de encontrar en la segmentación sistemática una caracterización de la complejidad misma del ser.







Exposición *Body Worlds*, México (2011). Recuperado de <http://artboom.info/sculpting/body-worlds-the-controversial-exhibition.html/attachment/body-worlds-15>



Según Simmel, que la moda sea un fenómeno rechazado por unos y abrazado convencidamente por otros, se origina en buena parte en la relación oscilante entre el deseo de destacar una identidad individual, de sobresalir, y al mismo tiempo de fundirse con un grupo social. La moda es una creación artificial que busca resaltar el cuerpo: quien viste con las últimas tendencias destaca y, paradójicamente, se parece a quienes comparten un estilo. En este dualismo se advierte una de las características más contradictorias de la moda: uniforme, fija patrones y muta vertiginosamente rompiendo de continuo con los patrones establecidos por ella misma.

FRANCO, María Teresa., *et. al* (2008). *Moda, modo, mirada*. El atuendo en el arte y en el cuerpo. México, Museo Nacional de San Carlos, INBA, CONACULTA, p. 3.

[Imágenes sin título de descripción del trabajo] Recuperado de <http://www.lavidadeserendipity.com/tag/benetton>



A pesar de su carácter repentino, la moda es un modo de comportarse que requiere de la presencia de espectadores, y en su constante mutación, destruye lo que antes exaltaba. Roland Barthes explica a la luz de la semiótica en su libro *El sistema de la moda*, la forma en la que la publicidad incita al consumidor a través de una retórica que logra interpretar sus fantasías, convenciéndolo de que el atuendo lo transformará en aquel que le gustaría ser. [...] Escoger un atuendo es finalmente, un ejercicio de preferencia dentro de un marco limitado de posibilidades: el traje imita a los otros y sugiere algo de uno mismo; busca adecuarse a las diferentes circunstancias y condiciona el comportamiento social; distingue e iguala; cita y burla; permanece y desaparece en esta voluntad de jugar con lo fugaz y lo establecido.

FRANCO, María Teresa., *et al.* (2008). *Moda, modo, mirada*. El atuendo en el arte y en el cuerpo. México, Museo Nacional de San Carlos, INBA, CONACULTA, p. 4 y 7.



VIVANCO, Mariano (2012). Campaña publicitaria Primavera-Verano de Dolce & Gabbana [fotografía]. Recuperada de <http://elmundoalreves10.blogspot.mx/2012/01/dolce-gabbana-2012-ad-campaign-1a.html>



SÁNCHEZ Coello, Alonso (1580). *Felipe II como rey de Portugal* [pintura].



Traje de gala para coronación de la reina Isabel II (1953), confeccionado por Norman Hartnell [fotografía]. Recuperado de <http://dinastias.forogratis.es/trajes-de-gala-de-la-reina-elizabeth-ii-t2226.html>

Las mayores y más acuciosas reproducciones de la moda en la pintura se han dado en el género del retrato, a pesar de que la intención del pintor no fuera otra que captar la expresión de su modelo, o copiar con fidelidad el rostro de un cliente que posa para él, cubierto con la ropa de su preferencia. [...] El cuadro *Felipe II como rey de Portugal*, pintado por Alonso Sánchez Coello (1531-1590) hacia 1580 —que al parecer es la única obra que lo muestra como monarca lusitano— presenta a un hombre de gesto recio. No sabemos si el rostro guarda parecido con el del monarca (aunque lo damos por hecho por venir del pincel de un importante pintor de la Corte), pero es indudable que la imagen corresponde a un rey. Para distinguir su rango no es necesaria su cara; el atuendo lo distingue. La tela, la confección del traje y la capa son propias de una persona acaudalada, y el color dorado que prevalece en la pintura está históricamente relacionado con el poder. El trabajo del cuerpo y el vestido carecen del tratamiento volumétrico que se aprecia en el rostro, pero exhiben con cuidado la riqueza y el rango de su portador. [...] En el género del retrato hay trajes que no permiten licencias al artista. Pintar al rey, al emperador, a una monja, al papa o a personajes de la milicia, no admite fantasías porque se trata de vestimentas cargadas de simbolismos. Un uniforme militar tendrá que reproducirse de acuerdo al patrón establecido, lo mismo que un traje regional o el de un monarca. Señala Roland Barthes que para la sociedad monárquica el vestido era un conjunto de signos y

no de razones, y da como ejemplo la longitud de la cola que simbolizaba el estatus social, lo que era aceptado por el artista sin la necesidad de introducir falsas funciones para justificarla.



La limitación del movimiento del cuerpo, así como su sumisión fue el propósito de muchas prendas, que posibilitan pensar en una especie de aceptación de una moda torturante. Otra evidencia es el ajustado corsé que transformaba visualmente la figura, pero además la oprimía de tal modo, que los órganos sufrían verdaderas transformaciones [...] Esta prenda proponía la contención del cuerpo, su sujeción como una de las formas de transmitir una actitud virtuosa. Sin ir más lejos, nuestros actuales cinturones, aunque hoy sólo de adorno, son los herederos de aquellas formas de apretar al cuerpo para contenerlo.

FRANCO, María Teresa., *et al.* (2008). *Moda, modo, mirada. Op. cit.*, p. 4-5 y 8.

[Imágenes sin título de descripción del trabajo] Recuperado de <http://www.quien.com/espectaculos/2010/02/26/el-corse-una-oda-a-la-sensualidad>





“¿Está usted sufriendo de baja autoestima por lo oscuro o disparateo de su piel? ¿Está avergonzado o asustado de ser visto en público debido a como luce su piel? ¿Está cansado de gastar dinero en productos caros que NO funcionan para blanquear la piel? (...)”, son las preguntas con las que inicia una página en internet de Celina Surrey, autora del libro *Piel más blanca*. Celina Surrey, quien por supuesto vende consejos para aclarar la piel, revela que es morena de origen; comenta que ella nació en Jamaica, de madre británica, y tiene una hermana que heredó el color blanco materno. “Mi hermana tenía más éxito que yo en todo lo que hacía (...) estaba ya con su segundo novio mientras yo nunca había sido invitada a salir”. Y una de sus conclusiones a las que llega es que “las personas blancas

tienen mayores ventajas en el mundo social; consiguen trabajo fácilmente, ganan salarios más altos y atraen a parejas más apuestas”.

Así como esta página en la web se pueden encontrar muchas otras con consejos “caseros” y “naturales” para blanquear la piel y al mismo tiempo, tanto en internet como en la publicidad, de televisión y revistas para mujeres sobre todo, se encuentra una gama amplia de productos que buscan tal propósito, pues la idea base es que ser blanco es sinónimo de ser exitoso, saludable y bello. Aunque, cabe decir esta publicidad entremezcla la idea de que las cremas son para desvanecer manchas y aclarar al mismo tiempo, y es que si sólo hablaran del “blanqueamiento” el racismo sería evidente.

[Imagen sin título de descripción del trabajo] Recuperado de <http://es.paperblog.com/mi-tratamiento-intensivo-para-atacar-las-manchas-699000/>

RUDIÑO, Lourdes (2011). “Publicidad promete belleza, salud y amor, con una piel blanca”, en Suplemento informativo de *La Jornada*, 15 de octubre, Núm. 49. p. 23.



MUECK, Ron (2000). *En la cama* [escultura]. Recuperado de <http://wibi.in/foro/arte/3513/las-obras-y-esculturas-de-ron-mueck>



MUECK, Ron (2009). *Juventud* [escultura]. Recuperado de <http://journalfinalartec.blogspot.mx/2011/04/ron-mueck.html>

MUECK, Ron (2005-2007). *Pareja acurrucada* [escultura]. Recuperado de <http://www.revistamilmesetas.com/el-hiperrealismo-de-ron-mueck-visita-san-ildefonso>



MUECK, Ron (2001).
Máscara II [escultura].
Recuperado de
<http://majocobe.blogspot.mx/2009/02/ron-mueck-autorretrato.html>

Ron Mueck, escultor australiano, quien ha hecho del hiperrealismo su fórmula para asombrar al mundo. La característica principal de la obra de Mueck es la de reproducir fielmente los detalles del cuerpo humano y para ello juega con la escala y para ello juega con la escala de sus piezas.



MUECK, Ron (2001).
Bebé [escultura].
Recuperado de
<http://www.x-flash.org/blog/archives/de-todo/>

DÍAZ, Ariane (2012). “México, quinto lugar mundial en cirugías estéticas: expertos”, en *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia, sábado 7 de enero, Núm. 9845. p. 33.



Michael Jackson [fotografías]. Recuperado de http://www.misterios-nuevaenergia.com/michael_jackson/index.album/imagen-12?i=11&s=1

Procedimientos para aumentar el busto, cirugías de nariz (rinoplastías), liposucciones y otros tratamientos cosméticos son cada vez más socorridos por mujeres de todas las edades que sueñan con ver en el espejo una imagen diferente de sí mismas que les permita incluso acceder a un mejor nivel de vida.

Las cirugías plásticas, antes un “artículo de lujo” o mero capricho de la vanidad, aumentaron 80 por ciento en los recientes 20 años, en razón de 20 a 25 por ciento por cada lustro, según estimaciones de la Asociación Mexicana de Cirugía Plástica, Estética y Reconstructiva (Amcper).

A su vez, la Sociedad Internacional de Cirugía Plástica y Estética (Isaps, por sus siglas en inglés) señala que México ocupa el quinto lugar a escala mundial por el número de intervenciones cosméticas, detrás de Estados Unidos, China, Brasil e India. Elsa Muñiz, antropóloga y experta en el estudio del cuerpo y la belleza, asegura que este *boom* de intervenciones se debe sobre todo a la comercialización de la figura. En el competido mundo de hoy —dice, “hombres y mujeres ya no tenemos poder sobre algo más que nuestro cuerpo. Es el único espacio que nos queda para decidir; y esto, aunado a la falta de oportunidades en todos los sentidos, hace que el físico se convierta en mercancía para conseguir empleo y hasta marido”.

Especialistas consultados afirman que México se ha convertido en destino del llamado “turismo médico” e incluso podría hablarse de un “turismo plástico”, junto a países como Colombia, Venezuela y Brasil. “En Guadalajara y Tijuana ya hay paquetes que incluyen boleto de avión (viaje redondo), cirugía y enfermera para cuidados postoperatorios en el hospital o el hotel durante tres días”, dice Judith Muñoz.



La boyante industria de la cirugía plástica está al alcance de casi todos los bolsillos, pues hoy las clínicas cuentan con la posibilidad de pagar con tarjeta de crédito a seis o doce meses. Éstas también ofrecen créditos para cirugía plástica con una baja tasa de interés mensual.

con tarjeta de crédito a seis o doce meses. Éstas también ofrecen créditos para cirugía plástica con una baja tasa de interés mensual.



[Imágenes sin título de descripción del trabajo] Recuperado de <http://planocreativo.wordpress.com/2008/07/09/una-mirada-diferente-sobre-la-anorexia/>

Reducir el peso corporal devino imperativo en el último cuarto de siglo y, en consecuencia, las muertes por anorexia o bulimia aumentan en cada minuto que transcurre. La obsesión por adelgazar, alentada por la presión del modelo cultural vigente y una publicidad pródiga en incitaciones a aplicar la filosofía del “como te veas, te tratarán”, acaba cada año con la vida de mil mujeres y 10 mil adolescentes hembras y varones. Datos de la Organización Mundial de la Salud reflejan que la mortalidad por estas enfermedades —catalogadas de patologías mentales, pese a ser trastornos relacionados con la alimentación— es de cinco a 15 por ciento.



SOTO Mayedo, Isabel (2011). “Moda letal”, en *El Orbe*, del 1° al 14 de octubre, sección Salud III, p. 5

ZED, Nelson. *Love Me* [fotografía]. Recuperado de <http://www.zednelson.com/?LoveMe>



Entre mediados del siglo pasado y los años setenta, la incidencia de la bulimia y la anorexia nerviosas subió en casi 300 por ciento y bajo el imperio de la televisión y el cine en este siglo, todos somos víctimas en cierto modo del desmesurado culto al cuerpo: la cuestión es bajar de peso.

Detrás, obran emporios industriales erigidos con el capital recaudado por el manejo sutil de ansiedades involuntarias de los seres humanos y que ganan cada día en maña para explotar, reforzar y estimular la enajenación.

Entre estos destacan una industria dietética de 32 mil millones de dólares, una cosmética de 20 mil millones, una de cirugía plástica de 300 millones, las farmacéuticas y otras.

La sola idea de envejecer aterra en la cultura imperante, de matriz occidental, en la cual somos viejos de manera precoz para buscar trabajo, tener hijos y enamorarnos.

SOTO Mayedo, Isabel (2011). *Ídem*.



Jocelyn Wildenstein by ZED, Nelson. *Love Me* [fotografía]. Recuperado de <http://www.zednelson.com/?LoveMe>



En las sociedades contemporáneas el conocimiento ocupa un lugar central así como la disposición de servicios que se ha extendido desmesuradamente, ello ha contribuido a la maleabilidad y plasticidad de sí mismo. La anatomía ya no es un destino sino un accesorio de la presencia, una representación provisional. La cirugía estética no es el simple cambio/transformación de un rasgo físico del rostro o del cuerpo, éste opera primero en el imaginario e incide de manera particular en la relación del individuo con su mundo. El cuerpo al ser hoy en día un motivo de presentación de sí, provoca que la relación del individuo con su cuerpo se defina a partir del *dominio de sí mismo*, del modelamiento de su apariencia, de la manipulación de sus afectos, la construcción y conservación de su forma. Sujeto simulacro que exhibe la imagen que quiere dar a los otros y que es evaluada constantemente. El cuerpo es sacralizado como un emblema de sí mismo de ahí el dicho, convertida en máxima de las sociedades contemporáneas “Como te ven...te tratan”. En este sentido el cuerpo se convierte en materia que hay que trabajar según las tendencias del momento, la moda. Empresa que debe ser dirigida de acuerdo a los intereses del sujeto —o mejor dicho del mercado— y su idea de estética. Sentirse a disgusto, inconformes con el cuerpo trae consigo, con frecuencia, la confección de la propia apariencia para darse una piel nueva y sentirse mejor.



Ronnie Coleman, winner, Mr. Olympia Competition – Las Vegas, USA. By Zed Nelson. *Love Me* [fotografía]. Recuperado de <http://www.zednelson.com/?LoveMe>



El bodybuilder o fisicoculturismo se reapropia del cuerpo, controlando su existencia imponiendo los límites tangibles y poderosos de sus músculos sobre los cuales ejerce un dominio radical, la preocupación se centra en adquirir masa muscular a costa de lo que sea —modelamiento sin descanso— ejercicios rigurosos (aparatos especiales), alimentación meticulosa (que llega a convertirse en una disciplina independiente que ocupa en ocasiones, varias horas al día), “suplementos” y esteroides que ponen en peligro la vida misma. El bodybuilder es un réquiem, himno a los músculos. “El bodybuilder se construye como una fortaleza de musculos inútiles en sus funciones, puesto que no se trata para él de

ejercer una actividad física en alguna obra o de contratarse como leñador en un bosque canadiense.”

LE BRETON, David (2011). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. 2ª ed. México. La Cifra, p. 90.



ZED, Nelson. *Tattoo* [fotografía]. Recuperado de <http://www.zednelson.com/?Tattoo>

NANCY, Jean-Luc (2003). *Corpus*. p. 14.

Los “cuerpos escritos” —incisos, grabados, tatuados, cicatrizados— son cuerpos preciosos, preservados, reservados como los códigos cuyos engramas gloriosos son: pero en fin no es el cuerpo moderno, no es ese cuerpo que nosotros hemos arrojado, ahí, delante de nosotros, y que viene a nosotros, desnudo, solamente desnudo y de antemano escrito de toda escritura.



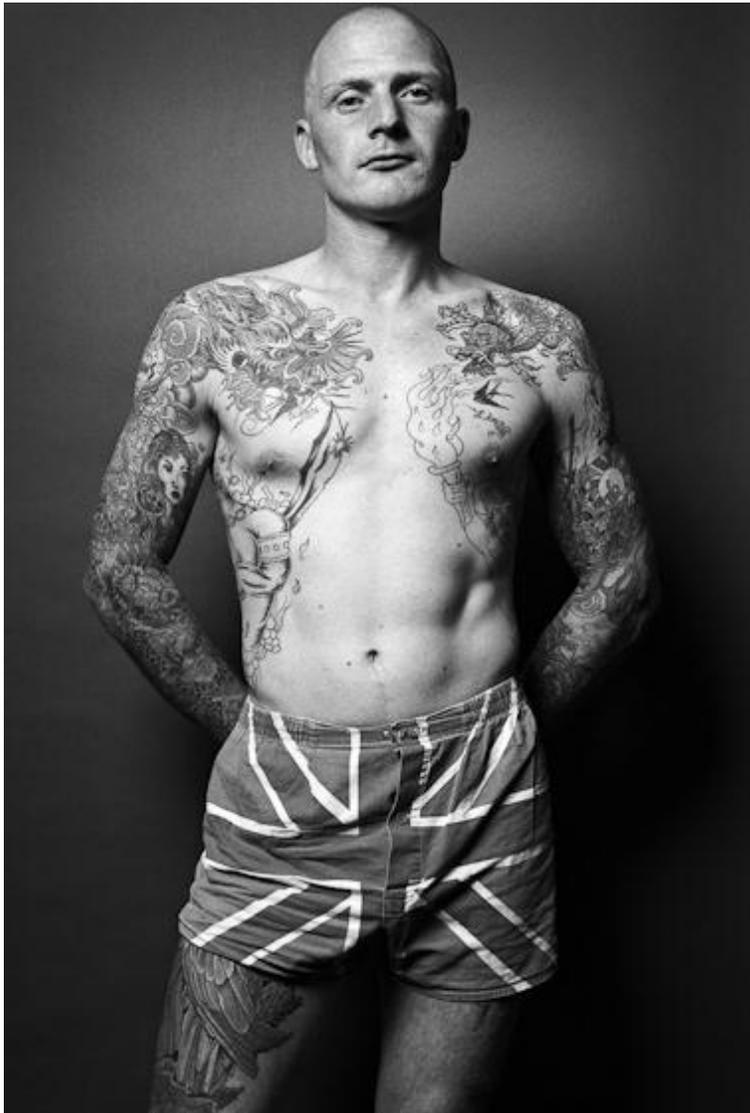
En numerosas sociedades humanas, las marcas corporales como los tatuajes y los piercing tienen un valor identitario, algunos están asociados a ritos de transición a diferentes momentos de la existencia —relación amorosa, convivencia amistosa o política— o bien, a significados precisos en el seno de la comunidad, la pertenencia del sujeto a un grupo, sistema social, fe religiosa, linaje, clan, rango de edad, estatus.

También pueden ser recuerdos de una vivencia, experiencia significativa de la cual el sujeto quiere guardar huella; una reivindicación identitaria que hace del cuerpo una escritura dirigida a los otros; superficie/forma de protección simbólica contra la adversidad y la incertidumbre del mundo (Cruces, Virgen de Guadalupe, la Santa Muerte, San Judas Tadeo, entre otros). Las marcas corporales implican además un deseo de atraer la mirada, de fabricar una estética de la presencia, de construir un espacio de sacralidad en la representación de sí, es decir, de inscribir físicamente la marca del ser de afirmarse en una identidad elegida. Las marcas afirman con energía una individualidad, dan valor al cuerpo. En la modernidad, la única consistencia del Otro es a menudo la de su *mirada*, lo que le queda cuando las relaciones sociales son más distantes, más medidas.

LE BRETON, David (2011). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo. Op. cit.*, p. 85.

Los tatuajes, piercing y otros modos de escenificación son proyecciones de la identidad soñada a través de un lienzo, llamado piel quien conserva las huellas de la historia personal —cicatrices de quemaduras, heridas, operaciones, vacunas, signos grabados etc.—.

La piel se convierte en material de fabricación de la presencia en el mundo, la marca corporal es un límite simbólico que se dibuja en esta frontera y que constituye un referente para la búsqueda de significado e identidad —aunque el significado depende ante todo de la mirada del sujeto—. Especie de firma mediante la que el sujeto afirma la identidad elegida. Tentativa de diferenciarse, embellecerse, construirse una imagen de sí mismo para que pueda ser apreciada (admirada-detestada) por los otros. La piel encierra al cuerpo, los límites de sí mismo, establece la frontera de lo interno y lo externo de manera viva, porosa, puesto que la piel se abre también al mundo, memoria viva. Barómetro del gusto de vivir, envuelve y encarna la persona distinguiéndola de los otros.



LE BRETON, David (2010). “Firmar o rasgar su cuerpo: las nuevas generaciones”, en Elsa Muñiz (coord.) *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana. p. 72.

ZED, Nelson. *Tattoo* [fotografía]. Recuperado de <http://www.zednelson.com/?Tattoo>



Amy Winehouse [fotografías]. Recuperado de <http://hoysecumplen.com/2009/12/23/noticias-detenido-amy-winehouse-por-altercado-del-orden-publico-y-agresion/>

La desconfianza hacia el cuerpo, hacia sí mismo, se percibe ya en la vida cotidiana en el uso de psicotrópicos que regulan la tonalidad efectiva, el estado físico y anímico deseado, de la relación con el mundo. Se ingieren productos para dormir, para mantenerse en vigilia, para estar en forma, tener energía, acrecentar la memoria así como el vigor sexual, para suprimir la ansiedad y el estrés...para salir a flote y no desfallecer frente a las exigencias de un mundo, de un sistema cada vez más demandante.

En nuestros días, las emociones están a disposición del sujeto ya que cuenta con un arsenal de psicotrópicos (hipnóticos, tranquilizantes, barbitúricos, antidepresores o estimulantes), de fácil acceso puesto que son vendidos como si fuesen caramelos, existe una gama, un abanico enorme de medios farmacéuticos que no necesitan de receta médica y conseguirla tampoco es problema.

Sobreponerse a la fatiga, darse los medios para un esfuerzo prolongado; éstas técnicas de administración del humor y de la vigilia favorecen el despliegue de un imaginario de la omnipotencia sobre sí mismo, la finalidad es volverse más competitivo ya sea en el ámbito escolar, del trabajo o de la vida cotidiana y ganarse el reconocimiento, admiración, respeto de los otros.



Los niños no escapan a este dominio químico; niño que es demasiado activo (paradójico ¿qué se considera “demasiado”?) es considerado, clasificado por los especialistas como



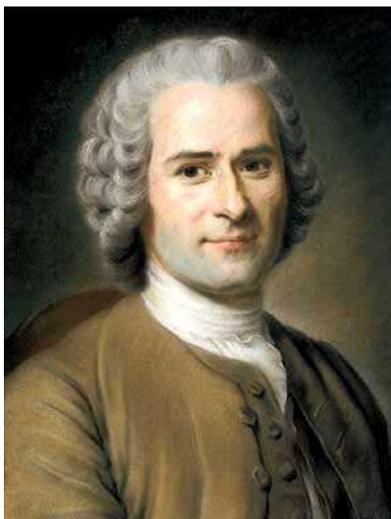
hiperactivo o con déficit de atención, motivo por el que se justifica su medicación, generalmente por ansiedad, depresión, perturbación del conocimiento, cuando en vez de un disfunción cerebral podría ser una dificultad en el aprendizaje, la falta de apoyo afectivo, un problema de violencia familiar, escolar, se deja de lado el sistema relacional en el que el infante se encuentra inmerso y se le reduce a una terminar biológica. “La educación familiar y escolar es protegida de esta manera de cualquier cuestionamiento acerca de su funcionamiento con la seguridad de no equivocarse jamás”.

LE BRETON, David (2011). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo. Op. cit.*, p. 90.

ANEXO 2.
CONTRIBUIONES AL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO
(ROUSSEAU, VIVES, COMENIO,
De GANTE)

Sin entrar en una descripción pormenorizada conviene destacar algunas de las aportaciones de dichos pensadores, cuyas ideas inspiraron la transformación del mundo y revolucionaron los preceptos educativos y pedagógicos de su tiempo.

Juan Jacobo Rousseau (Ginebra, Suiza 1712 - Ermenonville, Francia 1778)



Rousseau participó activamente en el movimiento renovador de la Ilustración, movimiento intelectual que influyó decisivamente en la Revolución Norteamericana de 1776 (o Guerra de Independencia), la Revolución Francesa de 1789 las guerras de Independencia de Latinoamérica y las revoluciones nacionales que sacudieron Europa durante el siglo XIX.

Revueltas que condujeron a la transformación de las sociedades occidentales, dando paso al surgimiento de la figura del ciudadano y al ascenso de las libertades, los derechos individuales y la razón como valores máximos entre los hombres y para la sociedad. Rousseau consideraba a la educación como el camino idóneo para formar ciudadanos libres

conscientes de sus derechos y deberes, detentadores de la soberanía en el nuevo mundo que se estaba configurando. La meta de la educación era la reconstrucción de un hombre social. Dicha reconstrucción debía efectuarse de acuerdo con las leyes del orden y de la razón, que proceden de la naturaleza; pero no una naturaleza dada, como la del salvaje, sino la naturaleza verdadera que responde a la vocación humana. Responder a la vocación humana, es ocupar el lugar que nos corresponde; ser uno mismo. La educación no consiste en una serie de metamorfosis, sino en un continuo acrecentamiento.

Uno de los principales aportes que realizó Rousseau fue señalar que el niño es "un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución. Es en la infancia cuando el niño, utilizando los datos de sus sentidos, logra construir las conductas humanas y la razón. A partir de esta idea Rousseau señala la necesidad de replantear los métodos de enseñanza imperantes que consideran al niño como si fuera un adulto más, asumiendo con ello que comparten intereses, habilidades, necesidades y capacidades. La educación debe adaptarse a cada edad de la infancia, teniendo en cuenta el desarrollo de las funciones. Rousseau compendió, mejor que nadie en su época, hasta qué punto depende la vida moral del ambiente en que se desarrolla la infancia.

La originalidad de Rousseau reside en una pedagogía de la vocación humana, funcional. Entre sus obras destacan: *Discursos* (1775); *Julia, o la nueva Eloísa* (1760); *El Contrato Social* (1762); *Emilio* (1762).



Juan Luis Vives (Valencia, España 1492 – Brujas, Bélgica 1540)

Uno de los máximos exponentes del humanismo renacentista. Rescató el pensamiento de Aristóteles, descargándolo de las interpretaciones escolásticas medievales, además de sustentar una ética inspirada en Platón y en los estoicos.

Entre sus numerosas obras cabe destacar la *Institutione de feminae christianae* (1529, La educación de la mujer cristiana), especie de manual ético-religioso para la joven, la mujer casada y la viuda; *De tradendis disciplinis* (1531, Tratado de la enseñanza), *De ratione studii puerilis* (1523, Estudio de la naturaleza del niño), sobre los métodos y programas de una educación humanística; *De ingenuarum adolescentium ac puellarum institutione* (1545), *De disciplinis* (De las disciplinas, 1531), obra dedicada al estudio de una serie de cuestiones relativas a la organización escolar y política docente; *Introductio ad sapientiam* (1542, Introducción a la sabiduría), colección de preceptos para vivir bien.

En dichos tratados Vives propone una renovación y planteamiento más científico de la enseñanza frente a la artificiosidad y vacuidad escolástica y retórica del tiempo; la enseñanza habrá de realizarse además de acuerdo con la naturaleza y personalidad del alumno

Vives supera el humanismo y marca el tránsito de la pedagogía a la edad moderna; no sólo porque consagró su vida a los menesteres educativos, sino porque fue el primero en sistematizar, escribir un tratado completo acerca de la enseñanza. El valor de la obra de Juan Luis Vives reside en el hecho de que supo recoger la tradición greco-cristiana, en su valiente lucha contra los métodos académicos entonces en uso, así como su aptitud para elevarse como humanista por encima de su tiempo y en su genio de precursor en los nuevos caminos de los campos pedagógico y psicológico.

Juan Amós Comenio (Moravia 1592- Ámsterdam 1670)



Comenio es considerado el padre de la Didáctica. Convencido de que la educación tiene un importante papel en el desarrollo de las personas, realizó un gran esfuerzo para que el conocimiento llegara a todos, hombres y mujeres por igual, sin malos tratos, buscando la alegría y motivación de los alumnos. Comenius proclama claramente que todos los hombres tienen una aptitud innata hacia el conocimiento y no lo restringe solamente a una elite o para algunos iluminados, así crea la concepción de una escuela popular de gran cubrimiento y a la que todos tengan acceso. El fin es lograr la paz mundial

ya que consideraba que la educación es el camino más rápido para llegar a ella. El establecimiento de la pedagogía como ciencia autónoma y la inclusión en sus métodos de ilustraciones y objetos, hicieron de él pionero de las artes de la educación y de la didáctica posterior.

En *Orbis Pictus* (1654), muestra un mundo visible en dibujos, un libro para el aprendizaje del latín, que parece ser el primer libro ilustrado para niños. Su gran obra, *Didáctica Magna* (1632), le hizo famoso en toda Europa y dio una gran importancia al estudio de las lenguas.

A finales de 1650 en Transilvania, fundó la escuela onmiscientífica, en la que además de mejorar sus métodos —su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación, los sentidos y la razón— y la participación de los alumnos, consiguió mayores éxitos en su aprendizaje y con ello convenció a los maestros, reacios a cambiar de sistema, de la eficacia de sus procedimientos. Exhortaba a luchar contra la suciedad para evitar las enfermedades, a desterrar la ignorancia y promover la educación de las gentes más sencillas, a utilizar el teatro como técnica de autodomínio y de pérdida de la timidez, con lo que facilitaba el aprendizaje de los textos ganando en la seguridad en los comportamientos de los alumnos.

Consideró imprescindible la educación en los primeros 6 años de vida; escribió una obra para este fin llamada *La Escuela Materna* (1631), es el primer estudio sistemático de la psicología del niño e invitación a la creación de Escuelas Maternales y de Jardines de Infantes. Diseñó una arquitectura de cómo debían ser construidas las escuelas: con patios, jardines y espacios alegres y abiertos. Las aportaciones de Comenio a la educación y la pedagogía son innumerables e importantes ya que muchas de ellas persisten en nuestros tiempos.

Pedro de Gante (Bélgica 1490- México 1572)



Fray Pedro de Mura o de Gante perteneció a la orden franciscana, está entre los grandes misioneros que evangelizaron el continente americano. Destacó como apóstol de los mexicanos desde 1523, defensor de ese pueblo conquistado y gran enamorado de la cultura indígena. Entremezclando ideas educativas de Europa con las de la cultura prehispánica, y aprovechando el ingenio e inteligencia de los indígenas así como sus elementos artísticos más sobresalientes (pintura, música, danza, drama), fray Pedro de Gante fijó, quizá sin pretenderlo, un sistema misional-educativo que se

extenderá por toda América.

Con interés especial en la educación de los niños, ya desde su llegada en 1523, —junto con sus compañeros— pidió a Cortés que le enviase a Texcoco a los hijos de la nobleza indígena para educarlos cristianamente. En el año de 1523 Fray Pedro de Gante fundó en Texcoco la primera escuela franciscana, en la que

se instruía en la fe cristiana a los niños más sobresalientes de la sociedad indígena para formar con ellos un grupo misionero encargado de evangelizar. Poco después, Pedro de Gante añadiría un objetivo más a su escuela: la enseñanza de artes manuales, con la intención de abrirle las puertas a la sociedad indígena a la libertad de trabajo y noble sustentamiento, luchando por desterrar la ignominia de la servidumbre.

Entre los testimonios, obras que dejó Pedro de Gante se encuentran: catecismos hermosamente pintados en escritura ideográfica como lo hacían los indios en sus códices prehispánicos, doctrinas amplísimas en lengua náhuatl, escritas en caracteres latinos.