

Recibido 12/11/2009

Evaluado 01/02/2010

Aceptado 15/04/2010

Aletheia

Revista de desarrollo humano,
educativo y social
contemporáneo
ISSN: 2145-0366
<http://aletheia.cinde.org.co/>

Directora General:

Martha Arango Montoya

Editora:

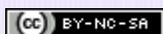
Clara Inés Carreño Manosalva
aletheia@cinde.org.co

Comité Editorial:

Alejandro Álvarez Patricia
Briceño

Manuel Roberto Escobar
Martha Suárez Jiménez
Ligia López Moreno
Alfonso Torres Carrillo
Ofelia Roldán Vargas

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Blanca Yaneth González



Aletheia es una revista de la
Fundación Centro Internacional
de Educación y Desarrollo
Humano
www.cinde.org.co

En convenio con:



ASIGNACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

Violetta Vega*

tamajvp@yahoo.es

Cómo citar este artículo:

Vega, V. (2010). Asignación y enseñanza en la escuela. Revista Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 1 Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día de mes de año].

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre las características y los efectos de la interacción corporal entre profesores y estudiantes en el contexto de la escuela formal. En la consideración de la experiencia cotidiana de los individuos, se espera enraizar una percepción acabada sobre lo que se juega al incorporarse en la escuela. Desde una perspectiva fenomenológica, se escrutan los siguientes interrogantes: ¿se privilegia lo intelectual ante lo corporal en la escuela? y si es así, ¿cuál es la incidencia de ese privilegio sobre la interacción dialógica entre profesores y estudiantes? Los planteamientos que aquí se esbozan se apoyan en los resultados de la investigación "Cuerpo, Diálogo y Educación" y toman como fuentes básicas los aportes en este campo de Foucault, M., Fullat, O., Le Breton, D., Mélich, J. y Merleau-Ponty, M. Tras el proceso de análisis, se configuraron cinco unidades de información: asignación verbal, asignación expresiva y asignación de la actividad.

Palabras clave: Cuerpo, Enseñanza, Asignación escolar.

Abstract

This article presents a reflection on the nature and effects of bodily interaction between teachers and students in the formal school context. In consideration of the everyday experience of individuals, is expected rooting finished insight on what is at stake when entering school. From a phenomenological perspective, they scrutinized the following questions: what is privileged to bodily intellectual at school? and if so, what is the effect of that privilege on the dialogic interaction between teachers and students? The approaches outlined here are based on the research results "Body, Dialogue and Education" and take as their basic sources of contributions in this field of Foucault, M., Fullat, O., Le Breton, D. Melich, J. and Merleau-Ponty, M. After the analysis process, five information units were configured: verbal assignment, expressive assignment and activity assignment.

Key words: Body, Teaching, School assignment.

* Filóloga clásica de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación y Desarrollo (CINDE – UPN), adelanta estudios de doctorado en la Universidad de Sao Paulo. Directora e investigadora del Centro Latinoamericano de Investigación Cultural Educativa (CLIC).

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se intenta ubicar la reflexión sobre la escuela desde el cuerpo y en el cuerpo. Se quiere volver sobre la vivencia de las aulas para percibir los vínculos que en ella se propician, entendiendo con Merleau-Ponty (1962) que las acciones del ser humano más que ser en el mundo, son del mundo, de manera que su sentido circula en todas las formas de relación de los seres y en la propia condición de existencia. Se trata, entonces, de negar la posibilidad de examinar la educación y la escuela desde lo puramente teórico, desde fuera, como si fueran realidades más o menos estables y absolutas, y también de alejarse de las líneas que simplemente las ponen a oscilar en torno a metáforas psicológicas o económicas sin observar la dirección que sigue todo aquello. Dejarse invadir por la experiencia de la escuela. Sin aceptar las simples coincidencias de uno u otro concepto con las prácticas de docentes y estudiantes.

Pero ¿cómo salir de la concepción, un tanto ideal, de la escuela que fundamenta actualmente las propuestas pedagógicas sin caer en un realismo ingenuo en el que la subjetividad prime sobre las vivencias de docentes y estudiantes? Quizá esta pregunta sea un punto de partida necesario para ahondar en el propósito de tornar las miradas y reiniciar la comprensión de lo educativo. Sin embargo, la cuestión no es de orden puramente epistemológico, antes bien, hace parte de un problema más amplio que es la relación entre cuerpo y mente. En otros términos, en la pregunta por el espacio físico y simbólico de la experiencia que permite el conocer.

Diferentes propuestas pedagógicas de alto impacto en la actualidad como la pedagogía crítica, la educación popular y el aprendizaje significativo, entre otras, han visto en el diálogo una condición para la educación. No obstante, la Fenomenología y la Hermenéutica han puesto de presente que un auténtico diálogo demanda que sus participantes tengan herramientas para entrar en él, otorguen sentido a su participación y se perciban como interlocutores válidos (Burbules, 1993; Fullat, 2000; Heinneman, 1980; Gadamer, 1984).

Lo anterior implica que si se quiere fomentar un diálogo que cumpla con los objetivos que las propuestas pedagógicas mencionadas pretenden es preciso que profesores y estudiantes “se dejen envolver” en él. Pero ¿permiten las formas de interacción actuales este tipo de diálogo?, ¿una interacción que privilegie lo intelectual sobre lo corporal podría favorecer que el diálogo ocurra? La respuesta a estos cuestionamientos demanda un reconocimiento de dichas formas de interacción y la obtención de datos en torno a las maneras de asumir lo corporal en las aulas.

De hecho, la cuestión reviste un fuerte interés pedagógico porque si la institución, los profesores o los estudiantes se ven implicados en situaciones que impidan la interacción dialógica o atenten contra ella, resultarían inviables muchas de las propuestas educativas contemporáneas. Ubicar las metas del lado de la información antes que del lado de la experiencia, en la estabilidad, antes que en la complejidad, deja a quienes no han tenido acceso a las conclusiones de las ciencias muy poco que decir. Pero más allá de eso, se pone de presente que la pregunta por lo corporal resulta básica para hablar de intersubjetividad y comunicación en los procesos educativos.

Para quienes participamos en los programas escolares resulta fundamental ahondar en la manera como se configuran las relaciones pedagógicas, pues es en ellas en donde procede la posibilidad de reconocer al otro y permitir las transformaciones que el encuentro genera. El diálogo no es solamente un instrumento de enseñanza sino una garantía de formación crítica y de reordenamiento social. Mas no puede dialogarse si lo que prima es la voluntad de dominio sobre el otro, su desconocimiento, o bien, la concepción de que el otro llega al diálogo sin saber y sin autoridad. En últimas, no puede dialogarse si el otro es objetivado, si su presencia se cosifica.

Como puede advertirse, este problema allega las preguntas actuales por el silenciamiento de los cuerpos en la escuela¹. Aunque sea necesario poner entre paréntesis la afirmación de que los cuerpos se silencian o se desconocen, es precisamente allí donde el estudio de lo que se presenta en la escuela, como fenómeno, parece necesario. Pues ahondar en la descripción de lo que efectivamente aparece día a día en las aulas, en la forma como se interactúa en ellas, es un camino procedente para divisar las diferencias y disparidades que podrían estarse interponiendo en la articulación de saberes.

Huelga decir que los fines de la escuela, la concepción del conocimiento que se tiene en ella y la idea misma de convivencia institucional pasan por la intersección de lo corporal y lo dialógico. El reconocimiento del otro depende en gran medida de nuestra disposición para asumir su forma de ser y de aparecer, para no imponerle una lógica particular o mostrarle nuestro camino como el único válido y el mejor; en suma, para asumir su presencia.

¹ Para el análisis de esta perspectiva que plantea las tecnologías de silenciamiento del cuerpo en la escuela ver Vigarello, G. (2005). Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión, Planella, J. (2004) Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona, Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona: Laertes. y Zabalza, M. A. (2004) Diario de clase. Madrid: Narcea.

METODOLOGÍA

Quizá uno de los mayores logros de las impugnaciones epistemológicas que se han enunciado, está en que la investigación social deje de percibir – y querer hacer percibir - el mundo como un monolito de hechos notables y en que empiece a verlo como una combinación, como un entrecruzamiento, de fenómenos particulares. Los esquemas totalizantes ceden y las respuestas no pueden seguir teniendo la ingenua alusión a unos cuantos nombres y otras tantas batallas que - marcaron- lo que vendría. Hemos aprendido a valorar la concreción experiencial de las preguntas y hemos entendido que carece de interés apurar respuestas globales. No hay un solo acontecimiento que no obedezca a todos los demás, que merezca comprenderse aisladamente.

Esta consideración hace que se ubique el curso de este trabajo en el terreno de los conceptos que caracterizan la indagación fenomenológica. No obstante, es preciso aclarar el camino en el que se inscribe este trabajo, pues, como puede esperarse de una perspectiva que intenta superar el racionalismo y aboga por la reflexión sobre los procesos mismos de conocimiento, desde el Husserl de las Investigaciones Lógicas muchas perspectivas han enriquecido la discusión.

Empecemos por insistir en la importancia de reflexionar sobre la experiencia tal como se presenta, de describirla atentamente, y de poner especial atención a la forma como aparecen los datos que dan cuenta de ella. No se trata de conocer lo que el otro está conociendo sino de observar la forma como se presentan y como se han constituido los datos accesibles de su experiencia. El estudio de los cuerpos que habitan los espacios escolares explorados requiere entenderse aquí como un ejercicio que antepone la descripción de las relaciones, los contactos e interacciones al descubrimiento de los sistemas, reglas o códigos de funcionamiento. Se pretenden describir las acciones y percepciones corporales como experiencias de vida en un medio concreto y las propuestas fenomenológicas ofrecen más posibilidades en este sentido que las que pueden encontrarse en otras miradas en las que se pone énfasis en el lenguaje como lugar del sentido.

Es cierto que la vida está inmersa en proposiciones y condicionada por el lenguaje, pero corremos el riesgo de absolutizarlo, de asimilar el lenguaje con lo que somos. Hay múltiples experiencias difíciles de verbalizar en nuestra vida y la gramaticalización, la constitución de la expresividad como un lenguaje, no deja de ser problemática. La facticidad de que estemos inmersos en el lenguaje no implica que podamos analogarlo sin más a nuestras acciones. De la misma forma, debemos pensar si la tradición de sentido que comporta el mundo que nos ha forjado cubre las formas de percepción corporales.

En este contexto, el presente trabajo ubica su reflexión en el terreno de la indagación fenomenológica y parte de las conclusiones que se obtienen en la investigación “Cuerpo, Diálogo y Educación” (Vela, 2009) y de los planteamientos que a propósito del tema han hecho Foucault, M., Fullat, O., Le Breton, D., Mélich, J. y Merleau-Ponty, M. Desde estas fuentes, el estudio de los cuerpos que habitan los espacios escolares explorados se entiende como un ejercicio que antepone la descripción de las relaciones, los contactos e interacciones al descubrimiento de los sistemas, reglas o códigos de funcionamiento. No hay estrictamente un marco teórico sobre lo corporal y su relación con lo educativo, pues aquello que se toma de otros autores, se toma en virtud de que se encuentren con lo hallado a lo largo de la investigación y las maneras de entender lo hallado están marcadas por los datos antes que por las aproximaciones teóricas que se han acopiado en relación con los mismos. Las teorías transitaron junto con lo demás en este proyecto, pero su papel no fue el de alumbrar sino el de acompañar y nutrir. Huelga aclarar que cuando se habla de profesores y *estudiantes, se habla de los profesores y estudiantes que se hicieron partícipes de la investigación.*

RESULTADOS

ASIGNACIÓN VERBAL

No es posible pensar el habla sino como acto desarrollado en los cuerpos. Es necesario cuestionar la idea que liga el discurso con el alma de los hombres, el habla y las maneras de decir con la propuesta de esencia cartesiana. Esta necesaria reubicación del habla exige situar las palabras en la realidad corpórea de los seres humanos, a través de su materialización verbal, que siempre proviene del cuerpo, y existencial, que siempre responde a un mundo vivido. No se trata, entonces, de que el cuerpo sea o bien un instrumento que medie entre una potencia, pensamiento o alma, (Merleau-Ponty. 1945, p. 267) y el discurso exteriorizado, o bien un cofre en el que este se deposita; se trata, más bien, de entenderlo como el lugar que hace posible la producción del discurso y la experiencia que lo motiva.

En este sentido, cada vez que hablamos, se juega toda esa vivencia que somos en el discurso pronunciado; es esa vivencia, situada en el mundo, de cada una de las personas la que produce los sentidos que se ofrecen en las palabras, en los silencios y en las formas de decir. Aparecemos en nuestras palabras y ellas son una forma de nuestra propia materialidad.

Quizá muy por el contrario de los planteamientos que entienden el cuerpo como una carcasa del pensamiento, lo que aquí planteamos es una profunda imbricación entre el cuerpo y todo aquello

que hemos representado en el concepto de alma. A este respecto dice Merleau-Ponty: A partir del momento en el que el hombre se sirve del lenguaje para establecer una relación viva consigo mismo o con sus semejantes, el lenguaje deja de ser un instrumento, un medio, para convertirse en una manifestación, en una revelación del ser íntimo [...] que nos une al mundo y a nuestros semejantes. (2000, p. 266)

Si admitimos lo anterior, es dable que las discusiones y conversaciones en el aula, que hemos mencionado en los numerales anteriores, sean entendidas como formas de intercambio corporal: “*Los daños al cuerpo también se hacen con la palabra*” (Cixous, 2000). Pero ¿qué implica para la educación ubicar los intercambios verbales que se dan en el aula en el cuerpo?, ¿qué implica relacionar los conceptos cuerpo, discusión, conversación y educación? y ¿qué implica la dificultad de hablar de diálogo en las aulas exploradas? Empecemos por ofrecer algunos elementos en torno a esta última pregunta, con la esperanza de que aporten claves para comprender otros cuestionamientos.

Históricamente, se han presentado diferentes posiciones a favor de la centralidad del diálogo en los procesos educativos. Aún así, ese diálogo pedagógico se ha reducido a cualquier tipo de conversación entre docentes y estudiantes; sin fines, características e implicaciones claras. Pero no todas las interacciones verbales son diálogos y los diálogos entre estudiantes y docentes no tienen las mismas características que los que se dan entre otro tipo de personas o en otro tipo de espacios. Ciertamente, algunas formas de interacción pueden resultar más significativas que otras en la escuela y el asunto no se reduce a ampliar el lenguaje corporal para hacer más efectiva la construcción de conocimiento -aunque esto ya suponga un cambio interesante en relación con lo que podemos encontrar actualmente. Quizás el asunto se relacione con permitir una palabra menos institucionalizada e impugnar la necesidad de autoridad y control en el intercambio.

Pensar que todos los diálogos conducen a acuerdos o consensos es ingenuo. El valor de la confusión -en el sentido más latino del término: mezcla, desorden, turbación- que tiene lugar durante las relaciones comunicativas está en su presencia más que en el lugar al que nos conducen. Freire (1987) precisa que la meta de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos es el desarrollo común del entendimiento por medio de un proceso de indagación compartida y de la conciencia personal y política de los participantes; la aserción está muy lejos de informar a un receptor ignorante las aserciones de una especialidad. Hay en estas palabras un compromiso explícito con la pedagogía liberadora y con el cuestionamiento a la posición de autoridad que encarna el profesor. Aunque

bajo esta concepción también se corra el riesgo de restringir los puntos de llegada del diálogo, su carácter exploratorio.

Si esto es así, el diálogo pedagógico, que Fullat (2000) entiende como la relación comunicativa entre dos o más interlocutores deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje, aparece como un recurso singular para cuestionar las relaciones de dominación que acechan la escuela y las concepciones uniformes sobre los estudiantes. Para que haya diálogo hay que garantizar que todos tienen algo que decir y que todos valoran fundamentalmente la posición propia y la de los otros (Gadamer, 1984).

Freire, rememorando a Dewey, también ha puesto de presente la importancia de los “ambientes dialógicos” en los espacios educativos. Desde diferentes propósitos, han coincidido en caracterizar el diálogo como una relación comunicativa, distinta de la charla, la conversación o la discusión, que supone lazos sentimentales como el respeto, la confianza, el interés, y la expresión de rasgos de carácter como la capacidad de escuchar y la apertura ante el desacuerdo (Burbules, 1993).

Como puede verse, la concepción de diálogo que se ha esbozado comporta una visión descentrada y no autoritaria de la formación. Detengámonos un momento en esas afirmaciones. Conceder que se dialoga con las palabras del cuerpo conlleva asumir que cada una de nuestras palabras, su elección, ordenación y el sentido que se les atribuye, ponen de presente el ser de nuestra historia y nuestro presente. Conceder que el diálogo requiere ponerse en juego es romper con las jerarquías tradicionales que estructuran la escuela; hablar de apertura exige difuminar la prevención y reposicionar la diferencia.

En la descripción de la forma como esas relaciones comunicativas nos “envuelven” (Gadamer, 1984), es preciso cuestionar la comprensión de los cuerpos-ser de los otros, para nuestro caso de esos otros que habitan las aulas, como una suma de partes que existe como cosa o como consciencia (Merleau-Ponty, 1985), y decir, con Heidegger, que el ser es un ser en el tiempo y en el mundo, un ser que habita, por tanto, es un ser que existe en su cuerpo, no con su cuerpo.

Es difícil pensar el habla fuera de los cuerpos. La interacción verbal es una forma de aparecer de la interacción corporal que encuentra una de sus expresiones más auténticas en el diálogo. Pero a lo largo de la presentación de los datos, se hace evidente que ante la pregunta por la relación entre los conceptos cuerpo, discusión, conversación y educación, debemos decir que en las discusiones y

conversaciones que se producen en la escuela, la enseñanza de los posicionamientos y las adecuaciones impiden el diálogo.

Al interior del salón, el profesor “recorta los decires”, en palabras de Orlandi. Los cuerpos de los estudiantes están en el salón para responder y para saber. Si las comunidades de aprendizaje son el resultado del esfuerzo dialogante e igualitario de muchas personas, antes que el resultado del examen cientificista y autoritario del reflejo de la realidad, como sugiere Ramón Flecha, se podría afirmar que el cuerpo dual que privilegian las interacciones halladas es a la vez un obstáculo y un sino.

Por tanto, es necesario desnaturalizar y cuestionar esos referentes, conocer factores de diálogo que hasta ahora han pasado desapercibidos o ignorados, para desarrollar el juego del lenguaje corporal conscientemente (Restrepo, 2001). Asimismo, es necesario rescatar la noción griega de saber -sapere- como el acto de gustar o probar, de conocer por el sabor, por el cuerpo, para permitir el desarrollo de una reciprocidad más integral.

Claro, siempre podemos optar por hacer que en las escuelas los diálogos sean distintos, podemos defender, para ponerlo en términos de Foucault (2003), el control, la selección y la redistribución de los discursos; la palabra prohibida como requerimiento de nuestros proyectos. La asignación verbal, de hecho, puede estar nombrando esta opción que acabamos de mencionar. Alude, pues, la imposición a la vez física y simbólica de una marca en nuestra manera aparecer en el verbo y de vivirlo.

ASIGNACIÓN EXPRESIVA

El más allá que hemos atribuido a los gestos, su condena a la representatividad, aleja la posibilidad de pensarlos como verbos del cuerpo. Así como hemos instrumentalizado el lenguaje, queremos ver en ellos un punto intermedio entre el ser o la mente y el hecho mismo de la expresión. Pero tal como afirma Planella “La retórica es también una educación del cuerpo, del gesto del cuerpo” (2003, p. 100), siempre será posible asumir los gestos como una concreción del carácter situacional del cuerpo, de su estar en un lugar del mundo. De manera que, más que reflejos –tendidos al infinito-, sean pensables como vivificaciones del encuentro del ser humano con los otros.

Cómo se agotan nuestras metáforas usuales si aquel mirar al piso o aquella mirada para expresar que no se entendió, para censurar, integran ellas mismas la sensación de reprobación, son una falta de comprensión y la censura. Si acaso aquel mensaje no usa al gesto de manera mecánica y si lo que sentimos no emerge, al menos en un sentido vertical, podríamos comprender la expresión como actualización de nuestra existencia. ¿Qué sería de la censura sin su gesto?

Y todo esto es fundamental sólo porque si no compartimos este punto de partida será difícil ubicar otros nexos necesarios: estamos planteando aquí que la palabra y los gestos integran nuestra relación inmanente con el mundo, no son solo datos acerca de ella. El sistema gestual es, en este sentido, una concreción necesaria del encuentro entre el ser humano y el mundo que posibilita la construcción de diferentes totalidades expresivas, diferentes formas simbólicas ordenadas en el cuerpo. Hay diversos argumentos acuñados en este sentido.

En el “ser en el mundo” que pone de presente Martín Heidegger ya puede inferirse la correlación entre el diálogo del hombre con el mundo y la posibilidad misma de existencia. En razón de que la vida está siempre por construirse, el cuerpo no puede entenderse como un objeto indiferente que se deja habitar por ella, que recibe sus mensajes. Es preciso que proyecte sus experiencias y se combine con las cosas que lo rodean. Y es en este combinarse que los gestos se verifican ante el otro y que los gestos del otro son para mí el horizonte de su existencia. Así como el hilo de Ariadna era en sí mismo el laberinto, nuestros gestos son la presencia misma de nuestra coincidencia con el otro –no su rastro. Si este dar la cara fuera solo un testimonio, ¿en dónde se hallaría el de nuestra existencia?

Merleau-Ponty, desde una postura que radicaliza nuestra pertenencia al mundo, afirma que “El hilo entre la palabra y el sentido vivo no es un hilo exterior de asociación; el sentido habita la expresión -no es un acompañamiento exterior de los procesos intelectuales-” (1945, p. 262). De acuerdo con lo anterior, los gestos comportan un sentido en ellos mismos. Siguiendo con el mismo autor:

“La comunicación o la comprensión de los gestos se obtiene por la reciprocidad de mis intenciones y los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles en la conducta del otro. Todo pasa como si la intención del otro habitara mi cuerpo o como si mis intenciones habitaran las suyas” (1967, p. 214).

Pierre Guiraud (1997) en su texto “Lenguaje del Cuerpo” afirma que retratamos lo moral en lo físico, que gestos y comportamientos corporales aparecen ante nosotros como signos de inclusión y exclusión; ofrece algunos ejemplos:

- Cabeza y ojos abajo en el saludo señalan sumisión; mientras que cabeza y ojos al frente señalan sinceridad, diálogo paritario o igualdad.
- Una frente ancha puede ser señal de inteligencia, de ideas; mientras que unos labios carnosos pueden ser señal de instintos, animalidad, vitalidad.

Sin embargo, cabría preguntar si cuando esos labios que refiere Guiraud aparecen ante nosotros son auténticamente una señal y no la presencia del deseo que convocan. El hecho de que el valor de los gestos “dependa de la función que contraigan entre ellos en un acto concreto” (Pericot, 1987, p. 101), no puede confundirse con aquello que su aparición implica en nuestro reconocimiento de los otros y de nosotros mismos.

En el último aparte del capítulo anterior citábamos que los significados propios de los signos bien pueden comprenderse como metáforas usuales; no así el gesto, cuya referencialidad es mucho más inmediata en tanto que aparece como la más propia posibilidad de imaginar la emoción que acompaña, aunque las valoraciones que les otorguemos obedezcan a tantos y tan arraigados juicios convencionales.

De suerte que las miradas y gestos que hemos descrito en los dos apartes anteriores más que dar testimonio de lo que piensan estudiantes y docentes, nos dan testimonio de su ser y de aquello que integra su existencia. El que nuestra mirada revise a los otros no sólo comporta la huella de un rol asumido. Principalmente, implica que somos esos ojos que verifican y examinan y que desde allí nos otorgamos sentido. Reír a carcajadas, sonreír o preferir contar chistes para que sean los otros quienes rían no es del todo una elección; así como hacer círculos con las manos para explicar el desarrollo de algo, solo puede expresar nuestro pensamiento sobre el tema si estamos viviendo una existencia que se desarrolla de esa forma (Cfr. Merleau-Ponty, 1945, p. 430).

Este mismo autor plantea que en el ser humano todo es fabricado y natural (biológico) a la vez. Así, puede advertirse que cada uno de los gestos que hacemos revela la institucionalidad que estamos construyendo. Es decir, aunque el gesto presupone la espontaneidad de quien lo hace, se caracteriza como tal por recrear una posición ante el mundo que es colectiva a un determinado grupo o sociedad de forma totalizante.

Está implícito en todo esto un proceso educacional subyacente, es decir, la expresividad se realiza con base en un proceso educacional formal o informal, en la enseñanza que contraen nuestras miradas, nuestras manos, nuestra cabeza o nuestras piernas. Acaso esto sea inevitable y siempre estemos inmersos en una comunidad de íconos gestuales que embargan lo que somos, pero aquí lo relevante es el propósito y la trascendencia social del proyecto en el que estas acciones se enmarcan.

Cada una de nuestras expresiones proviene de una cultura simbólica que es transmitida y conservada por medio de la educación, y sabemos que el conocimiento escolar no es desinteresado, no es neutral. El problema, entonces, es presentar una forma de expresión como la única válida y como la precisa para un espacio educativo y comprometer a todos quienes habitan la escuela con esa necesidad. Por lo que puede verse en las entrevistas, ni estudiantes ni maestros parecen imaginar una clase en la que la quietud, las sillas y el silencio no sean necesarios; las formas de explicar son más bien comunes y las formas de expresar que se aprendió, fuertes convenciones tan impropias a las dinámicas regulares entre estudiantes como los mismos aprendizajes que se pronuncian.

Tras hacer el recuento de lo que se ha encontrado en el campo, queda la sensación de que cada una de las personas que intervienen en el día a día de la escuela asume de una manera muy fuerte lo que representa o debe representar en la institución. Los ojos de los docentes, las manos en alto, los asentimientos y las negaciones recuerdan esa nueva forma de control, descrita por Foucault, que ha pasado de lo físico al plano del gesto de reprobación para con los otros y, claro, para con uno mismo. Todo esto se nutre con una apelación del discurso a lo racional para controlar el comportamiento. Lo que se espera es la adecuación sin importar las condiciones del espacio o la falta de cohesión que este genere.

Sería impertinente aquí tratar de inventariar los gestos y su sentido. No obstante, es importante reparar en su asociación con la exigencia de destreza y de cumplimiento. Al docente, por ejemplo, se le impone que elimine de su expresividad lo enredado, lo torpe, y que lo cambie por una actitud que impone. Poco a poco sus ademanes se tornan en “comandos corporales”. A través de sus miradas, enseña a los estudiantes quiénes son y cuál es su papel. Vigarello afirma que “La rectitud es, ante todo, obediencia que se ha fijado” (2005b, P. 95). Una impresión de estas exigencias queda en los músculos del cuerpo y poco a poco reduce las posibilidades de los mismos.

Ahora bien, dado que la comunicación en las aulas es una interacción entre cuerpos que transmiten símbolos incesantemente y que no podemos perder de vista que esa interacción simbólica está encaminada, intencionalmente o no, a la enseñanza y el aprendizaje, esta adecuación y estas exigencias actúan como ordenanzas socioculturales (Guiraud, 1986) constantes que transforman el cuerpo-ser de los seres humanos que las emiten y reciben. Asignaciones en el sentido en que imponen a la forma de aparecer de las personas unas bruñidas marcas que hablan sobre el mundo vivido.

No hay en el diálogo, verbal y expresivo, un lugar neutral para el cuerpo. Todos estamos inmersos en un conjunto de relaciones poco estables, pero siempre comprometidas. El gesto se muestra espontáneo sólo en la medida en que corresponde con esta asignación. Sin embargo, ¿cómo se nos ocurre hacer este o aquel gesto? En *La inmortalidad*, Kundera dice que algunos gestos solo se nos ocurren ante miradas que exigen una respuesta concreta y que llegan hasta nosotros como si algún desconocido nos los hubiera apuntado, como le llegan a un actor que ha olvidado su papel. Puede que en realidad no expresen nada concreto salvo la condena de darnos al mundo.

ASIGNACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Desde 1980, se ha defendido con insistencia en las ciencias sociales la idea de que los movimientos no pueden entenderse sin el sentido que los integra. En la condición humana, no hay sentido sin carne y no hay acción de la carne sin un sentido inmanente. Cuando se aprende a levantar la mano para tomar parte en un debate, es el brazo lo que se adecúa y se marca; es el cuerpo el que debate, no su nombre ni su quimérica mente. En la *Historia del cuerpo* se señala cómo la movilidad o la ausencia de movimiento revelan sentidos sociales aprendidos: “El movimiento ya no es un simple mecanismo de ejecución. [...] Hace posibles formas de adaptarse y de reaccionar que lo superan” (Vigarello, 2005a, p. 174).

Lo anterior rememora el planteamiento de que todo en el ser humano es una conjunción biológica, genética, e intencional, un diálogo entre naturaleza y artificio que acoge la medida de la existencia². Difícilmente puede aceptarse que el cuerpo sea un objeto dirigido por la conciencia; a lo que se apunta ahora es a comprender el movimiento fuera del trayecto clásico que subordina el motor a la «idea». Lo anterior implica acotar claramente aquello que aludimos cuando hablamos de

² A este respecto conviene revisar los siguientes textos: *Teoría general de sistemas* (1976) de Bertalanffy, L., *El error de Descartes* (1996) de Damasio, A., *El cerebro sintiente* (2000) de Mora, F., *La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas* (2002) de Oña, A., *La mente bien ordenada* (2002) de Morin, E., entre otros.

un cuerpo que se mueve y estudiar de forma distinta las prácticas, las maneras de hacer y de sentir. A estos dos asuntos dedicaremos los siguientes párrafos.

El concepto de *esquema corporal* que desarrolla Merleau-Ponty en su texto *Fenomenología de la Percepción* (1945) hace importantes aportes al primero de los puntos señalados. Dicho concepto hace referencia a la ubicación de los cuerpos en espacios determinados de acuerdo con las condiciones que esos espacios refieren. Siguiendo al autor, cuerpos y espacios se demarcan y se configuran hasta hacer difícil la distinción de los límites de incidencia entre unos y otros. El lugar en el que se ubica el cuerpo no solo lo sitúa sino que genera unas determinadas formas de comprender.

Como puede verse, el autor toma distancia de las teorías que entienden esta correspondencia como una asociación, es decir, como una suma de respuestas de cada una de las partes del cuerpo ante los espacios y tiempos que se le imponen y de aquellas que entienden el cuerpo como una estructura, una forma, que recibe pasivamente del espacio claves para su acción. Ante estos enfoques, Merleau-Ponty defiende una visión en la que el cuerpo se presenta como un horizonte que expresa la interacción con el mundo. Cuando afirma “Más allá de que mi cuerpo sea para mí apenas un fragmento de espacio, no habría para mí espacio si no tuviera cuerpo” (2000, p. 149), no está entendiendo el cuerpo como una figura o un fondo sino como un verbo que ajusta su orientación constantemente de acuerdo con su percepción de las cosas, los seres y las relaciones en las que se mezcla.

Pero es la actuación y la interacción con las cosas la que nos permite mezclarnos y la experiencia perceptiva la que fundamenta la aproximación cada vez mayor del espacio, siempre corporal y siempre exterior. Es desde ahí que el movimiento comporta sentido, artificio y naturaleza, conciencia, en la presuposición mutua con todo lo otro que marca su raíz corporal.

En la medida en que no estamos en el espacio y en el tiempo sino que somos en ellos no podemos abstraerlos o pretender que somos distintos de aquello que ellos configuran. Cuando nos movemos del puesto al tablero y nos organizamos en las sillas, estos espacios están siendo, en ese momento, nuestro origen y nuestra historia. El movimiento y la expresión que les otorga un lugar, les otorga un lugar en mi vida y a mí un lugar entre ellas, una existencia. Sería ingenuo fragmentarnos de lo que nos rodea, pensar que sillas, salones y bloques son simples medios.

No obstante, es preciso ahondar en el carácter de la relación entre el movimiento del cuerpo y el medio en el que este movimiento se produce. ¿Está el cuerpo inserto en las redes de su medio o surge en ellas? A este respecto hay un interesante punto de contacto entre los planteamientos de Merleau-Ponty y de Foucault.

El concepto de esquema corporal se suma en las teorías del fenomenólogo francés a la noción de situación. Estar situado “*designa la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo en un objeto*” (Merleau-Ponty, 2000, p. 146). Para este autor, la relación que establece el cuerpo con su medio es apenas un punto de partida para la potencialidad de ambos. Es cierto que esta potencialidad depende de las maneras y las tonalidades de la relación que constituyen, pero siempre es posible para el cuerpo partir de la referencia que le brinda su medio para establecer nuevas formas de estar y de ser en ellas.

De manera que esta imbricación entre espacialidad y cuerpo influencia, pero no determina, el sentido y nuestra relación con el mundo. Percibir es siempre un ejercicio individual que se hace desde la perspectiva particular que ofrece nuestro cuerpo. Y es en este sentido en el que la percepción, en tanto origen de nuestra perspectiva, resulta fundamental en la posibilidad de abrirnos al mundo.

Por su parte, Foucault (2004) entiende esta ubicación del cuerpo desde el concepto de posición. La acción de los dispositivos sobre los sujetos, en términos de este autor, no es justamente reprimirlos o someterlos; sería más preciso decir que el complejo de fuerzas que el dispositivo conjuga los afecta, los matiza y los hace tomar determinados rumbos. En esta vía, esa acción que dispone inserta a los individuos en una red de normalizaciones de los poderes y los saberes.

El efecto de dicha inserción es una particular incorporación de la realidad, que va nutriéndose del disciplinamiento hasta alcanzar la regularización, es decir, hasta hacer vivir de una manera privativa el poder y el saber (2000, p. 219). Veamos el siguiente aparte:

La sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regularización. Decir que el poder, en el siglo XIX, tomó posesión de la vida, decir al menos que se hizo cargo de la vida, es decir que llegó a cubrir toda la superficie que se extiende desde lo orgánico hasta lo biológico, desde el cuerpo hasta la población, gracias al doble juego de las tecnologías de disciplina, por una parte, y las tecnologías de regulación, por la otra.

Estamos, por lo tanto, en un poder que se hizo cargo del cuerpo y de la vida o que, si lo prefieren, tomó a su cargo la vida en general, con el polo del cuerpo y el polo de la población. (2000, p. 229)

Aquí el cuerpo es una expresión de la historia que con él emerge, y aunque está embebido en esta “articulación de las normas” se desarrolla conjuntamente con ellas. Sin embargo, se entiende como un campo definible en esa red, de alguna manera cercado por ella, cumplido en su trama. Es este, precisamente, el punto de diálogo entre las perspectivas aludidas. Para Merleau-Ponty, la relación del cuerpo con su aquí y ahora está siempre más allá de mi definición y, en tanto, fenómeno expresivo, su situación es más una dirección, una orientación de su facticidad, que una inserción. Aunque Merleau-Ponty también habla de posición, su objetivo con este término es enunciar la ubicación del cuerpo en los discursos científicos y en el lenguaje cotidiano, no necesariamente en su relación con otras posiciones.

Con todo, el cuerpo foucaultiano, ese espacio de lucha entre la historia, las tecnologías y los impulsos, las voluntades, no excluye el decurso del cuerpo como *potencia del mundo* (Merleau-Ponty, 2000, p. 469). No podemos desconocer que los dos autores parten de miradas distintas que van del *sfumato* del fenómeno perceptual al espacio de pugnas del modelo condicionante. Aún así, la acción posicionada de los cuerpos aparece como un proceso que puede convocar la red y la potencia. Baste aquí con dejar la cuestión planteada, mientras exploramos nuevos elementos que pueden enriquecerla.

El estudio del cuerpo, sean cual sean sus fuentes y métodos, pone de presente que cada una de nuestras acciones tiene una historia, procede de un camino social. Por ello, en la línea de los planteamientos de Foucault, Vigarello (2005b) intenta enlazar los usos que van del corsé a la palabra correctora del docente y de ahí a la corrección interiorizada como autosugestión. Relata, por ejemplo, que “El propósito de corregir para dar elegancia y pose se torna en el de corregir para hacer más competitivo y obtener “score” en los comienzos del s. XX”. Así, “La pedagogía del cuerpo se torna en una empresa encargada de perfeccionar el “rendimiento” de los estudiantes y hace de la corrección de las posturas un elemento de esa estrategia”. (2005b, p. 194)

La investigación de este autor en torno a lo que él denominó “*rectitudes corporales*” en la escuela, muestra que uno de los símiles que esta institución ha construido a lo largo de los años se da entre comportarse bien y eliminar los modales grotescos (2005b, p. 165). Desde luego, esto fue una intención más clara en las escuelas del s. XVIII. Hoy, la preponderancia de las metas de

cobertura y las transformaciones en los imaginarios sociales sobre la niñez y la juventud han hecho que sea muy difícil para las instituciones controlar de forma tan eficiente el comportamiento de los estudiantes.

Aún así, los movimientos que se dan en la clase se dejan ver como formas de relación que han heredado muchos rasgos de esas rectitudes y que han sido mecanizadas por todos los participantes. “En la lenta constitución de la escuela, la red de prescripciones que establece los aspectos es invadida progresivamente por la referencia instruida, por el argumento preventivo, [...] pero de manera tal que de ellos resulta siempre un aumento de la organización y la rigidez” (Vigarello, 2005b, p. 164). Hay fuertes estelas que se pueden sentir en acciones como las que se expresaron en el aparte “Expresar el orden” y en la preocupación de los estudiantes de secundaria por no jugar o brincar demasiado como los niños pequeños. Hay una idea general que insta a la quietud en la medida en que los años avanzan y cuyos efectos se advierten muy bien en las aulas de maestría.

Mucho de esto se relaciona con lo que Michel Foucault ha denominado “microfísica del poder”. Por medio de esta categoría, el investigador francés ha visibilizado los procedimientos técnicos por medio de los cuales “se realiza un control detallado, minucioso, del cuerpo, gestos, actitudes, comportamientos, hábitos y discursos” (1979, p. 29). Ese control detallado del cuerpo que Foucault denomina “poder disciplinar”, produce un comportamiento corporal específico –cuerpos dóciles– que resulta necesario para la preservación de un tipo de sociedad determinado. De manera que el disciplinamiento puede entenderse como una organización particular del cuerpo en el tiempo y el espacio. En otros términos, esa disciplinarización de los cuerpos se caracteriza por la distribución de los individuos en el espacio, por el control del tiempo, por la vigilancia continua y por el registro.

En la obra *Corregir el cuerpo*, se documenta históricamente este fenómeno. Según Vigarello, la ampliación del orden se presentó durante varios siglos como protección de la salud. A este respecto, se dice que *“Bastaría con que todo estuviera dispuesto a los efectos de favorecer las posturas anatómicamente «justas» para que finalmente la pedagogía pudiera desarrollar sin ensombrecimiento alguno y sin ambigüedad la ininterrumpida serie de sus ejercicios”* (2005b, p. 176). Sin mucha dificultad, podemos tender un puente entre lo que afirman Foucault y Vigarello y los datos descritos en los otros numerales del capítulo.

La organización de los espacios o el compromiso con los deberes muestran tan bien como las ganas de salir y las expresiones de aburrimiento, la incorporación de maneras de habitar que continuamente entran en tensión con los gustos y las preferencias propias. Vigarello lo pone en los

siguientes términos: *“La atención está asociada a la obediencia. De la misma manera en que la corrección del cuerpo se constituye en corrección de la persona y la rectitud física se analogía a la rectitud moral”* (2005b, p. 95). Como huellas de esta secuencia, se descubren en los salones pequeños conciertos de activas inmovilidades que prefiguran y ceden la conducción de la clase.

Es preciso que cada uno ocupe su puesto. Ser buen estudiante puede ser interactuar, crear y recrear, pero de manera convenida, en correlación con la institución que nos circunda; *“El estudiante se concibe como una materia maleable”* (Vigarello, 2005b, 178). Mirar por la ventana una fracción del mundo, acceder en fragmentos a las lecturas y las conclusiones o priorizar el comentario y el reconocimiento, puede hacerse con los suspensos movimientos que permite el puesto. El resto del cuerpo puede dejarse caer, esperar o desesperar; *“El trabajo que corrige es también el que disciplina”* (Vigarello, 2005b, p. 95).

Se posa sobre estudiantes y profesores una mirada continua con el propósito manifiesto de regular las palabras y las maneras de ser. A partir de ese disciplinamiento, que se realiza a través de una *“mecánica detallada”* de organización de los cuerpos, para su avance en la educación, se hace que estos seres humanos cada vez resulten más útiles: *“El cuerpo se torna aquello que está en juego en una lucha entre los padres y los hijos, entre los niños y las instancias de control. [...] Verdaderamente, nada es más material, nada es más físico, más corporal que el ejercicio del poder. [...] El poder penetró en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo”* (Foucault, 1995, p. 84).

Aún hay otras situaciones que convocan la reflexión. Lo cotidiano es anecdótico, para relajarse; lo teórico es denso, genera tensión. Asimismo, el discurso del estudiante que es la proyección de su persona, de su cuerpo, parece tranquilo en lo cotidiano que se presenta como distinto a lo teórico, mientras que se muestra exigido, nervioso, cuando debe hablar al grupo. Pero esto no es producto exclusivo de una actitud del profesor, más bien diríamos, para seguir con el autor de la Historia de Cuerpo, que *“Cada alumno regula su comportamiento según el del otro. Es una vigilancia difícil y exigente de lo idéntico; la única capaz de dar existencia al conjunto”* (Vigarello, 2005a, p. 167).

Finalmente, vale la pena enlazar lo hallado con el análisis de los sistemas disciplinares en la escuela de los siglos XVII y XVIII que hace Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (1978). En este periodo era común recurrir a la utilización de *“castigos físicos leves”, “pequeñas privaciones”* y *“pequeñas humillaciones”*, tornando penalizable cualquier equívoco del estudiante en el manejo del tiempo, en la actividad, en la manera de ser, en los discursos, en la actitud y en la sexualidad. La

escuela entra abiertamente en el grupo de las invenciones modernas que tienen una función designada en las relaciones de poder. Una de aquellas instituciones cuya “política de las coerciones es un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en una maquinaria de poder que lo deforma, lo desarticula y lo recompone” (1987, p. 127).

En el texto Fenomenología de la percepción, se plantea que el cuerpo no es un objeto y la consciencia que tenemos sobre él no es un pensamiento. La unidad entre cuerpo y pensamiento es siempre “implícita y confusa”. En este sentido, no hay ningún otro medio para conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo. En palabras de Merleau-Ponty (1985), soy mi cuerpo y mi cuerpo es un bosquejo provisional de mi ser total. Bien conocida es su proposición: “el cuerpo es en el mundo como el corazón en el organismo”. No estamos en el mundo, somos el mundo hecho carne.

Es por esto que ese ceremonioso recurso a la adjetivación del cuerpo -cuerpo máquina, cuerpo mercancía, cuerpo lenguaje, cuerpo dominación, cuerpo institucional, cuerpo pragmático, cuerpo discursivo-, no deja de ser escaso cuando se trata de enraizar la integralidad y extrañar el concepto que reemplaza nuestra presencia. No deja de resonar en estas expresiones un cuerpo que de ninguna manera podríamos ser.

Si entendemos la palabra cuerpo a la manera del autor de Fenomenología de la Percepción, este no podría ser un objeto de análisis independiente de las filosofías y las acciones. Sería más bien el conjunto que cubre mente, carne, emoción, expresión, etc. El docente no dialogaría con sus saberes, sino con su cuerpo que los expresa y los cubre.

CONCLUSIONES. ENSEÑANZA Y ASIGNACIÓN

La escuela no es un espejo de lo que sucede afuera y tampoco es su reproducción. No hay un afuera de la escuela que resulte más real que lo que en ella se vive. Lo que los cuerpos de los estudiantes me dicen es que al pasar de los años se aprende muy bien el callar y el repetir. Lo que me dicen los cuerpos de los profesores es que la explicación ha tomado gran parte del hacer. Aquel aprendizaje que parece ser el más propio en la escuela, el que más auténticamente le pertenece es el de las asignaciones: un signo sobre el cómo ser, cómo estar, cómo asumir y cómo mantenerse.

El término asignación parece asomarse a todo esto que, parafraseando a Galeano, ninguna explicación podría simplificar. *Assignatio* -asignación, distribución, reparto- remite a la voz latina *signatio*: señalar, imponer una señal y marcar con ella. Precisamente, parece que en los espacios educativos explorados, el cuerpo, junto con su pensamiento, ha asumido una serie de asignaciones que cercenan la interacción dialógica y la acción. Los datos coinciden en hacer difícilmente distinguibles estos dos factores, aunque el primero recaiga en la posibilidad de comunicarse y la acción recaiga en la posibilidad del movimiento, de moverse de la manera en que se quiera, voluntariamente.

Claro, hay una interacción verbal, aunque sea el intercambio de las soledades el que prime; hay escucha, desde la incompetencia; y hay decir, desde el refugio. Paralelamente, no encuentro que haya un silenciamiento del cuerpo, de su accionar. Más allá de eso, creo que lo que hay es una forma de moverse involuntariamente concertada. Si se quiere, se trata de esa activa inmovilidad que se pide y que se entiende como preferible. Privilegiar la mente en los procesos educativos no es desconocer el cuerpo; es entenderlo y reconocerlo desde una perspectiva particular. Cuando hablamos del dualismo cuerpo y mente en la educación contemporánea no estamos hablando de una relación de oposición o de prelación sino de una configuración de la inclusión. No hay manera de que el cuerpo se ausente, se invisibilice o se diluya. Y si podemos hablar de docilización quizá sea solo en el sentido que se revela en *Omnes et Singulatim*, como “tránsito por el individuo que la constituye” y no en el sentido que advierte en *Vigilar y Castigar*, como control, sujeción de fuerzas, imposición de una relación (Foucault, 2005).

Nada inesperado se ha encontrado aquí en relación con el hacer y el existir en las aulas. Quizá sea eso lo más asombroso. He empezado a comprender la educación, en el Gimnasio, en las aulas, en el ejercicio de ser estudiante y profesor, como un acoplamiento intencionado de los cuerpos a la pretensión de reconocerse en un saber y en unas formas usadas de relacionarse. El valor de este recorrido factiblemente esté en que conocer el viajero sólo es posible si se reconoce su camino y las situaciones que lo han llevado a emprenderlo.

Bruner afirma que las relaciones escolares “están mediadas por formas de comprensión de símbolos que no son concretos [...] que toman el espacio de la escuela que debería ser un encuentro de conocimiento con el mundo”. Históricamente, hemos tejido una buena colcha de posiciones y expresiones que abriga la distancia, que entibia la neblina del desencuentro. Tal como se nos enseña la hipótesis *a priori*, se nos convence de que sabemos lo que los otros esperan, y de acuerdo

con eso preparamos la sesión. Es difícil encontrar tan buenos ejemplos para ilustrar la gran cantidad de mediaciones que barajan el desarrollo de los mutuos reconocimientos.

Aunque en la escuela contemporánea nadie niegue que los mejores métodos de enseñanza sean aquellos que permiten la interacción, la participación del estudiante y la “construcción del conocimiento”, todo esto no deja de entrañar y propiciar estructuras y prácticas institucionales que hacen improbable el diálogo entre docentes y estudiantes. Es asombrosa la certeza con la que acosamos la regulación del docente, su guía; su habilidad para dar conferencias, explicaciones, para hacer lecturas y ejercicios. No es sólo que estas actitudes del profesor, estas manifestaciones corporales de su ánimo, se impongan en el proceso de enseñanza, es que no comprendemos otra forma de invocar su presencia. Todo lo demás es un peligro.

En tanto esto continúe poco pueden impactar los cambios en los diseños y en los recursos; la discusión de nuevos planes. En cada espacio y tiempo de la escuela, la admisión depende de la correspondencia con un itinerario, de nuestra sincera vivencia de las asignaciones. Mucho de lo educativo se juega en la disposición que tenemos, en tanto cuerpos, para ser comprendidos como algo determinado. Duch y Mélich (2005) argumentan que la educación logra la *constitución del sujeto* por medio de la socialización, la enculturación y el desarrollo alrededor de un mismo cuerpo de creencias y prácticas simbólicas. En una relación social que pretende estar más allá de la experiencia, la educación constituye un proceso intencionado que se surte a lo largo de toda la vida para formar seres que correspondan a las expectativas sociales.

En la escuela entramos en un intercambio desigual con un currículo que cada día vamos haciendo nuestro. Como lo señaló Foucault, es un proyecto de normalización; pero más allá de eso, el problema es que, progresivamente, es imposible para nosotros distinguarnos de ese proyecto, tal vez no es que nos regularicen sino que nos mezclamos con todo aquello. Seguimos habitando desde nuestros ojos y nuestros brazos, pero ahora habitamos con una seña que nos compromete con las palabras y las metas de otros. En este sentido, podría decirse que el problema de la escuela es su persistente enseñar.

Educarse es asumir la enseñanza y esa enseñanza, si bien se ha transformado con el tiempo, no ha perdido sus características principales: la formación, entendida como el desarrollo de unas ciertas maneras de asignar y asignarse sentido y de unas competencias especializadas que permiten la adquisición de conocimientos apropiados para el desempeño de una labor; y la organización,

entendida como recreación permanente de un orden institucional, una sensibilidad en relación con las formas de relación propias y pertinentes para el accionar social de cada persona.

A este respecto, resulta muy pertinente la siguiente afirmación de Barcena y Melich (2000):

Si el aprendizaje se limita a ser un adiestramiento exclusivamente técnico, el ser humano se convierte en una mónada «preocupada exclusivamente por el éxito en el momento presente» (Duch, 1997: p. 104) y queda desconectado de las preguntas radicales, fundacionales, aquellas preguntas que hacen referencia a la protología y a la escatología, al origen y al fin. Esto es lo que ha sucedido en la modernidad. Por esta razón, la crisis de la narración es también, inevitablemente una crisis pedagógica.

Ahora bien, ¿qué gana la escuela cuando entiende lo que somos como ser-cuerpo? Deleuze y Guattari en *Mil Mesetas* plantean que la sociedad establece tres instancias de estratificación del cuerpo (1988, Pg.164): la primera como organismo, que asume una determinada articulación de los órganos; la segunda como significante, que es interpretado de una forma determinada e interpreta desde una forma determinada; y la tercera como subjetividad, que asume una determinada identificación y desde allí una diferencia. La escuela se constituye como uno de los agentes activos de esta forma de comprender el cuerpo. Primero porque establece distancias y formas de actuar particulares en relación con cada uno de estos “estratos” y, segundo, porque se encarga de hacer que estas maneras de aparecer, representarse y reconocerse no logren ser comunicables.

Las anteriores afirmaciones pueden verse en la forma como se dispone el proceso de explicar y aprender y en las concepciones que profesores y estudiantes tienen sobre su hacer. De manera que en el planteamiento del ser como cuerpo y en la ubicación del saber y de la acción en el cuerpo quizá resida lo fundamental para cambiar el compromiso, para considerar que el centro de la labor no es la formación, la enseñanza, que la búsqueda cobra más sentido si se juega del lado de las relaciones que de las destrezas. Pero es necesario arraigar un poco más esta afirmación.

Empecemos por decir que el enfoque fenomenológico ha permitido dos caminos en la reflexión. Por una parte, están las nuevas perspectivas que abre dicho enfoque a la investigación educativa y a la indagación pedagógica y, por otra, las preguntas, las impugnaciones y los aportes que hace a la tarea misma de educar. En relación con el primer aspecto, se espera que lo dicho en el aparte titulado “Metodología” y la misma construcción del proceso investigativo y del informe, presenten

la comprensión y las conclusiones allegadas. En relación con el segundo aspecto, aún es preciso hacer algunos aportes.

Sabemos que la propuesta fenomenológica de Merleau-Ponty ubica el saber en el cuerpo, en la percepción que se hace en contexto, no como testimonio o representación sino como vivencia. Esto conlleva incorporar muchas de las acciones que integran lo educativo y reconocer que, en tanto cuerpos humanos, es que nos resulta posible y tiene sentido educarnos. Por tanto, hay que decir con insistencia que el cuestionamiento que portan estas afirmaciones no se refiere al trabajo en Educación Física, al mejoramiento de la expresividad de los docentes, en fin, a los curiosos esfuerzos que hacemos para trabajar una expresión corporal gastada por la costumbre de simularse.

La cuestión parece remitirse más bien al carácter y a los fines de la educación. El acercamiento a que cuando se educa no solo se ven proposiciones con las que podemos contar cuando resulte preciso y que no solo se influye en “lo que se es como persona” sino que se educa la persona, su ser, y que el saber en torno a las conclusiones de las disciplinas no es solo una información sino una manera de entrar en relación con el mundo. En otros términos, se está convocando el reconocimiento de que la educación, tal como la entendemos actualmente, no ofrece herramientas para algo venidero, no es una preparación, sino una manera de formalizar las herramientas que necesitamos y las maneras como parece posible hacer uso de ellas. Vale insistir en que no se considera aquí que esta forma de hacer sea una imposición ante la que permanezcamos inermes; lo interesante es que efectivamente hay una interacción en la que sumamos diferentes tensiones y en la que la elección parece no ser necesaria.

Este ofrecer una forma a las herramientas, y el priorizarlas en nuestra experiencia, hace que se privilegien unos u otros tramos del cuerpo y que progresivamente esos tramos se vayan convirtiendo en respuesta y origen de lo que aparece lícito en un espacio destinado a la educación. Es esto a lo que apunta el término incorporar. Pero la incorporación no es un efecto. Los elementos, las bases, que tanto se afana por garantizar la educación progresivamente van trazando la necesidad de aparentar unos dominios que a fuerza de simularse día a día se van convirtiendo en necesidades. ¿Cómo podría ser suficiente, entonces, abogar por la expresión y la actividad? Hasta el movimiento más abrupto y el gesto más sentido no son ahora más que gustosas conformidades. En ellos nos va el uso y la historia irrevocable. En este sentido no es solo que la educación oriente lo que somos sino que progresivamente nosotros vamos reclamando sus brújulas para elegir por donde transitar.

Allí es donde la “traducción del cuerpo” pasa a ser un imperativo. Es preciso ver con miopía todo lo que ahora protagonizamos, salirle al encuentro y no huirle a través de los caminos de la indagación mental o de la divagación en torno al deber ser y a las propuestas. Volver con amplitud sobre las maneras de habitar sin entenderlas como secuelas de una concepción, como reflejos de lo que pensamos, para allanar la posibilidad de emprender educaciones que partan de lo sensible y no solo de lo pensable.

Aquí está casi todo por construirse. Puesto que el punto de articulación entre la escuela y la sociedad tendría que moverse del saber a la deliberación y de la asignación al diálogo, sería necesario revisar los puntos de partida, las mediaciones y los límites. Asimismo, las formas de conocer y los términos de las preguntas y las respuestas. Quizá dejar de simular el encuentro con lo cultural, lo social y lo político, de representarlo, puesto que no se trata de fingir la percepción o de pretender que en ella se agotan las posibilidades de comprensión. Se trata, creo, de habitar esos primeros años con la perspectiva de comprender los sentidos que se le otorgan al mundo y sin permitir que las instituciones educativas medien – o reemplacen - nuestro encuentro con él.

Desde luego, esto requeriría la intencionalidad de quienes hacen parte de la escuela, cambiar los valores en juego y reubicar los sentidos. Lo que hay aquí escasamente procede como una apostasía cuyo deber es tomar forma y diligencia. Un intento por centralizar el cuerpo y la vida, para desplazar el intelecto y la abstracción, en el estudio de lo escolar. Con todo, es un paso que debe agotarse porque la reflexión y la crítica a este respecto no son un efecto esperable de las políticas actuales³; antes bien parece sistemático el propósito de alejarse y desconocer lo que se ha dicho o de apropiarse lo más fragmentario y tranquilizador.

Lejos estamos de valorar un diálogo en el que no prime la acumulación de opiniones sin asidero, pues esto abona la llegada de la autorizada opinión conclusoria. No se va a la escuela a hablar con los demás, se va a descubrir la proposición más válida al respecto del tema más urgente, a ser testigo de ella. Así también, hay distancia entre las expresiones y los movimientos intencionales, voluntarios, y aquellos que permiten estar razonablemente en la escuela. Nadie va a la escuela a hacer lo que quiera, se va a cumplir con algo, a responsabilizarse por unos objetivos ajenos y casi

³ A este respecto, en Colombia, vale la pena ver las referencias a la “Estructura y organización escolar” y al “Talento humano” que hay en los nuevos documentos marco de la política educativa (PNDE, Plan sectorial y Estándares). En ellos no se asume la escuela como un espacio de socialización sino de “consolidación de culturas para la paz, la convivencia y la ciudadanía” y se esgrime la necesidad de “formarse para el desarrollo científico y tecnológico del país”.

siempre desconocidos. En suma, para ser en la escuela hay que ubicarse como una de sus partes y atribuirse un posicionamiento escolarizado.

¿Cómo podrían los cuerpos que somos alentarse en medio de todo aquello? La vivacidad del conocer y el acontecimiento de lo válido que relieves los autores comprometidos con lo corporal difícilmente se reconcilian con todo lo que acabamos de nombrar. No se trata solamente de curar un desencuentro aquí y otro más allá o de articular nuestras divergencias; o bien, de estructurar un nuevo paradigma en el que las transformaciones educativas apunten con alegría a la “formación integral”. Se juega en esta actitud ante la vida un esfuerzo por acercar el sentido de lo educativo a la voluntad.

Tal como se ha dicho, no parece posible afirmar que en la escuela se deje de lado el cuerpo, antes bien hay muchos propósitos concentrados en su ajuste. Sin embargo, sí podemos decir que hay una concentración de las labores en preguntar, contestar, repetir, complementar; que hacer clase es sinónimo de leer, tomar nota, escribir, escuchar, atender, hacer trabajos; y que para garantizar la buena marcha de todas estas acciones se prefiere la adecuación y el posicionamiento del gesto, de la palabra y de los movimientos, el silencio, la quietud y ese orden tan particular. Parafraseando a un estudiante, no se requiere estarse moviendo para hacer estas cosas, pero la cuestión va más allá.

La prevalencia de este tipo de acciones y de una forma de desempeñarlas, que bien se ha llamado reproductiva, bancaria e instrumental, y ceder los fines y los tiempos de la educación a la incoherencia de la ordenación social y económica actual, conlleva desconocer la posibilidad de compartir las labores y los saberes desde experiencias diversas, en últimas, de que todos tengan algo que expresar. Ser con el mundo –para seguir la baraja preposicional- supone vivir activamente las recomposiciones del mundo y recomponerse con él; mas esto demanda voluntad, deliberación y movimiento.

Pero, la escolarización de la ciencia y de la vivencia las reconfigura hasta entrometerse en la comprensión que logramos de ellas. La escuela, como institución, y los profesores, ejerciendo su posicionamiento institucional, se abrogan el análisis de la experiencia y el establecimiento de los vínculos que le otorgan consistencia. De suerte que en sus currículos ordenan las bifurcaciones y la continuidad que debería ordenar cada persona y delimitan la acción conveniente para aprender, cuando el reconocimiento particular de estas acciones es decisivo para involucrarse auténticamente en ellas. Todo esto en nombre del avance en los grados escolares, no de las transiciones.

La barrera en la escuela es que parece contentarse con el cambio educativo antes que favorecer las condiciones para integrar la educación con el desarrollo humano. Su asomo al significado no es necesariamente un asomo al sentido. Es decir, quizá sea posible hacer significativas algunas lecciones en medio de la concentración de labores que se enunció líneas antes, pero los sentidos, al menos entendiendo el sentido como configuración corporal de la experiencia que acontece en un contexto concreto, difícilmente podrían dejar de verse forzados a la univocidad en esa atmósfera. Y no es que el sentido esté en las sensaciones o contenido en la conciencia, sino que no puede entenderse como resultado de la relación opuesta entre sujeto y objeto, en tanto el mundo no es una construcción racional. No hay una flecha que ponga la percepción antes de la razón. La asignación sitia los sentidos.



BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2001). Poder, Derecho y Clases sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Burbules, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). Mil mesetas. Valencia: Pretextos.

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Rio de Janeiro: Graal.

----- (1986). Historia de la sexualidad. México D.F.: Siglo Veintiuno.

----- (1995). Tecnologías del Yo. Barcelona: Paidós.

----- (2000). Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2004). La Hermenéutica del Sujeto. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

----- (2005). Vigilar y Castigar. México D.F.: Siglo Veintiuno.

Fullat, O. (2000). Filosofías de la educación. Madrid: Visor.

Gadamer, H. (1984). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.

Gallego-Badillo, R. (1992). Saber pedagógico. Una visión alternativa. Bogotá: Magisterio.

Guiraud, P. (1986). El lenguaje del cuerpo. Barcelona: Visor.

Heineman, P. (1980). Pedagogía de la Comunicación No Verbal. Barcelona: Herder.

Husserl, E. (1991). La crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental. Barcelona: Grijalbo.

Koyré, A. (1980) Estudios Galileanos. Barcelona: Siglo XXI.

----- (1988). Estudios de Historia del Pensamiento Científico. Barcelona: Siglo XXI.

Le Breton, D. (2002). La Sociología del Cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión.

----- (2006). Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lluis, D. (2002). Antropología de la Vida Cotidiana. Madrid: Trotta.

Lomen, A. (2000). El lenguaje del cuerpo. Madrid: Herder.

Mélich, J. (1997). Del Extraño al Cómplice. España: Anthropos.

Mélich, J. y Lluis, D. (2005). Escenarios de la Corporeidad. Madrid: Trotta.

Merleau-Ponty, M. (1962). Fenomenología de la percepción. Londres: Routledge.

----- (1964a). Le Visible et l` Invisible. París: Gallimard.

----- (1964b). Signs. Evanston: Northwestern University Press.

Moreira, D. (2002). O método fenomenológico na pesquisa. Sao Paulo: Pioneira Thompson.

Navarro, G. (2002). El Cuerpo y la Mirada. Barcelona: Anthropos.

Planella, J. (2003). Cos i Discursivitat Pedagógica. Tesis de maestría. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Peixoto, J. (2003). Interações entre fenomenología e educação. Campinas: Alínea.

Sanders, P. (1982). Phenomenology in Social Research. New York: Oxford University Press.

Stokoe, P. (1990). Expresión Corporal. Buenos Aires: Ricordi.

Thibault, J. (1977). *Les Aventures du Corps dans la Pedagogie*. París: Vrin.

Varela, F. (2006). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.

Vigarelo, G. y cols. (2005a). *Historia Del Cuerpo*. Madrid: Taurus.

----- (2005b). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Zúñiga, J. (1996). *El Diálogo como Juego: la Hermenéutica Filosófica de H.G. Gadamer*. Granada: Universidad de Granada.