

**NOMBRE DEL INVESTIGADOR
VALERIA ORESTIADA GIRALDO GÓMEZ**

**LA EDUCACIÓN DEL CUERPO: DINÁMICAS DE CONTROL ENTRE
LA DOMINACIÓN Y LA LIBERACIÓN**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y
CULTURAL: ARTES REPRESENTATIVAS**

**PROGRAMA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFÁSIS EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA Y CULTURAL UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**ASESOR
THAMER ARANA GRAJALES
MAGISTER EN ARTES ESCENICAS**

**GRUPO Y LINEA DE INVESTIGACIÓN
GRUPO ARTES ESCÉNICAS Y DEL ESPECTÁCULO, LÍNEA PEDAGOGÍA**

MEDELLÍN 2021

Copyright © 2021 por Valeria Orestida Giraldo Gómez. Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

A tu cuerpo

Resumen

La educación del cuerpo. Término que aquí se plantea desde diversas corrientes entre el ejercicio individual y el colectivo, a modo de ruta que tiene como inicio la pregunta por las particularidades del cuerpo en nuestro contexto, para, a partir de allí, rastrear sus antecedentes en el transcurso de nuestra historia desde antes de la modernidad, interpretando diversas voces que nos acompañan, en tanto que comparten gran parte de nuestros interrogantes; camino motivado por el interés de visualizar herramientas útiles para generar propuestas que nos aporten en nuestro proceso de resignificación de la idea de control; trayecto que hemos recorrido apoyados, por una parte, en los discursos que promueven la expansión de las perspectivas arrojadas por el pensamiento moderno, y por la otra, desde diferentes lugares del arte, la pedagogía y la educación artística, enfocados en resaltar las cualidades del cuerpo en movimiento -en relación con aspectos como la autonomía-, hacia la búsqueda de ubicar sus posibles beneficios, más adentro, que fuera de este, nuestro cuerpo.

Palabras clave: Cuerpo, poder, educación, control, autocontrol, liberación.

Abstract

Education of the body. Such term has been approached here from different trends, both in individual and collective exercises, as some sort of path. It starts by inquiring about the particular features of the body in our context, and, from there, it starts tracking its background throughout history, since before the beginning of modernity, and interpreting different voices that walk together with us, as they share many of our inquiries. Such path has been motivated by the interest in visualizing useful tools to generate proposals which may contribute to our process of resignifying the idea of control. While taking such path, we have leaned, on the one hand, on discourses promoting the expansion of those approaches produced by modern thinking. And, on the other hand, on different perspectives on the arts, pedagogy and artistic education, which rather focus on the qualities of the body in motion –in terms of aspects such as autonomy-, and intend to locate any possible benefits within, rather than without this, our body.

Keywords: Body, power, education, control, self-control, release.

Tabla de Contenidos

LA EDUCACIÓN DEL CUERPO: DINÁMICAS DE CONTROL ENTRE LA DOMINACIÓN Y LA LIBERACIÓN.....	1
Dedicatoria.....	3
Resumen.....	4
Presentación.....	7
Planteamiento del problema.....	8
Justificación.....	11
Antecedentes.....	16
Objetivos.....	24
Objetivo General.....	24
Objetivos Específicos.....	24
Diseño Metodológico.....	25
Referentes Conceptuales.....	30
Del cuerpo como enigma al cuerpo como objeto de investigación: hacia la constitución del ideal de cuerpo moderno.....	30
Modernidad.....	41
Escuela.....	51
La educación del cuerpo a partir de la infancia.....	70
La Idea De Infancia Desde La Modernidad.....	76
Disciplinamiento.....	85
El cuerpo y la anomalía.....	95
Bioder-Biopolítica.....	106
América Latina.....	116
Religión.....	116
Efectos del pensamiento moderno.....	130
Reflejos del biopoder.....	138
Colombia.....	147
Entre la evangelización y la escolarización.....	148
Efectos de la colonialidad del poder.....	152
Modelos educativos.....	154
Hacia el ocaso de la modernidad.....	169
Del cuerpo despojado a la figura del guerrero.....	181
El lugar del arte.....	188
El teatro balinés.....	211
El cuerpo latinoamericano: posibilidad de resistencia activa.....	214
La danza y las técnicas corporales extracotidianas.....	219
Acerca del concepto de performance.....	223
Pedagogía hacia la búsqueda del guerrero.....	259
Expresión corporal.....	286
Conclusiones.....	300
Efectos rastreados a partir de la incidencia del control como componente activo en la educación del cuerpo.....	302

dominación.....	302
escisión.....	303
Disciplinamiento	304
Homogeneización	306
Autorregulación	308
Colonialidad.....	313
CDOM: la gran consecuencia	317
Hacia la liberación	319
Fortalezas liberadoras	322
El cuerpo del guerrero y su contexto	322
El cuerpo del artista, el artista que habita en cada cuerpo	323
El actor, el apestado	325
El bailarín.....	327
Performance	328
Pedagogía y escuela	333
Expresión corporal.....	335
El cuerpo actual como figura de retorno y cambio	339
Homogeneización y escisión.....	339
Colonialidad.....	341
Espirales.....	343
El guerrero, su propósito, sus herramientas	347
La escuela.....	349
Control y autocontrol	351
Lista de referencias	353

Presentación

Título: La educación el cuerpo: dinámicas de control entre la dominación y la liberación

Problema. Las dinámicas de la educación del cuerpo ejercidas a través del control corporal.

Pregunta problema. ¿Cuáles han sido los principales factores implicados en el uso del control corporal para la educación del cuerpo? ¿Cuál es el rol de la educación, en general, y el de la educación artística, en particular, dentro de este proceso?

Objeto de estudio. La configuración de los intereses de control corporal y sus posteriores incidencias en el proceso de formación escolar.

Planteamiento del problema

Este es mi cuerpo, con todas las características que le conforman. No es producto de la nada, no está aquí por generación espontánea. Innumerables factores atraviesan mi cuerpo para llegar aquí donde estoy. Y así como sucede con mi cuerpo, sucede con el tuyo, y con todos los cuerpos que nos rodean, y también con los que no. Cuerpo, puente para expresar y comunicar exteriorizando ideas y sensaciones más allá del discurso, materia latente que nos agencia un lugar en el acto vital cotidiano.

Al centrar nuestra mirada sobre el cuerpo surgen múltiples preguntas que conllevan a muchas otras. Cadenas de preguntas que se relacionan en mayor o menor medida, según el lugar del discurso en el que nos ubiquemos, según el momento de la historia en el que nos adentremos.

Intervenir el cuerpo es, en últimas, producir al sujeto, de manera que corporalidad y subjetividad acontecen en íntima conjunción, y suceden en espacios y tiempos determinados. Por tanto, indagar por el cuerpo conduce a la pregunta por el tipo de sociedad en que éste es posible (Escobar C., 2015, p. 186).

En nuestro caso, para poder aspirar a abordar el cuerpo bajo la perspectiva actual, es menester iniciar con un recorrido histórico por teorías y hallazgos previos, con el fin de encontrar herramientas útiles al enriquecimiento de las posibilidades interpretativas en relación con el cuerpo hasta nuestros días.

Nos preguntamos particularmente, y como punto de partida, por el interés del las dinámicas control dentro del proceso de la educación del cuerpo.

Dinámicas que nos preexisten, y que a manera de contrato nos vinculan al orden de lo socialmente establecido.

Para indagar un poco al respecto, tomaremos un aparte del libro *Los Anormales* de Michel Foucault (2007), en donde el autor nos habla de esta convención establecida como uno de los puntos de partida para la configuración de un cuerpo social:

Puesto que no hay que olvidar que el contrato primitivo, que los ciudadanos supuestamente firman unos con otros, o que presuntamente suscribieron de manera individual, muestra con claridad que en la naturaleza del interés está el vincularse al interés de los otros y renunciar a su afirmación solitaria.

(Foucault, 2007, p. 91).

Vínculo que requiere control de pulsiones que recae sobre el cuerpo a través de diferentes mecanismos y poderes, de entornos que le codifican para legitimarle a través de movimientos y gestos permitidos y prohibidos, obedeciendo a roles y jerarquías que demandan comportamientos específicos.

Una convención necesaria para la concepción que tenemos de sociedad, que al hacerse ejercicio atraviesa al cuerpo generando infinidad de consecuencias.

¿Cómo operan entonces estos mecanismos de control en la escuela?

“La escuela, tal como funciona, a menudo bloquea la expresión infantil en vez de respetarla y estimularla” (Vega, 1981, p. 9)

La reflexión hecha por Roberto Vega hace alusión al aspecto de la educación que centra sus intereses en el aconductamiento del cuerpo a fin de mantener el orden social establecido.

Sin embargo estos esquemas y coordenadas tampoco deben considerarse como entidades inamovibles, ya que consecuentemente se van transformando con el flujo que propone cada época, cada óptica. Obedecen, además, a una buena parte de los intereses de la escuela, y resultaría ingenuo afirmar que su influencia conlleva sólo a consecuencias con las mismas características.

¿Cómo llegamos a esta idea de educación? ¿Cuáles fueron los factores implicados en la constitución de los modelos educativos actuales y su noción de control corporal?

Justificación

“¿Cuál es el instrumento primordial de que dispone el niño? Su propio cuerpo.

Es con su cuerpo que se va a mover, va a conocer y relacionarse con el mundo”

(Stokoe & Harf, 1986, p. 30).

Siendo control y escuela dos conceptos tan cercanos, se hace necesario ahondar en la relación que entre ellas existe, reconociéndolas como parte de todo un entramado en el que se gestan, se establecen, se transforman y se complementan.

Los ejercicios de control propios del entorno escolar han sido objetivo de múltiples investigaciones, y entre muchas de ellas gira el interrogante por las consecuencias generadas a partir de la meticulosa regulación de impulsos corporales como la autonomía corporal, la exploración de la creatividad a través del cuerpo, la potenciación de la imaginación a través de la experiencia sensorial: “La rigidez e inexpresividad de los hábitos de conducta física han convertido al cuerpo en una “percha” que no refleja ni transmite las vivencias del individuo” (Herans & Patiño, 1983, p. 34).

Reflexiones como esta se encuentran frecuentemente en los textos que claman por una mayor presencia de didácticas enfocadas en la expresión corporal al interior del entorno escolar. Y aunque pueden estar hechas con las mejores intenciones, resultan peligrosas al momento de analizar el control corporal en la escuela, ya que sesgan nuestra visión hacia las consecuencias en las que el control solo desemboca en represión. Esto significaría que la educación, en últimas, no solo no ha aportado nada significativo al desarrollo de la expresividad en sus estudiantes, sino que además ha proporcionado un

sinfín de obstáculos para que esta habilidad surja y evolucione libremente en el proceso cognitivo del niño.

¿Cómo proceder entonces con el factor coercitivo presente en la escuela?

Muchas propuestas giran en torno a modelos educativos emergentes, en los que se busquen mecanismos de control menos invasivos, desde donde las posibilidades creativas, expresivas y comunicativas de los niños sean motivadas en lugar de acalladas.

Apreciaciones que ningún interesado en la pedagogía contemporánea se atrevería a refutar, sin embargo, dado nuestro contexto actual y el desarrollo de nuestra historia y sus interpretaciones, cabe preguntarnos por el nivel de novedad de dichos modelos en relación con la cantidad de estrategias e intereses retomados de modelos previos.

Al apoyarnos en didácticas y apreciaciones ya existentes estamos reconociendo en la educación un campo de numerosas posibilidades, en el que, como en muchos otros aspectos de nuestra sociedad, hay también un gran espacio por transformar.

Otro peligro que resulta importante tener en cuenta al momento de condenar las dinámicas usadas por el dispositivo escolar para el control corporal, es el de pensar en ellas como un fenómeno nacido en este espacio y por consiguiente independiente de todo su entorno. En este caso se recomienda detenerse un momento, con el único objeto de observar detalladamente, de la escuela hacia afuera: nuestras dinámicas familiares, sociales, laborales, nuestras preferencias y elecciones, el uso de nuestro tiempo libre... el abanico se abre para mostrarnos todos los aspectos en los que las dinámicas de control corporal delimitan, o configuran, o moldean, o determinan nuestro accionar. Porque cuando pensamos en coerción muchas veces nos remitimos a un cuerpo quieto y callado,

y esta percepción nubla nuestro panorama impidiéndonos ampliar la perspectiva para rastrear los procesos de transformación que han llevado a la coerción a convertirse en otras palabras, a tomar otras formas, a amalgamarse con otras dinámicas y discursos que le posibilitan la permanencia e influencia en nuestra manera de hacernos un lugar en el mundo.

“Si las tropas de la regulación normativa abandonan el campo de batalla de la vida, sólo quedan la duda y el miedo” (Bauman, 2002, p.26)

Controlo mi cuerpo como reflejo de lo que busco en el otro, como estrategia de supervivencia. El ser humano para perpetuarse como especie requiere de la vida en sociedad. Al formar un colectivo, las debilidades del ser humano para enfrentarse a la naturaleza se convierten en fortalezas.

Ideas como esta han llevado a múltiples pensadores a través del tiempo a asumir la norma como el aval necesario para una existencia en la que pueda concebirse la idea de un futuro, una seguridad que posibilite la conformación de una familia dentro de unos parámetros medianamente estables o predecibles.

“Según esta filosofía, la coerción social es una fuerza emancipadora y la única esperanza razonable de libertad a la que los humanos pueden aspirar” (Bauman, 2002, p. 25).

Siendo este un aspecto tan arraigado a nuestros modos y prácticas de convivencia, resulta ingenuo el supuesto de pensar una sociedad en las que las dinámicas de control ejercidas sobre el cuerpo simplemente se desvanezcan, sin llevarse nada más con ellas.

¿Cómo lidiar con nuestras pulsiones y emociones sin ningún tipo de control?
¿Cómo dejar que nuestro cuerpo reaccione libremente en momentos donde nuestras emociones pueden hacernos súbitamente, juguetes del destino, como al Romeo de Shakespeare?

Decir que el dispositivo escolar, con sus intereses de control en torno a la educación del cuerpo, solo ha acarreado desventuras para las capacidades expresivas sería negar su relevancia en el surgimiento de grandes representantes en el campo del arte, por ejemplo. Aún para desaprender de ella hace falta la experiencia previa.

Por otra parte, dada su amplitud semántica, nuestro paso por ella ha significado mucho más de lo que han pretendido enseñarnos, ya que la idea de escuela también abarca las relaciones que se tejen por fuera del interés curricular, y en ocasiones, muy a pesar de este.

Y muy relacionado con lo anteriormente dicho, nos encontramos con las prácticas de resistencia al interior del entorno escolar.

Los postulados en los que las falencias son vistas como terrenos estériles no propician la profundización hacia una indagación en la que tengan cabida, por ejemplo, los efectos en los que el malestar escolar genera la construcción de un pensamiento crítico que, inconforme con lo que le rodea, busca estrategias individuales y colectivas para romper el ciclo. Y dado que es la escuela reflejo del modo como opera nuestra sociedad, estos cuerpos en resistencia contarán con unas cuantas estrategias más para enfrentarse a todos los mecanismos de control que le esperan.

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a preguntarnos por el control como una dinámica a rastrear en la historia, sus formas, incidencias, adaptaciones; y a preguntarnos por el origen del sesgo que llena a la escuela de un juicio de valor nada favorable a este respecto.

Es esta relación parte importante de mi objeto de estudio, ya que a través de la experiencia, la investigación, la observación, he encontrado motivaciones diversas para la pregunta por los vínculos existentes entre la coerción al cuerpo y la coerción al pensamiento.

Antecedentes

No hay espacio ni tiempo. La escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a convivir apaciblemente y esto no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. (Cajiao Restrepo, 1996, p. 28)

El proceso a través del cual se busca instaurar esquemas y órdenes que faciliten la esperada transmisión de conocimientos, acarrea consigo demandas que, como vemos en el planteamiento de Cajiao, terminan por afectar o minar el pleno desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas de los estudiantes, además de evidenciar cierta tendencia por separar la educación de la libre expresión, centrando el proceso de aprendizaje en aspectos en los que prima el plano mental sobre el corporal.

Nos encontramos entonces ante un cuerpo calificado de indócil, un cuerpo que requiere ser inmovilizado en beneficio de su aprendizaje, que estará centrado en el cultivo de sus aptitudes mentales.

Desde lo paradigmático tradicional, la escuela se ha encargado de “objetivar” el cuerpo para cumplir con los supuestos fines formativos que, verdaderamente, no van más allá de lo académico, pues responden a un mundo prefabricado y concebido desde la lógica docente, interesada más en informar que en formar (Cuerpo y Educación en la Escuela, pág. 54).

Vemos en el planteamiento anterior la idea de una formación basada en la transmisión de información prefabricada, en la que el cuerpo es tomado meramente como receptáculo de dicha información.

“Acceder al conocimiento de la realidad. Ha sido el objeto máxime de toda pedagogía: que el niño conozca el mundo de los números, de las letras, de las ciencias, de la sociedad, de... tantas cosas” (Sierra, 1985, p. 15).

Aquí, Sierra nos corrobora las finalidades básicas de la pedagogía, añadiéndonos la apuesta por el conocimiento de la realidad. Sin embargo la autora también nos aporta interrogantes en relación con este proceso:

“Pero es un hecho que propiciamos un acceso al conocimiento de una forma completamente alienante, de una realidad totalmente distorsionada, etérea, inmutable y sin contradicciones. Materias, áreas del conocimiento sin relación alguna, aprendizaje memorístico, rígido” (Sierra, 1985, p. 15)

Entramos entonces a la pregunta por la persistencia de diversas verdades inmutables al interior de muchos de los saberes impartidos en la escuela, ideas de absoluto que presentan al niño un producto que, en tanto que terminado, sólo puede hacerse material de memorización, generando así una transmisión de saberes en la que el interés por los contenidos fijos deja poco espacio para las preguntas, para las grietas que gestoras del “Beneficio de la Duda”.

Beneficio que posibilita acceder a los saberes propios del aprendizaje escolar desde una perspectiva en la que se incluyen vivencias y preguntas, acercándose al saber desde sus propias reflexiones, para así ampliar el campo de investigación.

Veamos entonces la alternativa que Sierra nos propone para contrarrestar aquella idea de la realidad vista como algo inmutable y sin contradicciones.

La autora nos expone entonces las grandes similitudes entre las características básicas del pensamiento científico y la forma de acceder al conocimiento por medio de las artes integradas, tomando como referencia los postulados planteados por Gino Longo en relación con las cualidades necesarias para la configuración de un pensamiento científico y su pertinencia con la aplicación de los saberes propios del arte enfocados hacia la exploración corporal y llevados al campo escolar.

Observación de los hechos significativos en un entorno determinado, Formulación de una hipótesis para dar una explicación coherente a dichos hechos, Comprobación de los hechos, para encontrar nuevos interrogantes al respecto. Tres pasos en los que se propone un acceso al conocimiento de modo interactivo, maleable, en el que los parámetros se hacen aplicables a partir de los intereses mismos, en lugar de estar impuestos de antemano.

“Desgraciadamente, el que la gente acceda al conocimiento científico, creativo, no alienado parece ser el atributo especial de los genios, de una élite” (Sierra, 1985, p. 17)

La autora nos habla además de la tendencia al conformismo que suele filtrarse a través de aquellas apuestas educativas que relegan la creatividad y el cultivo de la imaginación a un segundo plano, centrando su interés en aspectos como la disciplina y el control comportamental.

“Pero en su esencia, cada ser humano tiene este germen de ansia de conocimiento y en todo niño lo encontramos” (Sierra, 1985, p. 17)

Desde un enfoque similar, Patricia Cardona en su texto *La percepción del espectador* (1993) alude al mismo tema, mencionando igualmente las características en común entre el pensamiento científico y la exploración artística, dando la denominación de “comportamiento exploratorio” a aquellas cualidades (curiosidad, capacidad de asombro) que permiten en el niño la construcción de interrogantes en relación con el mundo que le rodea.

Características que relacionan el trabajo del artista y del científico. En palabras de Cardona (1993): “Son sus poderosos aliados en la transformación y recreación de la realidad. Son su única plataforma para buscar nuevas formas de vida escénica. Son los enemigos de lo automático” (Cardona, 1993, p. 59).

Importante resaltar la apuesta de las investigadoras por reconciliar movimiento y aprendizaje de modo que, a través de sus propuestas, cuerpo y mente vuelven a trabajar en equipo, hacia la exploración de saberes.

Estos planteamientos tampoco son ajenos a los lineamientos curriculares, en donde se denuncia la falta de interés por el estímulo a la imaginación presente en muchas instituciones educativas:

El cultivo de la imaginación no es una de las preocupaciones de los currículos escolares, siendo uno de nuestros más preciosos recursos humanos. Las múltiples posibilidades que el proceso artístico ofrece al alumno, le permiten el adentrarse en la búsqueda constante, en la investigación permanente de nuevas formas, expresiones, elementos, conceptos, principio éste que puede trasladarse

a cualquiera de los procesos científicos” (Lineamientos curriculares en la red, p. 3)

He aquí diferentes maneras de abordar una misma herramienta. Cambiando nuestro punto de vista se hace posible devolverle al método científico sus potencias iniciales, propiciando la transmisión de saberes útiles a ser movilizados según el interés o el contexto, generando hallazgos que llevan a nuevos interrogantes al incluir el error en el proceso de aprendizaje como elemento detonador de nuevas búsquedas, y no como limitante o muestra de desinterés.

La inquietud entonces nos arroja hacia la indagación por una educación en la que el conocimiento pueda ser construido también desde la práctica, sobrepasando la memorización que separa la experiencia en físico de las teorías que le fundamentan. Espacios que permitan la diversidad en las percepciones, que incluyan el aprendizaje corporal como componente constante y activo.

Al centrarnos en la educación artística, observamos los diferentes escenarios que se presentan cuando movimiento y aprendizaje buscan una ruta en conjunto.

Aunque tengamos las mejores intenciones, no podemos negar que algunas didácticas no son más que otra manera de perpetuar la presencia de las dinámicas de control en nuestras aulas.

Ejemplo de esto es la tendencia que se ha evidenciado en constantes ocasiones por anteponer el fin al proceso en las prácticas artísticas:

La propuesta de realización de un trabajo plástico, en ocasiones, no ha supuesto un planteamiento educativo, sino un recurso del profesor para congratularse

con los padres del su alumnado, obligando a todos sus discípulos a hacer una obra estándar que debe ser entregada a sus padres el día de su festividad, o ha sido un modo de ocupar un tiempo libre (Lorente, 1994, p. 38).

Para el caso del teatro en la escuela, Lorente denuncia expresamente el intento recurrente de algunas instituciones educativas por anteponer sus expectativas y deseos a los de los estudiantes, al planear y desarrollar puestas en escena, que luego serán programadas y presentadas en alguna de las festividades propuestas por el plantel. Los estudiantes deberán, por tanto, someterse a las pruebas que determinarán su participación en la obra, -la cual dependerá, en gran parte, de sus dotes memorísticas-, se verán obligados a cambiar sus búsquedas personales por el guión impuesto, memorizando largos textos y mecánicas acciones que, en la mayoría de los casos no despiertan sus intereses ni su emotividad, además de tener que enfrentarse a un público conformado en gran parte por gente conocida, entre ellos docentes y padres de familia que contemplarán el espectáculo asumiéndolo como el resultado de la aprehensión de las prácticas artísticas en el proceso de formación y aprendizaje. “El maestro, al interferir y limitar la libertad expresiva de cada cual, puede estropear fácilmente el desarrollo personal de sus pupilos y pupilas. (Lineamientos curriculares en la red, p. 23)

Además, cabe recordar que el objetivo en la educación artística no es el de formar artistas:

(Necesitamos) reflexionar sobre algunos términos, pero no para separarnos, sino para identificar coincidencias que nos permitan acercarnos. Una cosa es

formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales (Lineamientos curriculares en la red, p. 22)

Por otra parte, se hace visible también la tendencia a centrar la educación artística en disciplinas que requieran de la mínima expresión o exploración corporal posible.

Durante mi práctica docente pude observar este fenómeno. Las clases de Educación Artística en la institución educativa en cuestión se resumían a la enseñanza de dibujo técnico. Sin embargo dentro de los planes de área y en el PEI se subrayaba la importancia de la expresión corporal dentro del área de Artística. La incongruencia entre teoría y práctica era justificada por los docentes desde la necesidad por reforzar competencias como la atención, la concentración o la motricidad fina. De nuevo se hace visible aquí la intención por mantener los cuerpos en máxima contención.

Los anteriores ejemplos nos muestran como incluso la educación artística puede hacerse artífice y cómplice de la prevalencia del aprendizaje memorístico, llevándolo además al plano de lo corporal.

Y también puede jugar de entrada con las mismas reglas de control corporal, como en el caso de la enseñanza de dibujo técnico, en donde la idea de orden está necesariamente ligada al movimiento preciso y al silencio.

Así, al reglamentar lo corporal, el aparato educativo pretende imponer una disciplina basada en la anulación del mismo cuerpo, con el fin primordial de realizar una introyección de contenidos prefabricados que se suponen necesarios para la inserción social y el desarrollo corporal (Ospina, 2008, p. 55).

Como vemos, desde esta perspectiva de la educación, la división cuerpo mente le ha brindado a esta última un lugar preferencial.

En el texto citado anteriormente, los autores justifican cómo este tipo de sesgos en la educación va en detrimento de las manifestaciones de singularidad de los estudiantes, a través, por ejemplo, de la imposición de mantener silencio y orden en las aulas en aras de obtener una buena calificación que lleve a una entrega de resultados concretos. Aquí, se asume la singularidad de cada estudiante más como obstáculo que como herramienta, alentando la perspectiva del cuerpo cuya contención pretende insertarlo en un patrón homogéneo.

Aunque cambian algunos matices, la pregunta permanece: ¿De dónde viene el arraigo de las prácticas de control vinculadas a la educación del cuerpo?

Objetivos

Objetivo General

Explorar, mediante un rastreo bibliográfico de corte hermenéutico, los diferentes intereses y efectos involucrados en la educación del cuerpo atravesada por dinámicas centradas en su control a partir de la infancia, tanto dentro como fuera de la escuela, para, a partir de esta última en general, y de la educación artística en particular, indagar acerca de su doble rol dentro de todo este panorama, en el que ejerce dichas dinámicas al tiempo que genera propuestas críticas al respecto.

Objetivos Específicos

Identificar las diferentes dinámicas de control que inciden en la educación del cuerpo para efectos de dominación, a fin de profundizar en el carácter de sus intereses y en las consecuencias generadas a partir de allí.

Abordar, a través del arte y de la educación artística enfocada en la expresión corporal, diferentes alternativas por una educación del cuerpo en la que el control se explore desde sus fortalezas liberadoras, como equilibrio ante los efectos de las dinámicas de dominación que van en detrimento de las posibilidades sensitivas, expresivas y comunicativas del cuerpo.

Diseño Metodológico

Dentro de las consideraciones generales a todo nuestro recorrido, encontramos la investigación de tipo cualitativo como una constante que permitirá profundizar sobre la construcción de sentido que sobrepasa el campo del enunciado descriptivo para llegar a las interpretaciones que permitirán insertar dichas descripciones en una problemática con posibilidades de transformación.

Para profundizar un poco en esta idea remitámonos a Elliot W. Eisner (1990), quien propone una serie de rasgos característicos para la investigación cualitativa. He aquí uno de ellos, pertinente a nuestra investigación:

“La indagación cualitativa atraviesa la superficie. Los indagadores cualitativos buscan lo que Geertz (1973) ha denominado “descripción gruesa”. Su propósito es el de descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (Eisner, 1990, p. 53).

Se trata de asumir la investigación como un trayecto de exploración constante que posibilitará la construcción de interpretaciones útiles a posteriores trabajos investigativos con cuestionamientos similares. A esto se refiere Sandoval Casilimas (1996) en su texto denominado “La Investigación Cualitativa”, cuando compromete a la investigación cualitativa como agente activo en el marco de la producción discursiva:

“(…) la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia” (Sandoval Casilimas, 1996, p. 32)

Por otro lado, el aporte de la hermenéutica posibilitará la interpretación de los textos leídos como parte del contexto que los abarca, a fin de extraer de ellos los aportes vigentes en nuestro contexto.

Pensando en la finalidad de la hermenéutica según la época, abordamos a Hans Georg Gadamer (1996) en su texto *Estética y hermenéutica*, quien nos remonta al siglo III D de C, para recordarnos su función centrada en interpretar los textos bíblicos en la búsqueda de una verdad, presuntamente, allí intrínseca.

Es a esta definición de hermenéutica a la que se refiere el autor cuando sostiene la incompatibilidad entre el saber hermenéutico y la experiencia estética:

“Si se considera que la tarea de la hermenéutica consiste en tender un puente que salve la distancia histórica o humana entre espíritu y espíritu, parece que la experiencia del arte cae fuera de su campo” (Gadamer, 1996, p. 5).

Gadamer hace alusión aquí al carácter intemporal inserto en la experiencia artística, gracias al cual, ésta se nos presenta salvando las fronteras temporales que puedan existir. Aquí, por tanto, no encaja una interpretación universal e intemporal, ya que, como nos resalta el autor, es la experiencia artística, y no su interpretación, la que posee una actualidad propia.

Gracias a este carácter polisémico, el lugar de la interpretación se escapa de las convenciones absolutas, centrándose, por tanto, en el imaginario, entorno y demás factores contextuales del receptor de dicha experiencia.

Un punto de vista similar podemos encontrar en Joan-Carles Mèlich (2006) cuando reclama de la hermenéutica igualmente un carácter polisémico, esta vez en contraposición con el modelo positivista y la corriente cartesiana.

“La hermenéutica, pues, es profundamente crítica con el ideal metodológico y epistemológico cartesiano, así como con el positivismo posterior, y reivindicará para las ciencias humanas un tipo de discurso más cercano al *arte*, a la *formación*, al *tacto*, al *diálogo* y sobre todo a la *finitud*” (Mèlich, 2006, p. 487).

El autor apunta entonces a una idea de hermenéutica más cercana al arte que a la ciencia, en tanto que su objeto, en lugar de centrarse en la verdad, lo hace en la interpretación, desde donde las características particulares de cada contexto, por consiguiente, influyen evidentemente en la elección de un punto de vista en lugar de otro.

Nos guste o no, siempre estamos en un universo simbólico, siempre estamos en una tradición, en un lenguaje, en una perspectiva, y lo que hemos de hacer, es poner de manifiesto nuestro lenguaje, hacerlo explícito, y someterlo a las consideraciones de otros, a la crítica y al debate. (Mèlich, 2006, p. 488)

De este modo, el autor nos resalta la influencia del contexto al momento de asumir una perspectiva en lugar de otra; condiciones particulares cuya interpretación les aporta relevancia por encima de otras, aún cuando estas últimas hayan sido previamente establecidas a modo de verdad; incluso aún cuando se pretenda la misma valoración para la totalidad de los puntos de vista.

Se propone entonces un trayecto encaminado en una visión de la hermenéutica en la que las perspectivas se vinculen a las condiciones del contexto, desde donde entren en juego discursos y planteamientos más cerca del arte que de la ciencia, de la interpretación que de la verdad, profundizando en aquello que le compromete en sus componentes sociales, culturales, antropológicos, lingüísticos, entre otros.

Esta forma de ver la hermenéutica se complementa con definiciones como la que retoma Sandoval Casilimas (1996) de Paul Ricoeur:

“En la versión de Ricoeur, la hermenéutica se define como “La teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (Sandoval Casilimas, 1996, p. 67).

El autor nos propone entonces una mirada en la que el entorno y sus condiciones pueden leerse de múltiples maneras.

Se trata entonces de trazar una ruta que permita comprender el transcurso y el por qué de las dinámicas de control aplicadas sobre el cuerpo para su educación, y cómo estas dinámicas apuntan a un ejercicio de poder para efectos de dominación.

El desarrollo de mi propuesta está planteado en dos etapas. Tanto la primera como en la segunda etapa se constituyen de un rastreo bibliográfico de corte hermenéutico.

Mientras que durante la primera etapa se buscarán las causas que llevaron al interés por la dominación en la educación del cuerpo, durante la segunda se profundizará sobre las propuestas que, tanto desde el arte como desde la escuela, apuntan a una educación del cuerpo pensada desde la idea de liberación, viendo la educación del cuerpo

como una opción para hacer del aprendizaje corporal una dinámica que comprometa tanto la expresión del cuerpo como la de pensamiento.

El aporte de la hermenéutica posibilitará, de este modo, la interpretación de los textos leídos como parte del contexto que los abarca, a fin de extraer de ellos los planteamientos vigentes a nuestra época y entorno.

Referentes Conceptuales

Al indagar sobre el control corporal en la escuela nos encontramos con ciertas particularidades referentes a la percepción de cuerpo que resulta importante resaltar antes de llegar al entorno propiamente escolar, ya que a través de ellas encontraremos interpretaciones que nos brindarán algunas de las posibles causas que trajeron como consecuencia esta idea de educación del cuerpo asociada al control como coerción.

Del cuerpo como enigma al cuerpo como objeto de investigación: hacia la constitución del ideal de cuerpo moderno

Me parece que es al hacer la historia de las relaciones entre el cuerpo y los mecanismos de poder que lo invisten como podremos llegar a comprender cómo y por qué aparecieron en esa época, como relevo de los fenómenos un poco anteriores de la brujería, los nuevos fenómenos de la posesión. En su aparición, su desarrollo, y los mecanismos que la sostienen, ésta forma parte de la historia política del cuerpo (Foucault, 2007, p.199)

Iniciamos entonces con la imagen de un cuerpo inexplorado, temido, vedado: el cuerpo de la bruja, desde el lente de Michel Foucault, en su libro Los Anormales.

En autor nos plantea aquí un cuerpo que hacia finales del siglo XV se constituyó como objeto de persecución al enfrentarse a las dinámicas impuestas por el cristianismo, remitiéndonos a aquellas zonas campestres o costeras de Europa que, al estar alejadas de

los focos urbanos, pudieron permitirse mantener rituales y creencias al margen de dicha religión, sin que mayores mecanismos de control entraran a ejercer censura durante mucho tiempo.

Donde la cristianización todavía no había hincado el diente, donde las formas de culto habían persistido desde hacía siglos y acaso milenios, la cristianización de los siglos XV y XVI se topa con un obstáculo, trata de cercarlo, le propone una forma a la vez de manifestación y resistencia (Foucault, 2007, p.190)

Desde esta perspectiva, se nos plantea el empeño por preservar aquellas costumbres y dinámicas, que incluso precedían a la llegada del cristianismo, como una entrada para la interpretación de su naturaleza como actos profanos, instaurando en ellas el carácter oscuro de la idea de lo demoníaco, construcción cuyas características concretas y diversas eran aportadas igualmente por dicha religión.

Foucault nos recuerda que el cuerpo de la bruja era aquel al que acusaban de haber hecho un pacto con el diablo, una alianza consciente que, si bien le significaría una posterior condena, previamente le proporcionaría múltiples posibilidades que, en teoría, le permitían transformar su cuerpo cambiando de tamaño, de apariencia, tomando la forma de un animal, haciéndose invisible.

A este respecto, Consuelo Pabón (2002), nos plantea:

La acción mágica consiste no solamente en hacer perder a la forma sus proporciones exactas, sino introducir un vasto paisaje de artificios en donde ninguna imagen corresponderá exactamente ni a un modelo ni a una copia.

Podemos decir en este sentido, que el poder demoníaco que se le atribuye consiste fundamentalmente en ser creadora de realidades, es decir, en tener el poder de producir forzamientos sobre la forma (Pabón, 2002, pág. 46).

Tales presunciones nos hablan de un cuerpo en el que la acusación de estar movido por fuerzas diabólicas significará la pérdida de control para los intereses religiosos fijados en él. Un cuerpo cuya figuración es inaprehensible, polimorfa, impredecible. Un cuerpo, por tanto, alejado del ideal al que la autora nos remite en relación con los intereses de la iglesia:

La Iglesia del siglo XIII, habiendo retomado y acumulado partes de la filosofía platónica y aristotélica, nos presenta una estética a seguir: la estética del modelo y la copia extraída del platonismo (Pabón, 2002, pág. 46).

Pabón alude entonces a la idea del hombre creado a imagen y semejanza de Dios, para plantearnos la incidencia de la filosofía platónica en las doctrinas del cristianismo.

La identidad suprema original es Dios; para salvarnos debemos parecernos a Él, imitar y extraer del modelo divino lo esencial. Aquel que se escapa de la relación modelo-copia introduciendo anomalías en la forma, es acusado y perseguido por la Iglesia (Pabón, 2002, pág. 47).

Aquí, la autora nos habla del cuerpo que se fuga de la forma preestablecida para entrar en el lugar de aquello que no encaja en el ideal, en este caso, el campo de la anomalía que le significa además, y por esta característica, convertirse en objeto de persecución.

Ante estas consecuencias Foucault nos recuerda:

“Los mecanismos de la Inquisición van entonces a codificar, retomar, juzgar, reprimir, quemar, destruir la brujería.” (Foucault, 2007, p.190)

El autor nos describe así, múltiples acciones que recaen sobre aquel cuerpo a través de la figura inquisidora que busca desvanecer cualquier asomo de lo difuso en la forma, ya sea a través de su codificación o de su exterminio.

Es entonces evidente encontrar una divergencia fundamental entre la bruja y el inquisidor: más allá de todo problema político o moral, el hecho de la quema de brujas planteó abiertamente un ejercicio de poder sobre los cuerpos, y unos cuerpos que se resistieron a ese ejercicio de poder (Pabón, 2002, pág. 47).

Aquí, Pabón nos habla de aquel ejercicio de resistencia que acompaña al cuerpo de la bruja al escaparse de la estética modelo-copia, resistencia que nos habla de las posibilidades de reacción del cuerpo ante lo que de éste se pretende. .

Como contraposición a esta concepción de cuerpo, Foucault nos presenta la figura de la mujer posesa.

En todo caso, la brujería, desde que se la ve desarrollarse a fines del siglo XV, entrañaba siempre en sus márgenes una serie de elementos que dependían de la posesión (Foucault, 2007, p.200).

Si bien la posesión hacía parte del entramado que componía la idea de brujería desde la concepción previamente planteada, Foucault nos propone una relación entre estos dos aspectos en la que el fenómeno de la posesión comienza a desligarse de la idea de brujería para adquirir otras características, más emparentadas con los intereses de la época.

Se percibe aquí cómo, entre el siglo XVI y XVII, esta relación comienza a invertirse en beneficio de una idea de cuerpo más aprehensible, en la que no hablamos de este desde el lugar de la acusación, sino desde el acto de confesión como evidencia del carácter involuntario del comportamiento del cuerpo poseído; un cuerpo que se nos presenta atormentado ante la amenaza de aquello que le gobierna en contra de su juicio. No es entonces el cuerpo salvaje regido por fuerzas ignotas, como vimos con el cuerpo de la bruja. El autor nos plantea aquí la pretensión de cuerpo hacia una cercanía tanto espacial como ideológica.

Cuerpo inserto en las dinámicas sociales en general, y en las prácticas religiosas en particular, al punto incluso de hacer del convento uno de sus escenarios.

La posesión aparece en el núcleo interno, donde el cristianismo se esfuerza por instalar sus obligaciones discursivas, en el cuerpo mismo de los individuos (Foucault, 2007, p.191).

Vemos cómo desde esta perspectiva, las posibilidades asociadas al cuerpo de la bruja nos hablan de una relación del cuerpo con lo externo desconocido, pues los casos de brujería se centraban más en la mujer acusada y su relación con el diablo, presunto regente de sus creencias y accionares. El fenómeno de posesión, por su parte, reclama la presencia de una figura mediadora a través de la cual se escudriñará su naturaleza: la figura del sacerdote que determinará causas y proceder.

Desde enfoques como el de Foucault, el examen del sacerdote recaerá entonces sobre el cuerpo de la poseída para escudriñar en él las causas que le llevaron a esta condición. Diferente del cuerpo de la bruja, en el que se interpreta un pacto que abarca

todo su ejercicio y condena, ahora se buscan las posibles entradas que pudo tener el mal para posesionarse.

El vínculo de la poseída con el diablo no es del orden del contrato; es del orden de la habitación, de la residencia, de la impregnación (Foucault, 2007, p.194).

Aquí, mientras el cuerpo de la bruja representa el lugar del enigma, el de la posesión nos lleva al estudio minucioso y fragmentario del gesto, del movimiento; hacia la pesquisa de la falta, que no por pequeña es menos importante, ya que al juntarse con muchas otras de similar carácter darán explicación y entrada a la posesión misma.

La culpabilidad recae entonces sobre el acto cotidiano, en el que se indagan intenciones, intensidades que puedan conducirlo al ámbito de lo pecaminoso. De modo que se lleva a cabo un ejercicio de control que compromete al cuerpo evaluando sus procederes constantemente.

El análisis de estos dos fenómenos, brujería y posesión, presentado por Foucault, y cuyo receptáculo es el cuerpo, nos posibilita el acercamiento a esa mirada cuyo interés radica en el control a partir del desglose, del seguimiento reticulado del accionar corporal en la búsqueda de no dejar ningún impulso por fuera, hacia la noción de un cuerpo cuya concupiscencia le hace culpable de entrada. Cuerpo cuyas pulsiones instintivas requieren vigilancia externa.

Para tales efectos, el autor trae a colación una de las principales estrategias a llevar a cabo por el poder eclesial: la confesión.

Lo que la brujería fue en el tribunal de la inquisición, la posesión lo fue en el confesionario (Foucault, 2007, p.199).

Al hablar de la confesión, Foucault nos remite entonces a aquel escenario del pasado en el que el acto de penitencia no requería de una confesión previa, pues era la convicción del penitente la que le llevaba a hacer la petición ante un obispo que la avalaba, para hacerla efectiva aislando al sujeto de la comunidad.

“Si podía haber perdón de los pecados, era únicamente en función de la severidad de las penas que el individuo se aplicaba o aceptaba aplicarse al adoptar el *status* de penitente” (Foucault, 2007, p.162)

Vemos posteriormente en el texto cómo comenzó a incluirse, de modo gradual, la práctica de la confesión, con el fin de proporcionar al sacerdote herramientas para determinar la dimensión de la penitencia, que también gradualmente dejó de remitirse de modo exclusivo al aislamiento, para dar espacio a múltiples dinámicas centradas en encontrar una equivalencia directa o simbólica entre el pecado y su posibilidad de absolución.

De modo que hacia el siglo XIII nos encontramos con la confesión como práctica regular dentro de la normatividad eclesiástica.

En consecuencia, uno ya no se confiesa cuando ha cometido una falta. Puede y debe hacerlo cuando ha cometido una falta grave; pero, de todos modos, va a ser preciso confesarse de una manera regular, al menos una vez por año.

(Foucault, 2007, p.165)

Además de esta regularidad, el autor nos muestra cómo los cambios llegaron también al ámbito de la continuidad, demandando ahora el recuento y la verbalización de la totalidad de las faltas cometidas desde la última confesión, ya que únicamente el

sacerdote puede discernir entre los pecados veniales y los mortales, para, a partir de allí, determinar la calidad de la penitencia.

Todo o casi todo en la vida, la acción, los pensamientos de un individuo, debe poder pasar por el filtro de la confesión, si no a título de pecado, desde luego, sí al menos en concepto de elemento pertinente para un examen, un análisis que en lo sucesivo exige aquélla (Foucault, 2007, p.168)

Se trata entonces de un examen en el que un tercero, encarnado en la figura del sacerdote, es el encargado de determinar qué acciones se consideran pecaminosas dentro de las descritas por el penitente, de modo que no es en el individuo en quien recae la potestad de identificar sus faltas.

Hablamos así de una concepción de cuerpo en la que la posibilidad discernimiento se torna insuficiente ante la sombra de los instintos, de los impulsos de la carne.

Asistimos a la fijación de la carne en el cuerpo (...) Ahora, ese pecado habita dentro del cuerpo mismo. Podremos rastrearlo al examinar el cuerpo, sus diferentes partes, sus diferentes instancias sensibles (Foucault, 2007, p.181)

Concepciones como estas, nos plantea el autor, se reflejaban en un acto confesional que buscaba la descripción del accionar corporal a través de un discurso vedado y explícito al mismo tiempo, indagando por el comportamiento a través de un juego de estrategias que buscaba la narración detallada de la falta sin propiciar nuevas curiosidades o conocimientos a través del contenido de la pregunta formulada, evitando así llegar a temas demasiado explícitos.

“En su caso, es mejor pasar por alto la integridad material de la confesión que ser la causa de que aprendan el mal que no conocen o inspirarles el deseo de conocerlo” (Foucault, 2007, p.206)

No obstante, se apunta de este modo también a la anteriormente mencionada búsqueda por fragmentar el cuerpo para reconocerlo, en este caso a través del discurso, abstracción del accionar cotidiano hacia una narración en la que se detectará la impronta de lo pecaminoso.

Cuerpo controlado en sus impulsos e instintos para desnudar su intimidad y así encontrar en ella alguna posible culpa, a través de figuras como la del sacerdote, que en este caso podemos percibir como mediador y apoyo en el ejercicio de poder de la religión sobre los cuerpos, para analizarlos en pos de alejarlos de su condición de territorio desconocido, enigmático, anómalo, bajo la pretensión de convertir su accionar cotidiano en un libro abierto.

Cabe en este punto traer a colación el Concilio de Trento (1545-1563), en el que, entre muchas de las disertaciones, se habló del lugar del sacerdote como pastor de las almas de su comunidad. Entre las razones que movían estas discusiones se encontraba la economía, ya que muchos sacerdotes se lucraban más que lo que servían.

Dicho de otro modo, (el concilio) quería que dejaran de ser coleccionistas de beneficios y se convirtiesen en pastores de almas J.W. (O'Malley, 2015, p.16).

Como podemos observar, el interés por reducir gastos estaba acompañado del propósito enfocado en el ejercicio de poder y acompañamiento que cada párroco debía establecer en su parroquia: el afianzamiento del poder pastoral.

En el momento en el que los Estados están planteándose el problema técnico del poder a ejercer sobre los cuerpos y los medios por los cuales podría ponerse efectivamente en acción ese poder, la iglesia, por su lado, elabora una técnica de gobierno de las almas, que es la pastoral, definida por el concilio de Trento (Foucault, 2007, p. 168).

Es de resaltar aquí el vínculo planteado entre los intereses del Estado y la iglesia al centrarse en el poder a ejercerse sobre los cuerpos para efectos de control.

Remitámonos entonces a algunas de las características de esta técnica pastoral, mencionadas en el análisis previamente citado:

“Una diócesis por obispo, que tendría que residir en ella, y una parroquia por pastor, que igualmente estaría obligado a residir en ella.” (O’Malley, 2015, p.17)

Un obispo para cada diócesis, un pastor para cada parroquia; dictámenes que convocaban al clero a un compromiso más profundo con su vocación como pastores de almas, para estar más inmerso en los acontecimientos de la comunidad a su cargo y así aumentar su eficacia como vigías en la lucha contra el pecado.

Con sus objetivos disciplinares o de reforma, Trento trataba de promover una cura de almas más eficaz (O’Malley, 2015, p.17).

Intereses disciplinares que atraviesan al cuerpo bajo la promesa de una cura para el alma, con estrategias como la de la confesión.

Foucault, por su parte, nos habla de los cambios en el ejercicio de la confesión que apuntaban a una descripción de la falta, detallada y discreta al mismo tiempo, reflejando

tanto el interés por un cuerpo controlado a partir de la vigilancia minuciosa para su mejor aprehensión, como las transformaciones al interior del poder mismo en relación con sus mecanismos y el modo de hacerse efectivos.

He aquí que desde este enfoque nos encontramos con los intereses de la religión por hacer del cuerpo un territorio cercano, de fácil acceso, a través de estrategias como la confesión, que convoca a la descripción detallada del accionar cotidiano en la pesquisa que, a cargo del sacerdote, indicará las posibilidades de salvación de cada alma.

Intereses que, como es consecuente, se manifiestan no solo desde el poder de la religión revisado anteriormente. La visión de cuerpo en tanto objeto de estudio y disección en beneficio del control en muchas de sus formas, como veremos posteriormente, se reflejará en múltiples esferas del saber.

Modernidad

Como hemos podido apreciar, las dinámicas de control en relación con la educación del cuerpo obedecen a diversos intereses y perspectivas, sin embargo persiste el matiz de dominación; que ahora se nos presenta a partir de la indagación del cuerpo centrada en el detalle. Característica que, abordada previamente desde la religión, nos anuncia su reflejo en múltiples miradas puestas sobre el cuerpo, producto de la serie de cambios que operan para aquel momento en el entorno previamente abordado.

¿Cuál es el fermento que flota en el ambiente de Europa Central durante los siglos XVI y XVII? Obviando las particularidades y momentos de cada una de las específicas sociedades se puede marcar como tendencia dominante la ruptura, el cambio, la transición del modo de producción feudal al incipiente capitalismo, con todas las transformaciones que esto conlleva en la mentalidad, en las creencias, en los valores, en las formas de vida de las personas y las sociedades (Aguirre Lora, 2013, p.77).

En su descripción, Aguirre nos transporta a los albores de la modernidad.

Y como la misma autora nos resalta, cabe tener en cuenta que no se plantea esta transformación como fenómeno un fenómeno presente del mismo modo en todo contexto y al mismo tiempo.

Se explora entonces en el texto, un origen desde el cambio en los modos de producción que propicia el surgimiento de la burguesía como sector social, generando nuevas valoraciones para aspectos como la adquisición de bienes y riquezas, al ser esta

considerada una posibilidad para la ascensión social que radicaba en cada cuerpo y su fuerza de trabajo.

Optimización del uso del tiempo entre muchos otros recursos que proponen al cuerpo un trayecto de línea ascendente, al cabo del cual está el dinero como insignia de un lugar en la sociedad.

Se habla entonces, a partir de las afirmaciones de Aguirre, del surgimiento de la burguesía como uno de los acontecimientos más relevantes de la época. Su influencia tuvo múltiples alcances, entre ellos un cambio de óptica del ser humano respecto hacia la visión de sí mismo: ideales, intereses.

Por otra parte, nos encontramos con Enrique Dussel y algunos de sus planteamientos en torno a la modernidad y sus inicios.

Dussel nos propone aquí el inicio de la Modernidad hacia finales del siglo XV, a través de cuatro temas como líneas en diferentes dinámicas de interacción hacia la pregunta por la constitución de la modernidad y sus intereses. La Modernidad, los imperios europeos, el colonialismo y el sistema capitalista, son los cuatro temas planteados para el trayecto.

La Modernidad (fenómeno cultural, histórico, filosófico, literario y científico) comienza, según mi tesis, y se desarrolla, cuando Europa deja atrás el Mediterráneo renacentista y se “abre” al Atlántico; entra al “ancho mundo” que supera el enclaustramiento latino-germánico al que le había sometido el mundo islámico-otomano en la llamada edad media (desde el siglo VII) (Dussel, 2007, p. 196).

El autor nos resalta pues, el interés de reconocer la emergencia de la Modernidad como un fenómeno global, no meramente europeo, como suele argumentarse desde algunas perspectivas, en las que, centrando el eje creador en dicho continente, se pasa por alto el proceso de transformación generado por la influencia de otras culturas que, a través de diversos modos y dinámicas, ingresan en el contexto de configuración del fenómeno de la Modernidad desde el discurso europeo.

Una visión “provinciana” y sustancialista, opinaría que la Modernidad es un fenómeno exclusivamente europeo que después *se expande* a todo el mundo y constituye la cultura mundial hegemónica. El resto es pre-moderno, atrasado, primitivo, a ser modernizado. Hemos denominado a esta ideología la “falacia desarrollista” (visión lineal de la historia en la que Europa sería la vanguardia creadora de civilización universal) (Dussel, 2007, p. 198).

Como podemos ver, Dussel nos propone otra manera de abordar esta situación.

El autor nos plantea entonces el fenómeno de la Modernidad dividido en tres etapas. La modernidad temprana, que iniciaría entre 1492 y 1815, antes de la revolución industrial, que daría paso a la Modernidad madura, cuya duración llegaría, para el autor, hasta la etapa del imperialismo y las dos guerras mundiales.

Para la tercera etapa, la Modernidad tardía, el autor nos propone un inicio ubicado en la época de la posguerra, hacia 1945.

Iniciando con la primera etapa, el autor nos habla de la relevancia de la llegada de los españoles al territorio americano en la conformación de la Modernidad temprana:

Nace así propiamente la Modernidad, el primer imperio moderno, el colonialismo y el capitalismo propiamente dicho. La América hispana (no la anglosajona) es la periferia de donde procede la riqueza originaria que se acumulará como capital (Dussel, 2007, p.200).

Cuando hablamos previamente de la emergencia de la burguesía como clase social, y de su posterior incidencia en el modelo económico hacia el paso del feudalismo al capitalismo que en Aguirre vimos como inicio planteado para la Modernidad, nos quedamos en aquella visión en la que solemos pasar por alto que gran parte de la mercancía que comerciaban aquellos burgueses y que les llevó a su mencionada emergencia como clase social relevante, proviene precisamente, como nos resalta aquí Dussel, de aquellos territorios distantes que, a través del ejercicio de colonización a cargo de países como España y Portugal, comienzan a ser saqueados y explotados en beneficio de la adquisición de bienes, saberes y riquezas; beneficios que ocuparán un significativo lugar dentro del florecimiento de un continente entero como centro del discurso hegemónico, en relación con la Modernidad y sus principales planteamientos.

El autor nos propone entonces un vínculo entre el capitalismo y el colonialismo que genera efectos diversos que desde algunas perspectivas suelen ser pasados por alto.

Por otra parte, al referirse además a la Modernidad como fenómeno cultural, histórico, filosófico, literario y científico, Dussel nos habla de repercusiones que trasiegan de un campo a otro, pasando, por ejemplo, por el florecimiento económico de España reflejado también en sus provincias, como en el caso de Holanda; en cuya capital se gestaría posteriormente el pensamiento cartesiano, que a su vez estaría, en parte,

influenciado por planteamientos filosóficos previos gestados a la luz del encuentro entre continentes.

De este modo se nos plantea una Modernidad en la que las posibilidades de expansión de los modos de pensamiento son susceptibles de ser asociadas, tanto al florecimiento económico como al intelectual, producto de la interacción con otras culturas.

Sin embargo vemos que el estudio de la Modernidad, continúa centrado en el contexto europeo y sus valoraciones.

Esta nueva forma de ver se expresa a través de la valoración del hombre como individuo, de la seguridad en sus propias posibilidades, de su capacidad por conocer su realidad y transformarla, el peso del “pecado original” va quedándose atrás y va siendo sustituido por la confianza en el progreso, como visualización de una vida mejor aquí, en la tierra. (Aguirre Lora, 2013, p. 78)

La alusión hecha por la autora al cambio de percepciones en torno a la influencia del poder religioso, no nos implica, no obstante, una educación del cuerpo libre de las dinámicas control que, como veremos más adelante, obedecerán a intereses varios, además de la dominación.

Por el momento, cabe resaltar la relevancia de la idea de progreso, que en Aguirre se nos presenta como parte de los propósitos centrales en el pensamiento moderno.

Remitámonos ahora nuevamente a Pabón, con el fin de indagar en sus planteamientos la alusión a esta transición que en Aguirre se nos propone, desde el paso

de las doctrinas religiosas como modelo dominante de pensamiento, a la confianza en el progreso y en el individuo como motivaciones sustanciales para la existencia.

Y para tales efectos, hemos de recordar el cuerpo de la bruja previamente abordado, el cuerpo del enigma que escapa de la forma fija, en ejercicio de resistencia ante el molde de la copia que persevera en acercarse al modelo, al ideal propuesto, en este caso, por el cristianismo y sus intereses de control.

El crimen cometido por la bruja o el alquimista consistió fundamentalmente en romper con la rigidez de la forma e introducir la transmutación en los elementos y los cuerpos. Ir en sentido divergente a las cosas que marchan ordenadas por el Motor Universal; esto quiso decir introducir anomalías en el vasto terreno orgánico que la Iglesia pretendía controlar. (Pabón, 2002, p. 47).

Este cuerpo en el que se genera la anomalía, nos habla de un ejercicio de resistencia que, al operar sobre la imposición de la estética modelo-copia previamente mencionada, repercute también sobre el orden externo, sobre el afuera de aquel cuerpo que al no encajar en el rol de copia, al mismo tiempo se evidencia como desligado de modelo alguno, rompiendo así con la armónica semejanza del modelo general reflejado en toda su creación como copia.

En el siglo XVII, nos dice Foucault, la manera de pensar y de sentir del hombre europeo se vuelve representativa. Surge entonces una nueva manera de conocer el mundo que ya no parte de la relación de semejanza con las fuerzas divinas, sino de la relación del individuo con el pienso, con la subjetividad (Pabón, 2002, p. 49).

Nos encontramos así con la alusión a la transición de perspectivas, ahora desde el análisis de Pabón en torno a las ideas foucaultianas.

Aquí, la ruptura con la relación de semejanza con las fuerzas divinas, nos habla de un cambio en el modo de conocer el mundo, ahora centrado en el individuo, y no en el modelo y creador.

Ahora la binaridad significante-significado, como forma del signo, ya no designa una cosa exterior al lenguaje. Ya no hay esa pertenencia del cuerpo con el lenguaje del mundo. Ahora el lenguaje habla de las cosas, habla del cuerpo, determina la existencia misma del cuerpo. El cuerpo es lo indeterminado que va a ser determinado desde el pienso, desde la razón, desde la ciencia (Pabón, 2002, p. 49).

La autora nos habla entonces de una idea de cuerpo que ahora no se reconoce desde el reflejo en su exterior, al romperse el vínculo que unía ambos espacios en el conjunto que los abarcaba como copia de un mismo modelo universal. Por ello, tanto el cuerpo como todo lo que le rodea será considerado ahora desde otra perspectiva:

La representación como modo de conocer, de pensar y de sentir inaugura una nueva era: la era Moderna, en donde la pregunta ya no es por las fuerzas sobrenaturales, sino por la certeza en el conocimiento humano. El sujeto conoce al objeto desde el pienso, desde la distancia, desde el análisis. El cuerpo deviene objeto de conocimiento. Así como las otras cosas del mundo, él también es clasificado, nombrado, organizado (Pabón, 2002, p. 50).

El análisis de Pabon en torno a las ideas foucaultianas nos propone, de este modo, el acceso al conocimiento del mundo a través de la representación, como componente de la gestación del pensamiento moderno.

Al retornar a la idea de transición, nos encontramos con la modernidad como escenario en el que el cuerpo, ahora desde el rol de sujeto que accede al conocimiento como objeto externo a él, deviene también objeto de conocimiento, en razón del interés por clasificar, nombrar, delimitar, propio de este emergente modo de pensamiento.

Resulta pertinente en este punto remitirnos al pensamiento cartesiano, dado que es este el punto en el que diversas mentalidades ubican el cambio de perspectiva relativo al acceso al conocimiento del mundo.

Desde esta perspectiva, mi cuerpo y el mundo serán objetos reales distintos de mí, la percepción deberá ser una representación mental al término de una cadena causal que pasa por el cuerpo y comienza en el estímulo físico, y la conciencia deberá ser definida finalmente como puramente inmaterial. Desde estas premisas no habría integración real entre la intelección y la sensación (García & Castelli, p. 141)

En el texto, los autores nos hablan de los análisis acerca del pensamiento cartesiano realizados por Merleau-Ponty y centrados, en este caso, en el rastreo de la idea de escisión entre cuerpo y mente como factor determinante en la filosofía de Descartes.

Así planteada, dicha escisión ubica al cuerpo y al mundo aparte del ser, quien accede a la percepción de los primeros a partir de la representación que, desde su plano

netamente mental, pueda hacerse luego de recibir un estímulo físico; es decir, un estímulo que comienza con el contacto entre el cuerpo y su exterior.

Al remitirnos al estímulo físico como inicio de la cadena causal que culmina en la representación mental, conformando así la noción de percepción, resulta altamente compleja la figuración de dicha escisión, dado que es a través del cuerpo que se inicia el proceso que, al culminar en la percepción aquí planteada, se convierte en una representación meramente mental.

A este respecto los autores argumentan:

Para salvar esta escisión aparece en los textos cartesianos la noción de “unión” del alma con el cuerpo, un concepto que resultaría ininteligible mientras el alma siguiera concibiéndose como siendo en esencia un pensamiento inmaterial y el cuerpo como una máquina automática (García & Castelli, p. 141).

Como vimos previamente al inicio de nuestro trayecto, y aún a pesar de aquello ininteligible plausible de inferirse a partir de esta propuesta cartesiana, dicha escisión continúa como pregunta vigente desde múltiples discursos y puntos de vista, ubicados, en este caso, en la escuela y sus intereses.

Considerando los enfoques previamente abordados, nos encontramos con una apuesta por la educación del cuerpo en la modernidad a partir de su potencial como fuerza de trabajo útil al incipiente capitalismo y al emergente ideal de progreso, cuyos componentes se gestaron, además, a partir de la injerencia del ejercicio colonizador europeo y sus consecuencias en cuanto al florecimiento de dicho continente a nivel económico.

Florecimiento que vimos además en el campo intelectual, también como producto de la interacción europea con otras culturas, y hacia la constitución del denominado pensamiento cartesiano, en el que, como recordaremos, se plantea la escisión entre cuerpo y mente con consecuencias no muy clarificadoras, en razón de la, hasta nuestros días, compleja posibilidad de separar, de modo tangible, ambas entidades.

No obstante, dicha escisión resulta de la visión del individuo como centro del conocimiento, en donde se ubica desde el lugar, tanto de quien accede, como de quien es el objeto de dicho estudio. Así, se nos habla además, del desplazamiento de los preceptos religiosos como factores regentes para la educación del cuerpo.

De modo que nos encontramos ante la persistente idea de un cuerpo cuya educación se constituye desde los parámetros del control; que en el paso de la semejanza a la representación se nos manifiestan como el interés por delimitar todos sus componentes; a fin de hacer de esta noción de cuerpo un discurso de formas fijas, de consecuencias predecibles, superando así su concepción, tanto desde el lugar de lo enigmático encarnado en el cuerpo de la bruja y sus presuntas cualidades polimórficas, como desde el lugar de la semejanza, en el que se nos propone un conocimiento del cuerpo vinculado, como principio, con las infables fuerzas divinas.

Un cuerpo que ahora se nos presenta separado de la mente, en beneficio de una educación que, además, pretende establecerse como aporte a la idea de sociedad capitalista.

Veamos entonces, cual es el lugar de la escuela dentro de todo este panorama.

Escuela

Siendo la escuela uno de los principales lugares de interés de nuestro trayecto en torno a la educación del cuerpo, retomémosla entonces en este punto, en el que nos encontramos de nuevo con la idea de escisión entre cuerpo y mente, ahora desde su lugar como componente fundamental para la constitución del pensamiento moderno.

Volvemos entonces a Aguirre, esta vez aludiendo a la modernidad desde los cambios que se gestaron en el campo escolar.

La autora se pregunta por el momento en el que las prácticas normativas entran a formar parte de las rutinas escolares, remontándose “a los siglos XVI y XVII en que se empieza a perfilar el estado moderno, que delegará en la institución escolar, la responsabilidad central de llevar a cabo los procesos formativos de las modernas sociedades.”(Aguirre Lora, 2013, p. 76)

Dentro de las causas del desplazamiento de la escolástica como modelo educativo previamente dominante, Aguirre nos plantea la necesidad de la ciencia moderna de dominar la naturaleza llegando a su conocimiento a través del contacto y la constatación directa, más allá de la argumentación silogística encerrada en la verbalización del fenómeno a analizar que nos propone la escolástica en voz de la autora.

Aguirre nos habla además, de Juan Amós Comenio (1592-1670), y sus planteamientos en la Didáctica Magna en los que se autoproclama gestor de una gran revolución en la educación, la primera gran reforma educativa de la edad moderna.

Como nos recuerda Aguirre, aunque con diversas transformaciones, muchos de los principios de Comenio siguen vigentes, ejemplo de ellos son la intención

homogeneizadora de la educación, la entrega gradual de contenidos según su nivel de dificultad, el manejo del tiempo y el reconocimiento de la función socializadora de la escuela.

Se nos plantea entonces aquí, la conformación de todo un entramado que tendrá la función de propiciar en el niño el cultivo, tanto del conocimiento, a través de la aprehensión de los contenidos brindados, como del control enfocado en la disciplina, en cuanto al manejo del tiempo, por ejemplo.

Respecto de Comenio, Runge (1999) afirma:

“Con él llega a su fin una “antropología teológica” como fundamentación de la reflexión pedagógica y se inaugura un pensamiento pedagógico con carácter disciplinario, autónomo y sistemático (Runge, 1999, p. 74).

Vemos entonces, a través de esta interpretación, la noción de disciplina como una de las primeras características que se pretende del pensamiento pedagógico.

Por otra parte, abordamos con el autor la repercusión del pensamiento moderno en el marco escolar, en relación con el interés por el cambio de perspectiva en cuanto a la relevancia de la religión en la reflexión pedagógica, centrada esta última, ahora, en la búsqueda por constituirse como saber a partir de los enunciados de la modernidad en torno al hombre como centro; en este caso desde el interés por el proceso de escolarización.

A este respecto, remitámonos a Pablo Pineau, quien nos menciona la escuela en su calidad de metáfora del progreso, desde el lente de la modernidad y sus intereses que, como vimos previamente, se nos presentan como apoyo al cultivo de la razón como eje

constitutivo de los modos de pensamiento de aquel momento. El acceso al conocimiento, tan perseguido por la modernidad, ahora se hace reflejo en los propósitos de la formación escolar.

En relación con los cambios planteados desde la modernidad, Pineau (2002) nos dice de la escuela:

A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o sus fracasos: los desarrollos nacionales, las guerras –su declaración, triunfo o derrota-, la aceptación de determinados sistemas o prácticas políticas se debían fundamentalmente a los efectos en la edad adulta de lo que la escuela había hecho con esas mismas poblaciones cuando le habían sido encomendadas durante su infancia y juventud (Pineau, 2002, p. 28)

Como nos plantea el texto, este vínculo entre las consecuencias del acontecer humano y los procesos de formación escolar que a su alrededor se gestan, ha sido analizado en múltiples ocasiones, tanto desde su justificación como desde su problematización.

Y en respuesta a estas indagaciones, el autor resalta el hallazgo de diversos puntos de vista al respecto; polivalencias que nos remiten, por demás, a la insuficiencia de cada una de estas perspectivas por separado ante la pretensión de explicar las consecuencias generadas por dicho vínculo, desde el lugar del absoluto como concepto.

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la

meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, 2002, p. 28).

De este modo, se nos ofrece la escuela como un escenario en el que convergen los ideales de constitución del sujeto de la sociedad moderna con sus componentes, tanto de sujeción, como de liberación.

“Plantearemos como hipótesis que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación” (Pineau, 2002, p. 30)

Pineau nos propone aquí la noción de escuela a partir de un juego de componentes que la reordenan en razón de los intereses de la modernidad, exploremos entonces algunos de ellos; acaso no en el mismo orden, ni con la totalidad de las características propuestas por el autor.

“Comencemos entonces con el componente denominado matriz eclesiástica: El mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela” (Pineau, 2002, p. 31).

El autor nos proporciona esta analogía para hablarnos de la escuela como un espacio cerrado que, si bien a partir de los cambios propiciados por el pensamiento moderno logró algunos puntos de encuentro con el exterior (“La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo del exterior negativo”, (Pineau, 2002, p. 31)), también mantuvo el interés por aislarse de todo aquello mundano que le entorpeciera su tarea de conservar los saberes en función de lo previamente establecido. Conservación

que, como nos lo recuerda Pineau, a partir de este cambio de pensamiento adquiere además la característica de la expansión; de modo que los saberes deberán conservarse conforme lo preestablecido, al tiempo que se difunden en el afuera como réplica de las formas de dominio empleadas por la lógica moderna en sus intereses por establecerse como discurso hegemónico.

Contamos también con el uso específico del espacio y el tiempo como componente: La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias (Pineau, 2002, p. 32).

Vemos aquí la idea de aprendizaje a partir de la separación de aspectos como el juego y el trabajo, resaltando de este modo los intereses por un cuerpo fragmentado en cuanto a sus funciones específicas para cada momento.

En este punto el autor también nos menciona los segmentos temporales que dividen la jornada escolar, a los que se les designa una tarea específica; además del énfasis puesto en la diferenciación entre los espacios designados al docente y al alumno, sobre el que volveremos más adelante.

Continuando con los componentes expuestos, llegamos al de la pertenencia a un sistema mayor: en tanto que su estructura está nutrida de muchas otras externas a su campo, al tiempo que hace parte de la red que conforma al sistema educativo.

“A su vez, buena parte de las regulaciones de la escuela proviene desde afuera pero también desde dentro del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos dispositivos” (Pineau, 2002, p. 33).

Pineau nos habla además del aspecto que enuncia como la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento. Aquí, el autor nos hace alusión a los intereses de la modernidad por la producción de cuerpos dóciles:

La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, test y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso (Pineau, 2002, p. 36)

Nos encontramos también con la regulación artificial como componente:

Como a otras instituciones modernas, la regulación de las tareas dentro de la escuela responde a criterios propios que la homologan más con el funcionamiento del resto de las escuelas que con otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano (Pineau, 2002, p. 32)

Como vemos, en este punto Pineau se refiere a una idea de escuela separada de las prácticas de su contexto. Una sensación similar nos deja otro de los componentes de esta escuela a la que nos remite el autor, en relación con aquella parte del currículo que entra en las prácticas universales y uniformes.

“Para el nivel elemental, esto se basó en la constitución de un conjunto de saberes considerados indisolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje: los llamados “saberes elementales” ” (Pineau, 2002, p. 37)

Saberes que el autor nos resume en lectura, escritura, cálculo, religión y/o ciudadanía, y que de este modo operarían como una fórmula a repetir en cada lugar al que llega, independientemente de las características del entorno.

Y además de los saberes, el autor complementa este carácter universal de la escuela, por una parte, con la aplicación, de prácticas escolares concretas:

“–ubicación del aula, toma de lección, uso del pizarrón, formas de pedir la palabra, etcétera-” (Pineau, 2002, p. 37)

Y por otra parte, con las herramientas y los géneros discursivos utilizados:

“–Planteos de problemas matemáticos, temas de composiciones, textos escolares, etcétera-“ (Pineau, 2002, p. 37)

Al observar estas características, nos encontramos además ante áreas que en sus contenidos nos presentan un visible interés centrado en el conocimiento desde el cultivo de las habilidades mentales, en las que el lugar de la pregunta por el cuerpo y sus posibilidades está enfocado en la búsqueda del disciplinamiento, haciendo de este el lugar de la liberación, al asociarnos el ideal de cuerpo disciplinado al del individuo moderno, en razón del control corporal necesario, desde esta óptica, para acceder al conocimiento.

No obstante, y en relación con la con la constitución de cada currículo y su contexto, Pineau también nos plantea como componente el ordenamiento de los contenidos, del cual resalta el autor su carácter móvil según el entorno desde el cual se

propone y los intereses relativos a este respecto. Desde esta perspectiva el autor nos expone acerca del currículo:

“No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados” (Pineau, 2002, p. 37).

En este componente se hace posible inferir el reflejo de los intereses del pensamiento moderno en la constitución de la idea de escuela que se propone a partir de la época.

Otro componente traído a colación por el autor, y justamente en relación con la escuela y su contexto es el de la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar:

“La escuela genera su currículo descontextualizando los saberes de su universo de producción y aplicación” (Pineau, 2002, p. 38)

Encontramos aquí parte del fundamento de las demandas previamente referenciadas en relación con la lejanía entre teoría y práctica en algunos de los entornos del aprendizaje escolar.

En este punto el autor nos habla además de la escuela que, a través de métodos como la evaluación, busca establecer un lugar fijo para la verdad, un resultado inmutable que permita determinar de modo claro y conciso los niveles de adquisición de conocimiento.

Se nos plantea de este modo un nivel de practicidad que, además de asumir el método científico desde la memorización de un resultado previamente hallado, y no desde la posibilidad investigativa que implica la aplicación directa del método sobre cada contexto; también, como igualmente nos recuerda el autor, nos propone un vínculo con los intereses del disciplinamiento, en razón de la adquisición de aquellos conocimientos asumidos como la verdad, factor que en cada alumno se verifica a través del examen.

El acceso a los contenidos se utiliza como estimulación de la competencia –v.g. el Cuadro de Honor jesuita o el acceso a la bandera por mejor promedio-, y el orden y el silencio son condiciones –o fines- de la tarea pedagógica (Pineau, 2002, p. 38).

Cabe resaltar aquí, el modo en el que se replican los intereses del disciplinamiento enfocados en un cuerpo controlado y en silencio, en este caso incentivados desde el ejercicio de competencia cuyo logro le significa a dicho cuerpo ocupar un lugar relevante entre sus semejantes.

Dicho lugar, se replica además en otras esferas de la sociedad, como nos lo resalta Pineau a través de otro de los componentes propuestos: la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar.

“El otorgamiento del capital cultural institucionalizado es monopolizado por el sistema escolar, lo que lo convierte en un tamiz de clasificación social”
(Pineau, 2002, p. 39).

Como hemos podido apreciar, la interacción de dichos componentes nos plantea un vínculo que aleja a la escuela de las dinámicas de su contexto, al centrarse ésta en áreas

del conocimiento fijas y en procedimientos replicados a modo de fórmula en todos los espacios a los que llega; además de propiciar encuentros con el saber, que al ser establecidos como verdades, anulan la posibilidad de experimentación hacia nuevos hallazgos en los que el entorno y sus implicaciones tengan un lugar considerable.

Ahora bien, cabe también recordar que el autor nos habla del vínculo entre la escuela y el contexto a partir de la injerencia de los intereses de diferentes instituciones, como la gubernamental, por ejemplo.

Continuando con nuestra enumeración, nos encontramos con el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, como componente de la noción de escuela: aquí el alumno se encuentra en desventaja en tanto que carente de los saberes que el docente porta, y en tanto que esta figura de alumno se constituye desde la del infante, hablamos de una desventaja que, como nos recuerda el autor, nunca podrá ser superada, dejando siempre al alumno en el lugar de menor, aún después de culminar su proceso educativo.

Así, Pineau nos expone este modelo de aprendizaje desde una de las diferencias que presenta, por ejemplo, en relación con la *vieja corporación medieval* (Pineau, 2002, p. 36), en la que existe la posibilidad de ver al aprendiz como un futuro igual de su maestro.

La desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: “El alumno no estudia, no lee, no sabe nada” (Pineau, 2002, p. 36).

Vemos entonces la idea de control, ahora asociada a la subordinación que del alumno se espera hacia el docente, en razón de la superioridad que se pretende adjudicar a este último, y que se ve reflejada también en otro componente mencionado por el autor: la visión del docente como ejemplo de conducta.

Sin embargo, este último componente también se nos plantea desde el ejercicio de subordinación, ahora a través del cuerpo del docente, que deberá mantenerse como modelo comportamental tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Dentro de este juego de componentes, abordemos finalmente aquel que nos habla de la escuela en su condición de fenómeno colectivo, sin dejar de operar sobre cada individuo en particular.

Para denominar este proceso, el autor nos remite entonces, desde el lente de Foucault, al concepto de gubernamentalidad:

Estrategia que es adoptada por la escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual (Pineau, 2002, p. 33).

El autor resalta que más allá de los cambios a nivel económico que conlleva el paso de la educación individual a la colectiva, se trata del interés por generar un proceso que sólo puede darse bajo la formación en colectividad, a través de prácticas educativas como las empleadas por los jesuitas hacia el siglo XVII:

Los sistemas competitivos, los castigos individuales, los promedios o la emulación por un lado, y el trabajo grupal, la disciplina consensuada o las prácticas cooperativas, por el otro, marcan dos extremos de esta potencialidad (Pineau, 2002, p. 34).

Se trata entonces de resaltar en la escuela aquellos factores que, aún operando directamente sobre un individuo en concreto, buscan también generar efectos sobre el colectivo.

Aludimos así a estos elementos propuestos por el autor, como apoyo a su hipótesis de la escuela vista como un constructo de características que no obedecen a orden evolutivo alguno, lógico o natural; un fenómeno colectivo que a través de la interacción de sus elementos ha logrado expandirse notablemente con el tiempo. A este respecto, Pineau complementa:

A lo largo de la Edad Media fueron macerándose lentamente algunos de estos componentes, entre los que se destaca la matriz eclesiástica. Pero con el inicio de la modernidad, hacia el siglo XVI, el proceso se acelera, y ya en el siglo XVII decantan muchos de sus elementos. Entre otros, se encuentra la constitución de “gubernamentalidad” (Foucault, 1981) sobre la población, se verifican importantes avances de la alfabetización por medios más o menos institucionalizados, se avanza en la segregación de la infancia y se establecen los “saberes básicos” (Hebrard, 1989) (Pineau, 2002, p. 39).

De este modo, el interés homogeneizador que se lee en la pedagogía de Comenio, encuentra posibilidades de continuación a través de elementos como la gubernamentalidad referenciada por Pineau, cuyos alcances continúan en crecimiento y transformación, hacia una escuela con saberes básicos preestablecidos y centrados en el proceso de formación llevado a cabo desde la infancia.

Al hablar de infancia y saberes básicos, resulta pertinente el abordaje de la mirada del filósofo Emmanuel Kant (1724-1804), quien, en su Pedagogía (desde 1803) alude a dichos aspectos, relacionándolos además con la idea de disciplina, considerada esta como un saber básico que permitirá al hombre llegar a conformarse como tal:

La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (Kant, 1983, p. 30).

Hallamos entre los planteamientos kantianos aquí mencionados, diversos aspectos de relevancia para nuestro recorrido. En primera instancia, la noción de ley como clave de salida para el estado de barbarie, vínculo al que, desde otras voces, habíamos aludido previamente, en razón de la necesidad de la norma como contrato entre el hombre y sus semejantes en el ejercicio de convivencia. Como también nos lo recuerda Pineau:

La educación se ubica en el sujeto moderno autocentrado, se enuncia desde este punto, se origina allí, y allí también tiene sus límites. Es el proceso por el cual el hombre sale de la naturaleza y entra a la cultura (Pineau, 2002, p. 40).

Por otra parte, el filósofo nos habla de una escuela cuyos intereses se centran en la constitución de un cuerpo habituado a la calma y a la concentración a fin de combatir sus

impulsos repentinos, más que en la adquisición de conocimientos, a la que sólo podrá acceder posteriormente a través del proceso de instrucción.

A este respecto, Pineau comenta:

El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado. Es posible comprender este fenómeno dentro de lo que Foucault llamó la “gubernamentalidad”, (1981:25), en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigida a un territorio, o a la familia, sino a la población (Pineau, 2002, p. 41).

Nuevamente nos hallamos ante la alusión a la noción foucaultiana de gubernamentalidad, que como vemos en este caso, centra sus intereses desde la educación enfocada en la población como totalidad.

Por otra parte y como pudimos previamente apreciar, Kant nos plantea el inicio del proceso escolar a partir de una edad temprana.

Al hablar de los primeros años, nos remitimos al entorno familiar, al que se le asignan diversas tareas en relación con el control corporal del niño, para efectos de una mejor adaptación al posterior entorno escolar.

Dinámicas de control que, desde la óptica planteada por Foucault en su libro *Los Anormales*, proponen llegar a todos los espacios que habita el infante, a través de búsquedas se consolidaron hacia el siglo XVIII, con propuestas como la denominada educación natural, en la que se buscaba que el niño estuviera bajo la vigilancia de sus padres y familiares más cercanos, omitiendo la presencia de domésticos o ayos que pudieran inculcar en él hábitos o ideas impropios para su edad.

No obstante, previa a esta denominación, Foucault nos resalta importancia del rol que se le va asignando gradualmente a la familia en lo que a la constitución de un cuerpo regulado respecta.

“Pero educación natural también quiere decir esto: esta educación debe obedecer a cierto esquema de racionalidad, debe obedecer a cierta cantidad de reglas que, precisamente, tienen que asegurar la supervivencia de los niños, por una parte; su domesticación y desarrollo normalizado, por la otra.” (Foucault, 2007, p.241)

Hablamos así de una educación del cuerpo en razón de la preparación para las exigencias y requerimientos de un entorno escolar cuyas finalidades estarán íntimamente emparentadas con las necesidades del estado y su idea de sujeto.

De un lado, nos encontramos con los intereses centrados en la educación del cuerpo en beneficio de la productividad, elemento esencial en el entonces emergente modelo capitalista.

El cuerpo moderno es un cuerpo dócil, disciplinado, ágil y eficaz para el trabajo. Es el cuerpo que necesitaba el capitalismo en su período industrial (Pabón, 2002, p. 50).

Y de otro lado, podemos apreciar las pretensiones por una idea de individuo estructurado a través de ejes como la razón, que, como hemos visto, toma un lugar central dentro de este proceso.

El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al crear un sujeto plenamente consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los “imperativos categóricos”, como motores de sus actos (Pineau, 2002, p 41).

En referencia al pensamiento Kantiano, Pineau nos recuerda aquel universo clasificable y de dimensiones reconocibles en el que se gesta la idea de individuo moderno, desde esta perspectiva.

A partir del anterior recorrido podemos apreciar el vínculo entre los intereses de la modernidad y la idea de escuela que desde aquel mismo contexto comenzó a configurarse.

De este modo, se nos presenta el progreso como uno de los grandes propósitos que, en sintonía con el pensamiento moderno, guía a la escuela hacia su expansión, como vimos a través de la gubernamentalidad, operando tanto sobre los individuos como sobre las poblaciones.

Sin embargo, este trayecto se nos presenta como vía de un solo sentido cuando evocamos los intereses de la escuela por mantener sus saberes al margen de la influencia de su entorno.

Control del tiempo, delimitación del el espacio, subordinación ante todo aquello establecido como lo superior, son características que llegan a la escuela desde otros lugares de la institucionalidad para instaurarse, como muchas otras, independientemente del contexto abordado.

Resulta pertinente recordar además que, desde esta perspectiva, dichas dinámicas no recayeron únicamente en el alumno. También el docente adquirió la tarea de educar su cuerpo en sintonía con el ideal de individuo moderno autocentrado, evidenciándose entonces el control como un poder que se esparce sobre los cuerpos según las características de cada contexto y su rol dentro de este.

Para el caso del alumno, la subordinación se justifica principalmente desde la desventaja que en este se instaura, en su calidad de sujeto carente de los saberes considerados en la escuela como primordiales.

He aquí una visión de los roles en la escuela que se nos presenta jerarquizada verticalmente y de modo ascendente, en la que el alumno representa el extremo más bajo al tiempo que el docente, ubicado arriba de este, también obedece a estructuras superiores.

Sin embargo nuestro recorrido hace alusión también a la escuela como estructura de características móviles.

Ahora bien, cabe anotar aquí que la movilidad que nos plantea Pineau, eventualmente se encuentra transversalizada por los discursos hegemónicos que a su alrededor se gestan, como es el caso de la injerencia de los intereses gubernamentales de cada contexto.

De este modo, el reconocimiento de la función socializadora de la escuela hallado en la pedagogía de Comenio, podría ser complementado desde el componente propuesto por Pineau a través de herramientas como la evaluación: el factor competitivo que hace de los alumnos el reflejo del individuo moderno en cuanto a su rol en la sociedad emergente, con el conocimiento y la disciplina como estandartes del hombre civilizado por un lado y las demandas del emergente modelo capitalista por el otro.

En resumen, nos encontramos ante una noción de escuela constituida desde aspectos como la idea de individuo sujeto y objeto del conocimiento.

Doble posibilidad que, como vimos a través del denominado pensamiento cartesiano, relega al cuerpo a su función de receptáculo mental, al generar la distinción entre el ser y su cuerpo, dando relevancia al primero en el proceso de formación de la percepción, que culmina en una representación puramente mental. Evocamos nuevamente entonces, aquella idea del ser constituida a partir del espacio mental, en la que el cuerpo, por consiguiente, deberá manifestarse sólo en razón de las necesidades del ser, de la mente que le habita, regente y lejana al mismo tiempo.

Retomamos este planteamiento con el fin de resaltar su influencia en la conformación de la idea de escuela desde el pensamiento moderno y sus intereses.

“Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos” (Pineau, 2002, P. 46)

Una idea de escuela que, a través de dispositivos como el disciplinamiento, pretende la formación de cuerpos dóciles, controlados más allá de sus pulsiones básicas, en beneficio de un acceso al conocimiento centrado en los procesos mentales; conocimiento que, por demás, se nos presenta aquí de modo segmentado, parcializado, repetitivo a modo de verdad absoluta preestablecida.

“De todas maneras, y aunque tal vez suene paradójico, el cientificismo curricular dio lugar también a la repetición –y no a la investigación- como instancia pedagógica en que se basó la enseñanza de la ciencia” (Pineau, 2002, P. 45)

Dichas características nos hablan entonces de una educación del cuerpo en la que el disciplinamiento se evidencia como uno de los principales propósitos, acaso también

como eco de la ley que aleja al hombre de la barbarie. Conforme a esto, se nos brindan otras perspectivas, en las que no se ubica la dominación como objetivo central de las dinámicas de control implicadas en la educación del cuerpo.

En este punto volvemos a la idea de escuela como fenómeno de expansión y transformación constante, con el fin de resaltar en ella aquel carácter móvil que nos remite al amplio campo de posibilidades susceptible de residir entre el ideal planteado y su manifestación en físico.

De este modo, enfatizamos, de la mano de Pineau, que la estructura previamente esbozada no obedece a una intención de formas fijas e inquebrantables, aún cuando así pueda interpretarse desde varios de sus componentes.

Por otra parte, al reconocer la escuela en sus componentes tanto de sujeción como de liberación, cierta sensación paradójica nos arroja la pregunta por los intereses que giran en torno a aquel cuerpo inmerso en un esquema en el que la sujeción, resulta ser la ruta previamente diseñada para acceder a la liberación.

No obstante, desde otra perspectiva, se nos presenta el componente liberador como un espacio de múltiples posibilidades interpretativas, entre las que acaso, osamos evocar la idea de cuerpo en ejercicio de resistencia planteada por Pabón desde la figura de la bruja, en pos de aludir a aquello que puede un cuerpo, aún cuando se enfrenta a la hoguera como destino inmediato.

Por el momento centrémonos, a continuación, en la educación del cuerpo vista desde la formación familiar previa a la etapa escolar, y como se resalta en las propuestas tanto de Kant como de Foucault, a modo de escenario inicial para la disciplina, en el que,

como también vimos, Foucault resalta el ejercicio de vigilancia como componente relevante e irrigado en los diferentes entornos y dinámicas que competen a dicho cuerpo, encarnado en la figura del niño. La educación del cuerpo, ahora desde su más tierna infancia.

La educación del cuerpo a partir de la infancia

Teniendo en cuenta lo visto durante nuestro recorrido, abordaremos la educación del cuerpo desde algunos planteamientos del psicoanálisis con el fin de generar otros puntos de encuentro con la idea de control, esta vez indagando por su llegada al cuerpo desde la infancia.

Veamos entonces el lugar de la madre desde esta perspectiva:

La criatura no sabe de sus carencias biológicas, pero tendrá que llegar a saber de ellas. Este aprendizaje se inicia cuando fascinado en la mirada de su madre pueda “leer”, es decir, descifrar en su discurso verbal y gestual su propia necesidad y su propia satisfacción (Quintero & Giraldo, 1999, p.113).

El inicio aquí planteado posa su mirada en el cuerpo del niño a partir de la gestación de sus nociones de carencia y satisfacción, en donde la madre representa, además de un canal iniciático con el mundo, el lugar primigenio de la ley. A través del proceso de desplazamiento del deseo, la madre se asume como el primer lugar del límite en el cuerpo del niño.

“Sin embargo, en el inconsciente materno hay un lugar para la ley que sustenta la cultura, ley que pide su tributo: por ello, cuando la madre habla no es sólo su deseo el que se revela” (Quintero & Giraldo, 1999, p.113)

Siendo desde esta perspectiva la madre también el primer objeto de deseo en el niño, ambas características (ley y deseo) se mezclan para generar satisfacción ante la aprobación de aquellos comportamientos denominados correctos por la madre, que a su vez está transversalizada por la idea de ley presente en su cultura.

Se hace posible entonces la lectura de una educación iniciática del cuerpo guiada por la voz de la madre, como reflejo de la ley en el contexto circundante.

Nos encontramos además en el texto con el rol de la autoridad paterna dentro de este proceso, en donde encarna el lugar de la prohibición del deseo edípico en el niño.

El deseo edípico es lo prohibido plenamente. El deseo de posesión, conectado a las sensaciones eróticas que provienen de su cuerpo, no podrá tener ningún desahogo, ningún objeto al cual apegarse ¡está prohibido! (Quintero & Giraldo, 1999, p.115).

Se hace referencia aquí a la prohibición que, al evidenciar la derrota edípica, posibilita en el niño un proceso del gobierno de su deseo:

La conciencia moral o super-yo, como la denomina la teoría psicoanalítica, es lo que queda como testimonio de la primera contienda entre el deseo sexual y la ley que la autoridad paterna hace valer (Quintero & Giraldo, 1999, p.115)

Este proceso nos habla entonces de una interiorización de la ley por parte del niño, en la que la permanente observación juega un papel fundamental al cargarse del reflejo de la autoridad paterna y su impronta de censura:

“La ley, una vez interiorizada, se torna en una autoridad poderosa que demanda obediencia y sumisión” (Quintero & Giraldo, 1999, p.115).

Como podemos apreciar, el texto nos acerca a la relevancia del super-yo dentro del proceso de formación del niño y el reconocimiento de su lugar en el mundo.

“En realidad, el super-yo es el vehículo de la tradición y de los juicios que la humanidad hereda” (Quintero & Giraldo, 1999, p.116).

Al hablar de juicios previamente establecidos, el texto también evoca el paso del tiempo y los consecuentes cambios que este conlleva, generándonos así la pregunta por el lugar del presente de cada cuerpo dentro de toda esta herencia.

“Sin embargo, el desarrollo del sentido moral es un requerimiento humano ineludible, porque sólo gobernando los propios deseos podrán, el niño y el adulto, participar de la vida colectiva” (Quintero & Giraldo, 1999, p.116).

Se nos plantean entonces estas dinámicas en las que la ley comienza a hacer parte del contexto del niño, configurando los aspectos que sentarán las bases de la construcción de su noción de la norma, noción que se irá transformando a través de las experiencias vividas durante el proceso de formación.

Resulta pertinente aquí, recordar el pensamiento Kantiano en cuanto a la idea de ley como aspecto indispensable para alejar al hombre de la barbarie, con el fin de resaltar la cercanía que puede leerse entre ambos argumentos.

Por tanto, desde este punto de vista, podemos apreciar que el control, más allá de una mera imposición, se convierte en un filtro, a través del cual el niño no solo experimenta represión, sino también la creación de un súper yo que le llevará a nuevas conquistas, en relación con sus búsquedas y hacia la interacción con su entorno como sujeto liberado del estado barbárico.

Nos referimos entonces, desde esta perspectiva, a una educación iniciática del cuerpo en la que la presencia del control se convierte en elemento clave para el hallazgo de nuevas sendas por recorrer.

“Al constituirse el núcleo de la estructura moral, el niño puede salir del nido familiar para ingresar en el mundo de la escuela” (Quintero & Giraldo, 1999, p.117).

De nuevo evocamos el eco en Kant, ahora a partir de su diferenciación entre los procesos de disciplina y formación, en la que, como vimos, resulta indispensable la consolidación del primero para dar paso al inicio del segundo.

El aparte del libro *Sujeto y Educación* nos habla entonces de la escuela, en relación con aquellas dinámicas que llevan al niño a desplazar el deseo por la aprobación materna, hacia la aceptación, tanto de sus maestros, como de sus compañeros.

“Sin embargo, en este punto, es importante aclarar que el destierro del deseo no equivale a su desaparición. El destino del deseo sexual sólo puede ser la represión o la sublimación” (Quintero & Giraldo, 1999, p.117).

Al plantearse aquí la insuficiencia de los efectos de la represión ante la totalidad de manifestaciones de la sexualidad infantil, surge la sublimación como punto de apoyo a este respecto.

“La sublimación es, entonces, el mecanismo que posibilita la articulación del hombre a lo social” (Quintero & Giraldo, 1999, p.118).

Aquí, por efectos de represión y sublimación jugando simultánea y consecutivamente, continúa formándose en el niño el pilar de sus valoraciones, el respeto a la autoridad a partir de aspectos como el reconocimiento del valor de la enseñanza

Desde esta óptica podemos apreciar cómo el deseo de pertenecer a un grupo y la creación de normas para una posterior puesta en práctica, hace parte de la cotidianidad del niño.

El ingreso a la escuela coincide entonces con la capacidad del niño para crear reglas y ajustarse a ellas. El escolar se siente seguro cuando su tiempo libre es dosificado, cuando lleva puesto el uniforme, cuando abdica de las ideas personales a favor de las normas que a partir del mismo grupo se constituyen (Quintero & Giraldo, 1999, p.119).

Paralelo a este proceso, el texto nos plantea cómo se devela también en el niño el deseo por resistirse a encajar de lleno en el marco de lo dócil y convencional.

Las pasiones, aunque reguladas, no dejan de estar presentes.

“Por ello, el niño debe defenderse con ahínco de la presión continua del deseo para encontrar formas de realización en la fantasía, en el pensamiento y en la palabra” (Quintero & Giraldo, 1999, p.120).

He ahí la pugna entre el deseo y la norma, mediada en este caso a través de la fantasía, estrategia de sublimación, que de la mano del pensamiento y la palabra, aportan herramientas al niño para canalizar sus impulsos en beneficio de la aceptación, tanto de él hacia su entorno como de su entorno hacia él.

Hemos visto cómo, desde esta perspectiva, la idea de control va más allá de la represión absoluta, generando grandes dicotomías y cuestionamientos reflejados a través del comportamiento. Y nos hemos encontrado con la escuela como apoyo a la estructura familiar en el proceso formativo del niño.

Sin embargo, esta perspectiva nos habla también de los intereses previamente mencionados en relación con el individuo como objeto de estudio para el ser, centrado este último en el acceso al reconocimiento de un mundo que se percibe abarcable a partir de la idea razón universal que, según las indagaciones de nuestro recorrido, tuvo un lugar altamente significativo dentro de la constitución del pensamiento moderno.

Por otra parte, la tarea de adoctrinamiento en la infancia a cargo de la familia nos remite además, nuevamente, a los intereses de la modernidad:

Conserven a sus hijos con vida y bien sólidos, corporalmente bien sanos, dóciles y aptos, para que nosotros podamos incorporarlos a una maquinaria cuyo control ustedes no tienen y que será el sistema educativo, de instrucción, de formación del estado (Foucault, 2007, p. 243).

Esta indicación nos remite nuevamente a aquella maquinaria que se va constituyendo de la mano de los ideales de la modernidad, como escenario de

transformación en relación con los modos de producción. Aquí, el interés del capitalismo también se va afianzando gradualmente.

En concordancia con lo anterior, surge el interés por continuar con la exploración de la idea de infancia, ahora desde la perspectiva de la modernidad, la cual retomamos como eje para esta etapa de nuestra indagación acerca de la educación del cuerpo y el lugar del control dentro de esta.

La Idea De Infancia Desde La Modernidad

La niñez como período de la vida humana, a grandes rasgos y como se le ha venido concibiendo hasta el día de hoy, ha sido prácticamente un acontecimiento moderno. Se trata de un acontecimiento que se ha configurado desde nuevos parámetros como *la Razón, la Ciencia, el Hombre y el Proyecto de la Modernidad* (Runge, 1999, p. 68)

Vemos aquí la propuesta de una idea de niñez que nace con la modernidad para llegar hasta nuestros días, resaltándose en este planteamiento de Runge como una *realidad construida* a partir de las características espaciotemporales en las que se desarrolle y de las diferentes miradas que desde dichos contextos surjan en relación con ella.

De este modo, y como resalta el autor, se nos plantea la idea de niñez como un producto originado desde el pensamiento del adulto, sujeto externo a dicha etapa.

A este respecto, Pineau nos habla del proceso de segregación que tuvo lugar durante la modernidad, en el que la figura del niño y el adulto ubicaron espacios distintos en razón de la diferenciación entre las edades.

Retomamos entonces la constitución de la idea de infancia desde el pensamiento del adulto:

La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, buen salvaje, perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. (Pineau, 2002, P. 35).

Resaltemos entonces las diferentes posturas mencionadas por Pineau, más allá de lo negativo en su calificativo, hacia el interés por la idea de niño como una pregunta relevante desde diversas perspectivas.

En sintonía con lo anterior, Runge afirma:

“Todo constructo sobre la niñez se caracteriza por ser histórico, incompleto, relativo y, por tanto, abierto y criticable” (Runge, 1999, p. 68).

El anterior es uno de los presupuestos que el autor considera fundamentales al momento de pensar en la idea de infancia desde sus posibilidades móviles. En este, encontramos características afines a las de la escuela moderna abordadas con Pineau.

Cabe recordar que dichos autores desarrollan su discurso desde un contexto distante al referido, lejanía en la que se lee la posibilidad de una concepción de tales aspectos diferente de la que pudiese elaborarse directamente desde aquella época.

Runge continúa con sus presupuestos a partir del juego entre los constructos acerca de la niñez y su posible deconstrucción; vaivén en el que dicha deconstrucción trae

consigo una nueva construcción, que, por demás, nos remite de nuevo a los constructos previos, en razón de la similitud entre las características de ambos.

“En ese sentido, cada constructo está condicionado por una doble historicidad, a saber: por su historicidad en tanto producto de un momento histórico-social dado y por la historicidad del sujeto que lo produce” (Runge, 1999, p. 68).

Además del apoyo en la constitución de la idea de niñez, nos referimos a los presupuestos de Runge con el fin de generar posibilidades de reflexión desde ellas hacia constructos diversos; reflexión en ejercicio de sus funciones, tanto de reflejo, como de germen para el hallazgo de nuevas perspectivas.

Y aplicando al anterior propósito, hemos de recordar a Dussel, quien nos plantea una modernidad temprana generada a partir de factores como el intercambio cultural entre Europa y sus provincias con sus consecuentes efectos; acontecimientos que a través de múltiples formas de pensamiento ocupan un lugar secundario, prevaleciendo en ellas el continente europeo como eje central para la formación del pensamiento moderno.

De modo que los planteamientos de Runge distan de una pretensión fundamentada en un concepto fijo o único, acercándose más a la apuesta por un ejercicio de reconstrucción continua, crítica, colectiva.

El autor se apoya entonces en Dieter Lenzen para abordar las varias perspectivas que este menciona respecto de la historia de la niñez. Exploraremos aquí algunas de ellas, enfocándonos en las características asumidas como de mayor pertinencia dentro de nuestro recorrido

Comencemos entonces, remitiéndonos a una historia de la niñez como historia de clases. En esta, se nos describe la niñez como acontecimiento propio de la modernidad y, en consecuencia, acorde con la diferenciación entre clases sociales que desde allí se propone, como vimos previamente también en Aguirre, en razón del modelo capitalista.

Nuevamente nos acompañan las implicaciones del modelo capitalista en nuestra indagación acerca de la modernidad, ahora desde la figura del niño y su rol dentro de una sociedad percibida a partir de la diferenciación entre clases.

Continuando nuestra exploración, abordamos ahora una historia de la niñez como historia de la decadencia. Aquí, el texto nos remite a Philippe Ariès.

Para este autor, el surgimiento o “descubrimiento” de la niñez viene determinado fundamentalmente por la aparición de dos instituciones modernas, a saber: la familia y la escuela (Runge, 1999, p. 70).

Como recordaremos, dichas instituciones han sido previamente abordadas durante nuestro recorrido, a partir de su pertinencia en el ejercicio de la educación del cuerpo.

En las sociedades modernas el niño alcanza un estatus nuevo y empieza a desempeñar un nuevo rol, ahora como miembro, parte integral y articulador de la familia, y no como una parte indiferenciada de la comunidad en general (Runge, 1999, p. 70).

Nos encontramos ante un constructo en el que la niñez se visibiliza a partir de sus funciones al interior del núcleo familiar y el social, tomando un lugar cuya relevancia se refuerza en su rol de hijo, al representar desde allí, gran parte de los ideales de la modernidad, y por ende, de la familia moderna.

La ineluctable condición de finitud humana, alimentada por una visión social del progreso, despierta el angustioso anhelo por vivir, y más que por vivir, por perpetuarse. Así, en la modernidad, la vida del adulto entraría a perpetuarse a través de los hijos (Runge, 1999, p. 70).

No obstante, el texto nos recuerda que dicha perspectiva viene acompañada del sacrificio de la espontaneidad del niño en razón de sus modos de habitar el mundo, de figurar en su entorno, de vivir su cotidianidad; así, el aprendizaje se instaura como propósito fundamental durante la infancia.

Desde el marco de referencia que acá interesa, esto significa que la niñez se pedagogiza. Esto es, que la infancia queda entendida, no sólo como una etapa en la que se necesita de una educación, sino y fundamentalmente, de una escolarización. Así, el ser-niño queda circunscrito al ser-alumno y, en concordancia con ello, aparece la institución escolar (Runge, 1999, p. 70).

La diferenciación aquí propuesta entre educación y escolarización nos brinda una idea de escuela surgida a partir de propósitos que no se leen como meramente educativos, en donde la educación se nos presenta como herramienta insuficiente ante los intereses modernos enfocados en la constitución de su idea de individuo. En consecuencia, se nos plantea la necesidad de escolarización como factor intrínseco en la aparición de la institución escolar vista desde esta perspectiva.

Hemos de recordar aquí, dos intereses en relación con el ideal de sujeto moderno con los que nos hemos topado frecuentemente durante nuestro recorrido: la educación del cuerpo a partir del disciplinamiento como herramienta para la constitución de cuerpos

dóciles ante los intereses del capitalismo; y la educación del cuerpo a partir de la disciplina como proceso previo al de formación, requerida para alejar al hombre de su estado bárbarico en pos del acceso al conocimiento como propósito primordial.

En adición, evocaremos otro aspecto previamente abordado: el de la inclusión de estos dos intereses en el proceso de la educación del cuerpo tan pronto como sea posible, a través de instituciones como la familia y la escuela; con el fin de evitar la influencia de estados como la indocilidad o la barbarie en aquel cuerpo, desde su más tierna infancia.

A este respecto, Pineau afirma:

Se construyó un sujeto pedagógico, el “alumno”, y se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada (Pineau, 2002, P. 35).

Tanto en Runge como en Pineau, se resalta el cambio referente a las dinámicas cotidianas del niño que, a partir de la modernidad y su propuesta de escolarización, pasan a regirse por rutinas que las delimitan, en razón de la continuidad de un proceso en el que el niño se percibe a partir de sus carencias

En relación con lo anterior, Runge nos recuerda que, a juicio de Ariès, todos estos cambios en torno a la percepción de la niñez, representan una pérdida para la libertad del niño, desde la mirada puesta en ejercicios como el de la represión.

Nos encontramos también con la historia de la niñez como historia del progreso, en la que Runge, en referencia a diversos autores, nos plantea que si bien hasta la modernidad no hubo una representación discursiva alrededor del concepto de infancia, sí

es posible rastrear, antes de dicha época, su representación desde el lugar del arte en muchas de sus manifestaciones.

Desde esta propuesta, Runge nos menciona los planteamientos de De Mause en torno a los cambios que, a partir de la modernidad, significaron para la niñez una mirada centrada en el cuidado y la protección, ubicando al niño en el lugar del preciado tesoro familiar. Dichos cambios se vinculan aquí a consecuencias como la disminución de los índices de mortandad y abandono infantil, en relación con los de la edad media, según nos ilustra el texto.

Y todo esto lleva a De Mause al error de valorar la calidad de las relaciones entre el adulto y el niño desde un marco de comprensión contemporáneo que da pie para plantear una idea de progreso con respecto a la infancia en la que se concibe lo actual como lo mejor (Runge, 1999, p. 71).

Se percibe aquí, una linealidad ascendente cuyo trayecto se impulsa con la promesa de un escenario futuro mejor que el presente, representando este, a su vez, una mejoría en relación con todo lo anterior. Trayecto con pretensiones de fórmulas fijas.

Por otra parte, Runge nos habla del reconocimiento de la niñez que, al ser llevado al discurso, tiende a transformarse en conocimiento de la niñez.

Así progresivamente, la preocupación y cuidado por el niño se convierten en observación, control y vigilancia; y de este modo, se implementa la tendencia de decirle y mostrarle al niño cómo debe o no comportarse. El niño queda encerrado en un discurso de prescripciones, regulaciones, indicaciones, consejos, etc. (Runge, 1999, p. 70).

Nos encontramos aquí ante varios aspectos previamente abordados, como el de la supremacía del rol del adulto sobre el del niño, que en Pineau se refleja, por ejemplo, en la condición de carencia que, asociada al alumno, lo ubica en el nivel más bajo de aquella representación que leemos como jerárquica.

Otro de estos aspectos resulta ser el de las características que nos plantea Runge para el discurso en el que se enmarca la idea de infancia conforme los intereses del pensamiento moderno; las cuales podríamos vincular con algunos aspectos de los previamente abordados a partir del psicoanálisis, en donde se nos plantea una idea de infancia apoyada en aspectos como la clasificación, la nominación, la definición, para, desde allí, asumir el cuerpo del niño como objeto de estudio, hacia la interpretación de sus pulsiones básicas bajo el filtro de un discurso centrado en el propósito de elaboración de rigurosos análisis.

Nos reencontramos además con el interés en la vigilancia ejercida por adulto sobre el cuerpo del niño, que en Foucault vimos como el propósito de una formación acorde a los intereses de la escuela, reflejo a su vez de los del estado, a través de procesos como la domesticación y el desarrollo normalizado, mencionados previamente en la voz de este autor.

“Desde una perspectiva histórica y crítica, la niñez, como constructo, aparece acá como el principal objeto de intervención de una educación al servicio de un poder capitalista” (Runge, 1999, p. 80).

Nuevamente nos encontramos entonces con la educación del cuerpo, planteada a partir de la infancia, y según los intereses del capitalismo.

“Ser diligente, juicioso, aplicado se convierten en los nuevos calificativos del niño que se hacen dignos dentro del nuevo régimen educativo burgués”

(Runge, 1999, p. 81).

El autor nos remite, de este modo, a una educación del cuerpo cuyos objetivos se acercan más a la idea de disciplinamiento que a la de apoyo al cultivo del conocimiento; un proceso de escolarización en el que el cuerpo debe enfocarse en aprendizajes centrados en el control de todas aquellas pulsiones que no encajan en el ideal de sujeto productivo.

Aprender a concentrarse para obtener mayor rendimiento, aprender a aprovechar el tiempo en beneficio de sus niveles de producción, aprender a asumir las rutinas aún cuando separan sus actividades escolares del juego y el descanso.

Para tal propósito, el cuerpo y la mente deben ponerse al unísono. La mente vigila y el cuerpo obedece. El cuerpo se ha de expresar cuando la mente se lo permita. Éste ha de limitarse a cumplir órdenes y funcionar como se le pide que funcione (Runge, 1999, p. 81).

Resalta en este aporte de Runge, la noción de unísono entre cuerpo y mente construida a partir de la subordinación de las funciones de este a los intereses de aquella.

Pareciese que, desde esta óptica, mente y cuerpo se pusieran de acuerdo, para saberse en desacuerdo y poner a la mente al mando. Mente de un lado y cuerpo del otro.

El autor nos remite entonces, a una educación del cuerpo hacia el movimiento descriptible, controlable reproducible, sin lugar para la espontaneidad en el comportamiento.

Una educación que aleja al cuerpo de sus pasiones e instintos bajo la pretensión de acercarlo al ideal del individuo moderno, civilizado. Cuerpo controlado y en silencio a fin de “cultivarse”

Sin embargo persiste también el ideal del individuo moderno constituido desde el control detallado del cuerpo del niño para la formación de un adulto útil a la cadena de producción.

“El cuerpo moderno es un cuerpo dócil, disciplinado, ágil y eficaz para el trabajo. Es el cuerpo que necesitaba el capitalismo en su período industrial”
(Pabón, 2002, P. 50)

Nos encontramos entonces con el fenómeno del disciplinamiento. La búsqueda de la máxima contención del cuerpo en pos de la optimización de la producción. Procedamos entonces a indagar un poco más acerca del disciplinamiento y sus funciones.

Disciplinamiento

Para analizar este concepto, tomaremos como referente central el libro Vigilar y castigar, de Michel Foucault (2005), más específicamente el capítulo denominado “Disciplina”.

En concordancia con los hallazgos de nuestro recorrido, procedemos a retomar la educación del cuerpo vista desde el interés por hacer de este una entidad dócil.

Remitámonos entonces, a los antecedentes que el autor nos plantea a este respecto, en los que nos recuerda la idea de cuerpo como foco del poder que consolidándose durante el transcurso de la edad clásica.

“Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 2005, p. 140).

Nótese que las acciones que recaen sobre el cuerpo a partir de esta definición, se vinculan con muchos de los aspectos previamente abordados en relación con el tema.

Foucault nos habla entonces de esta idea de cuerpo constituida a partir de dos registros: el anatómico-metafísico, cuyos inicios pone en manos de Descartes, para luego centrar sus propósitos en el funcionamiento y la explicación del cuerpo en pos de su aprehensión como entidad inteligible; y el técnico-político, que se compone de reglamentos y procedimientos centrados en controlar y corregir las operaciones del cuerpo, en donde la sumisión se nos presenta como propósito para la constitución de un cuerpo útil.

Registros con características y propósitos diferentes que en el texto se encuentran en aquel lugar denominado cuerpo dócil.

“Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2005, p. 140).

Y aunque el autor nos plantea que el poder ejercido sobre el cuerpo para finalidades de control resulta ser un fenómeno presente en toda sociedad, también nos propone ciertas características que considera nuevas dentro de estas dinámicas en el contexto europeo del siglo XVIII.

En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo (Foucault, 2005, p. 140).

Como podemos apreciar, los intereses indagados durante nuestro recorrido en torno al control ejercido sobre el cuerpo continúan su trayecto aquí, a través de un ejercicio de fragmentación que recae en este con el propósito de controlarlo, según nos plantea Foucault, desde cada uno de sus componentes, al tiempo que persevera en el hallazgo de nuevas posibilidades de fragmentación para llegar tan a fondo como sea posible.

Hemos de resaltar entonces, la ruptura con la idea del cuerpo como unidad explorada a través de dos perspectivas: la de cuerpo fragmentado aquí referida, y la de la escisión entre este y la mente, que podemos localizar, por ejemplo, en las diferentes referencias al pensamiento cartesiano.

Foucault nos plantea entonces, como otra novedad en estas técnicas de poder ejercidas sobre el cuerpo, el cambio de perspectiva en cuanto al objeto de control.

“No los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna” (Foucault, 2005, p. 141).

Economía de gesto, eficacia de movimiento, centrada en la relevancia los impulsos controlados ante los emergentes.

El autor nos menciona también novedades en torno a la modalidad, en este caso por medio de un ejercicio de coerción de calidad constante, centrado más en el proceso que en el resultado.

“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” ”(Foucault, 2005, p. 141).

Foucault nos recuerda entonces que, pese a la previa existencia de métodos disciplinarios, por ejemplo, al interior de conventos y ejércitos, estos grandes cambios generados entre los siglos XVII y XVIII respecto de la disciplina y sus métodos de aplicación le llevaron a avanzar notablemente en sus alcances respecto de la dominación de los cuerpos.

A este respecto, el autor nos habla de las disciplinas desde sus diferencias con otros ejercicios como el de la esclavitud, al no tratarse de un vínculo de apropiación de los cuerpos, ni de la utilización de métodos violentos.

Distintas también de la domesticidad, que es una relación de dominación constante, global, masiva, no analítica, ilimitada, y establecida bajo la forma de la voluntad singular del amo, su “capricho” (Foucault, 2005, p. 141).

Resaltamos entonces las diferencias de la disciplina aquí en razón de sus intereses, en tanto que analíticos, y no centrados en el poder ejercido en singular, es decir, a partir de las decisiones de un individuo en particular.

En relación con el vasallaje, el autor nos menciona su calidad de distante, en comparación con los propósitos individuales de la domesticidad.

Continuando con las formas de dominación disciplinarias, Foucault nos comenta: Distintas también del ascetismo y de las “disciplinas” de tipo monástico, que tienen por función garantizar renunciaciones más que aumentos de utilidad y que, si bien implican la obediencia a otro, tienen por objeto principal un aumento del dominio de cada cual sobre su propio cuerpo (Foucault, 2005, p. 141).

Cabe resaltar estas “disciplinas” monásticas en cuanto a la diferencia de sus propósitos al pretender del cuerpo un dominio ejercido sobre sí mismo, en el que no priman necesidades utilitaristas. Sin embargo, al hablar de la renuncia como objetivo, resulta consecuente la referencia también a la coerción del cuerpo; entre otras cosas, por muchos de los aspectos vistos previamente a través de ejercicios como el de la confesión.

A pesar de esto, dejamos un lugar reservado para esta pregunta por el control corporal centrado en el dominio de sí. Esperamos volver sobre ella más adelante.

Retomando, podemos apreciar que el denso entramado disciplinario se constituye entonces aquí desde la búsqueda por concretar la alianza obediencia- utilidad.

Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina (Foucault, 2005, p. 141).

De modo que el autor nos plantea un ejercicio de poder sobre los cuerpos en el que más allá del Qué, los intereses pasan a centrarse en el Cómo, desde sus más profundas

fibras; una percepción en la que el cuerpo aparece con el rol de presa: sometido y ejercitado al mismo tiempo. Cuerpos cuyas fuerzas aumentan en beneficio de su utilidad, al tiempo que disminuyen, como nos recuerda el autor, “en términos políticos de obediencia” (Foucault, 2005, p. 142).

Encauzamiento de los impulsos para efectos de optimización de las fuerzas de trabajo.

Vemos en el texto la constitución de un control y una fuerza que hace uso del detalle como su principal estrategia, pensado este como componente de un todo que significa mucho más que la mera suma de sus partes. Control detallado que recae sobre el cuerpo en cada momento de su proceso de disciplinamiento, centrado más en la omisión de sus impulsos que en la emergencia misma de ellos, cuerpo fragmentado al máximo a fin de escudriñarlo hasta el fondo en cada uno de sus componentes.

De modo que cada impulso, gesto, movimiento del cuerpo, podrá estar de este modo dentro del radar, con el fin de ser clasificado y ubicado. Y una vez más, estas fuerzas recaen sobre el cuerpo, a través de diferentes métodos. Fragmentación del cuerpo y el comportamiento hacia la conformación de un cuerpo dócil.

Hablamos aquí de construcciones basadas en el principio de la filigrana, redes tejidas a partir de múltiples componentes cuya sutileza no les resta peso.

“En esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encauzamiento de conducta” (Foucault, 2005, p. 143).

El texto nos habla entonces de la concepción del detalle como lo esencial en cada fragmento, componente de un todo cuya preservación dependerá del cuidado puesto sobre cada uno de estos detalles en particular.

Se nos presenta así la posibilidad de vínculo entre esta dinámica del cuidado del detalle y la de la confesión en el cuerpo de la posesa, vista previamente también bajo el enfoque de Foucault, en donde la revisión del detalle también recaía sobre cada acto cotidiano, en este caso hacia la pesquisa de los procederes que pudiesen revelar cualquier impronta pecaminosa.

La disciplina es una anatomía política del detalle (Foucault, 2005, p. 143).

Por otra parte, el autor nos recuerda nuevamente que muchas de estas dinámicas de coerción se han venido filtrando desde el ejército, las fábricas, los hospitales, los monasterios, hasta llegar, en este punto, a la escuela, lugar donde han sido modificadas para encajar con sus intereses particulares: control desde el confinamiento corporal en un espacio determinado, delimitado, con una distribución de los estudiantes que permita al maestro permanecer en constante vigilancia, a fin de evitar la vagancia y demás comportamientos que puedan generar distracción alguna.

Aquí, vemos que esta distribución también se apoya en la jerarquización de los alumnos, de modo que el maestro podrá ubicarlos en el espacio según sus consideraciones, entre las que podría encontrarse el rendimiento académico, la higiene, o su posición económica.

Espacios que, como nos lo recuerda el autor, en conjunto con el control del tiempo se dividen en segmentos que darán lugar al control comportamental. Cada espacio

obedece a un tiempo y un comportamiento determinados. La diferencia entre las posibilidades de cada segmento bastará para evitar confusiones.

Y para afianzar dicha diferencia, Foucault nos hace referencia nuevamente al control detallado de cada gesto y movimiento. Contención que somete al cuerpo a moverse, gesticular, comportarse según los parámetros impuestos por la disciplina, para potenciar su eficacia productiva. Economizar en un lado para depositar en el otro.

Cuerpo del ejercicio más que de la física especulativa; cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales; cuerpo del encauzamiento útil y no de la mecánica racional, pero en el cual, por esto mismo, se anunciará cierto número de exigencias de naturaleza y de coacciones funcionales. (Foucault, 2005, p. 159)

Desde esta perspectiva, el cuerpo se hace también reflejo de sus necesidades ante la mirada disciplinaria; ojo vigilante con pretensiones de espalda recta y cuello erguido, para empezar por lo más sencillo, pues el aprendizaje deberá tener la nivelación necesaria para afianzar su interiorización.

Con Foucault podemos observar, además, cómo la repetición de una misma actividad instruirá en las actividades seriales; el cuerpo emulando la máquina para efectuar el mismo movimiento, del mismo modo y con la misma duración las veces que sea necesario. Cuerpo que deberá evitar cualquier distracción que pueda entorpecer la cadena de producción.

“La disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz” (Foucault, 2005, p. 168).

Nos encontramos pues, ante normatividades que requieren cuerpos que presenten la disposición para formar rápida y eficazmente escuadrones firmes, cuerpos que ante la señal previamente aprendida tomarán su lugar dentro de un gran cuerpo en el que todas sus partes deberán obedecer a la misma posición y gesto, procurándose componentes de una misma serie.

Disciplinamiento reticulado que opera, principalmente, a partir de la mirada del maestro, quien es convocado a sacrificar los intereses individuales de los estudiantes, en aras de la constitución de una sociedad dócil y sumisa, que servirá a su vez de modelo e ideal.

Inscríbese en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada, no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia (Foucault, 2005, p. 181).

El texto nos habla entonces de un ejercicio de vigilancia discreto, en donde el castigo físico pasa a otro plano. Se trata aquí pues de un castigo que, conforme la discreción de la vigilancia y el cuidado por el detalle, busca centrarse en un efecto que aún pasando a través del cuerpo, se centre más en el plano emocional del estudiante.

Foucault nos plantea entonces que toda esta búsqueda por la optimización centrada en lo comportamental lleva a un examen interior pasando a través del cuerpo. Corregir desde el inicio con el fin de evitar posteriores desviaciones.

De modo que aquí el cuerpo no es más que el instrumento a través del cual se efectúa la sanción, que por demás, antes que el suplicio, tiene como objeto el encauzamiento del sancionado hacia los parámetros establecidos.

Parámetros regidos aquí por la norma, para llegar de este modo a la noción de lo que se considera normal.

“Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” (Foucault, 2005, p. 189).

Se busca entonces llegar a la homogeneidad, a partir de la vigilancia detallada de los cuerpos hacia la detección de la diferencia, de la anomalía. Ejercicio que, como nos recuerda el autor, tiende a suprimir las manifestaciones de individualidad en beneficio de su búsqueda por una colectividad uniforme.

Vigilancia perpetua, examen ininterrumpido que posa su mirada en el individuo, no para exaltarlo sino para diseccionarlo, medirlo, clasificarlo, prever sus posibles faltas futuras. “El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder” (Foucault, 2005, p. 196).

De este modo, nos encontramos ante una perspectiva en la que la educación del cuerpo está enfocada en el disciplinamiento, en la generación de cuerpos dóciles en beneficio de los intereses gubernamentales reflejados a su vez en los escolares.

Cuerpos objeto de estudio, fragmentados, enmudecidos, condicionados, a través de un poder discreto, sistemático, con miras hacia una colectividad homogénea y constituida a partir de individualidades normalizadas.

Cuerpo vigilado por poderes cada vez más difusos, que operan desde lo disciplinario atravesando lo clínico, lo calculable. Cuerpo escudriñado a fin de detectar posibles desviaciones incluso antes de su emergencia.

Presentándose en nuestro trayecto este encuentro con la idea de cuerpo normal, cabe entonces preguntarnos por el lugar de la anomalía.

El cuerpo y la anomalía

Durante nuestro recorrido por la educación del cuerpo, nos hemos encontrado con la cercanía entre la idea de cuerpo disciplinado y factores como la necesidad de encauzamiento de sus fuerzas hacia la optimización de la productividad; no obstante, hemos podido apreciar cómo el control corporal involucrado en el proceso de la educación del cuerpo, tiene también muchos otros intereses.

Remitámonos entonces, a este respecto, a Michel Foucault desde su texto *Los Anormales*:

Pues bien, si no miramos ya el ejército, los talleres, las escuelas primarias, etcétera, sino las técnicas de la penitencia, lo que se practicaba en los

seminarios y los colegios derivados de ellas, vemos aparecer una investidura del cuerpo que no es la del cuerpo útil, no es una investidura hecha en el registro de las aptitudes, sino en el nivel del deseo y la decencia. Frente a la anatomía política del cuerpo, tenemos una fisiología moral de la carne (Foucault, 2007, p. 186).

El autor nos recuerda que, si bien esta mirada enfocada en moldear la conducta y el comportamiento benefició a la constitución de un cuerpo productivo, la validación de sus razones en este caso no se fundamentaba bajo dicho ideal.

Como pudimos previamente apreciar, a través de dinámicas como la de confesión en la religión católica, el cuerpo se ha visto en un constante ejercicio de contención constatado a través de un examen continuo.

Foucault nos menciona entonces aquí algunos aspectos concernientes al cuerpo y sus impulsos que se han salido gradualmente del campo de interés de la religión, para entrar en áreas que estudian al cuerpo desde discursos enfocados en el conocimiento de índole científico.

Tal es el caso tanto de la práctica masturbatoria como del fenómeno de las convulsiones, por citar dos manifestaciones impulsivas mencionadas por el autor, y que se entrelazan con aspectos anteriormente abordados, durante nuestro recorrido por las diferentes dinámicas de control que orbitan en torno a la educación del cuerpo, los organismos que las ponen en funcionamiento, y los intereses que motivan la constitución de todo este entramado.

Para el caso de la primera práctica referenciada, Foucault nos plantea entonces que el objetivo de las campañas antimasturbatorias desarrolladas a partir del siglo XVIII aludía principalmente a aquel cuerpo íntimo que, como vimos desde la perspectiva del mismo autor, debe ser constantemente vigilado por el núcleo familiar, desde sus primeros días de vida. Vigilancia cuya incidencia se proponía incluso para la relación del cuerpo con el cuerpo mismo.

“De modo que vamos a ver una sexualidad, una masturbación del niño que es objeto de vigilancia, de reconocimiento, de control parental continuo”
(Foucault, 2007, p.237).

Como resalta el autor, muchas fueron las enfermedades que se ligaron a dicho acto, para entrar a formar parte de esta nueva visión, en la que la masturbación expandía sus consecuencias más allá del acto pecaminoso o de la falta de conducta para llegar al campo de estudio de la medicina.

Cuando se les prohíbe masturbarse, no se amenaza a los niños con una vida adulta perdida de desenfreno y vicio, sino una vida adulta completamente baldada por las enfermedades. Es decir que no se trata tanto de una moralización como de una somatización, una patologización (Foucault, 2007, p.222).

Control y vigilancia que recaen aquí sobre el cuerpo del niño para ejercer una pesquisa enfocada en la acción masturbatoria, no con el fin de culpabilizarlo, como bien lo enfatiza Foucault, sino para incluirlo en otro orden, darle otra clasificación, por ejemplo, a través del poder médico.

Se nos habla entonces en el texto de la constitución de un estudio que divide y clasifica los comportamientos considerados anormales, esta vez en relación con el cuerpo y su sexualidad.

Por otra parte, el autor nos habla de las convulsiones como componente del fenómeno de la posesión y de su lugar dentro de este panorama, en el que el cuerpo es vigilado y controlado en razón de la idea de anomalía.

La carne convulsiva es, a la vez, el efecto último y el punto de inversión de esos mecanismos de cerco corporal que había organizado la nueva oleada de cristianización en el siglo XVI. Es el efecto de resistencia de esta cristianización en el plano de los cuerpos individuales (Foucault, 2007, p.199).

. Foucault nos plantea de este modo el conflicto que significó el cuerpo convulso al interior de la iglesia y sus ideales de contrición; cuerpo que evidencia resistencia al control en el que se encuentra inmerso a partir de los efectos propuestos en su ejercicio mismo. Duplicidad que se hace pugna entre la manifestación del fenómeno y el modo de abordarlo.

“¿Qué es la convulsión? Es la forma plástica y visible del combate en el cuerpo de la poseída” (Foucault, 2007, p.198).

Se nos propone así en el texto, un cuerpo en el que la persistencia de la blasfemia se visibiliza tanto desde su discurso, como desde su accionar frenético. Puntapiés, escupitajos, sacudidas que en este caso se convierten para el sacerdote en una batalla de procederes difusos.

Foucault nos resalta que, por consiguiente, el cuerpo convulsivo significó para el organismo clerical un conflicto de compleja resolución, dados sus componentes paroxísticos, y en contraste con las obsoletas las herramientas de las que disponían al interior de dicho organismo para enfrentarlos, ya que, teniendo en cuenta que el interés de la iglesia para aquel momento no era el mismo que el de la época de la inquisición, en relación con los mecanismos de control corporal, el autor nos enfatiza que los avances en cuanto a manuales para combatir los fenómenos de brujería y posesión no habían estado entre los intereses principales; de modo que recurrir a las viejas técnicas significaría un retroceso, al pretender aplicar paliativos previamente considerados arcaicos.

"En la era de la dirección espiritual, ¿cómo se podía hacer funcionar, de manera coherente, un tribunal como el de la inquisición?" (Foucault, 2007, p.201).

Nos encontramos aquí ante una notable incertidumbre al interior de la iglesia en cuanto a sus métodos de procedimiento al enfrentarse a un cuerpo marcado con la impronta del descontrol como su principal signo; condición de enajenación que de un modo retorcido le brindaba la posibilidad de transgredir todos los campos.

"Poseer la dirección de la carne, sin que el cuerpo la objete con el fenómeno de resistencia que constituye la posesión" (Foucault, 2007, p.202).

Este es, en la voz del autor, uno de los principales problemas de la iglesia alrededor del siglo XVII.

El fracaso de la iglesia en este aspecto representa entonces aquí la propuesta por una ampliación del campo interpretativo. Es aquí donde entra el poder médico como apoyo al eclesial.

“Expulsada del campo de la dirección espiritual, la convulsión, heredada por la medicina, va a servirle, de modelo de análisis para los fenómenos de la locura” (Foucault, 2007, p.210).

De este modo, vemos que a través del poder médico el cuerpo es leído desde lugares que lo alejan del nexo con el enigma, buscando explicar todas sus manifestaciones, en este caso, a través del discurso científico centrado en la medicina y sus posibilidades.

“Cada vez que los médicos hacían un análisis de la convulsión, era al mismo tiempo para tratar de mostrar hasta qué punto los fenómenos de brujería, e incluso los de posesión, no eran en realidad más que fenómenos patológicos” (Foucault, 2007, p. 211).

Tanto en la figura del masturbador como en la de la posesa-convulsiva, nos encontramos, de la mano de Foucault, con características que sirven de antesala a la constitución de la anormalidad como concepto.

Asimismo podemos referirnos a la figura del individuo a corregir, mencionado también por el autor como uno de estos antecedentes.

El cuerpo visto como entidad a corregir surge, según nos plantea el autor, de los múltiples puntos de fuga que en este se presentan al ponerse en práctica diversas estrategias de control. Dicha situación se hace evidente con tal regularidad que se genera, a su vez, una paradoja: al ser una manifestación eventualmente presente bien en el círculo familiar, o bien en el resto del trasegar cotidiano, puede ser detectada con facilidad, pero difícilmente probada, constatada, dado este mismo nivel de familiaridad.

Por otra parte, como nos recuerda Foucault, se revela aquí también la evidencia de un fallo ante los intentos de control previos, por tanto, dicho cuerpo se ve obligado a cargar consigo la marca de la incorregibilidad.

Sin embargo, similar a lo indagado a través de la convulsión y la masturbación, la incorregibilidad será también aquí uno de los puntos de partida para la inclusión de nuevos discursos y propósitos, como vemos en este caso a través de la creación de instituciones cuyas finalidades específicas giran en torno a estos sujetos.

“Se esboza un eje de la corregible incorregibilidad, donde más adelante, en el siglo XIX, vamos a encontrar precisamente al individuo anormal”. (Foucault, 2007, p. 64)

Anormalidad. Un concepto que desde esta perspectiva reúne múltiples características con un denominador común: aquello que no encaja en el molde predispuesto para el cuerpo por los intereses de la modernidad. Aspectos de suspicaz verbalización debido a la naturaleza de su núcleo, que supera la falta a la moral para llegar a la idea de debilidad de espíritu, cuestionando así las causas al momento de aplicar el peso de la normatividad católica sobre un cuerpo que ahora no logra medirse con el rasero de la normalidad.

Cuerpo que se lee aquí como insuficiente, además a través de la noción de tara. Aquella tara que, al llegar por herencia, no se basa inicialmente en el accionar del individuo, deslegitimando de este modo el peso de la culpa.

Como vemos de la mano del texto, el poder médico psiquiátrico entra a evaluar entonces múltiples comportamientos que, al salirse de una normatividad determinada,

requieren la constitución de un espacio que les acoja, para analizarlos desde aspectos que no aluden directamente a la cura de una patología, ya que la anomalía no pertenece propiamente al campo de la enfermedad. Un espacio que los acoja para así proteger al resto de la población, ya que al considerar los componentes hereditarios de la anomalía, estamos hablando de un aspecto al que en principio no se le busca una cura, sino un mecanismo para controlarlo.

Dentro del carácter hereditario de la anomalía subyace así un tipo de racismo que alude no a condiciones étnicas, sino de segregación entre lo normal y lo anormal.

“Racismo interno, racismo que permite filtrar a todos los individuos dentro de una sociedad dada” (Foucault, 2007, p. 294)

Procesualmente todas estas características comienzan a hacerse foco de indagación al punto de llegar a la conducta cotidiana del individuo, poder médico al servicio del cumplimiento de los estatutos morales, que hacen de los impulsos corporales impronta de salvajismo, de barbarie, de anomalía. Pulsiones alimentadas por el poder imaginativo de los individuos, extravagancias que le delatan como anormal, y por tanto, peligroso.

La configuración del anormal a través de la mirada de Foucault nos habla entonces de un poder que, si bien pareciese que segrega, lo que busca es agrupar, hacer de las anomalías un conjunto que debe ser analizado y aislado del resto de la población a fin de proteger a esta última.

Similar situación ocurre con caso del trato dado al cuerpo del apestado en el siglo XVIII, planteada por el autor en contraposición a las dinámicas de exclusión que resalta en los procedimientos con los cuerpos contagiados de lepra durante el Medioevo:

Pasamos de una tecnología del poder que expulsa, excluye, prohíbe, margina y reprime, a un poder que es por fin un poder positivo, un poder que fabrica, que observa, un poder que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos (Foucault, 2007, p.55)

En concordancia con lo visto a través del disciplinamiento, todas estas nuevas dinámicas recaen sobre el cuerpo a fin de controlarlo en razón de aquellos impulsos que emergen como óbice para la constitución del individuo desde los ideales del pensamiento moderno.

Nos encontramos en este punto con el cuerpo como objeto del ejercicio de poder desde diferentes perspectivas y organismos hacia unos intereses similares. Como ejemplo de ello podemos referirnos a la educación del cuerpo centrada en las dinámicas de control aplicadas a todos los espacios del accionar corporal.

Por otra parte, nos hemos encontrado con dinámicas que pretenden ejercerse de modo discreto, cuya discreción busca además reflejarse en el cuerpo mismo y sus procederes.

Volvamos entonces a Vigilar y castigar, para indagar acerca del control y su ejercicio, ahora discreto.

Hacia el siglo XVIII nos encontramos pues, de la mano de Foucault, e igualmente en Europa, con el cuerpo como el principal y directo receptor del castigo dentro del marco judicial, cuerpo objeto de suplicio para la educación de las masas.

El autor resalta entonces que tanto para el poder feudal como para la monarquía administrativa el suplicio se estableció como una estrategia para recordarle al pueblo los efectos de infringir la ley, leída esta como una traición al orden dominante.

Dicho suplicio se nos presenta en el texto por medio de la descripción de múltiples torturas, que recaían como condena sobre el cuerpo de aquel considerado culpable ante el juicio de la ley de la época.

Hombres desmembrados en público, en los que, a manera de puesta en escena, se mostraba el cuerpo como único y definitivo merecedor de la purga de penas.

Sin embargo, el autor resalta cómo, menos de un siglo más tarde, estas dinámicas comienzan a ser vistas conforme otras perspectivas:

“La ejecución pública se percibe ahora como un foco en el que se reanima la violencia”. (Foucault, 2005, p. 17)

Foucault nos plantea de este modo que, dentro de toda esta teatralidad, la ejemplificación del peso de la falta se encontró con un gran obstáculo al verse reflejada en la falta misma, a través de ejecuciones espectaculares cuya naturaleza sangrienta fue puesta en tela de juicio como posible detonador de nuevos brotes de violencia entre la población. Más allá de sentar un precedente que infundiera entre la población el miedo a cometer la falta, el suplicio físico entró a cuestionar la justicia de unos procedimientos que utilizaban como método la misma violencia que castigaban.

La desaparición de los suplicios es, pues, el espectáculo que se borra; y es también el relajamiento de la acción sobre el cuerpo del delincuente (Foucault, 2005, p. 18).

Hablamos entonces del interés puesto en un castigo practicado de modo discreto, alejándose tanto de la escena del suplicio, como del dolor y la tortura que buscan ejercerse sobre el cuerpo a través de esta.

El autor nos propone así otro receptor en el que se centrará en adelante el propósito del castigo:

Puesto que ya no es el cuerpo, es el alma. A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones (Foucault, 2005, p. 24).

De este modo, el fin de los suplicios físicos y públicos dio cuenta de un cambio de intereses dentro de la funcionalidad del castigo. Ahora no como fin sino como medio para llegar a una instancia que fue conformándose procesualmente como el objetivo: corregir, reformar, curar el comportamiento del individuo.

La grandilocuencia del suplicio público es reemplazada entonces por un interés punitivo de exposición mesurada, discreta, enfocada en la razón de ser del crimen.

Volvamos entonces a *Los Anormales* (2007) para referirnos a este respecto:

“El nuevo principio de economía del poder punitivo que reemplaza el principio de atrocidad es esto, ese elemento interés/razón del crimen” (Foucault, 2007, p.90)

Nos encontramos así ante poderes diversos que recaen sobre el cuerpo, no ahora para castigarlo, sino para, de un lado, controlarlo bajo pretensiones de protección, y del otro, analizarlo, delimitarlo, estandarizarlo. Perspectivas en las que la educación del cuerpo podríamos leerla como un constructo en el que múltiples instituciones se

encuentran involucradas; como un interés que compete a varios campos con el ideal del individuo moderno como estandarte; como un ejercicio que busca establecerse de modo discreto, hacia la omisión de las singularidades del individuo y en beneficio de la homogeneidad de la población.

Una educación del cuerpo que ante nuestro recorrido se va vislumbrando a modo de búsqueda que se extiende hacia diversos ámbitos y entornos, en donde la escuela, si bien se nos presenta como parte fundamental, resultaría insuficiente al pensarse campo único de indagación a este respecto, dado que, como hemos visto, los grandes cambios ubicados en la modernidad desde sus inicios, han sido percibidos y constituidos a partir de múltiples aspectos y perspectivas.

Así que nos proponemos una continuación para nuestro trayecto hacia la exploración de algunas de las consecuencias de la puesta en práctica de los planteamientos del pensamiento moderno.

Bioder-Biopolítica

Durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente (Foucault, 1998, p. 85.)

Extendemos nuestro objeto de indagación hacia el concepto de biopolítica dado que, como hemos mencionado previamente, la educación del cuerpo, además de competir al dispositivo escolar, también hace parte de todo un entramado que la complementa, la

válida, la hace posible. Darle un contexto a su configuración resulta entonces imprescindible.

Remitámonos entonces a continuación, al texto de Thomas Lemke llamado *Introducción a la biopolítica*, a fin de abordarlo como eje de inicio en nuestra exploración acerca de dicho concepto.

Para el autor, la biopolítica no debe asumirse meramente como una parte de la política enfocada en las dinámicas de los procesos de vida.

Más bien el significado del concepto de biopolítica se encuentra en que éste hace visibles las diferencias (contingentes y siempre precarias) entre política, vida, cultura y naturaleza, entre lo que no está disponible y lo dado indudablemente, por un lado, y el actuar moral jurídico por justificar, por el otro. (Lemke, 2007, p.41).

En este punto Lemke nos transmite el interés por un análisis en el que, más allá de la relación continente-contenido, se propongan vínculos con características móviles desde varios aspectos.

“La biopolítica representa una constelación en la que las ciencias naturales y humanidades modernas y los conceptos de normalidad que surgen de éstos dan estructura a la acción política y determinan sus objetivos” (Lemke, 2007, p.44)

Al hablar de biopolítica aludimos entonces, desde esta perspectiva, a un poder que entrelaza los diferentes saberes surgidos a partir de la modernidad, tanto en el campo de las ciencias como en el de las humanidades, con la constitución del concepto de

normalidad en el cuerpo del individuo, y con la estructuración de una dimensión política que compete a toda la población.

El texto nos remite, además, al análisis de los planteamientos de Michel Foucault respecto a dicho concepto.

“El «poder sobre la muerte», según Foucault, es superpuesto progresivamente desde el siglo XVII por una forma del poder cuyo objetivo sería administrar, asegurar, desarrollar y gestionar la vida” (Lemke, 2007, p.46)

Como vemos, el texto nos pone en concordancia con algunos de los aspectos previamente abordados a través del pensamiento foucaultiano, tales como la gradual abolición del suplicio y la teatralidad de las penas, al interior del régimen punitivo.

Lemke nos menciona también la biopolítica desde un panorama que nos remonta a sus antecedentes históricos:

“El aumento de la producción industrial y agrícola en el siglo XVIII, así como el creciente saber médico y científico sobre el cuerpo humano, es decisivo para la «entrada de la vida en la historia»”(Lemke, 2007, p.46).

Así, Foucault, en voz de Lemke, nos recuerda que para el caso hablamos de un poder que se centra en el dejar morir y hacer vivir, oponiéndose, por consiguiente, a la soberanía vista desde sus funciones de dejar vivir y hacer morir.

El poder represivo sobre la muerte se subordina a un poder sobre la vida que tiene que ver menos con sujetos de derecho que con seres vivos. (Lemke, 2007, p.46)

Por otra parte, y en relación con lo previamente indagado durante nuestro recorrido, cabe mencionar el carácter individualizante que el texto resalta del poder disciplinario en Foucault, en contraste con el interés del biopoder, ubicado aquí, también desde los planteamientos foucaultianos, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, con la población como propósito, colectividad en la que, más allá de la mera suma de sus individuos, se busca reconocer una entidad que posee características propias, merecedora de análisis y estudios diferentes, tales como las estadísticas de control de natalidad y mortalidad, los estudios socioeconómicos, la indagación por la salud de la población a nivel general, con el objeto de generar estrategias útiles para la protección de la vida de los individuos, y por consiguiente, de las poblaciones.

“No la disciplina y el adiestramiento sino la regularización y el control son los instrumentos centrales que entran en acción” (Lemke, 2007, p.47).

Vemos entonces que el texto nos propone un control que va más allá del disciplinamiento, en relación con sus pretensiones de adiestramiento del cuerpo.

Otra diferencia que podemos visibilizar entre estos dos tipos de poderes a través del texto, es la institución que se encarga de hacerlos efectivos: mientras que el disciplinamiento es ejercido mayormente a través de instituciones como la escuela y afines, el biopoder es tarea propiamente del Estado.

“Así que se dejan distinguir dos series: «la serie cuerpo – organismo – disciplina – instituciones; y la serie población – procesos biológicos – mecanismos regularizadores – Estado»” (Lemke, 2007, p.47).

De igual modo es necesario tener en cuenta que, como nos plantea el texto, estas diferencias pueden diluirse fácilmente, en tanto que al hablar de poblaciones o de individuos, resulta consecuente reconocer los múltiples aspectos en común, dada, por ejemplo, su relación continente-contenido. El estudio poblacional también tendrá interés en el individuo en tanto componente del grupo social y el disciplinamiento se ejerce pensando también en el cuerpo poblacional.

En este punto podemos apreciar también la presencia de componentes respecto a la sexualidad desde las dos formas de poder anteriormente planteadas, determinando la conducta corporal a través de las formas disciplinares ejercidas sobre el individuo por medio del disciplinamiento, al tiempo que a través del biopoder se usan a modo de estrategias de control para influir, por ejemplo, sobre los niveles de natalidad en la población.

Nos encontramos así ante un control que busca operar sobre el individuo desde su dimensión más íntima hasta los procesos de moralización que incumben a la sociedad en general.

Una perspectiva desde la cual se nos plantea el biopoder, como la norma que rige a partir de diferentes organismos que diversifican, tanto el código binario de vida y muerte, propio del derecho, como el ejercicio individual de poder soberano, permitiendo miradas que se apoyan en acciones como ponderar, medir, comparar. Podríamos entonces leer aquí un ejercicio de interpretación constante, más que el interés por la validación de decretos como medidas universales.

Ahora bien, el texto nos recuerda que sin embargo, con todas estas diferenciaciones, no hablamos de una desaparición absoluta del poder soberano, o del derecho de muerte, sino de una especie de subordinación de estos a una forma de poder que busca la seguridad y el consecuente desarrollo de una población determinada. El poder al servicio de la vida.

La paradoja de la biopolítica consiste en que, en la misma medida en que la vida y su seguridad y mejoramiento se convierten en una cuestión de autoridades políticas, son amenazados por potenciales hasta entonces inimaginables, técnicos y políticos, de destrucción (Lemke, 2007, p.Pág. 49)

Se nos habla aquí en referencia a guerras sanguinarias y exterminios cuyo fundamento resulta ser la vida, la vida de una población por encima de la otra; juicio de valor establecido por unos sobre otros según su raza, posición política, religión, entre muchos otros rasgos, cada vez más diversos y particularizados.

El texto nos muestra cómo, el racismo moderno, bajo esta interpretación, podría ser considerado un apoyo para la función de muerte en la economía del biopoder.

Racismo fundamentado para este caso, por una parte, en cierto aspecto biológico de la noción de raza a partir del cual, la evolución ha privilegiado a unas poblaciones por encima de otras.

Esta teoría histórico-biológica de razas considera los conflictos sociales como «luchas por la existencia» y las analiza según un esquema evolutivo. (Lemke, 2007, p.50)

Y por otra parte, en la noción de raza como noción de clase:

En una segunda transformación (social) se interpreta la «lucha de razas» como una lucha de clases, y es investigada según el principio de la dialéctica.

(Lemke, 2007, p.50)

Diferenciación entre razas buenas y malas, superiores e inferiores. Separación que se posibilita a través del racismo en razón de la valía de un grupo social por encima del otro, de modo que la protección de unos significará, a partir de esta interpretación, la desaparición de los otros.

«La muerte del otro no es simplemente mi vida, considerada como mi seguridad personal; la muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o el anormal), es lo que va a hacer que la vida en general sea más sana [...]» Michel Foucault, *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976), Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000. Pág. 231 (Lemke, 2007, p.51)

No se trata entonces de acciones individuales, sino de decisiones tomadas por el poder dominante justificadas en la protección de un grupo poblacional definido.

“No se concretiza en acciones por parte de individuos, sino que estructura campos sociales de acción, dirige prácticas políticas y se materializa en aparatos estatales” (Lemke, 2007, p.52)

Desde este discurso, la biopolítica no nos remite entonces a un poder regido por leyes divinas, naturales o morales, sino que entra en juego allí todo un interés por la indagación de la naturaleza de las cosas, a partir de la cual se implantarán límites y estrategias de procedimiento.

El nuevo arte del gobierno que comienza a perfilarse a mediados del siglo XVIII apunta, de forma diferente a la razón de Estado, ya no sólo a la maximización de las fuerzas del Estado, sino al «gobierno económico» que examina si las prácticas del gobierno son necesarias o útiles o si, por el contrario, son superfluas o incluso perjudiciales (Lemke, 2007, p.55).

Otro cambio que se puede evidenciar en el paso del disciplinamiento a la biopolítica a través del texto, es la manera de abordar los dispositivos que se aplicarán a la población para su control.

“El mecanismo de la disciplina instala separaciones jerarquizadas que distinguen entre lo inadecuado y lo adecuado, lo normal y lo anormal” (Lemke, 2007, p.56).

Estas jerarquizaciones, como vimos previamente en Foucault, operan sobre el cuerpo del individuo, empleando estrategias y procedimientos que buscan moldearlo para que encaje en lo previamente establecido.

Como complemento a esta dinámica nos encontramos con la propuesta biopolítica, de la mano de la tecnología de seguridad:

En vez de que la realidad se ajuste a cifras y normas previamente definidas, la tecnología de seguridad toma la realidad misma como norma: como reparto estadístico de frecuencias, como tasa promedio de nacimiento, enfermedad, mortalidad, etc. (Lemke, 2007, p.56).

Como vimos en la constitución de la anomalía, en lugar de una búsqueda por la segregación, hablamos de un análisis que pretende detectar la particularidad para configurar el lugar al que corresponde.

Por otra parte, hasta este punto nos hemos encontrado con que, paulatinamente, el disciplinamiento fue asumiéndose más a partir de la regulación y la autorregulación, valiéndose de dinámicas como el control detallado del cuerpo.

Podríamos aquí reflexionar sobre el concepto de panóptico desde la mirada foucaultiana, ya que resulta pertinente para los intereses modernos enfocados en la constitución de individuos autorregulados.

Foucault se apoya entonces en las construcciones arquitectónicas cuyas características permiten ver sin ser visto, para dar entrada a toda una serie de dinámicas que buscan que el sujeto participe nunca tenga la certeza de estar vigilado, o no.

De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. (Foucault, 2005, p. 204)

Un panóptico que nos habla de cuerpos en una constante evaluación individual. Cuerpos que han sido atravesados por múltiples dinámicas de control para aprender a reproducirlas sobre sí mismos.

Nos encontramos de nuevo aquí con este ejercicio de control corporal y comportamental que además de pretender vías de acceso diferentes a la de la imposición, busca también permear múltiples ámbitos de la vida en sociedad: el biopoder.

Biopoder, el control sobre la vida, biopolítica, oxímoron en el que cuerpo y control se complementan. Hacer vivir y dejar morir; las prácticas de autorregulación irrigadas entre las dinámicas cotidianas a partir de la aprehensión del sujeto, quien las reproduce

como parte de su aprendizaje. Las reproduce al tiempo que las supervisa entre sus semejantes, puesto que el interés, más allá del ejercicio de control, ahora es el bien común. “Se trata no tanto de negar, marginar, coaccionar la vida, sino de afirmarla, organizarla, gestionarla, administrarla” (Toscano López, 2008, p. 51).

Vemos cómo la estrategia del panóptico tuvo diversos propósitos además de la autorregulación. La mirada puesta sobre el cuerpo a modo individual, convino a los intereses centrados en este como objeto de estudio desde múltiples disciplinas y saberes, que en su práctica lo clasificaron y fragmentaron, con la intención de encontrar y aprehender la totalidad de sus componentes y posibilidades.

Cuerpo objeto de la anatomía, de la medicina, de la, psiquiatría, de la economía, de la estadística. Cuerpo clasificable, cuantificable. El biopoder es definido, a la luz de investigaciones posteriores, como el poder que interviene sobre los cuerpos desde todos los aspectos y ópticas posibles. La mirada escudriñadora que se posa sobre cada individuo para determinar su nivel de normalidad en relación con el resto de la población y a partir de ahí su lugar dentro de la sociedad.

El ideal de sociedad moderna compromete al cuerpo en múltiples facetas, el proyecto de construcción de ciudad abarca la escuela, el trabajo, la familia, entre muchas otras esferas, pues al hablar de biopolítica hemos visto que no nos referimos a un concepto que surge de repente o de la nada, sino que, por el contrario, se alimenta de muchas de las dinámicas que previamente se habían venido instaurando.

América Latina

Luego de hacer un breve recuento por la educación del cuerpo desde el ideal de control propuesto por la modernidad en Europa a través de diferentes dispositivos, el escolar entre los más fuertes; pasamos a indagar acerca de su llegada a América Latina, y las implicaciones que le conlleva el encuentro con un entorno desconocido y de características diferentes.

Como hemos visto, las políticas de control corporal halladas durante nuestra indagación respecto a la educación del cuerpo, han llegado al entorno escolar a partir de otras disciplinas previas. Es por esto que el presente aparte no se refiere inicialmente a la escuela, pues, como hemos expuesto previamente, para poder volver a ella, para poder comprender mejor causas y consecuencias, resulta clave rastrear algunos de los ejercicios de control corporal que le precedieron.

Religión

Al proponer la indagación por la educación del cuerpo como eje central de nuestro recorrido reconocemos los múltiples poderes que giran a su alrededor desde diferentes esferas de la institucionalidad.

Es por esto que pensando en nuestro continente, surge el interés por la religión como punto de inicio, pues, como veremos, fue esta una de las instituciones más presentes durante el proceso colonizador, particularmente en lo que a la educación del cuerpo respecta.

“Se trata del choque entre los discursos que animan formas de existencia distintas, de tensión entre culturas que luchan por imponerse a otras a la vez que éstas tratan de sobrevivir” (Cabra & Escobar, 2014, p.69).

Los autores señalan aquí la diferencia entre culturas, seguida del ejercicio de imposición de una y de resistencia de la otra.

Tal descripción nos resulta susceptible de ser relacionada con las dinámicas de control ejercidas sobre el cuerpo encarnado en la figura de la bruja, en donde, como vimos previamente, el cristianismo buscó erradicar cualquier impronta de cuerpo enigmático, en tanto sus presuntas posibilidades polimórficas. Cuerpo que se evidencia en una resistencia que vimos también reflejada en el cuerpo de la posesa, a través del cual se impuso la confesión como dinámica de control, en razón de un juicio de valor centrado en su vida cotidiana.

Evocamos aquí la herramienta de la confesión, dada su presencia también durante el proceso de colonización, como una de las múltiples estrategias que fueron utilizadas por el cristianismo con el fin de establecer sus doctrinas entre la población indígena.

En su texto: *Confesión, alianza y sexualidad entre los indios de nueva España*, Serge Gruzinski (1998) nos remite a los textos confesionales (manuales de confesión destinados a los fieles indígenas) en México; iniciando con “El confesionario mayor de Molina”, redactado en 1565:

Redactado en castellano y náhuatl, el manual enumera por una parte una serie de preguntas relativas a los mandamientos de Dios y de la Iglesia, a los pecados

mortales, las obras de misericordia, los cinco sentidos, las potencias del alma, las virtudes teologales y cardinales (Gruzinski, 1998, p.174).

También se hace alusión a los sacramentos, como parte del ejercicio doctrinal contenido en el manual.

Vista así, la educación del cuerpo se nos presenta indicada por una serie de prescripciones que buscan penetrar en la estructura de los hábitos cotidianos tan profundamente como les sea posible.

Tal es el caso del dispositivo de alianza, categoría conceptual que Gruzinski nos trae del pensamiento foucaultiano:

“Recordemos que Foucault entiende por dispositivo de alianza: el sistema de matrimonio, de fijación y de desarrollo del parentesco, de transmisión de nombre y bienes” (Foucault, 1998, p.76) (Gruzinski, 1998, p.172)

El autor nos habla entonces de los cambios generados en el dispositivo de alianza en el continente americano a partir de la injerencia de las doctrinas del cristianismo:

Comparado con el dispositivo prehispánico, sobresale de inmediato la presencia aplastante de la Iglesia que, lejos de contentarse con la organización ritual del acto, se empeña en vigilar y orientar –directa o indirectamente- el dispositivo de alianza (Gruzinski, 1998, p.175).

. A través de este dispositivo, Gruzinski nos remite a una completa y detallada descripción de procedimientos que hicieron del ejercicio de la sexualidad otro territorio más para la colonización, instaurando toda una nueva red de normatividades que, aún

encontrando puntos en común con el imaginario indígena, obedecían a razones totalmente distintas, al hacer parte de una concepción diferente.

“Al tiempo antiguo calculado por los adivinos en función de los signos de los contrayentes y marcado por las diversas etapas del trato sucede el compás impersonal del calendario cristiano” (Gruzinski, 1998, p.179).

El autor nos menciona entonces algunos vínculos entre ambos dispositivos de alianza, tales como la relevancia de las consideraciones religiosas dentro de las dinámicas reproductivas, o la alianza vista como apoyo para evitar caer en los placeres de la carne.

Empero, ello no implica que nos refiramos aquí a una idea de vinculación directa. Se trata más bien de intereses que asocian el dispositivo de alianza a la estabilidad de la comunidad, que son aquí rastreados como nexo entre culturas, sin dejar de reconocerse la diferencia entre imaginarios.

Por otra parte, aludiendo a las diferencias entre ambos dispositivos, Gruzinski nos menciona aspectos como el carácter monogámico de la alianza católica, la prohibición al amancebamiento, o las consideraciones respecto al incesto al interior de alianzas efectuadas con parientes de primer y segundo grado de consanguinidad, las que, como también nos recuerda el autor, eran percibidas de maneras diferentes en cada cultura. Incluso alianzas de primer grado se llevaron a cabo bajo circunstancias especiales en el marco del dispositivo prehispánico.

Y al igual que estos, muchos comportamientos antes permitidos e incluso considerados eventualmente convenientes, estaban ahora evidentemente prohibidos, so pena de caer en pecado.

Profundizando sobre este aspecto, Gruzinski nos dice del dispositivo de alianza traído por la iglesia católica bajo el nombre de matrimonio: “No se trata de una forma que vendría a añadirse a las formas ya existentes, sino de un *sacramento* con infinitas implicaciones ideológicas, totalmente incompatible con los ritos autóctonos” (Gruzinski, 1998, p.182).

Cabe resaltar el énfasis del autor en relación con las similitudes y diferencias, pues no se habla de límites fijos entre ellas, sino de todo un conjunto que las abarca, y que obedece a un imaginario diferente en cada cultura.

Nos hallamos así ante un cuerpo limitado al ejercicio de la sexualidad aprobado por el dispositivo de alianza que ahora se le impone a modo de matrimonio, con características diferentes del previamente conocido, y ahora acompañado del omnipresente ojo de Dios.

Veamos ahora algunas consideraciones respecto de la confesión, fuera del eje del dispositivo de alianza.

Cuando el confesor cuestiona al penitente sobre sus sueños eróticos, acompañense o no de polución, no es que los considere intrínsecamente malos, sino como el posible preludeo a una búsqueda consciente y solitaria del placer (Gruzinski, 1998, p.188).

En este aparte se reúnen varios aspectos previamente abordados en nuestro trayecto, a saber: la figura del sacerdote como representante y mediador en el ejercicio de evaluación, la mirada vigilante puesta sobre el cuerpo en sus dinámicas más íntimas hacia la cacería del acto masturbatorio, la indagación por un control detallado del cuerpo.

Aspectos que continúan generándonos el interrogante acerca de los intereses implicados en las múltiples estrategias utilizadas en pos de la educación del cuerpo.

El autor nos presenta de este modo todo un entramado en el que fueron los textos confesionales gran parte del plan de la iglesia para sentar claridades y establecer políticas de control centradas en el cuerpo, haciendo uso de indicaciones específicas sobre lo permitido y lo prohibido, con el fin de inocular la idea de que todo lo que se había creído hasta el momento estaba errado, que había algo llamado pecado, y que al caer en ello se corría el riesgo de condenarse; estableciendo así, como remedio para esta condena, el conocimiento, la aceptación y la práctica de los preceptos católicos, ya que, aún sin saberlo, se podría estar pecando y atentando contra aquello llamado moral. Que hay un solo dios (Dios) y tiene sus reglas muy definidas, de modo que toda costumbre que no encaje allí tendrá que ser erradicada de modo absoluto y permanente.

De nuevo nos encontramos con el cuerpo como receptor directo de toda esta creciente normatividad.

Y nos encontramos también con otra herramienta mencionada previamente: el control a partir del detalle.

En este caso, lo vemos de la mano del autor a través de un ejercicio de confesión que hace uso de la descripción detallada de las pulsiones del cuerpo, aportando así al enriquecimiento del entramado normativo al determinar lo permitido y lo prohibido desde la acción más primaria.

Y al igual que el de Molina, fueron redactándose más manuales, en los que se buscaba ser cada vez más detallados en cuanto a las descripciones de los actos

considerados pecaminosos. Ejemplo de ello es el que aquí nos trae el autor, en referencia al manual redactado, diez años después que el de Molina, por el agustino Fray Juan de la Anunciación.

“Es de observar que para acentuar el carácter degradante del placer, el agustino recurre a una serie de calificaciones o comparaciones escatológicas que toman un tono casi obsesivo” (Gruzinski, 1998, p.192).

Durante las redacciones de estos manuales, llevadas a cabo tanto en español como en Náhuatl, como nos recuerda Gruzinski, sus autores tuvieron especial cuidado en utilizar la mayor cantidad posible de semejanzas semánticas encontradas entre ambas lenguas, y con el fin de afianzar lo ominoso como factor intrínseco al interior de las prácticas sexuales no permitidas, fueron usadas expresiones que en Náhuatl aludían a lo escatológico y a la suciedad (pus, lodo, orina, excremento, entre otros).

Como podemos aquí observar, el nexo entre placer y pecado fue reforzándose entonces a partir de las distintas referencias a lo repulsivo y lo vergonzante inculcado a dichas nociones; y así una gran lupa se dispuso para desnudar la mente de un cuerpo ahora pudorosamente vestido.

Con el paso del tiempo continuó el proceso de modificación del discurso del texto confesional, en aras de profundizar sobre los hallazgos previamente encontrados en relación con las dinámicas de control detallado del cuerpo del indígena.

Una vez más, y con el riesgo de ser repetitivo, los manuales de confesión no son textos fijos e inertes, al contrario, la sensible evolución de su contenido invita constantemente a interrogar un tanto el curso de las ideologías

dominantes en Occidente como eventuales cambios de actitud en las poblaciones indígenas de habla náhuatl (Gruzinski, 1998, p.200).

Desde aquí, podemos observar que la descripción de los actos sexuales hacia la pesquisa del pecado fue entonces creciendo en detalle, y las semejanzas semánticas se hicieron aún más explícitas. Escudriñando en el comportamiento y la intimidad del indígena a través del acto confesional se extendía el ejercicio colonizador hacia su imaginario. Ahora eran fuerzas externas, normas extranjeras, las que determinaban las posibilidades del cuerpo, instaurando el temor como motor para la coerción.

En el lenguaje del confesor y en la lógica del rito católico los parientes, los vecinos, los ancianos o las deidades que pueblan el universo cotidiano del penitente, dejan de proporcionar el recurso eficaz para superar las múltiples manifestaciones de la desgracia (Gruzinski, 1998, p.204).

El autor nos plantea de este modo, un proceso de “desterritorialización” en el que se desliga al cuerpo del indígena de su entorno, en relación con las percepciones previas al proceso de evangelización.

Gruzinski señala también que, a través del concepto del libre albedrío, se busca desligar del pensamiento indígena la idea de predestinación como causa de los acontecimientos emergentes, con el fin de hacer de la culpa un efecto que, por consiguiente, debía recaer directamente sobre el individuo y sus proceder.

Al dominar el discurso, al imponer una lógica de la conducta humana el confesor pretende actuar sobre el psiquismo del penitente, compenetrando sus “pensamientos, deseos, intenciones y voluntad”: crea en él un estado de

angustia, “turbación y miedo”, a la vez que le propone medios y mecanismos de defensa (la penitencia, la contrición, el perdón...) que le permiten sosegar. (Gruzinski, 1998, p.206)

De este modo, el autor nos plantea una educación del cuerpo en la que el control recayó sobre el deseo, yendo incluso más allá del acto o la omisión, a través de la descripción detallada de la totalidad del accionar cotidiano, con énfasis especial en los espacios más íntimos habitados por aquel cuerpo, acaso el pensamiento, acaso el sueño; cuerpo que nuevamente se nos presenta como objeto de estudio primordial dentro del pensamiento moderno, a través de la imposición de su ideal de individuo apoyado, en este caso, en la creación y puesta en práctica de los manuales confesionales.

Ahora bien, para no hacer de la confesión el caballo de Troya de un “individualismo renacentista”, cabría relacionarla con las consecuencias traumatizadoras, con el *stress* de una colonización que concurrió a destruir o socavar las estructuras económicas, sociales y políticas antiguas que se hacían cargo del individuo (Gruzinski, 1998, p.207).

Como podemos apreciar, Gruzinski propone una mirada en la que las dinámicas confesionales hacen parte de toda una red de componentes implicados en el proceso de colonización, en donde uno de los principales centros fue encontrar estrategias para generar efectos de transformación en la mentalidad indígena.

Siguiendo esta misma línea de indagación en una de sus múltiples bifurcaciones posibles nos encontramos con el análisis propuesto a través del libro: El cuerpo en Colombia, para, desde allí, continuar rastreando algunas de las dinámicas involucradas en

aquello que nos hemos planteado como la educación del cuerpo, aun conservando como centro el dispositivo religioso y sus intereses en torno al control corporal como estrategia clave dentro del proceso de colonización, al interior de nuestro continente.

En su libro, los autores nos remiten a diversos trabajos y análisis concernientes a aquellas producciones pictóricas y hagiográficas, en donde se representaban las vidas ejemplares de santos y religiosas en su experiencia mística, y cuyos primeros aportes se ubican en el texto hacia finales del siglo XVI.

En estos trabajos no encontramos un cuerpo orgánico; en cambio, nos hallamos ante una concepción geográfica, de un lugar en donde algo acontece y aquello que sucede no deriva su valor primero por ocurrir como hecho carnal, sino por el sentido subjetivo de la experiencia, interpretada como santa, espiritual o mística. (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 85)

El texto nos habla entonces de un ideal de cuerpo constituido a partir de premisas como la santidad y la virtud que se veía reflejado en aquellas producciones biográficas y artísticas en donde se resaltaba la experiencia mística como epítome de una vida espiritual, regida bajo los preceptos del catolicismo; ideal de cuerpo visto ahora como espacio en el que se desarrolla una puesta en escena para reforzar los intereses de control regentes en el contexto.

Un cuerpo en el que se evidencia la relación entre virtud y dolor, la privación máxima de impulsos y placeres como el punto máximo de purificación.

“El contexto social y político determinante para comprender esta concepción del cuerpo es el de la Contrarreforma, que trajo una nueva política de las

imágenes, orientada a transmitir los valores católicos prescritos en el Concilio de Trento” (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 85).

Como pudimos previamente apreciar, la iglesia católica se sirvió del Concilio de Trento para propósitos como el de afianzar sus principales postulados, en este caso nos encontramos con este propósito en contraposición a ciertos modos de pensamiento emergentes:

Sin embargo, durante la última etapa, el concilio es ya penosamente consciente de la amenaza que representa el calvinismo en Francia, especialmente por sus brotes iconoclastas. De ahí que, a última hora y de prisa, el concilio promulgase un decreto en el que se aprobaba la veneración de las imágenes sagradas.

(O’Malley, 2015, p.15)

Aunque la anterior interpretación nos habla de decisiones apresuradas, podemos también apreciar como dicho concilio buscó afianzar las creencias de sus adoctrinados a través del uso de la imagen:

La postura de Trento en este asunto fue coherente con el principio sacramental distintivo del catolicismo, según el cual el espíritu se comunica al hombre por medio de signos materiales (O’Malley, 2015, p.273).

Estrategia que, al igual que otras mencionadas previamente, buscaba, en este caso en la Nueva Granada, inculcar un modo de vida muy específico como motivación para lograr un ideal.

A partir de la importancia de manifestar la espiritualidad “interior” en las prácticas, se construyó el aparato escénico y el lugar de representación de un

cuerpo asimilado a un espacio teatral en el que el disfrute se restringe a la experiencia mística (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 88).

Los autores nos plantean entonces una idea de educación del cuerpo en la que los intereses de control lo llevan a la domesticación a fin de establecer una comunicación con Dios libre de las tentaciones de la pasión y del dominio de los sentidos; cuerpo en un estado de máxima contención desde donde podría llegar incluso al disfrute, pero sólo a través de la experiencia mística.

Sentir asco, especialmente de sí mismo, es en la experiencia mística la revelación del pecado. De ella se desprenden los ejercicios de purificación que, si son ejecutados con gusto, expresan la espiritualidad en la dimensión corporal en que se convirtió la representación de la vida física (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 89).

Nos encontramos así ante una noción de placer ligada a la privación, a la carencia extrema enfocada en el propósito de calzar el molde de la virtud hasta superarle, asociando de este modo gozo y sufrimiento, y encontrando otras significaciones para los vínculos existentes tanto entre disfrute corporal y desenfreno como entre dolor físico y castigo. Placer ligado al cuerpo silencioso, solitario, sufriente, que debe domesticar aquellos impulsos que le impiden una comunicación plena con Dios y el acceso a la santidad.

Es a partir de allí que los autores nos hablan de la figura del tirano de sí mismo, explorada en las representaciones hagiográficas, y enfocada en la humildad como virtud clave dentro de la constitución del ideal de individuo en la Nueva Granada:

Por otra parte, la valoración de los santos y su elevación a sujetos “normales” fijó la **anormalidad**, es decir, la situación de todos los creyentes incapaces de realizar los preceptos de santidad: piedad, humildad, aislamiento, mortificación (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 91).

Desde esta perspectiva, la vida de los santos, tomada como ideal corporal y comportamental, se compone de aspectos que al pasar al plano de lo normal, dejan al común de la población neogranadina en el amplio e intrincado campo de lo inconcluso, lo inacabado, lo imperfecto, el sinuoso camino hacia la anomalía. Un ideal corporal con altos estándares de virtud, establecido como propósito tanto a nivel individual como a nivel social.

“En conclusión, los gestos y la apariencia deben corresponder al cuerpo sumiso, mortificado y sacrificado para configurar el cuerpo social” (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 92).

En este punto, resulta pertinente la referencia al disciplinamiento en razón de sus intereses por un cuerpo dócil y útil a la sociedad en su modelo capitalista; diferentes dimensiones que se encuentran en la pretensión por un cuerpo direccionable; cuerpo sometido a través de un discurso hegemónico que establece sus coordenadas comportamentales en pos de lo que desde allí sea considerado como beneficioso para la sociedad.

De este modo, hemos explorado una pequeña parte del entramado que compone la compleja estrategia de evangelización y colonización llevada a cabo en América Latina,

en particular en lo que atañe a la educación del cuerpo y los intereses de la iglesia católica alrededor de este aspecto.

Y bien, nuevamente nos hemos encontrado con el control corporal centrado en intereses coercitivos, ya sea ejercido a través del temor al inculcar en el cuerpo del indígena la idea de condenación que sucede al acto pecaminoso, o imponiendo un ideal de virtud que acerca al hombre neogranadino a la santidad, a través de la contención corporal llevada a su máxima expresión.

Estrategias que a través de las nociones de pecado y virtud buscan instaurarse en la mente y el comportamiento, a fin de establecer en el cuerpo colonizado un ideal de individuo que corresponde a otro contexto, según las indagaciones de nuestro recorrido.

Un ideal que, como pudimos apreciar en el análisis de las representaciones hagiográficas, pretende ser normalizado entre la población en aras de salvar al cuerpo del latinoamericano de su condición de anomalía y, en últimas, llegar a corregirlo de raíz.

Dicha raíz, que desde el imaginario indígena resulta ser todo un universo, es arrancada como símbolo de dominación de una cultura sobre otra, evocándonos así la imagen de un cuerpo despojado de su historia previa al proceso de colonización, de su herencia; cuerpo al que le ha sido vedada la posibilidad de habitar el cuerpo de sus ancestros, a través de la imposición de un ideal totalmente desarraigado de sus costumbres, de su contexto.

Efectos del pensamiento moderno

Nuestra pregunta por los intereses en torno a la educación del cuerpo, ahora en América Latina, nos ha llevado a explorar en la constitución de un ideal de individuo que, aún siendo ajeno a las particularidades del contexto, ha sido implantado por organismos hegemónicos como el de la iglesia católica a modo de molde sobre los cuerpos aquí colonizados, en aras de su coerción y domesticidad.

Iniciamos entonces este aparte, indagando acerca de dichos organismos hegemónicos y sus dinámicas, esta vez desde las voces de Anibal Quijano e Immanuel Wallerstein en su texto: *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*; en donde los autores señalan ciertas particularidades del proceso de colonización, en contraposición a la llegada de los ingleses al territorio norteamericano:

Los ibéricos, en cambio, discutían ardorosamente si los «indios» eran realmente humanos y tenían «alma», mientras conquistaban y destruían, precisamente, sociedades aborígenes de alto nivel de desarrollo. Esclavizaron y, en las primeras décadas, casi exterminaron a sus poblaciones, sobre todo empleándolas como mano-de-obra-desechable. Y a los supervivientes, en los escombros de sus sociedades, los sometieron a relaciones de explotación y dominación, sobre las cuales fueron organizadas las sociedades coloniales (Quijano & Wallerstein, 1992, p.588).

Nuevamente evocamos la imagen del cuerpo despojado a través de una cultura sometida y saqueada por unos intereses que llegan desde otra cultura para instalarse como

estructura hegemónica desde múltiples dimensiones; cuerpo visto como inferior de entrada, desde el inicio.

Vinculamos dicha perspectiva entonces a los planteamientos de Dussel previamente abordados, en donde se resalta el peso del rol de nuestro continente dentro del proceso de consolidación de la denominada modernidad, en oposición a la visión del continente europeo como origen y centro de dicho proceso.

Este nexo con el fin de hacer hincapié en una situación que se nos presenta acaso paradójica, acaso cíclica, en donde los procesos de transformación resultantes de un encuentro entre culturas son leídos a modo de triunfos de la cultura dominante, que a su vez se nutre de la dominada para perpetuar su ejercicio hegemónico sometiendo cuerpos unidos en poblaciones; implantando modos de pensamiento en los que se omite la influencia generada por los diversos recursos extraídos a partir del ejercicio de colonización, aspecto que, desde la perspectiva de pensadores como Dussel, puede leerse como pieza clave para la emergencia del florecimiento del continente europeo durante el surgimiento de la denominada época moderna.

A este respecto, Quijano y Wallerstein apuntan:

“Hay que recordar, primero, que con la conquista, colonización y bautismo de América, al terminar el siglo XV, comienza la historia del mercado mundial, del capitalismo y de la modernidad” (Quijano & Wallerstein, 1992, p.588).

Como podemos apreciar en concordancia con Dussel, se nos propone también aquí una idea de modernidad posibilitada a partir de los múltiples efectos que trajo consigo el ejercicio colonizador europeo en el continente americano; un juego causa consecuencia

que a cada paso transforma a los agentes participantes, aún cuando los discursos que se construyan a su alrededor promuevan al vencedor como agente superior en el que cualquier cambio de mentalidad sólo podrá obedecer a un proceso generado entre sus semejantes.

“El conquistador ibérico es mentalmente portador de modelos de poder y de valores sociales de carácter señorial, a pesar de que sus actos y motivaciones en la conquista corresponden a las tendencias del mercantilismo” (Quijano & Wallerstein, 1992, p.588).

Nuevamente nos encontramos ante la idea de supremacía vinculada a la figura del colonizador, y en ella nos apoyamos para recordar el previamente explorado ideal de virtud impuesto sobre el cuerpo del neogranadino, desde donde se nos proponen ciertas cualidades que de entrada ubican a este último en cierto lugar de desventaja, acaso por la laxitud de sus dinámicas y procederes, acaso por la lejanía que en él se percibe respecto de su referente.

Traemos a colación además, el cuerpo del indígena previamente abordado desde el territorio mexicano, cuerpo de costumbres y hábitos que ante el poder eclesiástico se presentan como objeto de necesaria reformulación inmediata.

En relación con lo anterior, nos remitimos a José Pedro Barrán y su texto: La cultura “bárbara” (1800-1860), que desde el territorio uruguayo nos plantea un cambio de mentalidades interpretado como el paso de la sensibilidad bárbara a la sensibilidad civilizada, a partir de 1860.

“Para los dirigentes de la sociedad “bárbara”, el cambio de sensibilidad fue uno de los requisitos ineludibles del “progreso” de estos “atrasados” países hijos de la “decadente y católica” España; progreso que en su óptica equivalió siempre a diferentes maneras de imponer la europeización” (Barrán, 1990, p.220).

Nos encontramos nuevamente aquí con la idea de progreso, ahora proyectada sobre cuerpos cuyas características parecen resultar insuficientes para su materialización, en tanto que cuerpos distantes del ideal europeo, persistente modelo de referencia.

El autor nos remite entonces a un discurso hegemónico, desde el que se configuran una serie de características que son interpretadas en estos cuerpos a modo de obstáculo para los intereses gubernamentales centrados en el denominado progreso que, como hemos previamente indagado, requiere de cuerpos productivos en beneficio del modelo capitalista.

Características asumidas de facto como taras en la población colonizada, entre las que se encuentran el carácter lúdico, la tendencia al ocio, las dinámicas sociales cotidianas de carácter violento, el desenfreno, el culto a Venus (tendencia que a través de sus prácticas acarrea pérdida de energía productiva, despilfarro de dinero, amenaza para los valores familiares) la actitud desparpajada que desembocaba en el irrespeto por la Autoridad.

En resumen, dicho panorama conforma, como nos lo señala el autor, un gran rasgo que en adelante sería menester reprimir en la totalidad de los cuerpos: la barbarie.

“Porque la sensibilidad nueva o civilizada que aquí rastreamos tiene un tono impositivo, un algo de proyecto voluntarista, que no es habitual hallar en la lenta historia europea de las mentalidades” (Barrán, 1990, p.221).

Barrán nos plantea así una suerte de cambios que no obedecieron a un consecuente acontecer histórico, como en el caso de Europa, sino a una imposición de ideas y comportamientos que en adelante, debían considerarse como los apropiados.

De este modo, nos encontramos ante una educación del cuerpo centrada en intereses externos, extranjeros, desde donde se pretende un control comportamental comprometido con la pesquisa de aquello denominado barbarie que, como podemos apreciar, abarca diversos aspectos que se aquí se nos presentan en diferencia con el cuerpo del europeo.

Consecuentemente, el autor nos ubica entre las dinámicas que fueron consideradas objeto de regulación en pos de la erradicación de la barbarie, iniciando con los juegos de azar por dinero.

“A la prohibición de los juegos de azar siempre se sumó en las resoluciones de poder –Reales cédulas, Bandos de gobernadores, Reglamentos o Edictos policiales- el control o la denegación lisa y llana de algunas de las otras formas notorias de la risa, el juego físico puro y la exuberancia del cuerpo” (Barrán, 1990, p.222).

Prácticas entre las que el texto nos incluye además el baile como aporte a la idea de un cuerpo cuya barbarie le aleja de un rendimiento acorde con las funciones que de este se pretenden.

Además de las referencias al carácter violento señalado en algunas de estas prácticas como signo de barbarie, Barrán aborda diversos cuestionamientos en torno a otras dinámicas que también se tornaron peligrosas, al considerarse altamente cercanas al ocio y por tanto, posiblemente contraproducentes para el ideal del hombre disciplinado y productivo requerido para la llegada del progreso.

“En febrero de 1836 la vigilancia estatal se extendió a los jóvenes universitarios que debían guardar *“compostura en los modales”*, *“moderación”*, *“silencio”* y *“respeto y obediencia a los superiores”*, como base de su transformación en ciudadanos *“útiles”*” (Barrán, 1990, p. 223)

Así, Barrán nos menciona diversas transformaciones que se fueron aplicando paulatinamente a las prácticas relacionadas con el ocio o el desenfreno, de modo que todo accionar que fuera susceptible de relacionarse con el desorden y la barbarie comenzó entonces a ser regulado. Ejemplo de ello son los cambios documentados en el marco del carnaval, sobre el cual, año tras año, fueron imponiéndose más prohibiciones.

Como bien nos lo señala el texto, la mayor cantidad de limitaciones se pudo percibir en el lapso del tiempo destinado al juego durante dichas fiestas. Juego relacionado con la insolencia, con el acto salvaje y violento; una dinámica no muy valorada en la búsqueda del progreso, regida por intereses que, como hemos visto previamente, le demandan al cuerpo contención para la optimización de sus fuerzas, y ahora además para alejarlo de su condición de barbarie.

Respecto a la violencia, Barrán nos menciona además otra dinámica desde la que dicha pulsión comienza a ser replanteada: el castigo.

La violencia privada y sobre todo la estatal, fueron atacadas por estos “reformadores” de la sensibilidad al sostener la mayor eficacia y “filantropía” de la represión del alma antes que del castigo del cuerpo, vieja norma de la cultura bárbara (Barrán, 1990, p.225).

Recordamos entonces lo visto con Foucault hacia el final del aparte denominado el cuerpo y la anomalía acerca de los intereses que giran en torno al fin del suplicio público al interior del régimen punitivo, en pos de una visión más discreta del castigo, en donde pretende llegarse a ciertas instancias interiores del cuerpo asumidas como alma.

Y aunque se trate de dinámicas de control que difieren en diversos aspectos (ejemplo de ello es el ideal de virtud propuesto por la religión en contraposición al ideal de docilidad para la productividad, pretendido por el disciplinamiento), vemos algunas similitudes que siguen apuntando a una educación del cuerpo cuyas dinámicas de control se centran en la coerción.

Así que, a través del texto de Barrán entramos aquí a un lugar en el que tanto el poder político como el poder eclesial jugaron un papel fundamental, cohabitando el mismo espacio, nutriéndose el primero de las estrategias aplicadas a través del segundo, con el fin de cumplir un mismo objetivo: la supresión de la barbarie.

“Convencer al hombre de su culpa, convencerlo antes que vencerlo, he ahí el camino a seguir si se deseaban muchedumbres rurales trabajadoras por ser “temerosas de Dios” ” (Barrán, 1990, p.225).

Objetivo que, según nos plantea el autor, se valió de herramientas como el temor (similar a lo previamente indagado en el ideal de cuerpo pretendido por los manuales

confesionales) para reforzar su ejercicio de coerción corporal, y la idea de reprimir el alma en lugar de castigar al cuerpo añadió relevancia a la presencia del clero entre las entidades gubernamentales, ya que a través de las nociones de pecado y virtud se apoyó la idea del individuo que por temor a Dios debía aprender a comportarse bajo los parámetros de aquella creciente sociedad, que, como hemos visto, pretendía ser “sensibilizada” en beneficio de la llegada del progreso.

De este modo, el autor nos conecta con la llegada del dispositivo escolar, en razón de apoyo al propósito por reprimir los rasgos previamente denominados bárbaros.

Estos reformadores también entrevieron el papel de la otra forma no físicamente violenta de disciplinar a la licencia popular: la escuela. La única diferencia con los hombres de la civilización es que aquellos le atribuirán a la escuela el rol principal en la internalización de la obediencia, y los reformadores bárbaros creyeron, en cambio, más en el papel de la religión. Pero sobre las esencias, que más valía reprimir el alma que castigar el cuerpo, el acuerdo entre unos y otros fue total (Barrán, 1990, p.226)

Desde este punto de vista, nos resulta pertinente continuar con nuestra pregunta por las similitudes entre lo emergente y lo previamente explorado.

Es así como nos hallamos ante una idea de la educación del cuerpo cuyo trasfondo es reformar el alma, llegar a instancias más profundas del ser, a través de dispositivos como la escuela, a fin de comenzar la labor de aconductamiento prontamente sobre cada cuerpo, codificando cada movimiento hacia un control en el que no hay lugar para el acto espontáneo.

Cabe anotar que toda esta configuración de sujeto bárbaro atacó directamente a aquella parte del comportamiento que aludía a la idiosincrasia de la población: gestualidad desbordada que propiciaba dinámicas juzgadas de desinhibición sexual, celebración de prácticas lúdicas que se enfrentaban al ideal de hombre centrado en la productividad; cuerpo cercano a aquella noción de anomalía previamente abordada, en donde diferentes poderes giran en torno a la pesquisa de todo aquello que no encaja en el ideal de cuerpo predispuesto.

El juego, la risa, la danza, el ritual... Son estas prácticas corporales parte de nuestros rasgos distintivos como cultura latinoamericana, que ante la percepción del europeo moderno se leyeron como costumbres salvajes que era necesario erradicar.

Reflejos del biopoder

El surgimiento de la modernidad hace parte de una serie de procesos y cambios que, como hemos mencionado anteriormente, se dieron en el continente europeo con el paso del tiempo y el cambio de mentalidades. Sin embargo, al llegar a nuestro continente, fueron impuestos, mezclándose entre sí y generando nuevas interpretaciones, cohabitancias anacrónicas de aspectos que incluso llegan a contradecirse.

A partir de nuestras indagaciones concernientes a la educación del cuerpo en América Latina, hemos podido observar que, en razón de múltiples intereses, los ideales de la modernidad se instauraron como propósito en las entidades gubernamentales, en razón de la constitución de una idea de cuerpo que resultaba menester hacer corresponder con aquellos cuerpos colonizados, para salvarlos de la barbarie que les caracterizaba,

como vimos con Barrán en el territorio uruguayo; para alejarlos de las prácticas sexuales no permitidas dentro de la iglesia católica, como exploramos en territorio mexicano, para acercarlos al ideal de virtud, en el caso de nuestros apuntes en relación con el entorno neogranadino.

El sujeto moderno aparece como unívoco y estable, vinculado a un ideal eurocéntrico tendiente a la universalización y sustentado en modos del conocimiento con pretensiones de verdad (Cabra & Escobar, 2014, p. 57).

Nos encontramos así ante una educación del cuerpo enfocada en una idea de sujeto ligado a la norma, a lo normal.

A este respecto, cabe remitirnos al concepto de lo normal según Michel Foucault (2007), quien a su vez nos remite al texto “Lo normal y lo patológico” de G. Canguilhem:

La norma trae aparejados a la vez un principio de calificación y un principio de corrección. Su función no es excluir, rechazar. Al contrario, siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo. (Foucault, 2007, p. 57)

Segregar para clasificar y así poder determinar aquello que es menester corregir.

Sin embargo, y como hemos podido apreciar, el cuerpo del latinoamericano representaba, a través de muchos de sus hábitos, un gran reto para los intereses de las entidades gubernamentales.

La mixtura entre lo indígena, lo negro de descendencia afro y las raíces criollas de raigambre española, sumada a que las condiciones de las distintas regiones geográficas fueron valoradas como malsanas para la vida humana desarrollada,

devenía en cuerpos proclives al defecto, lo que se relegaba en rasgos que obstaculizaban el progreso, tales como la pereza intelectual y laboral, el devaneo moral, la suciedad, la falta de agudeza sensorial y la emocionalidad expresiva y explosiva —signos inequívocos de una sensibilidad no cultivada—. (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 60)

Los autores nos exponen así, el malestar de las entidades gubernamentales de nuestro país ante una población compuesta de cuerpos desiguales, escurridizos al ideal de disciplinamiento, virtud, domesticidad, civilización vista desde la perspectiva europea.

Estas amplias diferencias, como bien nos señala el texto, terminaron por delimitar la pertinencia de los sujetos dentro de ciertos campos y espacios de acción a partir de su condición social o étnica. Ahora, no debemos olvidar que al hablar de amplias diferencias nos referimos a la mayoría de la población, pues sólo basta tener en cuenta el fenómeno del mestizaje para reconocer que en el cuerpo latinoamericano la diversidad se presenta más como constante que como excepción. “¿Cómo alcanzar con cuerpos tan defectuosos el ansiado progreso, pragmático como el estadounidense, encantador como el francés, eficiente como el alemán, cortés como el inglés, sobrio y señorial como el castellano?” (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 60).

Entran en juego entonces, desde esta perspectiva, saberes y normatividades que pretenden clasificar la población para reconocer en ella a los sujetos que deberán ser considerados marginados.

Así pues, el texto menciona diversas estrategias enfocadas en la constitución del cuerpo anhelado. Y aunque todas, como es de entender, se encuentran tan íntimamente ligadas que por momentos parecen difuminarse, recurriremos al ejercicio de la clasificación, para mejor claridad:

Comenzando con los rasgos de barbarie en la población, nos encontramos con la pobreza como una de sus causas. De modo que se procuró la configuración de un imaginario en el que se promoviera un cuerpo sano, saludable.

Ejemplo de esto es el “programa higienista de la modernidad en Medellín” llevado a cabo entre 1880 y 1950: “La ciudad debía modernizarse, industrializarse y urbanizarse contando con la familia y la escuela, y allí debía higienizarse el cuerpo físicamente, con el ánimo también de instilar una moral que fortaleciera sujetos proclives al trabajo y la civilización” (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 100).

Sujetos proclives al trabajo. El ideal capitalista de la modernidad encontraba en la idiosincrasia latinoamericana obstáculos pertinaces como el uso del tiempo en relación al ocio o las prácticas lúdicas. Para contrarrestar este aspecto, estrategias como la urbanidad y las buenas maneras fueron de gran ayuda.

La interacción social se definió en los textos de urbanidad por un conjunto de reglas basadas en deberes morales y principios cristianos en juego con una importancia destacada concedida a la apariencia y la conducta corporal. (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 98)

Este aparte nos sirve para ilustrar un aspecto que ya hemos mencionado anteriormente, y que está relacionado con el surgimiento de nuevas dinámicas y perspectivas a través del tiempo: se trata más de un efecto causa-consecuencia que de generación espontánea.

Ejemplo de esto es la urbanidad, que vemos aquí cómo retoma parte de los principios propios de la evangelización para adaptarlos al ideal de sujeto moderno. Hablamos del recato y la moderación que delimitan el comportamiento del cuerpo en público, proporcionándole un molde en el que deberá aprender a moverse, expresarse, comunicarse.

Sin embargo paralelo al interés por un individuo saludable y pulcro a partir de las prácticas higienísticas y de la búsqueda por la implantación de recato y control a través de las prácticas urbanísticas, el estudio minucioso del cuerpo a través de diferentes disciplinas arrojó múltiples cuestionamientos que se encaminaban hacia nuevas formas de aprehenderle:

El siglo XIX introdujo un nuevo espectro interpretativo para las diferencias sociales en la nación: es en el individuo, en el conjunto de sus caracteres biológicos, transmisibles de generación en generación y amenazados por el ambiente y las costumbres, en detrimento, no de sí mismo y de su clase, sino de la población, donde yace el peligro. (Pedraza Gómez, 2004, p. 15)

De modo que continúa el debate eugenésico en torno al carácter de inferioridad racial de la población latinoamericana. Una perspectiva deja al cuerpo del

latinoamericano en notable desventaja, llevándolo a perseguir ideales ajenos a su cotidianidad, a su contexto, a su mestizaje.

Recordemos en este caso el ideal de virtud mencionado en el aparte sobre religión.

Aunque las hagiografías nos muestran, a través de un cuerpo notablemente lacerado o en visible contención, la representación del ideal de virtud, es un cuerpo si no blanco, por lo menos con rasgos europeos, el canal de representación de este ideal.

Entonces, además de representarse la norma (coerción, sacrificio), se representa lo normal (el sujeto europeo promedio), tan normal que ya es norma, una norma que no se proclama dado que hace parte intrínseca del cuerpo europeo, modelo de creación para dichas representaciones. “Decimos que una cosa es normal si puede asimilarse al término medio de los otros objetos pertenecientes a la misma clase. Pero a causa del “gran número”, lo normal se hace normativo” (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 108).

Es en el cuerpo del europeo, y no en el del latinoamericano, en el que, para este caso, lo normal deviene norma. Norma que, por consiguiente, al establecerse en nuestro territorio, nos deja aún más lejos del ideal que lo que estaría el europeo promedio.

Dicho de otro modo, mientras el europeo persigue el ideal de la santificación, el latinoamericano, antes de preocuparse por alcanzar la santidad, deberá aspirar a calzar el molde europeo, el ideal del cuerpo moderno.

Tocamos aquí un aspecto que ha sido objeto de múltiples investigadores en relación con el cuerpo y América Latina: La colonialidad del poder.

Colonialidad del poder

Nos remitimos entonces a un concepto que, aunque haya sido desarrollado muy posteriormente, se encuentra latente desde la llegada de los representantes de la corona española a nuestro territorio.

Bajo esta óptica, y como hemos previamente indagado, las violentas estrategias de sometimiento ejercidas durante el proceso de colonización estaban enfocadas no solo al triunfo militar sobre los cuerpos colonizados; el propósito apuntaba a instancias aparentemente aún más profundas: la intervención hasta llegar al alma, pasando a través del cuerpo, con el fin de imponer la visión del colonizador, a través de la cual se constituyeron modos de significación que se instauraron en el imaginario de los dominados para llevarlos a aspirar la europeización. Al hablar de modos de significación nos remitimos a Garcés Gómez:

En este sentido, una tarea de las ciencias sociales y en especial de la pedagogía, sería mostrar cómo esta colonialidad del poder no sólo reprime al colonizado, sino que produce la subjetividad del colonizado, una subjetividad preocupada por la “pureza de sangre”, una aspiración que en la sociedad colonial unía a criollos, mestizos, esclavos e indígenas. (Garcés Gómez, 2005, p. 91)

El autor nos plantea entonces, como dicha colonialidad abarca ámbitos diversos que competen a la cotidianidad de la época, marginando a la mayoría de la población al marcar estándares no correspondientes a ella.

Este aspecto resulta de fundamental relevancia dado que compete además a varios de los discursos a los que ha recurrido nuestro proyecto para su desarrollo.

Retomamos en este punto, con el fin de ejemplificar lo anteriormente enunciado, el concepto de modernidad, esta vez desde la óptica de la colonialidad desde Garcés, centrándonos en sus efectos en la construcción de nuestra historia. Aquí se evidencia la vehemencia de algunos historiadores tradicionales por reducir la brecha entre el imaginario europeo y la población latinoamericana:

América Latina ha sido producida al margen de la modernidad europea, y en tanto que marginal, una tarea de las ciencias sociales tradicionales ha sido construir modelos de desarrollo que nos ayuden a romper la barrera de esta marginalidad, a hacernos uno, idénticos a lo que asumimos como modernidad.

(Garcés Gómez, 2005, p. 92)

Nos encontramos así ante una búsqueda que genera cuestionamientos diversos, entre ellos las consecuencias que han desembocado en una edición de nuestra propia historia en beneficio del modelo colonizador, enfocada en demostrar un progreso cuya meta resulta ser la homogeneización de la población.

El autor nos recuerda entonces, que gracias a la existencia y legitimación de diferentes perspectivas, podemos contar también con múltiples investigaciones que retoman el concepto de diversidad racial; ahora como una fortaleza que nos invita a posar, en nuestras raíces, una mirada que busque desligarse de aquella parte del discurso europeo en el que figuramos como bárbaros, salvajes cuyas costumbres es menester eliminar.

Conscientes de de este lastre, podremos reconocer, en nuestra herencia, parte del componente esencial de nuestra identidad.

“De modo que la tarea es no tomar como referentes los postulados de la modernidad europea, sino más bien, asumir la modernidad como “la justificación de la colonialidad del poder” ” (Garcés Gómez, 2005, p. 92).

El autor nos propone entonces volver a narrar la historia, reconstruirla con el fin de encontrar en ella interpretaciones que nos acerquen a un proceso de reconciliación y visibilización, tanto de nuestra herencia, como de la perseverancia de muchos de nuestros pueblos por mantener parte de sus costumbres, a través de dinámicas de resistencia en las que, aunque se aceptan procesos de transformación, por efectos de hibridación se logra que algunas características de los rituales originarios aún permanezcan.

Así pues, si muchos de los temas cobijados por los estudios del cuerpo llevan el lastre de los desarrollos teóricos de determinados autores europeos y están notoriamente marcados por los intereses que estas orientaciones suscitan, ello no obsta para que, a su vez, algunos asuntos que en la región son relevantes, incluso como parte del desarrollo de estas mismas orientaciones, aún estén por explorarse e incorporarse con mayor autonomía a un proyecto que caracterice y analice el pensamiento corporal en América Latina. (Pedraza Gómez, 2007, p. 2)

Nuestra indagación por la educación del cuerpo nos arroja de este modo múltiples interrogantes e intereses que giran en torno a aquello que ha sido acallado, y lo que sería menester recuperar: Un cuerpo en el que el acto espontáneo deje de ser leído como indicador de barbarie para asumirse como parte de la libre expresión, un cuerpo que celebre su dimensión lúdica sin la culpa que podría generarle el afán capitalista, un

cuerpo que se haga digno de su raza, o de su condición mestiza, en lugar de tratar de ocultarla, un cuerpo que vea en su herencia una posibilidad y una fortaleza en lugar de una tara.

Colombia

En este aparte nos centraremos en Colombia, con el fin de indagar acerca del interés de la escuela según los diferentes modelos educativos aplicados a través del tiempo, y el lugar del cuerpo en todo este proceso.

En este aparte nos centraremos en Colombia, con el fin de indagar acerca de la educación del cuerpo según los diferentes modelos educativos que fueron aquí surgiendo, y los diversos intereses implicados en todo este proceso.

Iniciamos nuestro trayecto haciendo alusión a algunas iniciativas que, de la mano del poder eclesial, precedieron a la consolidación de dichos modelos. Aunque sea menester mencionarlas como registro histórico de los orígenes de la educación en Colombia, el interés principal en este caso tiene que ver con aquellos aspectos que, surgiendo de estos modelos, prevalecen en el contexto escolar a través del tiempo, aún cambiando eventualmente la parte visible de sus contornos.

Así pues, nos encontramos ante un conjunto de características que transversalizan todos los modelos educativos subsecuentes, logrando adaptaciones en las que entran en juego tanto sus intereses como los del modelo educativo de turno. Transformaciones que les posibilitarán, a dichas características, incluso llegar hasta nuestros días.

Entre la evangelización y la escolarización

En primera instancia, nos encontramos con la comunidad jesuita en la época de la Colonia, que a través de herramientas propias de la educación escolástica se enfocó en la formación de religiosos en monasterios y conventos. Todo esto dirigido a la élite colombiana. Al respecto Ramírez comenta:

Con el primer colegio fundado en 1604, su plan de estudios se basó en la Ratio Studiorum, o Paideia Jesuítica. “Ratio Studiorum se denominó la ordenación de los estudios desarrollada por la Compañía de Jesús (1599), a partir de la experiencia académica y espiritual de San Ignacio y los primeros jesuitas” (Ramírez, 2008, p. 17).

El autor plantea entonces, que al ser una de las primeras pedagogías aplicadas en Colombia, es entendible que haya matizado notablemente muchos de los modelos educativos que han acompañado el desarrollo de la escuela en nuestro país.

Sin embargo, nos encontramos también con aportes como el de Garcés, en referencia a Martínez Boom. Desde allí, nos plantean el argumento de este último en razón del cual no resulta posible hablar de educación en Colombia antes del siglo XVIII, y que aquel que lo haga posiblemente esté confundiendo los procesos de evangelización con los de escolarización.

La inconsistencia histórica consiste en señalar, como la historiografía tradicional de la educación en Colombia lo sostiene, que la corona española, desde la Conquista y las prácticas coloniales de los Habsburgo, “introduce la educación en los territorios americanos (Garcés Gómez, 2005, p. 87).

Desde esta interpretación, Martínez Boom sostiene que fue sólo cuando las reformas borbónicas retiraron la hegemonía de la iglesia en las cuestiones de índole social, que el proceso de evangelización, a través del concepto de *enseñanza*, comenzó a vislumbrarse como escolarización, presentando significativas transformaciones, como la creación de instituciones no necesariamente centradas en los intereses evangelizadores propios de la iglesia, y la aparición de la figura del maestro, diferente de la del ‘cura doctrinero’ .

Igualmente se nos menciona la llegada de otros componentes a formar parte de este saber, referentes a la legislación (por ejemplo, planes escolares, métodos de enseñanza, manuales, reglamentos) que además dan cuenta de los intereses de la escuela para la época, en donde el discurso pedagógico apenas se gesta. Un discurso emergente que reclama la creación de nuevos códigos, diferentes de los utilizados por los jesuitas, pues ahora era el estado, y no la iglesia, quien tenía la voz principal.

El texto señala entonces, cómo, a partir de perspectivas como la de Martínez Boom, la educación llegó con la escolarización, con la enseñanza concretada en la escuela como centro, y llevada a cabo por un maestro. Sin estos componentes, el autor sostiene que no es pertinente hablar de “Saber pedagógico”.

“Es aquí donde entra el concepto de gubernamentalidad. “La gubernamentalidad, por tanto, plantea la necesidad de diferenciar claramente entre dos tipos de tecnología de poder: la tecnología del poder pastoral y el poder político” ” (Garcés Gómez, 2005, p. 85).

En este caso, para diferenciar ambos poderes los investigadores se refieren, por ejemplo, al carácter individualizante del poder pastoral en contraposición al interés del poder político centrado en la población unida (o sacrificada) en pos de un bien común.

Sin embargo se menciona también el uso de estrategias y tecnologías del poder pastoral por parte del poder político. “A pesar del rechazo de instituciones y creencias religiosas, ha habido una implantación, incluso una multiplicación y difusión de las técnicas pastorales en el marco laico del aparato de Estado” (Garcés Gómez, 2005, p. 85).

De este modo, podemos complementar aquel planteamiento en donde se nos presenta la escuela como uno de aquellos espacios en los que ambos poderes pudieron operar apoyándose mutuamente, en pos de construir intereses en común.

Abordamos entonces, también desde Garcés, una de las razones por las que el dispositivo escolar ha sido objeto de estudio para tantas investigaciones en relación con los mecanismos usados para controlar al cuerpo y sus pulsiones a través del tiempo.

La escuela, un espacio cuyas características le convierte en una pieza clave al momento de indagar acerca de “los modos como operan los “mecanismos de poder individual”, mediante la “vigilancia y adiestramiento”, en palabras de Foucault: “la disciplina”” (Garcés Gómez, 2005, p. 86).

Según el texto: “El concepto del cuerpo en las escuelas normales de Antioquia entre 1920 y 1940: moral católica y moral biológica”, las funciones del estado y la iglesia en la educación tenían intereses particulares que obedecían a una misma búsqueda: el aconductamiento: “(el Estado) formuló que el educar es formar el alma y el cuerpo: la

iglesia formaba el alma apoyándose en la moral, y el estado, el cuerpo, apoyándose en la instrucción” (Garcés, Garcés, & Álvarez, 2004, p. 55).

Los autores nos argumentan cómo la educación impartida a través de las escuelas normales en Antioquia antes de 1920 se basó en la pedagogía católica; la cual buscaba la perfección del alma y el cuerpo a través de estatutos morales y éticos cuya complejidad se vio atravesada por los mecanismos de control que apuntaban hacia el dominio de los cuerpos en la economía de gestos y movimientos.

Economía de gesto y movimiento, control del detalle. Características encontradas previamente entre muchas de las dinámicas de control indagadas en torno a la educación del cuerpo, tal es el caso, por ejemplo, del disciplinamiento y sus intereses por un cuerpo productivo.

Durante los inicios del siglo XX, como bien nos señalan los autores, fueron muchos los interrogantes que surgieron alrededor de este tipo de pedagogía, en razón de un ideal de cuerpo cuya máxima contención tiende a limitar la capacidad creativa sólo al plano mental; además, teniendo en cuenta los condicionamientos aplicados también al pensamiento para efectos de dominación y en beneficio de la reproducción de la sociedad industrial (cuerpo- máquina), quedan en entredicho, desde este punto de vista, las motivaciones brindadas por la escuela del siglo XIX a la formación de aspectos como el pensamiento crítico o la creatividad.

Iglesia y Burguesía estuvieron de acuerdo en imponer el disciplinamiento de las pulsiones, en otras palabras, en crear un tipo determinado de cultura y ese tipo concluyó enlazado de alguna manera con el modo de producción y el sector

social dominante, por lo cual la impronta burguesa fue más definitoria que la eclesial (Barrán, 1990, p. 23).

El aparte extraído del texto de José Pedro Barrán nos complementa la idea de complicidad entre los organismos Iglesia y Estado, en este caso con consecuencias que benefician la consolidación de una sociedad jerarquizada y centrada en la producción.

Retomamos aquí a Barrán pues, conforme a consideraciones previas, aunque se trate del caso de Uruguay, resulta útil a nuestro estudio, ya que estas medidas fueron tomadas en gran parte de América Latina, con consecuencias ricas en similitudes entre los diversos territorios.

Hecho este recorrido, podemos tener un panorama más amplio acerca del juego de poderes entre iglesia y estado, de modo que, al hablar de modelos pedagógicos, resulta insuficiente pensar que alguno de ellos fue meramente católico, o meramente laico, aún cuando sus propósitos estuvieran centrados en uno solo de estos aspectos.

Efectos de la colonialidad del poder

En medio de la pesquisa por los inicios de la educación en Colombia, nos encontramos de nuevo con Martínez Boom (como se citó en Garcés, 2005), quien nos habla del carácter tardío de la aparición de la escuela en nuestro país, argumentando que esta institución no es, en el caso de Colombia, un fenómeno que “*surge del resultado de la evolución progresiva de modalidades anteriores*” (Garcés, 2005, p. 88), sino más bien el resultado de proyectos gubernamentales, exigencias sociales, nuevas necesidades, aplicación de teorías emergentes, entre otros factores.

Para Garcés y su equipo de trabajo resultan un tanto inquietantes las conclusiones a las que llega Martínez, en relación con el modo de interpretar las investigaciones que fundamentan su hipótesis, pues aunque muchas de las teorías traídas desde Europa resulten de significativa importancia al momento de analizar un fenómeno determinado dentro de nuestro territorio, no debe olvidarse que hablamos de hallazgos gestados a la luz de otro contexto.

Por consiguiente, nos encontramos con que, al buscar aplicar estas investigaciones en América Latina sin poner especial cuidado en las diferencias espaciotemporales, se incurre en una práctica que incluso, como nos resalta Garcés, entra a contrariar las características del estudio arqueológico planteadas por el propio Foucault. “(...) sería como establecer que el archivo del cual se ocupó Foucault tendría características de objetividad y universalidad asimilables a otros resultados de la investigación científica europea” (Garcés Gómez, 2005, p. 88).

Los investigadores consideran que aunque el concepto de enseñanza tiene características diferentes al de evangelización, sería conveniente volver al archivo para analizar las fuentes primarias de las que disponemos con el apoyo de estas otras miradas y así determinar, si es o no pertinente, ampliar el campo investigativo de la historia de la pedagogía en Colombia.

De nuevo llegamos al cuestionamiento por todo un estudio historiográfico hecho bajo el marco de las teorías europeas, desde la óptica capitalista y la mirada extranjera, efectos de la colonialidad del poder, mencionada anteriormente.

Modelos educativos

El invento de la escuela pública moderna nace, hacia fines del siglo XVII, forjado en el experimento de las escuelas de caridad, ante el doble problema de cómo mantener encerradas en un solo espacio y durante cierto tiempo una masa de niños, los hijos de las clases trabajadoras, y en ese ámbito, enseñarles los rudimentos del conocimiento humano y los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista.

(Saldarriaga Vélez, 2001, p. 108)

Comenzaremos este aparte tomando como punto de partida el siglo XVII, en el que nos encontramos, desde Saldarriaga, con que uno de los principales intereses de la educación pública en Colombia fue el de apoyar al personal obrero con la manutención de sus hijos durante la jornada laboral, al tiempo que implantaban maneras de preparar a dichos niños para la sociedad del momento.

Así pues, nos referimos aquí a un interés más operativo y funcional, que propiamente pedagógico; sin embargo ya se vislumbran estrategias propias de la evangelización y el disciplinamiento operando en conjunto por un mismo fin.

Tomemos entonces, desde el texto, el Modelo lancasteriano como inicio de este recorrido por los principales modelos pedagógicos aplicados en Colombia. También denominado enseñanza mutua, y traído al país desde 1822 por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander.

Saldarriaga nos habla de este como un modelo que compartía las intenciones homogeneizadoras de la pedagogía de Comenio, en tanto que buscaba llevar la educación a la mayor parte de la población.

Visto de este modo, nos hallamos ante un modelo educativo en el que el control corporal estaba mediado por la constante actividad como paliativo a la posible entrada del ocio. Así, nuevamente nos encontramos con el interés por una educación del cuerpo en la que pretende omitirse el lugar de pertenencia para la pulsión espontánea.

E igualmente contamos aquí con la importancia del detalle, ya que cada acción estaba determinada por una voz de mando y debía llevarse a cabo con precisión coreográfica. A cada indicación correspondía una acción concreta y de límites establecidos.

A este respecto, retomamos a Foucault y uno de los aspectos que este señala en torno al modelo lancasteriano:

“Incluso las órdenes verbales deben funcionar como elementos de señalización: *Entren en sus bancos*. A la palabra *entren* los niños ponen ruidosamente la mano derecha sobre la mesa y al mismo tiempo pasan la pierna por encima del banco...” (Foucault, 2005, p. 171).

Volviendo a Saldarriaga, nos encontramos nuevamente con los intereses de este control girando en torno a una educación del cuerpo enfocada hacia la optimización de sus niveles de producción como pieza útil a la sociedad.

En este sistema, de aspecto casi “mítico” por su utopía mecanicista en cuanto pedagogía y por su cinismo social en cuanto “método para pobres”, se diría que

hallamos el substrato más arcaico de la escuela moderna, el “punto cero” donde los fines y tecnologías disciplinarias no se ocultan (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 116).

Volvemos así, ahora desde Saldarriaga, a la noción de cuerpos dóciles como uno de los principales propósitos del disciplinamiento, cuerpos constituidos a partir del dispositivo escolar hacia la idea de autogobierno, concebido, según nos remite el texto, como “*hábito de obediencia, quietud y orden*” (Saldarriaga Vélez, 2001, p.117).

El texto menciona además que, en el intento por solucionar el problema de la falta de profesores, desde el modelo lancasteriano se implantó el sistema de estudiantes monitores, los que, estando más adelantados en el tema de la clase, debían dedicar su tiempo a evaluar las actividades desarrolladas por los estudiantes más atrasados.

Desde aquí, se nos plantea un cuerpo jerarquizado a través de estrategias como la asignación de un lugar específico dentro del aula de clase. Jerarquización que en ocasiones se veía influenciada por el nivel socioeconómico de los estudiantes, desbordando de este modo el acontecer escolar.

El autor aborda entonces una serie de aspectos considerándolos pertinentes a modo de efectos ante esta segregación, resaltando además el interés por una perspectiva en la que no se indaguen sólo las consecuencias que pudieran ser interpretadas como negativas; un punto de vista en el que recordemos la emergencia de reacciones como la solidaridad o la admiración al interior de la puesta en práctica de dicho modelo en nuestro territorio colombiano.

No obstante, nos encontramos también con la competitividad y la agresividad entre los alumnos, legitimadas en razón de las diferencias de nivel propias de la estructura jerárquica establecida por este modelo educativo.

De otro lado, el monitorazgo legitimaba la reproducción de las desigualdades individuales y las jerarquías sociales (Saldarriaga Vélez, 2001, p.117)

Como vemos, este modelo tomó varios componentes del disciplinamiento que ya mencionamos anteriormente, tales como la disposición de los cuerpos en el espacio a partir de clasificaciones jerárquicas y la reacción inmediata ante la voz de mando, desarrollando movimientos precisos que llevaban a cabo sólo la acción indicada, todos al mismo tiempo. Unísono de cuerpos que replicaba su docilidad de lo individual hacia lo colectivo en su búsqueda por conformar escuadrones productivos, útiles a propósitos como el progreso, previamente indagado durante nuestro recorrido.

También aquí nos encontramos con la mención al castigo físico como componente. En un entorno que comenzaba a vivir los efectos de la incidencia del pensamiento moderno, un aspecto como este generaba las suficientes discrepancias para ser replanteado.

Saldarriaga nos señala entonces cómo los castigos físicos comenzaron a suavizarse, al menos desde lo decretado en el papel. Ello no significó la desaparición de la violencia, ya que objetos como la “pequeña palmeta” utilizada para “vapular” a los niños en caso de considerarse necesario, continuó teniendo vigencia por mucho más tiempo.

Además, por muy civilizados que pretendiesen ser, el autor resalta que los nuevos castigos no dejaban de recaer sobre el cuerpo: privación del tiempo libre, acciones repetitivas, imposición de mantenerse de pie durante horas, entre otros.

Fueron esos castigos corporales los acusados del fracaso de la disciplina lancasteriana para formar el carácter, eran ellos los que creaban un orden desde lo externo y producían seres serviles, movidos por el temor, pero incapaces de interiorizar el deber por sí mismos. (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 120)

Vemos entonces que la sola idea de temor como motor para la represión resulta ser, en casos como este, insuficiente.

Por otra parte, es importante recordar que para la modernidad el castigo físico es el reflejo del acto barbárico, como vimos previamente, replicado a través de diversos organismos gubernamentales; esto hace que se cuestione su eficacia dentro de los intereses modernos.

El autor nos habla entonces a este respecto en concordancia con los planteamientos previamente abordados en Foucault, donde el fin de los suplicios físicos y públicos dio cuenta de un cambio de perspectivas dentro de la funcionalidad del castigo, así, se asumió que la violencia pública daba lugar a más violencia, y que más allá de ejemplificar, entraba a cuestionar la justicia de unos procedimientos que utilizaban como método la misma violencia que castigaban.

Es este otro ejemplo de la necesidad por implantar un mecanismo control que opere desde el interior del individuo, para efectos de una mejor aprehensión. Interiorizar la

norma se convierte entonces en un aspecto fundamental para ir más allá de la coerción movida por el temor.

Tantas críticas al modelo lancasteriano, como nos lo recuerda el texto, llevaron a la inclusión de otra propuesta educativa: el modelo jesuita de enseñanza simultánea.

“Desde el nuevo horizonte pedagógico, el autogobierno se definía ahora como “amor al bien”, la obediencia buscada no era ya solo la sumisión a un orden exterior, sino la aceptación de la ley a partir del interior” (Saldarriaga Vélez, 2001, p.119)

Aquí el autor nos recuerda que, llegado al país hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, el modelo jesuita, en comparación con el lancasteriano, reflejaba mayor concordancia con los preceptos modernos, al estar apoyado en la interiorización de la norma entre la población estudiantil como uno de sus propósitos, en aras de que factores como el temor al castigo y la vigilancia constante no fuesen los más relevantes en el ejercicio por mantener el control sobre los cuerpos.

A partir de este planteamiento, podemos observar que el interés ahora radicaba en el control que cada cuerpo aprendiera a ejercer sobre sí mismo, de modo continuo y permanente.

“Se trataba de formar aún niños dóciles, pero alcanzando un nuevo estado de “autonomía”, niños con carácter, movidos por el altruismo” (Saldarriaga Vélez, 2001, p.122).

Vemos entonces desde el texto cómo el papel del docente tenía ahora otros matices, pues se trataba de ganarse el respeto de los estudiantes por medio del afecto y no de la

represión, resaltando la importancia de la norma para introducir en su imaginario valores ligados a la moral y el buen comportamiento necesarios para verse como sujetos piadosos y honorables dentro de su comunidad.

“El acrecentamiento del “arte o el poder de gobernar del maestro” debía hacer cada vez más raro el recurso al “arte de castigar” ” (Saldarriaga Vélez, 2001, p.120).

Entre los cambios sucedidos, el autor nos menciona que el número de docentes aumentó en pos de optimizar los niveles de aprendizaje, ya que los índices de mediocridad arrojados por el sistema de enseñanza mutua dejaron en entredicho la eficacia de herramientas pedagógicas como el uso de monitores para transmitir el aprendizaje, además de demostrar la necesidad de una educación más personalizada.

En cuanto a la disposición de los cuerpos en el espacio, el texto apunta que se abolió la dinámica de rotación de los estudiantes por diferentes puestos para pasar a delegarles un lugar que no estuviera necesariamente determinado por su condición social o su rendimiento.

Así, vemos cómo libros de registro, listas de conducta, exámenes orales y escritos, entraron a formar parte de las dinámicas escolares. Según nos ilustra igualmente el texto, se pasó también a dividir a los estudiantes por grupos, según el nivel de conocimientos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la religión católica era el pilar de este modelo, es importante resaltar, como hemos ya previamente indagado, que el interés por la educación del cuerpo aquí se centraba principalmente en la formación de un sujeto rico

en valores como la piedad y el altruismo, más allá de la optimización de sus niveles de productividad, como vimos en el disciplinamiento.

Consecuente con la crítica a su anterior modelo, Saldarriaga nos menciona que la enseñanza simultánea buscaba castigos más cercanos al alma, pues aunque lógicamente tuvieran que pasar a través del cuerpo, estaban más enfocados en la introyección de un comportamiento que en el temor a la autoridad. Vemos pues, a través del texto, que estas medidas se denominaron “sanciones morales”, y a través de ellas se buscaba el ejercicio de reflexión sobre la falta. Aquí, nuevamente, el control del detalle jugó igualmente un papel muy importante, ya que se trataba de corregir las acciones consideradas desviaciones desde su más mínimo indicio.

A partir de los preceptos religiosos se buscó también que el buen obrar fuera un acto autónomo, reflejo de un amor sin pretensiones, producto de un individuo guiado por su honor y virtud. “Pero este puro amor era a la vez un amor interesado, al reconocimiento social, a la admiración pública y un temor a la censura y a la deshonra” (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 124).

De este modo, el autor nos argumenta que el modelo jesuita fue criticado por ser elitista y fomentar la doble moral en los estudiantes, ya que el sistema de premio y castigo, aunque en este caso le diera más relevancia al primero que al segundo, no había desaparecido del todo; esto restaba valor a la idea de una moral que, estando cimentada en el acto desinteresado, hacía uso de herramientas con las que se terminaba por fomentar todo lo contrario.

Continuando con Saldarriaga, observamos que otra intención de los jesuitas fue la de tomar en cuenta el contexto del niño al momento de evaluar su comportamiento. La pesquisa se centró principalmente en las fallas morales o “facultades del alma” al interior de su círculo familiar.

“A este respecto Foucault nos comenta: “Así la escuela cristiana no debe simplemente formar niños dóciles; debe también permitir vigilar a los padres, informarse de su modo de vida, de sus recursos, de su piedad, de sus costumbres” ” (Foucault, 2005, p. 214).

Saldarriaga nos aporta que, si bien esta estrategia da cuenta de una ampliación del panorama al momento de evaluar el comportamiento del estudiante, es una mirada que resulta miope ante los ojos de los discursos que le siguen, en los que, en palabras del autor:

“Se criticaba su moralismo racionalista, que ignoraba las profundas determinantes inconscientes y biológicas del niño” (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 124).

De este modo, el autor nos plantea que la llegada de la escuela activa a nuestro país, por su parte, estuvo acompañada de una mirada evolucionista cuyo propósito fue el de aplicar parte de su constructo teórico en el campo de la educación, apoyándose en áreas del conocimiento como la biología, la medicina, la psiquiatría, la estadística, y las investigaciones de orden sociológico, entre otras, con el fin de ampliar el panorama de posibilidades al momento de clasificar y evaluar el comportamiento de los niños a su cargo.

Un trabajo en conjunto propio del ejercicio de biopoder y sus dinámicas, observadas anteriormente.

Nos reencontramos de este modo con un cuerpo intervenido por múltiples discursos que entran a definirle minuciosamente y desde diversas perspectivas, dando a su accionar interpretaciones que van más allá de su voluntad o sus intenciones conscientes.

Una de estas perspectivas, mencionada también previamente, fue aquella que a través de la lente de la eugenesia nos hacía ver en desventaja en tanto que latinoamericanos. Así, Saldarriaga nos resalta que, al buscar estrategias para evitar la “degeneración de la raza colombiana”, las entidades gubernamentales se encontraron con la escuela como medio idóneo para “defender, regenerar, examinar y moralizar” a la población.

Observamos además aquí, que el ideal principal continuó buscando la introyección de la norma, sin embargo ahora el móvil no era la coerción corporal que proponía el modelo de virtud católica o el temor de Dios, sino la autorregulación, la autonomía, como herramientas útiles a la constitución de un ideal en común: el ciudadano.

Vemos entonces a través del texto que, diferente de la búsqueda por la interiorización de la norma enfocada en el “dominio de sí”, las dinámicas de autorregulación aportaban la visión de un cuerpo consciente del lugar que le correspondía según las demandas de su entorno, de manera que no se trató de dominar las pulsiones, sino de asimilar que, al no tener cabida en un espacio determinado, no tenían razón para manifestarse, pues no encajaban con el nuevo ideal de “ética civil”.

Se promulgaron entonces modelos disciplinarios en los que los docentes, a partir de la observación de los intereses de sus estudiantes, debían encontrar un modo para encaminarlos sin coartarlos ni obligarlos, favoreciendo así el auto control y la responsabilidad individual y colectiva, entre muchos otros aspectos. “Si la autonomía se definía al modo clásico como la “libre sumisión a la ley”, aquí, al modelo liberal, se concibe como “el conservarse libre dentro de la obediencia a la ley, a la razón y a la verdad”” (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 125).

Nos encontramos así ante un modelo de docente que además de servir de guía, debía evaluar a sus estudiantes para detectar en su comportamiento improntas de anormalidad. “Había que analizar ya no el pecado, sino una “conducta desviada” y ya no las “malas inclinaciones”, sino los instintos, las disfunciones orgánicas y las enfermedades nerviosas” (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 125).

El autor señala además, que los anteriormente denominados castigos fueron para la escuela activa sanciones más de orden reflexivo que corporal, con las que se buscaba que el individuo racionalizara su comportamiento para detectar aquello que debía transformar.

Conforme lo propuesto en el texto, el modelo de escuela activa tuvo también en cuenta la importancia del espacio en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, propiciando aulas más iluminadas y amplias, escritorios más livianos que facilitaban la adecuación del lugar para diferentes actividades.

Todas estas iniciativas nos hablan del ideal de ciudadano moderno llevado a las aulas. Bienestar y progreso como grandes estandartes. “La libertad disciplinada es la condición de la productividad” (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 127).

Nos hallamos así ante un cuerpo que habita un territorio que le requiere como partícipe del desarrollo de su creciente proyecto de ciudad. El proyecto urbanístico que, de este modo, hace uso de las dinámicas escolares para construir un sujeto productivo.

Con el fin de profundizar acerca de los efectos de la aplicación de la pedagogía activa en nuestro país, nos remitimos al texto de Édgar Ramírez: *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*, quien nos plantea este modelo en relación con la promoción de actividades que generen en el alumno interés por el ejercicio de aprendizaje. Ante este propósito, el autor complementa:

Pero los profesores colombianos no estaban lo suficientemente preparados para poner en práctica esta propuesta. Más bien, se hizo una interpretación escolástica de ella y se aplicó sin distinción en la escuela primaria y secundaria (Ramírez, 2008, p. 48).

De este modo, nos encontramos de nuevo ante modelos e ideales que llegan a nuestro territorio previamente consolidados, sin dar lugar a la pregunta por las particularidades contextuales como factor relevante durante este proceso.

Se tiene la conciencia implícita de que son otros los que saben cómo educar y de lo que se trata es de reproducir los modelos educativos. Esta idea funesta se va a asentar en la conciencia educativa nacional y hoy estamos pagando sus consecuencias (Ramírez, 2008, p.50).

Con el fin de profundizar en esta idea nos remitimos al concepto de tecnología educativa expuesto por el autor, desde donde observamos cómo se buscaba llevar a la escuela dinámicas centradas en la productividad; estructuras enfocadas más en el hacer que en el ser. Esta iniciativa cuenta con componentes que, además de enfrentarse a los ideales de la escuela activa, pareciese que aportaran cierto retroceso en el proceso educativo.

“La educación, con la tecnología educativa, ganó en cobertura, pero, perdió en calidad. Perdió la capacidad de formación de valores y sujetos sociales”

(Ramírez, 2008, p. 53).

El autor nos habla, en principio, de aquel ideal de buen ciudadano que resultó del paso de la evangelización cristiana a la formación ciudadana, traída en este caso por la escuela nueva y sus propósitos; y a continuación nos recuerda que aquel ideal, en nuestro contexto, se constituye principalmente de características como la subordinación y la pasividad propositiva, situación que podría acaso resultarnos paradójica.

“Es decir, el buen ciudadano es el respetuoso de las normas sociales (que se asociaron a sus deberes religiosos); no los protagonistas de la vida política”

(Ramírez, 2008, p. 54).

Como podemos aquí apreciar, mientras que el modelo de escuela activa buscaba la autonomía que promueve una participación activa dentro de los procesos de transformación del entorno, la tecnología educativa requería de la homogeneización para facilitar el manejo de la población.

El autor nos recuerda además que la evaluación cuantitativa, nacida del enfoque de la tecnología educativa, se centra en los resultados, dejando de lado el proceso y las particulares de cada estudiante; esto conllevó a altos índices de deserción escolar, además de que se volvió al aprendizaje lineal, técnico, jerárquico. La preocupación de los docentes radicaba entonces en optimizar la transmisión de un saber técnico, sin contar con los ritmos de cada estudiante.

En muchos casos la enseñanza mecánica hace que se tengan nuevos conocimientos sin que se afecte la estructura de significados en el sujeto. Se opera una separación entre el conocimiento y la vida. Saber más no necesariamente implica ser mejor (Ramírez, 2008, p. 57)

Vemos aquí que, al dejar de lado el interés del estudiante, se propicia en este un carácter pasivo en el que el aprendizaje no tiene razón para relacionarse con el diario vivir. La lejanía con los contenidos impartidos en la escuela los hace olvidables, fragmentados.

El autor nos recuerda también cómo el fin antepuesto al proceso obliga a los docentes a entrar en la carrera por unos resultados que no amenacen su estabilidad laboral, llevándolos a hacer uso de las estrategias y dinámicas que mejor le convengan a este propósito.

Y aunque este modelo contó con numerosas variaciones, la mezcla entre intereses y dinámicas de control que terminó por transversalizarlo, se mantuvo y se mantiene hasta nuestros días.

Recordemos, aun a riesgo de sonar repetitivos, que no hablamos aquí de un orden lineal y homogéneo para todos los contextos, ya que, por efectos de la colonialidad del poder, entre otros aspectos, todos estos modelos, tecnologías y estrategias fueron previamente configurados, y luego traídos con el fin de moldear a la población latinoamericana según el ideal del sujeto urbano de la modernidad europea.

Un variopinto panorama que de nuevo nos evidencia el choque de culturas. Las expectativas de un cuerpo europeizado enfrentadas a la permanencia del mestizaje, los intereses modernistas de sujeto productivo en desencuentro con los intereses igualmente modernistas de individuo autónomo, el control de poblaciones propuesto por el biopoder desafiado por el cultivo de un pensamiento crítico.

Modelos en los que las diferencias étnicas y culturales significaron más una barrera que una posibilidad, que una realidad que de ser reconocida podría brindar herramientas útiles para encontrar nuevos modelos educativos más acordes a nuestro contexto y población.

Crear ciegamente en aspectos como el bienestar o el progreso a modo de verdades absolutas, perseverar en la domesticidad hacia la búsqueda de una sociedad que se proclame cada vez más equilibrada... he aquí propósitos por una educación del cuerpo que, de algún modo, nos remiten a discursos como aquel que establece, desde nuestra actualidad, los parámetros de lo políticamente correcto, conforme esta perspectiva, engendrado en la modernidad.

Hacia el ocaso de la modernidad

Nos hallamos pues ante un recorrido que nos ha llevado a una idea de educación del cuerpo regida por los intereses del pensamiento moderno, entre los que nos hemos encontrado con la razón como eje del conocimiento preestablecido a partir de verdades absolutas, y con la búsqueda por el progreso como clave para el ascenso en la escala social, por citar dos ejemplos, entre los más constantes durante nuestra exploración.

Y, como hemos visto igualmente, dichos intereses han significado para la educación del cuerpo la fuerte influencia de premisas como el control, para efectos de represión, de domesticación, de disciplinamiento.

Sin embargo, cabe además recordar que, como también hemos señalado a partir de varios autores, el control de las pulsiones primarias del cuerpo hace parte de aquella especie de contrato que el hombre establece con sus semejantes en el ejercicio de conformación de comunidad.

Ahora bien, siendo una pieza tan importante dentro de nuestra estructura como sociedad, cabe la pregunta por la persistencia en asumir el control corporal como un dispositivo centrado en los aspectos anteriormente mencionados, y por las consecuencias de este propósito, continuo desde su consolidación.

Pues nosotros sufrimos por el hombre, no hay duda. No es el temor; sino, más bien, el que ya nada tengamos que temer en el hombre; el que el gusano ‘hombre’ ocupe el primer plano y pulule en él; el que el ‘hombre manso’, el incurablemente mediocre y desagradable haya aprendido a sentirse a sí mismo como la meta y la cumbre, como el

sentido de la historia, como ‘hombre superior’ (La genealogía de la moral, pág. 12 en pdf)

En la anterior afirmación, F. Nietzsche nos expone gran parte de aquel malestar que se observa entre muchos pensadores a partir de las consecuencias del establecimiento de los parámetros de la modernidad, desde donde observamos que se cuestionan ideales como el que ubica al individuo en el centro del universo, en razón de su presunta superioridad, y a pesar de su mediocridad y mansedumbre.

En efecto, la característica esencial del racionalismo es esta manía clasificatoria que quiere que todo entre dentro de una categoría explicativa y totalizadora.

Así se niega la exaltación del sentimiento de vida que, en cualquier lugar y en cualquier momento, es la principal manifestación del ser (Maffesoli, 1997, p.37).

Los autores nos exponen así una idea de cuerpo apocado en relación con su vitalidad, con el cultivo autónomo de sus posibilidades, planteándonos un panorama en el que se evidencia la confrontación con lo establecido por la modernidad en sus inicios, con aquellos sólidos pilares que sostenían la apuesta por una educación del cuerpo como individuo razonable, como sujeto productivo, como colonizado devoto temeroso de Dios, como ciudadano moderno, y que, a la luz de nuestras indagaciones, comenzaron a presentar profundas grietas que dejaron escapar significativos destellos de insuficiencia.

Al no reconocerse ya en la lógica racional del “deber-ser”, la realidad social “se venga”, y en todo y para todo defiende lo contrario de lo que tan arduamente se había constituido desde la filosofía de la Ilustración (Maffesoli, 1997, p.40).

Si bien es cierto que, como nos lo ha ilustrado nuestro trayecto, los fundamentos teóricos bajo los que se sustentó la modernidad misma desde sus inicios nos hablaban de una propuesta de cambio, nos hemos encontrado también con que dicha idea comienza a percibirse como la demolición de una estructura sobre la que se terminó por edificar otra igual de sólida. Como ejemplo de ello podríamos tomar la tendencia observada previamente en el dispositivo escolar a resumir las posibilidades del método científico a la repetición de una fórmula previamente establecida, pasando por alto su aplicación práctica.

Por cierto, todos los moldes que se rompieron fueron reemplazados por otros; la gente fue liberada de sus viejas celdas solo para ser censurada y reprendida si no lograba situarse (...) en los nichos confeccionados por el nuevo orden”
(Bauman, 2002, p.12)

Previamente en nuestro trayecto nos acercamos al concepto de libertad pensado a partir de la sujeción del ser humano a las normas sociales, desde donde nos encontramos ante una idea de liberación ligada al proceso de racionalización, en el que, valiéndonos de una acción semejante a una transacción, recibimos determinada cantidad de beneficios según los condicionamientos a los que nos acojamos como aporte a nuestra parte del trato. Complementando tenemos:

Al formar contratos, los hombres renuncian a ciertos derechos naturales y se someten a la autoridad, ya se encuentre ésta en la persona del rey o en un gobierno, con tal de alcanzar alguna suspensión de las inseguridades de su condición natural (Turner, 1989, p. 45)

Sin embargo, a través de nuestras indagaciones llegamos a considerar aquel contrato como algo difuso, al recordar el cuerpo encarnado en la figura de la bruja o del indígena, en donde, como pudimos apreciar, el sometimiento no se dio como ejercicio voluntario.

En su libro la genealogía de la moral, Nietzsche nos habla de cómo la nobleza y grandeza del vencedor se convierte en todo lo contrario para los ojos del vencido:

Son las razas nobles las que han dejado tras sí el concepto “bárbaro” por todos los lugares por donde han pasado (La genealogía de la Moral, p. pdf).

Observaciones de este tipo nos hacen pensar en los mecanismos de control aplicados a modo de estrategia circunstancial, que se valida como normatividad al interior de aquella parte de la sociedad, por lo general representada en la mayoría de la población, que está interesada en permanecer, en sentar raíces y producir frutos, mientras que por otra parte, y al mismo tiempo, dichos principios son pasados por alto dentro de los ejercicios guerreristas, invasores, saqueadores, llevados a cabo en nombre del desarrollo de dicha sociedad, por parte de sus huestes colonizadoras, de su brazo militar.

El mismo sistema de poder que impone el control corporal y comportamental a su rebaño, a su colmena, convoca a sus ejércitos, tal como vimos en el ejercicio del biopoder en relación con sus justificaciones de supremacía desde el debate eugenésico, a operar de un modo abismalmente opuesto, motivado por pretensiones como la seguridad y supervivencia de su población.

El acto considerado bárbaro desde una perspectiva se nos presenta como supuesta posibilidad de liberación desde otra.

Volviendo a nuestro continente, hemos de recordar este juego de significados como componente del proceso de colonización, en donde a partir de estrategias salvajes y sanguinarias, se implantó una normatividad que aseguraba la salvación de las almas residentes en aquellos cuerpos, colonizados en razón de su estado de barbarie, causal fija de pecado mortal y condena eterna asegurada.

Percepciones como estas nos hablan además de una noción lineal, en donde la salvación requería salir de la barbarie para llegar a la virtud.

“Nos hallamos lejos de la estructura lineal y continua que caracteriza a las instituciones racionales de la modernidad” (Maffesoli, 1997, p. 49).

Línea recta y ascendente en la que, desde nuestras indagaciones, el progreso significó pasar de la ignorancia a la ilustración. Secuencia que, apoyada de sus ideas absolutas, admitió el sometimiento de las culturas denominadas inferiores por parte de las culturas dominantes en pos de mantener lo establecido como válido.

“El progreso es, por supuesto, un progreso de la razón y la libertad. Sin embargo, al establecer una jerarquía entre los pueblos, la idea de progreso permite legitimar la dominación y la colonización de unos sobre otros. Una dominación ejercida en nombre de la libertad. Una colonización ejercida en nombre de la razón” (Campillo, 2006, p. 19).

En su libro *Adiós al progreso*, Antonio Campillo nos plantea un proceso de ruptura con la idea del progreso visto como algo lineal y absoluto, aspectos que, como hemos observado, le caracterizan desde el pensamiento moderno.

Podemos percibir entonces, desde esta perspectiva, de qué modo el discurso que se asume como verdad, está ligado a las posibilidades que tenga una nación determinada para imponerse sobre otras. La visualización de este tipo de contradicciones nos habla así de un cambio en el modo de percibir la historia.

Crece entonces la intención por destronar las verdades absolutas. A este respecto, Nietzsche comenta:

Desde ahora, pues, guardémonos sobre todo, señores filósofos, de la antigua y peligrosa fabulación conceptual que ha establecido un “sujeto del conocimiento puro, sin voluntad, sin dolor, sin temporalidad”. Guardémonos de los tentáculos de aquellos conceptos contradictorios como “razón pura”, “espiritualidad absoluta”, “conocimiento en él mismo”. Aquí se exige siempre, por tanto, un ojo que es un absurdo conceptual y un contrasentido. (Nietzsche, 1981, p. 172)

De modo que, al ampliar el panorama crece el campo de posibilidades, haciendo así que entre ellas se contradigan, se superpongan, se anulen. Tal es el caso, por ejemplo, del concepto de libertad:

Un presentimiento aún más negro carcomía el corazón de los filósofos: que a las personas simplemente les disgustaba la idea de ser libres y que, dados los sinsabores que el ejercicio de su libertad podía implicar, rechazaban la perspectiva de su emancipación (Bauman, 2002, p.23).

Así que el mundo de las posibilidades trajo consigo automáticamente un mundo de limitaciones al relacionar la contención de las pulsiones e impulsos del cuerpo con la noción de un individuo libre:

“El progreso individual se logrará con el sometimiento de las facultades inferiores, sensitivas o sensuales, a las facultades superiores, intelectivas o intelectuales” (Campillo, 2006, p. 20)

Además de la subordinación de la emoción a la razón, nos encontramos de nuevo aquí con la alusión a la barbarie y la anomalía como óbices para el triunfo del progreso:

En cambio, son los enemigos del progreso no sólo los salvajes de lejanas tierras sino también los que, a nuestro lado, se empeñan en seguir siendo niños y se resisten, de uno u otro modo, al irresistible avance de las luces (Campillo, 2006, p. 20).

En su texto, Campillo nos remite, de un lado, a una idea universal e igualitaria de sujeto, en la que, independiente del contexto y la época en que se encuentre, los cuestionamientos y motivaciones serán, en esencia, los mismos. Tal condición convierte al progreso en un ejercicio individual, que no tendría mayor repercusión en el resto de la población.

No cabe, pues, afirmar degradación ni progreso alguno para el conjunto de la humanidad. Sólo puede hablarse de la actitud que cada hombre adopte ante su propia condición, traicionándola o cumpliéndola, renegando del ella o llevándola a su cumbre (Campillo, 2006, p. 33)

De otro lado, y como contrapartida, nos encontramos entonces la tesis de la historia, planteada también por el autor, en donde el sujeto deja de ser el punto de inicio. No se trata aquí de un sujeto universal y atemporal sino de todo lo contrario: las circunstancias que rodean la existencia de cada sujeto son las que determinan su vinculación con el

mundo. Aquí la dominación se analiza ya no desde la imposición sino desde su asimilación a partir de la convicción del pueblo subordinado de que se encuentra en desventaja:

“Para acabar con el dominio de las potencias extranjeras, los pueblos colonizados no encontrarán mejor vía que la de imitar los procedimientos técnicos, económicos, políticos y culturales empleados por esas mismas potencias” (Campillo, 2006, p. 24).

En la anterior aseveración encontramos múltiples similitudes con la colonialidad del poder analizada previamente.

Nos referimos así a una noción de progreso que en este caso no es concebida lineal sino dialécticamente: No me impongo porque poseo la verdad, sino que el logro de imponerme es el que me hace poseerla.

Podríamos pensar entonces que en el caso de América Latina hemos trasegado entre estas dos nociones, al ser colonizados desde una perspectiva lineal y al ser llevados a tomar como modelo otras culturas menospreciando la nuestra, gracias a estrategias como la colonialidad del poder, desde un enfoque dialéctico.

Es en este punto en el que la perspectiva histórica entra en conflicto con la idea de progreso. Al abrir espacio a la diferencia, a la heterogeneidad, se difuminan los argumentos que desde la racionalización determinan algunas perspectivas como válidas por encima de otras.

Sin embargo, esta resignificación del ideal de homogeneidad en la población entra a confrontar algunos de los intereses del biopoder, planteando así una necesidad de transformación también para este último.

Pugnas y resistencias propias del individuo que se enfrenta a los estandartes del pensamiento moderno.

El interés por enfatizar en el concepto de dominación radica en la relevancia que este tiene como componente de la modernidad desde sus inicios. Liberar al hombre de las cadenas que arrastra, llámense ignorancia, pecado, barbarie, desenfreno, ha sido uno de sus grandes propósitos.

Sin embargo, como hemos visto, el pensar en la libertad trae consigo su opuesto, de modo que ambos absolutos tienden a caer por su propio peso. En nombre de la libertad se ha legitimado la barbarie de las naciones dominantes sin que éstas la admitan como tal.

“... el hecho de que el pensamiento moderno lleve inscrita en su seno una lógica de dominación, es lo que hace peligrar su solidez, ya que al mismo tiempo pretende ser una lógica de la liberación” (Campillo, 2006, p.28).

Nos hallamos así ante una idea de cuerpos a los que se les exaltan sus posibilidades como individuos al tiempo que se les somete a la dominación de los designios colectivos; cuerpos a los que se les invita a progresar, aún sobre una línea recta y ascendente que gradualmente se desvanece, se desvirtúa.

Continuando en nuestra indagación acerca de los mecanismos de control y sus transformaciones, nos encontramos de nuevo con la idea de panóptico, ahora desde otro punto de vista.

En su libro *Modernidad Líquida*, Zigmunt Bauman retoma este concepto desde la perspectiva foucaultiana, para, a partir de allí, indagar acerca de los aspectos que lo llevaron a una necesaria transformación.

En primera instancia el autor resalta que el panóptico requiere de una figura de poder encarnada en un individuo que, si bien puede jugar con la incertidumbre de estar o no en el lugar del observador, tampoco puede estar ausente por completo. Por otra parte, resulta ser una estrategia altamente costosa debido a las premisas arquitectónicas y procedimentales que le sustentan, al radicar en el organismo de poder la responsabilidad de su instauración y mantenimiento.

Falencias como estas aparecen entonces desde los planteamientos de Bauman como parte de las fuerzas motoras para la llegada de la era pospanóptica, en la que gracias a los avances tecnológicos, por ejemplo, la presencia del poder se diluye en la distancia y se acerca desde la inmediatez. Siempre está ahí, gracias a dispositivos electrónicos que localizan al sujeto en un espacio determinado, sin embargo y por esta misma razón puede no estar nunca en cuerpo presente.

Una era de gobernantes nómades, inasibles, en contraposición del sedentarismo que se presenta como panorama a sus subordinados. Cuerpos regidos por gobernantes que a su gusto trasiegan entre el plano de lo virtual y el de lo tangible, cuerpos en los que la libertad está condicionada a la definición que estén interesados en darle los organismos de poder, bien sea por intereses de delimitación o de encauzamiento: la libertad como absoluto inalcanzable o como deseo que debe ser contenido a fin de evitar el sinsabor de

su satisfacción, bajo premisas como la que presupone que el hombre por lo general no sabe lo que quiere.

Cuerpos habitantes de un proyecto de ciudad en crecimiento y transformación continuos, invitación constante a la necesidad de ajustarse a su ritmo intermitente, a sus intereses variables, a la persecución de un progreso que se torna gradualmente inalcanzable.

“La completud siempre es futura, y los logros pierden su atractivo y su poder gratificador en el mismo instante de su obtención, si no antes” (Bauman, 2002, p.34)

Hablamos entonces de logros cuya consecución depende de cada individuo y sus posibilidades, compitiendo en una eterna carrera consigo mismo, encontrando referentes en los de su semejante condición, no ya en los grandes líderes en los que se podía descargar la posibilidad de elección.

“Los riesgos y las contradicciones siguen siendo producidos socialmente; sólo se está cargando al individuo con la responsabilidad y la necesidad de enfrentarlos” (Bauman, 2002, p.40).

De modo que la pregunta por la emancipación ante los dispositivos de coerción se enfoca, a partir de esta perspectiva, en la liberación de las limitaciones individuales, que por demás, van en detrimento de las capacidades de adaptación a la sociedad. Herencia visible, y acaso paradójica, de los intereses del biopoder.

Retomando a Campillo, interpretamos desde sus planteamientos que la claridad del bienestar y el progreso como líneas ascendentes ha sido empañada con la permanencia de

aspectos como la pobreza y las guerras en el mundo; derrocándola entre muchas de las verdades absolutas implantadas como base del pensamiento moderno. Así, los grandes discursos se van resquebrajando desde sus cimientos, y hacia la demanda por su reestructuración.

“La sociedad con mayúscula, la naturaleza con mayúscula, parecen haberse esfumado para siempre. Se ha realizado pues, la universalidad, pero al mismo tiempo se ha desvanecido por completo” (Campillo, 2006, p. 78).

Conforme esta perspectiva, los grandes estandartes del pensamiento moderno han presentado fisuras a modo de cuestionamientos y malestares diversos que, para nuestra aprehensión, optamos por relacionar con el momento del ocaso, aquel momento de transformación en el que resulta menester hacernos a otras luces, pues aquella que nos acompañaba comienza gradualmente a desvanecerse, propiciando así el enrarecimiento de las formas, la reafirmación de la penumbra; ahora el día ha perdido su nombre como estado actual de iluminación sempiterna, en analogía con la fulgurante promesa de la modernidad desde sus inicios.

Y como consecuencia, se nos presenta una idea de cuerpo desgastado, reactivo, en tanto que carga con la conciencia de sus propias cadenas al tiempo que tiene la promesa de una infinidad de posibilidades; y despojado, en razón del ejercicio de coerción aplicado desde diversos intereses, hacia una educación del cuerpo que suprima todos aquellos rasgos particulares que han sido establecidos como componente de la barbarie.

Del cuerpo despojado a la figura del guerrero

En nuestros días hemos retornado al cuerpo, pero ahora un cuerpo sin espíritu, un cuerpo escindido que intenta hacer su propio camino por los senderos que marca la moda, la publicidad, el frenesí de sensaciones acústicas de una música amplificada por inmensos parlantes electrónicos que eliminan por completo el pensamiento y dejan que los cuerpos sean sólo eso. (Cajiao Restrepo, 1996, p. 82)

En concordancia con lo arrojado por las indagaciones centrales de nuestro recorrido, nos hallamos ahora ante una educación del cuerpo que le ha llevado a condiciones como las que aquí resaltamos a manera de despojo y desgaste.

No obstante, es de resaltar que este panorama es planteado precisamente a raíz del malestar generado por la conciencia de reconocer al individuo, ahora como sujeto componente de una población objeto de una dominación sistemática, sobresaturado de posibilidades que le reafirman su incapacidad para elegir.

“La desdicha de los consumidores deriva del exceso, no de la escasez de opciones” (Bauman, 2002, p. 69).

Este escenario, que en apariencia nos brinda una infinidad de opciones a nuestro alcance, logra, según lo previamente indagado, efectos como el de amoldar nuestros deseos y anhelos a su catálogo de ofertas, caracterizado por un marcado nivel de saturación que tiene como contracara, además, la evidencia de nuestras propias imposibilidades. En consecuencia, la epifanía de la carencia ante aquello a lo que no

podemos acceder, tiende a prevalecer sobre la valoración de aquello que nos rodea y que podría ser explorado como fortaleza.

Para Consuelo Pabón (2002) el cuerpo desgastado de la posmodernidad está atravesado por la negación como una de sus grandes premisas:

“El estado nihilista de nuestra cultura plantea de hecho la negación; negar lo múltiple, negar lo que puede un cuerpo. Sólo aceptar la solidez del rostro, de la forma determinada. Sólo aceptar la anestesia del cuerpo y la laminación de los cerebros” (Pabón, 2002, p. 40)

Pabón nos remite entonces a esta negación como componente fundamental parte del malestar que lleva al cuerpo contemporáneo al abandono de sus referentes, al olvido de la mirada puesta sobre sí mismo; cuerpo despojado de su idea de espiritualidad en razón de la proliferación de sentidos e interpretaciones que pretenden instaurarlo en un esquema de pensamiento homogéneo, predecible, dócil.

“El cuerpo contemporáneo es un cuerpo fatigado que ya no tiene referentes divinos ni materiales. Es un cuerpo que está frente a su propia nada: no sabe lo que puede, su negatividad es extrema; es “el último de los hombres”, es la cultura “Light” que anestesia toda posibilidad de sentir y de pensar” (Pabón Alvarado, 2002, p. 55).

De este modo nos hallamos ante la imagen de cuerpos que habitan un mundo de ritmo vertiginoso, en donde los límites entre la información y la desinformación se hacen cada vez más difusos, en el que vivimos bajo la ilusión de la comodidad mientras nos ahogamos en créditos, en el que nos venden la idea de comunicación perpetua al tiempo

que no conocemos a nuestros vecinos. El mundo es el límite, justo ahora, cuando padecemos de agorafobia, cuando nos cuesta cada vez más mirarnos a los ojos.

“Cuando todo nos impulsa a dormir, y miramos con ojos fijos y conscientes, es difícil despertar y mirar como en sueños, con ojos que no saben ya para qué sirven, con una mirada que se ha vuelto hacia adentro” (Artaud, 1978, p.14)

Sin embargo el reconocimiento de este desgaste nos sirve como preludeo para la búsqueda de la transformación, para pasar de la negación a la afirmación, del cuerpo reactivo al cuerpo activo en su pulsión por una vida... viva.

Defender una cultura que jamás salvó a un hombre de la preocupación de vivir mejor y no tener hambre no me parece tan urgente como extraer de la llamada cultura ideas de una fuerza viviente idéntica a la del hambre (Artaud, 1978, p. 9)

Hambre que, ahora a través de las demandas de Antonin Artaud, se nos presenta como concepto que funciona en dos sentidos: como sinécdoque de las carencias que desbordan al cuerpo reactivo y despojado, y como sensación primaria, pulsión básica, demanda vital. Esta última acepción nos acerca al cuerpo que vuelve a sí mismo a través de la carencia, no ya como obstáculo, sino como motivación para el cambio.

Ya en la llamada alta modernidad, modernidad tardía o líquida, la crisis de la razón como lugar de construcción de una sola verdad absoluta, abre paso a las búsquedas de las razones en plural del cuerpo (Cabra A. & Escobar C., 2014, p. 32).

Nos remitimos a esta idea de razones en plural, para desde allí reforzar la idea del hambre que se nos presenta como posible motor para la acción de aquel cuerpo despojado; hambre que vinculamos además a las búsquedas que acogen al dolor como componente del cambio, a modo de metamorfosis.

Resurgimiento que implica agotamiento, agonía; el ocaso de los valores de la modernidad implica de este modo, también un encuentro con la crueldad; desde el reconocimiento de la impronta generada por factores como la permanencia de las guerras y la ausencia del bienestar, desde el derrumbamiento de las rutas lineales y ascendentes hacia aquella difusa meta denominada progreso, desde la constante reafirmación de la incongruencia latente en la valoración a la vida justificada en el ejercicio de sometimiento y exterminio de naciones enteras, desde la verificación de los efectos que ha tenido el proyecto civilizatorio sobre el medio ambiente.

“En un planeta que se convierte en desierto, en donde los ríos se secan o mueren contaminados y los animales y las plantas se extinguen sólo hay tiempo para la acción en y ante la catástrofe” (Pabón Alvarado, 2002, p. 63).

En este punto, continuamos con Pabón a fin de abordar la figura del guerrero como aquel que renuncia a la reacción de encerrarse en la epifanía de su catástrofe; necesaria en tanto que conciencia del estado de las cosas, más no suficiente para salir de allí. De modo que es un cuerpo que elige una reacción que ante la muerte de las respuestas, pide nuevas preguntas a través de sus actos, desbordando el campo de la enunciación pasiva y doliente, de la inercia autocomplaciente.

Cuerpo reactivo que deviene activo en su lucha por la reafirmación de su fuerza vital por encima de la muerte, de la agonía, del despojo, de la fosilización. Cuerpo que deberá nacer cada día para mostrarnos aquella energía palpitante que habita en el interior de cada acto mecánico, en cada paso del recorrido; cuerpo que reclama el poder de crear las reglas de su propio juego durante la marcha, reaccionando a lo que pueda arrojar cada instante.

“La guerra cruel consiste en crear estrategias para afirmar la vida en un momento en el que existen las condiciones para perecer a cada instante. Más allá de las ideologías, lo que interesa es la vida” (Pabón, 2002, p. 63).

Más allá de las ideologías. Y por tanto, guerra que debe gestarse principalmente, y como nos resalta la autora, al interior de cada individuo; para romper con su propia inercia y guiarse hacia un encuentro con sus fuerzas creativas y creadoras, saliendo de la pasmosa indiferencia, escapando de la persistencia de la nada como horizonte. Acciones moleculares que tienen su seno en la cotidianidad misma, resistencia en medio del caos.

Gilles Deleuze y Félix Guattari (2010) en su libro “mil mesetas”, dentro del capítulo “¿cómo hacerse un cuerpo sin órganos?” nos dan una perspectiva de aquella fuerza, enfocándola en la ruptura con las jerarquías más básicas del cuerpo.

¿Tan triste y peligroso es no soportar los ojos para ver, los pulmones para respirar, la boca para tragar, la lengua para hablar, el cerebro para pensar, el ano y la laringe, la cabeza y las piernas? Por qué no caminar con la cabeza, cantar con los senos nasales, ver con la piel, respirar con el vientre, Cosa simple, Entidad, Cuerpo lleno, Viaje inmóvil,

Visión cutánea, Yoga, Krishna, Love, Experimentación. (Deleuze & Guattari, 2010, p. 157)

Partiendo de lo ajenas que nos podrían resultar cualquiera de las acciones anteriormente mencionadas, los autores nos llevan a la reflexión acerca de cuán aferrados estamos a la idea de un cuerpo inmutable, ya establecido y previamente configurado dentro de los límites permitidos.

Se propone entonces, a partir de los autores, romper con este cuerpo anquilosado por medio de herramientas como la experimentación corporal.

Hallar aquel lugar en donde el cuerpo va más allá de lo predeterminado, sobrepasando sus propios esquemas hacia la exploración de sus múltiples y diversas opciones, otros cuerpos posibles dentro de ese cuerpo, haciéndose a otra piel, a otra cinética, a otro ritmo cardíaco.

Un cuerpo que explore la reconciliación con sus fibras más primigenias, con sus preguntas olvidadas, en la disposición de recuperar los vestigios de su herencia antigua que han sido esparcidos hacia el olvido, dado que, como pudimos apreciar desde los inicios de nuestro recorrido, la empresa de la modernidad encontró en el cuerpo ritual uno de sus grandes óbices al percibirlo inaprehensible en su lejanía; cercano a la idea de magia y por tanto temido y condenado a desaparecer en beneficio de la prevalencia de límites fijos y parámetros definidos.

La modernidad fue una enemiga acérrima de la contingencia, la variedad, la ambigüedad, lo aleatorio y la idiosincrasia, “anomalías” todas a las que declaró

una guerra santa de desgaste; y se sabía que la autonomía y la libertad individual serían las principales bajas de esa cruzada (Bauman, 2002, p.31).

De modo que, en la pesquisa por los componentes iniciáticos para nuestra configuración de la idea del guerrero, nos encauzamos hacia una ruta en la que la educación del cuerpo nos reclama un ejercicio experimental continuo, un retorno a sus posibilidades sensitivas, sensoriales, sensibles; foco de relevancia que desde aquí optamos por vincular como paliativo a la condición de reactividad.

Se nos presenta además, un retorno al nexo con el acto ritual, que al atravesar nuestra pregunta por la educación del cuerpo resulta pieza clave en nuestro interés por hallar herramientas para contrarrestar los efectos del despojo, ubicados en nuestra idea de cuerpo como consecuencia del ocaso de la modernidad.

El lugar del arte

Como podemos ver, desde el inicio de nuestro recorrido nos hemos encontrado con la impronta de grandes escisiones que han marcado al cuerpo y su forma de habitar el mundo, empeñándose, en la mayoría de los casos en separarlo de la mente; generando en ellos contornos independientes a través del discurso y sus múltiples efectos.

De modo similar también hemos visto cómo esta escisión, semejante a sus componentes, obedece a límites móviles conforme las diferentes perspectivas. Cambia en razón de su nominación, de su utilidad, de su legitimidad, de su aprobación, de su naturaleza...

Aún así, persiste cual esencia la lejanía entre el plano de lo sensible y el de lo lógico.

Y en nuestro camino hemos llegado al punto de ruptura con las razones de esta separación; punto en el que emergen otros intereses y necesidades en torno a la pregunta por el cuerpo y sus posibilidades como motor principal para el ejercicio de dicha ruptura.

El cuerpo contemporáneo que reclama la unidad.

Pero detengamos un momento las pretensiones de linealidad de nuestro recorrido y enfoquemos nuestra mirada sobre la frase anteriormente enunciada. El motivo de esta mirada fija se irá desarrollando conforme su aparición.

¿Qué es el cuerpo contemporáneo?

Para este caso hablamos del cuerpo despojado del ocaso de la modernidad, y a la anterior denominación hemos llegado conforme ciertas características, expuestas desde diferentes perspectivas, hacia el propósito de ser tejidas a partir de nuestro recorrido.

Así que hemos pretendido abordar una definición a partir de los referentes que hemos elegido para construir esta perspectiva de cuerpo contemporáneo (que para efectos de economía de palabras optaremos, en adelante, por llamar CDOM).

Dicho lo anterior, sería plausible intuir algo de ingenuidad en la intención por generar una respuesta absoluta y universal para esta pregunta, pues aunque a través del ejercicio investigativo puedan esbozarse y delinearse cierta suerte de formas, hablar de la noción de lo absoluto implica, como hemos visto también a través de nuestro recorrido, notables confusiones y desacuerdos.

Pese a todo esto persistimos en la intención por indagar en las posibilidades e intereses de la pregunta por la educación del cuerpo en el marco contemporáneo en tanto que pretexto para llegar, de nuevo, a la escisión de la que, aparentemente, aún adolece.

Y bajo el riesgo de parecer aún más dispersos, anexaremos que, al adentrarnos en el campo que ahora se propone, la forma más persistente puede ser acaso la de la serpiente que se devora a sí misma, del mismo modo que podría también no serlo.

La serpiente también se devora a sí misma en razón de la persistente imposibilidad de separar cuerpo y mente de modo absoluto, por tanto, eventualmente, parecerá que nos hallamos ante discursos en los que el cuerpo es olvidado. No obstante, nos acogemos a la idea de que esto sucede solamente por efectos del lenguaje.

El cuerpo sigue ahí.

Continuando con nuestra serie de interrogantes, nos ubicamos en la dimensión espaciotemporal para preguntarnos: ¿Dónde comienza y dónde termina este cuerpo

contemporáneo, denominado ahora CDOM, en razón de los referentes que, según lo aquí acordado, le constituyen?

Remitámonos entonces al origen de sus causas a partir de la escisión previamente mencionada, y ubiquemos estas causas en los postulados del pensamiento cartesiano, conforme todo lo planteado previamente.

Como recordaremos, el pensamiento cartesiano nos remite a la escisión al ubicar el ejercicio de figurarse en el mundo dentro del plano de lo mental, en donde el cuerpo funciona acaso como canal dado el factor intrínseco de su presencia en dicho proceso, acaso como obstáculo en razón de la emergencia de sus pulsiones primarias, acaso como distracción a partir de la presunción de engaño adjudicada a la aprehensión del mundo a partir de los sentidos.

De este modo nos referimos a una idea del ser como producto de una razón que ejerce en un espacio solitario, aislado, construido para alejarse del ruido que le significa el mundo engañoso de los sentidos.

Sin embargo este espacio tampoco escapa de la evocación del Uróforo o Uroboros (la serpiente que se devora a sí misma cuya referencia se encuentra en los bestiarios griegos, escandinavos y borgianos, entre otros), pues es gracias a los sentidos y su contacto con el mundo que tanto el verbo pensar, como su conjugación en primera persona y tiempo presente se hacen posibles, dando paso así a la generación de aquel espacio solitario y aislado.

Además de este cuestionamiento de cuyo carácter cíclico pueden dar cuenta investigaciones e hipótesis varias argumentadas por pensadores memorables durante

distintas épocas de la humanidad, nos encontramos con que, del otro lado de la grieta-que para el momento representa la escisión propuesta-, lejos de generarse confusiones menores, el proceso de enrarecimiento persiste. Hablamos así de aquello que hemos acordado en denominar lo sensible.

¿Qué es lo sensible?

Para iniciar con esta respuesta nos aventuramos a acudir a aquel lugar común de las definiciones en nuestro imaginario más próximo, con el fin de figurarnos la idea de un inicio que puede interpretarse como el de un trayecto que va de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, de lo pequeño a lo grande, entre muchas otras comparaciones.

Remitámonos pues, a uno de los lugares de la legitimidad que surge de los efectos del ejercicio de poder al interior de la lengua española, a través del diccionario de la RAE, en el que, como primera definición, para la palabra sensible, encontramos la siguiente:

1. adj. Dicho de un ser vivo o de uno de sus órganos: Capaz de experimentar sensaciones (RAE)

Al decir la primera, de modo implícito estamos hablando de una cantidad mayor a uno. Y es esta salvedad pertinente en la medida en que, aunque es una definición cuyos límites han sido propuestos de modo concreto (el inicio y el fin del primer ítem), hace parte de todo un grupo que la complementa. Sin embargo ahondaremos en esta ya que resulta funcional para el caso de lo que pretendemos exponer.

Capaz de experimentar sensaciones.

Buscando la definición que la RAE propone para la palabra sensación nos encontramos con otras muchas definiciones varias. El Uróforo nos acecha desde lejos. Y con la intención de esquivar esta mirada buscamos aguzar el foco de la nuestra valiéndonos del recurso previamente esbozado, no desde su utilidad práctica, sino desde el lugar en donde pretendemos explorarlo.

Es decir, al hablar de la experimentación corporal como herramienta para combatir el CDOM, permanece la sensación de ambigüedad acerca del modo que se plantea para lograr el acercamiento a dicha experimentación; no obstante, no han sido pocos los indicios arrojados para deducir que pretendemos llegar al plano del arte. Y en el caso contrario, pues sea este el momento para materializar la enunciación de estas intenciones.

De modo que el amplio concepto arte entra a jugar en medio de nuestras preguntas, para cruzarse con la palabra *sensación* en su búsqueda por una definición más emparentada con nuestras intenciones discursivas.

Encontramos pues, en el texto: “Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano”, de Katya Mandoki (1994), un referente propicio para nuestra tarea en tanto que navegante entre planteamientos que competen tanto al campo del arte como al de la vida cotidiana.

Cabe recordar aquí que este último campo ha aparecido frecuentemente en la última faceta de nuestro discurso como uno de los principales escenarios de acción del cuerpo del guerrero, aquel que combate al CDOM.

Asimismo resulta pertinente resaltar que ambos campos (arte y vida cotidiana) constantemente se ven divididos, materializando de este modo otra de las grandes escisiones que se han presentado en la historia de la humanidad a través del tiempo.

Al abordar a Mandoki nos topamos con la voz del filósofo Emanuel Kant, entre las principales que nos hablan a este respecto:

El ser-ahí (que es para Kant la segunda de las categorías de la moral) implica la sensación; el ser-ahí-con implica a la sensibilidad. La sensación es estar presente, estar vivo; la sensibilidad es estar en relación con algo o alguien (Mandoki, 1994, p. 65).

De modo que la distinción en este caso se produce a partir de la mirada del sujeto, cuerpo que mira; ubicando posteriormente la sensación en el marco de la vida y la sensibilidad en el de la estética. En esta última podríamos inferir un eco de cercanía con los componentes del conjunto que hasta el momento hemos denominado arte.

“En la *Crítica de la razón pura*, Kant define a la sensación como “el efecto de un objeto sobre nuestra facultad representativa, al ser afectados por él” ” (Mandoki, 1994, p. 66)

Para la autora, esta facultad representativa incluida por Kant en la definición de sensación, no resulta condición necesaria a este respecto, pues en este caso el interés se centra en el contacto de carácter orgánico, en donde dicha facultad puede estar presente, o no.

Hasta aquí hemos indagado acerca de la diferencia entre sensibilidad y sensación, sin embargo no es mucho lo que aporta esta distinción en cuanto a lo que la escisión

cuerpo mente se refiere. Por otra parte, sí nos ha arrojado otro interrogante, y este tiene que ver con el concepto estética, que además contiene el concepto de sensibilidad para este caso.

El vínculo entre estética y arte propuesto por la autora podría entenderse, por ejemplo, desde la relación continente contenido:

“El arte es una tecnología para la producción de efectos estéticos y, por lo tanto, forma parte de la estética” (Mandoki, 1994, p. 27)

Como vemos aquí se produce una aclaración de relaciones en la que el concepto estética, además de contener al de sensibilidad como habíamos visto previamente, pasa también a abarcar el concepto de arte.

Para hablar propiamente de la definición de estética, la autora nos propone un inicio de ruta radicado en el origen del término:

“Por su etimología griega, la estética se refiere específicamente al *sujeto de sensibilidad o percepción (aisthe*, percepción o sensibilidad, y el sufijo *tes*, agente o sujeto) y no a una categoría particular de objetos, como es su uso común.” (Mandoki, 1994, p. 63)

Volvemos entonces a centrar nuestra mirada en el sujeto y sus facultades sensibles para, continuando de la mano de Mandoki, llegar a los planteamientos de Baumgarten, quien, en la metafísica (1739) nos habla de la estética dándole el carácter de facultad inferior en relación con el otro concepto que ubica como su opuesto: la lógica. Bajo esta perspectiva, a través de la lógica conocemos, y a través de la estética percibimos.

He aquí la entrada de la lógica como concepto en este segmento de nuestro recorrido. Del otro lado de la grieta, la lógica se nos presenta en el Baumgarten citado por Mandoki, no solo como opuesta, sino también como superior a la estética.

Si bien dicha jerarquía, conforme con lo planteado por la autora, no fue tomada en cuenta posteriormente por Kant en sus definiciones de estética, si lo fue la contraposición de lo estético a lo lógico (referencia en Mandoki, p. 65).

Con este tipo de escisiones percibimos la constante impronta de la intención por establecer límites fijos entre los conceptos, hacia la búsqueda del engañoso absoluto.

Ejemplo de esto es la misma definición de la palabra *estética* y sus múltiples variaciones con pretensiones de verdad, especificidades del concepto que estrechan sus posibilidades de emergencia, o amplitudes que hacen que todo se parezca a todo.

“Para Wittgenstein el sentido de un concepto está en su uso” (Mandoki, 1994, p. 23)

Mandoki alude al anterior planteamiento para proporcionarnos una alternativa de inicio en la búsqueda por la definición del concepto estética, en este caso a partir del uso que le damos en nuestro contexto contemporáneo; llegando a la conclusión de que, aunque mucho se haya disertado acerca del asunto, la actualidad del nexo entre la estética y la idea de lo bello puede percibirse en nuestro entorno desde múltiples y diversos lugares (entre los que podrían figurar tanto las cirugías estéticas como la estética canina, por citar dos ejemplos).

La autora señala entonces que la amplitud de posibilidades para el uso del término en nuestros días, además de no alejarlo de la idea de belleza, genera múltiples

confusiones al momento de buscar un acuerdo acerca de dónde comienza y dónde finiquita.

“Cuando decimos que algo es *bello, feo o sublime*, de hecho estamos formulando un *juicio*; de un modo inmediato y espontáneo predicamos cualidades estéticas de entidades que nos afectan anímicamente según diversos sentimientos.” (Estrada, 1988, p. 503)

Volvemos a Kant, ahora con su noción de juicio estético y bajo la mirada de Estrada, quien resalta el modo de abordar el análisis propuesto por el filósofo, en una época donde predominaba la enseñanza aristotélico-escolástica, a la que se le atribuyó, desde esta perspectiva, cierta falta de interés en torno a la indagación por la naturaleza de los conceptos.

Abordamos entonces aquí del juicio estético, desde su diferencia en relación con los otros tipos de juicio planteados por el filósofo: el lógico, el moral y el metafísico. Diferencia resaltada por Estrada en relación con la presunta validez universal intrínseca en el juicio estético kantiano, y reforzada a través de múltiples interpretaciones.

“Es la suya una identidad difícil de establecer y que, sin embargo, conlleva una exigencia de validez universal” (Estrada, 1998, p. 503).

Al entrar en estos discursos reconocemos lo complejo de los términos en razón de sus transformaciones, producto de la interacción de diferentes mentalidades a través de los tiempos, y los espacios.

Por otra parte, cabe recordar que al entrar en terreno de lo sensible se reclama también en el discurso su facultad de expandir sus capacidades significativas hacia

lugares en los que no es la lógica la que nos guía. Es entendible, por tanto, que se haga alusión a la dificultad al momento de establecer identidades, en el campo de lo sensible, en general, y en esta mirada al juicio estético kantiano, en particular.

Validez universal kantiana que, como nos recuerda Estrada, por alguna vía lejana a la lógica atraviesa al sujeto en el juicio estético, apoyándose en un proceso que osamos interpretar aquí a modo de eco que no requiere de palabra previa; validez que nos resulta acaso misteriosa al establecerse como cualidad inherente al interior de dicho juicio, desde donde funciona a manera de apoyo en razón de la belleza percibida en un objeto.

“Partiendo, pues, de una experiencia personal subjetiva sobre un objeto concreto, vemos cómo la intuición original se transforma en concepto general, y cómo este concepto se afirma en convicción” (Estrada, 1988, p. 504).

Cabe recordar que, conforme lo hallado en Estrada, esta convicción no se genera a partir de la presunción de determinados criterios previos existentes de modo universal para el encuentro con la belleza en el juicio estético; pues además de estar tratando con una convicción en la que se resalta su naturaleza intuitiva, también nos encontramos con la certeza que nace de la experiencia individual del sujeto con el objeto.

Estrada nos propone entonces un proceso a partir del cual, esta certeza o convicción vendría a denominarse en el pensamiento kantiano como juicio reflexionante en un principio, para, posteriormente, llegar a la noción de sentido del gusto que, como igualmente nos recuerda el autor, resulta ser una idea de cuya definición darán cuenta, además de Kant, muchos otros filósofos e investigadores posteriores a este.

El juicio de gusto es estético, porque se refiere no al conocimiento sino al *sentimiento*, que es una determinación especial de la conciencia. El sentimiento, insiste Kant, constituye “el término medio entre la facultad de conocer y la facultad de desear”, así como el juicio tiene la misma posición entre el entendimiento y la razón (Estrada, 1988, p. 518)

Al sobrevolar estos conceptos podemos apreciar cierta inquietud latente por abordar el plano de lo sensible desde un discurso en el que haya espacio para la alusión a lo inefable como posibilidad.

Sin embargo permanece, aún hasta nuestros días, la incertidumbre en relación con cuestiones como el denominado juicio reflexionante, o sentido de universalidad.

“El mito de la universalidad de lo estético como universalidad de lo bello es un efecto de la fe en el “absoluto occidental” ” (Mandoki, 1994, p. 45).

Mandoki nos habla aquí de las pretensiones de verdad en este tipo de discursos, en los que el investigador o el filósofo, evocándonos, por cierto, la figura del sujeto cartesiano, se percibe desde un lugar seguro, espacio fijo donde forja su conocimiento basado en verdades preestablecidas, que a la luz de nuestro trayecto se nos han presentado como la imposición de los discursos hegemónicos.

De este modo nos hallamos ante una perspectiva en la que la voluntad de universalidad, como componente al interior de este proceso, no escapa de la voluntad de poder.

“En el fondo, y a la luz de los estudios etnográficos, no se trata más que de un eurocentrismo donde “Lo Bello Universal” es simplemente “Lo Bello Occidental” ” (Mandoki, 1994, p. 45)

La autora nos recuerda entonces que, aún buscando hablar desde un lenguaje propio, el discurso que aborda el campo de lo sensible no fue una producción que pudiese asumirse como aislada, ni de las pretensiones cartesianas de generación de verdad y absoluto, ni de los intereses por imponer un modo de pensamiento sobre muchos otros.

Dicho planteamiento resulta, por demás, consecuente con los hallazgos de nuestro recorrido, en relación con las múltiples repercusiones del pensamiento moderno que, a modo de red, atraviesan infinidad de disciplinas, ciencias, mentalidades, dinámicas, intenciones, constituyéndose como base de la institucionalidad para la idea de sociedad que compete incluso a nuestra actualidad.

No obstante, resulta importante recordar lo previamente referenciado en relación al contexto en el que se gestó el pensamiento kantiano. Proponer un vínculo con el objeto de conocimiento diferente de aquel en el que todo lo que pudiera decirse del objeto estuviera dado de antemano, fue un hallazgo altamente significativo para la época, cuya relevancia permanece, por ejemplo, en razón de su reflejo en aquel tipo de cuestionamientos que, a modo de cierta suerte de ciclo, emergen cada tanto para evidenciar el anquilosamiento de las perspectivas, de los discursos instalados a modo de verdad, de producto terminado, de absoluto.

“El juicio estético es básicamente subjetivo; pero lo que le defiende contra el subjetivismo relativista o contra cualquier otra modalidad del subjetivismo

sistemático es la energía espiritual, la fe constructiva, la confianza en el esfuerzo solidario de la razón y del sentimiento” (Estrada, 1988, p. 527).

Sin embargo continúa, aún hasta nuestros días, la pregunta por la cercanía entre los conceptos de estética y belleza.

A este respecto, nos encontramos con la complejidad que resulta de tratar de definir la belleza a partir de un significado universal. Rafael Argullol por ejemplo, nos habla de la distinción entre la belleza y lo bello, siendo lo primero la causa de lo segundo como sensación. Lo bello se define aquí como algo que nos genera un estado diferente del cotidiano, emocionándonos profundamente.

De igual modo en Argullol continúa, como en Mandoki, el énfasis en la importancia de la percepción individual dentro de todo este proceso:

“El mismo objeto –físico o moral- nunca induce a una percepción igual, incluso en el caso en que, como una gran obra de arte o una noche de excepcional hermosura, haya una aceptación muy compartida o casi generalizada” (Argullol, 1985, p. 12).

Para el autor, tanto lo bello como la belleza son aspectos que radican en el sujeto y su percepción, más allá del objeto en sí. Sin embargo ello no implica que tal percepción no sea susceptible de emparentarse con otros aspectos del individuo, que de modo cíclico se enraízan en su cultura.

Por lo general, los hombres han relacionado la búsqueda de un sustrato de lo bello a su deseo de trascendencia. Y ese sustrato, la belleza, se ha vinculado a los anhelos de eternidad, de inmortalidad, de divinidad, de perfección, que los

hombres han erigido en motivos fundamentales de sus creencias (Argullol, 1985, p.14).

Vemos pues, la afinidad planteada en este caso entre la idea de belleza y la idea de trascendencia, la búsqueda de referentes divinos que, guiados por la intuición, hacen presencia en cada individuo y a su vez en cada cultura.

Nos referimos, de este modo, a una idea de belleza que bien puede o no estar ligada a una producción artística, en tanto la referencia a la manifestación de lo bello, también presente en los fenómenos naturales.

Y de nuevo nos encontramos con la importancia de la percepción al reflexionar acerca de la presencia de la belleza en el arte.

Como se comprenderá, todo depende del alcance de nuestra noción de belleza.

Si ésta es tomada en un sentido altamente restrictivo como algo que implica normativamente perfección, armonía, equilibrio, etc. y, además, es aislada de toda contaminación mágica, religiosa o metafísica, es evidente que el fenómeno artístico tiene una relación muy indirecta con ella (Argullol, 1985, p.20).

Una idea de belleza restrictiva en tanto que pretende establecerse a través de parámetros predispuestos, nos remite nuevamente a un discurso hegemónico que hace uso del arte para representar un ideal; similar, por ejemplo, al ideal de virtud en las hagiografías e íconos religiosos previamente mencionado.

“Si el lenguaje produce conceptos, también disfraza efectos del lenguaje como efectos de realidad” (Mandoki, 1994, p. 32).

Conforme esta perspectiva, es a través del lenguaje que generamos la posibilidad de que el arte exprese, de que la manifestación artística comunique.

Intercambio de roles que, como nos recuerda la autora, al adjudicarle al objeto las cualidades del sujeto, reduce la relevancia de la percepción que radica en cada individuo en particular, sobreponiendo así, intereses con pretensiones de parámetros fijos para la idea de universalidad asociada al arte, a lo bello.

Vemos entonces, de la mano de Mandoki, cómo estos planteamientos parecen resultar insuficientes; la evidencia de las jerarquías en este campo reclama así una revisión de conceptos, tanto para ratificar la relevancia de la percepción individual dentro de la experiencia estética, como para mirar desde otros ángulos el vínculo persistente entre arte y belleza, ya sea ampliando el significado de esta última, o desligándola como condición necesaria para la manifestación de la primera.

“Una noche, senté a la belleza en mis rodillas. Y la encontré amarga, y la injurié” (Rimbaud, 1993, p. 33).

De este modo nos acercamos a una exploración de la idea de belleza que alude al vínculo con lo sagrado, alejándose de los límites impuestos por un discurso que la mutila en beneficio de los intereses hegemónicos; una idea de belleza que requiere de la percepción del individuo para tomar forma; una belleza cuya emergencia se nos presenta como acontecimiento que escapa al discurso de la razón, de la verdad, del absoluto... de los cimientos fijos pretendidos por la modernidad y sus intereses.

Abordamos el inicio de este aparte valiéndonos del uso del lenguaje como herramienta para ejemplificar lo circunstancial de la validez del discurso como noción; y

en relación con nuestra definición del CDOM entramos en la enunciación de determinadas convenciones que nos han llevado a su configuración, con la intención de ejemplificar aquellos límites del cuerpo contemporáneo que también están demarcados por el discurso que posibilita la visualización de su existencia.

Así que la necesidad de contornos fijos resulta ser también una herramienta útil a nuestro discurso, aún cuando nos acogemos a que el sentido de las formas se completa a partir de la perspectiva de quien observa, de quien indaga; mentalidad inserta en un cuerpo de características espaciotemporales únicas, el uróforo de la percepción, el cíclico juego entre el significante y el significado que, como vemos, asoma cabeza y cola recientemente a través de nuestro trayecto, a modo de contracara para escisiones como la pretendida entre cuerpo y mente, cuya materialización se hace tan inaprehensible que reclama, desde nuestra perspectiva, una reacción que nos remita a aquello que, indefectiblemente, vuelve sobre sí mismo; al malestar que se nos presenta como acompañante en el cuestionamiento de los conceptos vistos como absolutos, a la pugna planteada, en nuestras indagaciones, desde el ocaso de la modernidad, con su subsiguiente interés por sobrepasar las grandes escisiones: lógica-sensibilidad, cuerpo-mente, arte-cultura; en beneficio de una visión que acoja al cuerpo como unidad.

Son pues, propuestas que se vinculen con estos interrogantes, a las que aludiremos en adelante en relación con las posibilidades de la educación del cuerpo atravesada por la experimentación artística, con el fin de indagar en ellas estrategias de combate útiles para la figura del guerrero que proponemos en contraposición al CDOM; el lugar del arte en el que se hace manifiesta la resistencia frente al malestar contemporáneo, a partir de la

exploración de alternativas encaminadas a contrarrestar los efectos del control ejercido sobre los cuerpos para efectos de dominación y disciplinamiento, y que a partir de nuestro trayecto hemos centrado en consecuencias como la reactividad y el despojo.

Bajo el riesgo de parecer repetitivos, recordaremos que, para efectos de aprehensión, hemos focalizado las características de esta perspectiva del cuerpo contemporáneo, en la reactividad y el desgaste causados por la epifanía de las posibilidades que constantemente se renuevan como inalcanzables; y en el despojo generado a partir de la lejanía con los referentes rituales.

Hablamos pues de los contornos hallados para ubicarnos en una lucha que inicia al interior de cada individuo, soportándose, por ejemplo, en la resignificación de las dinámicas cotidianas.

Es así como la figura del guerrero nace de la indagación por la resistencia hecha acto. Ante la ausencia de referentes divinos, nuestra propuesta para el cuerpo del guerrero opta por apartar su mirada del vacío como espacio yermo, para reconocer en él una pulsión latente que, similar a la sensación del hambre, lo lleva a la necesidad por nutrir el espacio vacío con referentes que le brinden la alternativa de ser reconocidos como satisfactorios en tanto que propios; haciendo uso del discurso también como materia en movimiento, de la fuerza reactiva en su devenir activo, desbordando la noción de imposibilidad en el reconocimiento del cuerpo como el lugar de emergencia de lo sensible, aún cuando sea necesario atravesar los caminos del dolor, que por demás, reconocemos como constantes en ciertas transformaciones, incluso presentes, por ejemplo, desde el campo de la biología, a modo de metamorfosis.

Cabe además resaltar que, al preguntarnos por el verbo en infinitivo, nos referimos a un llamado a la acción antes que a la configuración de una idea particular de cuerpo, pues, justamente, y en razón de todo lo anteriormente planteado, proponer al guerrero como una figura cuyos componentes nos remitiesen a un producto terminado y de formas y límites definidos, fácilmente podría entorpecer su propia búsqueda, además de persistir en la preservación de los ideales de la modernidad.

Se trata entonces de proponer opciones y perspectivas que vayan acordes a nuestras búsquedas, de modo que la configuración del cuerpo de cada guerrero se consolide a partir del bricolaje que cada contexto requiera.

Se trata entonces de proponer opciones y perspectivas que, en concordancia con nuestros hallazgos, aporten a la configuración de la figura del guerrero como cuerpo que se construye a partir del bricolaje que cada contexto requiera.

Retornar a las fuerzas activas, al ritual, a la unión entre cuerpo y mente, entre arte y vida; resignificar el acto cotidiano, atravesar el dolor, destronar a la belleza como discurso hegemónico y establecido, asumirnos como cuerpos latinoamericanos... hallar el punto de fuga de la dominación y el disciplinamiento como constantes, son las búsquedas que nos proponemos en adelante, en pos de una educación del cuerpo en la que el control sea visto desde perspectivas más expandidas y libertarias.

Cultura, peste y teatro

Retomamos nuestro recorrido centrándonos en las herramientas que desde el campo del arte se preguntan por un cuerpo en el que es menester recuperar el carácter ritual, para posibilitar su percepción como unidad de acción y pensamiento, ante una actualidad cuyas características nos han llevado a la noción de cuerpo como territorio reactivo y despojado.

Además, vimos cómo desde el arte, entre otros lugares, se ha planteado una lucha con las jerarquías preestablecidas y sus características, de contornos similares a los indagados como motivos del malestar ubicado en el ocaso de la modernidad.

Continuando entonces con nuestra exploración, proponemos ahora como foco la pesquisa de estrategias que, conforme nuestra pregunta por la educación del cuerpo y sus intereses, nos remiten a las posibilidades de resistencia ante las dinámicas de control cuya perspectiva está centrada en aspectos como la dominación y el disciplinamiento, que en concordancia con nuestro recorrido, se nos han presentado como parte de los componentes causales para la configuración de aquella idea que hemos optado por nominar como CDOM.

Comencemos pues, con nuestra ruta exploratoria hacia las herramientas del guerrero.

En su libro *el teatro y su doble*, Antonin Artaud nos habla de una preocupación por hacer de la idea de cultura una pregunta viva y en constante fluidez, argumentando que todo lo que hemos acordado que nos caracteriza como seres civilizados hace parte del conjunto denominado cultura, aún desde aquellos actos que a partir de ciertas

perspectivas sean susceptibles de calificarse como pequeños, insustanciales o insignificantes. Vemos entonces aquí también la intención por retornar al valor del accionar cotidiano.

“todas nuestras ideas acerca de la vida deben reformarse en una época en que nada se adhiere ya a la vida” (Artaud, 1978, p.11)

De este modo nos encontramos en Artaud con una protesta ante la idea de cultura que se considera desconectada de la vida misma, desligando al cuerpo, por consiguiente, de su carácter ritual y de su encuentro especular con la naturaleza, con el entorno.

El viejo totemismo de los animales, de las piedras, de los objetos cargados de electricidad, de los ropajes impregnados de esencias bestiales, brevemente, todo cuanto sirve para captar, dirigir y derivar fuerzas es para nosotros cosa muerta, de la que no sacamos más que un provecho artístico y estático, un provecho de espectadores y no de actores (Artaud, 1978, p. 12).

Propiciar los espacios para este encuentro requiere, por tanto, de las fuerzas del guerrero que, desde esta perspectiva, emprende un camino en el que se vislumbra la invitación al ejercicio de ruptura con aquello preestablecido por los discursos hegemónicos en detrimento del cuerpo y sus pulsiones vitales, y sus posibilidades de acción.

Es desde esta demanda que el autor nos hace alusión a la peste como figura detonadora para el despertar sensorial; la peste vista como aquel brazo de la muerte que recorre el mundo entero para irrigarlo con otras percepciones de la realidad, consecuentes con un nuevo orden en el que la sociedad es llevada al límite a partir de sus miedos más

profundos, y que resulta ser, en este caso, el canal de entrada para el accionar de carácter inútil, irracional, en tanto que motivado meramente por la satisfacción del deseo inmediato.

El autor nos resalta entonces que, tanto en el acto inútil del apestado que moribundo persiste en aferrarse a sus riquezas, como en el proceder irracional del sobreviviente cuando decide hurtar las pertenencias infectas del apestado, nos encontramos ante el sentido de la vida trastocado por la cercanía de la muerte.

A partir de este juego de analogías, Artaud relaciona a continuación el escenario de la peste y sus posibilidades, con el quehacer del artista en donde el instinto aflora frenético, rezumando los recipientes socialmente acordados para su contención.

“La peste toma imágenes dormidas, un desorden latente, y los activa de pronto transformándolos en los gestos más extremos; y el teatro toma también gestos y los lleva a su paroxismo” (Artaud, 1978, p.31)

En concordancia, y semejante al cuerpo en presencia de la peste y sus estragos, el cuerpo del actor, desde la perspectiva del autor, atraviesa sensaciones extremas que le acercan a dimensiones tan profundas como el sentido primigenio de su existencia.

Dicho trasegar nos remite, además, a aquellas posibilidades del cuerpo que a través de nuestro recorrido, se nos han presentado a modo de tara que aleja al hombre de la senda predispuesta, al distraerlo con procederes improductivos, al motivarlo con emociones y sensaciones más cercanas al instinto que a la razón.

De este modo, la idea de cuerpo que hemos indagado en Artaud, a partir de aquellos modos de existencia e interacción motivados por la presencia de la peste, y replicados a

su vez en el accionar del artista, entra a operar en resistencia con aquello previamente establecido al reclamar, a través del ejercicio ritual y del renacer sensorial, el desmoronamiento de la mole de la razón en su empeño por separar la cultura de la vida, las emociones de los pensamientos, las sensaciones de las ideas, el cuerpo de la mente.

Para el caso del actor, Artaud nos remite a aquel quehacer teatral que exalta los sentidos, que mueve a la fascinación al tiempo que perturba al espíritu sacudiéndolo en el intento de un despertar hacia una existencia más consciente y comprometida con su propio obrar.

Propuesta que, a su vez, el autor opone a cierta alusión al arte centrado en la exaltación de las formas:

“Si hay aún algo infernal y verdaderamente maldito en nuestro tiempo es esa complacencia artística con que nos detenemos en las formas, en vez de ser como hombres condenados al suplicio del fuego, que hacen señas sobre sus hogueras” (Artaud, 1978, p.16)

Se nos plantea entonces una puesta en escena que desde esta perspectiva ejemplifica la vida misma, llevándola al extremo a través de dolorosas motivaciones y tormentosos desenlaces. Acciones que develan el carácter oscuro del alma humana, que gimen por una sociedad enferma exigiendo una cura que se escapa de los límites de la razón.

Un teatro que se valga de recursos inesperados, que sorprenda con significados que nacen y mueren en el instante mismo de su aparición.

A través de estas premisas escénicas, el autor busca llegar a la idea de un teatro de carácter metafísico, en oposición a las características del teatro occidental, de tendencias psicológicas.

“Hacer metafísica con el lenguaje hablado es hacer que el lenguaje exprese lo que no expresa comúnmente...” (Artaud, 1978, p.52)

Transformar las funciones del lenguaje, tarea asociada a la labor del alquimista. La alquimia se nos presenta aquí como el doble espiritual de una función que sucede en el plano de lo tangible, similar al teatro, cuando este se nos plantea como doble de la vida en su sentido más primigenio e instintivo, en donde el oro, la creación, se encuentra al atravesar la ruptura con todo aquello que la lógica ha llevado al anquilosamiento y a la inmovilidad.

Tarea que, al sobrepasar el lenguaje hablado, se escurre asimismo del plano discursivo, dificultando de este modo posibles teorizaciones que la expliquen desde lo puramente racional.

Para el autor, la importancia que se le ha dado a la palabra en la puesta en escena, trae consigo el interés de anteponer la razón a la emoción, al cuerpo y sus exploraciones hacia el lugar de encuentro con el ritual, con el acto vital.

El teatro balinés

Como contracara a esta denuncia nos encontramos con el teatro Balinés, espectáculo en el que confluyen la danza, el canto, la pantomima, entre otras manifestaciones artísticas.

“el drama no se desarrolla entre sentimientos, sino entre estados espirituales, osificados y reducidos a gestos, esquemas” (Artaud, 1978, p. 61)

Un acercamiento al acto ritual en el que Artaud resalta la ausencia de palabras, avalada con una trama cuya simpleza es una muestra más del interés por explorar otras acústicas, otros focos de intensidad con los cuales llenar el espacio escénico, generando sentido más allá del discurso.

Y para los aficionados al realismo a toda costa, que pudieran fatigarse con esas perpetuas alusiones a las actitudes secretas e inaccesibles del pensamiento, ahí está el juego eminentemente realista del doble, que se espanta de las apariencias del más allá (Artaud, 1978, p.63).

El autor resalta la riqueza gestual del teatro balinés al presentarnos un amplio campo expresivo que comunica sin necesidad de acudir al texto hablado, valiéndose de un cuerpo que procede en sintonía con todos los elementos de la puesta en escena; semejante al grito que vibra al unísono con un instrumento para disolverse entre sus acordes; como el movimiento que evoca la amplitud de un espacio habitado por la vida que aletea, que palpita.

“Nuestro teatro nunca imaginó esta metafísica de gestos, nunca supo emplear la música con fines dramáticos tan inmediatos, tan concretos” (Artaud, 1978, p.64).

Más cercano a lo humano que a lo sagrado, Artaud nos presenta esta apuesta escénica como el reflejo, apoyo y presencia de la lucha que se gesta al interior de cada espíritu por combatir su estado larvario. Un espectáculo que además de no pretender llegar al entendimiento desde el filtro de la razón, tampoco centra su objetivo en generar un bienestar gratuito o absoluto.

“Todo en ellos es regulado, impersonal; no hay un movimiento de músculos ni de ojo que no parezca corresponder a una especie de matemática reflexiva, que todo lo sostiene, y por la que todo ocurre” (Artaud, 1978, p. 67)

Esta especie de sinfonía en la que todos los elementos parecen armonizar entre sí, nos habla también de una percepción del cuerpo como unidad, no sólo a través de la búsqueda de sentido valiéndose de las pulsiones instintivas vitales, sino también desde su necesidad por evitar cualquier fragmentación que pudiese entorpecer su exploración en lugar de facilitarla, puesto que, como vemos, en este caso el conjunto es asumido como un total que no corresponde meramente a la suma de sus partes.

A este respecto se percibe un enfrentamiento más con los intereses de la modernidad por acceder al cuerpo a partir del desmembramiento de sus componentes en razón de todas las interpretaciones posibles, generando de este modo abstracciones en las que parece difuminarse la posibilidad de retorno, vinculándonos a una idea de cuerpo que se desdibuja desde su propio trazo.

Acerquémonos entonces, a un posible complemento para esta idea:

El mundo occidental ha centrado su interés en la razón. La ciencia, como la medicina, ha desarrollado sus estudios hiperespecializados fragmentando el cuerpo, es decir, la noción de cuerpo en su sentido holístico ha desaparecido, o, por lo menos, permanece oculto. (Hidalgo, 2007, p. 192)

Volviendo a Artaud, tanto la visión del cuerpo en su completud como la capacidad de comunicar sin acudir al habla, son características del teatro Balinés que el autor resalta como el resultado de una exploración corporal producto de años de aprendizajes heredados, de técnicas que a través del tiempo se han encargado de llenar de sentido hasta el gesto más mínimo, logrando así redes de comunicación de aprehensión compleja para los modos de pensamiento externos a este proceso.

De modo que al aterrizar todas las anteriores consideraciones a nuestro contexto, nos encontramos con cuestionamientos que reclaman ser reconstruidos a la luz de nuestros intereses y necesidades, como latinoamericanos en general, y como colombianos en particular.

El cuerpo latinoamericano: posibilidad de resistencia activa

Previamente, y de la mano de las propuestas de Artaud, pudimos apreciar de qué modo el teatro balinés se apoya en el legado de sus antepasados, en la herencia de su recorrido histórico para constituir un lenguaje propio.

Surge entonces el interrogante por las posibilidades que tenemos, como latinoamericanos, para acceder a exploraciones como esta, cuando tantos componentes de nuestra herencia cultural han sido saqueados, borrados, deslegitimados, ridiculizados, perseguidos.

Como hemos visto previamente, la colonialidad del poder ha generado consecuencias tan diversas que en muchos casos se hace necesario volver a construir nuestra historia, a partir de perspectivas propias, de discursos conformados por los intereses pertinentes a nuestro contexto.

Ello no significa que se le reste valor a la producción intelectual que, aun viniendo de mentalidades extranjeras, puede servirnos de norte para nuestras búsquedas.

Tal es el caso del malestar planteado por Antonin Artaud en relación con la hegemonía de las obras maestras en el teatro.

El autor argumenta que una de las causas de la muerte del espíritu del teatro occidental es la marcada tendencia por mantener en vigencia aquellas obras que a través del tiempo se han calificado con el adjetivo de maestras. Obras en las que lo lejano de su contexto repercute en la recepción del público, cuyo tiempo y espacio obedece a otras dinámicas y otros lenguajes.

Desde esta perspectiva, y sin omitir la relevancia de aquellos dilemas fundamentales que han acompañado al pensamiento de los hombres a través de los tiempos, se reconoce también que la manera de abordar o escenificar dichos cuestionamientos debe ir acorde con la realidad de cada momento, de cada territorio.

“Y si la multitud actual no comprende ya Edipo rey, por ejemplo, me atreveré a decir que la culpa la tiene Edipo rey, y no la multitud” (Artaud, 1978, p.85)

Por consiguiente, volvemos a uno de los principales cuestionamientos del autor: el peso del texto en la obra escénica. En este caso nos referimos al uso del lenguaje y sus cambios a través del tiempo, aún en el caso de remitirnos a un mismo espacio y a un mismo idioma.

En el caso de las obras maestras, resulta factible encontrar marcadas diferencias entre el uso del lenguaje que en ellas hallamos, y el uso que le damos a este en nuestra actualidad. Palabras que no son del uso de la mayoría, metáforas intrincadas o demasiado prolongadas, son características que cargan a este tipo de puesta en escena con ritmos anacrónicos y amplias distancias semánticas, en lo que a la recepción del público respecta.

Tal vez la constante pregunta en Artaud por la jerarquía del texto hablado en la puesta en escena, tiene que ver además con el malestar ante la persistencia de aquellas dinámicas de demarcación, de división, que separan tajantemente lo que es puesta en escena de lo que no lo es, determinando que entre público y artista no hay cabida para el intercambio de roles, limitando así la potencia creativa del espectador a la mera observación.

Así que acercar la puesta en escena al público debe significarnos también habitar el aquí y el ahora como acción en conjunto, revitalizando la conexión entre el emisor y el receptor del acto escénico, recibiendo los acontecimientos fortuitos como parte de la creación.

“(...) el teatro es el único lugar del mundo donde un gesto no puede repetirse del mismo modo” (Artaud, 1978, p.86)

De la anterior aseveración podríamos inferir un gran interés por el gesto y la acción vital; y expandiendo el escenario teatral a la vida misma, la inferencia nos conduce a la invitación por impregnar de sentido nuestro quehacer habitual, desde donde, aún reconociéndonos en nuestra condición de cuerpo despojado, luchamos por hallar en nuestro estado reactivo el motor para resignificar los componentes de nuestra cotidianidad.

“No somos libres. Y el cielo se nos puede caer encima. Y el teatro ha sido creado para enseñarnos eso ante todo” (Artaud, 1978, p.91).

Ante este panorama, se rescata la opción de la vida; la reivindicación del acto vital como principal fuerza motora, que invita al guerrero a abrirse paso entre las sinuosas sendas de la indiferencia, de la inercia, haciendo uso del dolor como herramienta de transformación para, a partir de allí, emprender el camino hacia un nuevo cuerpo.

En nuestro contexto la opción por la vida se nos presenta como la contracara de un entorno en el que las guerras, el desplazamiento forzoso, el secuestro, el sicariato, entre muchos otros estragos, persisten de modo continuo, recordándonos así la constante cercanía de la muerte.

Ahora bien, esta reinterpretación del acto vital inserto en nuestra cotidianidad, nos llega además con la tarea de renovarse mediante el día a día, a modo de un ejercicio que nos demanda perseverancia con el fin de posibilitarnos otros vínculos, en donde la educación del cuerpo pueda ser asumida también desde las preguntas y hallazgos del cuerpo mismo, conforme las características de su contexto y más allá de intereses como la represión y el disciplinamiento que, como hemos podido apreciar, reducen la idea control corporal a sus efectos de dominación.

Volviendo a Pabón, resaltamos también allí la apuesta a modo de invitación, por encontrar en nuestro trasegar habitual la principal motivación para la transformación; por cargar de sentidos nuestro accionar cotidiano a fin de reconocer allí algo más que la suma de múltiples actividades mecánicas y repetitivas. Salir del esquema que recorre siempre el mismo camino; hacer de la acción que cansina se repite en nuestro cuerpo a partir de los mismos gestos o movimientos, una potencia de cambio en donde quepan otros ritmos, otras motivaciones, formas diferentes que exploren el cuerpo como dibujo y no como copia.

“Pensamos que el arte debe poder abarcar toda acción humana. En este sentido, todos somos artistas en potencia” (Pabón, 2002, p. 70)

De nuevo nos encontramos con el vínculo entre la figura del artista y la del guerrero que combate dentro del CDOM, pues al recargar nuestra vida con diferentes significados e interrogantes abrimos las puertas a nuevos hallazgos, que a su vez traen consigo nuevas preguntas, dando paso a aquella senda en la que cada encuentro, lejos de significarnos el

punto de llegada, se convierte en la motivación para continuar en nuestra tarea exploratoria.

De este modo nuestra existencia tiene la posibilidad de ser vivida como una elaboración artística que se renueva cada día, alejando de sí la pretensión de establecerse como obra en aquel lugar fijo en el que se percibe a modo de producto terminado.

Volver al acto ritual en el que el cuerpo expulsa todo aquello que limita su trasegar tanto desde el plano físico como desde el mental, hacer de la respiración la medicina que transforma el recuerdo tortuoso en olvido sanador, re pensar nuestro territorio como espacio móvil, explorar las múltiples opciones que nos brindan nuestros sentidos para percibir el mundo. Son estas alternativas que nos presenta la autora como punto de partida para enfrentar nuestras pulsiones reactivas en nombre del acto vital y su potencia creativa, creadora, hacia el encuentro con diversas maneras de habitar y deshabitar los escenarios de muerte que pueda arrojar nuestro contexto; viendo en nuestra herencia olvidada también la posibilidad de construirnos de nuevo cada día.

La danza y las técnicas corporales extracotidianas

Con la intención de continuar la línea que previamente hemos venido trazando, nos encontramos con la danza como otra de las alternativas de exploración de nuestro cuerpo y sus posibilidades cinéticas, expresivas, comunicativas. Una puesta en escena no centrada en la palabra, un acto creativo en el que se asume que el sentido se completa al interior de cada espectador, generando así un campo de interpretaciones con la capacidad de expandirse tanto como la riqueza del imaginario de cada espectador lo permita.

“La obra de arte es un hipertexto con posibilidad de un sinnúmero de lecturas, según el espectador y el momento histórico en el que se da, por un lado, y en el que se lee o se realiza una aproximación reflexiva, por el otro” (Hidalgo, 2007, p.190)

En concordancia con el texto, señalamos que esta característica polisémica que se le atribuye a la obra de arte, posibilitada por la interacción entre tiempo, espacio, artistas, espectadores, en el caso de la danza se enriquece a partir de su carácter efímero; imagen en movimiento que al llegar a la vista del espectador ya se ha transformado en otra cosa; viaje continuo en el que el sentido llega a muchos puertos, mas no necesariamente para culminar su viaje; danza de vuelo a través del instante que resignifica el aquí y el ahora, que abre caminos para las múltiples interpretaciones. Cuerpo móvil de formas cambiantes.

Ante estas consideraciones, resulta consecuente que el proceso creativo del bailarín constantemente se escape de la idea de linealidad, o de lógica que pueda traducirse a palabras sin dejar nada por fuera.

Así, y conforme lo indagado en el texto, podemos apreciar que, al valerse de recursos tan diversos durante el proceso de creación, el bailarín logra que la línea de la razón cartesiana se bifurque, se curve, se haga intermitente ante la presencia de sensaciones, texturas, olores, recuerdos; motivaciones que luego se transformarán en puesta en escena.

Tejido entre memoria e imaginación que permite la cohabitancia de lo real y lo irreal como componentes de un mismo propósito.

En este caso se alude a lo real y lo irreal en relación con el interés del pensamiento lógico por clasificar todo su entorno a partir de la delimitación, dando así el calificativo de real a todo aquello que posea la cualidad de tangible, de constatable.

El texto nos recuerda entonces que, en el campo del arte, este interés se desvanece cada tanto, dando paso a posibilidades como la transformación de una idea en gesto, de una fabulación en acción, de un sueño en movimiento, entre muchas otras opciones.

También desde la danza se cuestiona la idea de cuerpo fragmentado latente en los intereses de la modernidad.

Para este caso hablamos de los efectos que dicha fragmentación ejerce, pareciendo ir en contravía del cuerpo mismo y su trasegar cotidiano, en el que nos encontramos con múltiples dinámicas que se entretajan, constituyen y posibilitan gracias al cuerpo del individuo como punto de convergencia.

Se nos plantea entonces la idea de un cuerpo cuya historia complementa la creación artística tanto de uno como del otro lugar del escenario, cuerpo que se hace extracotidiano evidenciando el acto creativo, abriéndose así a múltiples interpretaciones.

“Las regulaciones delimitan, pero las lecturas tienen una gran flexibilidad, por los deslices de sentido que se dan en todo acto comunicativo” (Hidalgo, 2007, p.193)

Desde este lugar, vemos que la danza propicia la unión, no sólo de la percepción de cuerpo en movimiento y sensación, sino de todo un conjunto de elementos que componen la puesta en escena, en donde cada uno de ellos significa en función de un mismo sentido general.

“Pues no se pretende la interpretación de cada lenguaje por separado, sino la conformación en un todo” (Hidalgo, 2007, p.193)

Resulta importante resaltar en este punto, los nexos percibidos entre la idea artaudiana de puesta en escena, planteada, como vimos previamente, a través de su análisis del teatro balinés; y la definición de danza en este aparte indagada, desde donde que se nos presenta la idea de cuerpo como instrumento para resignificar el mundo.

También nos encontramos en el texto con la alusión al acto cotidiano, más precisamente, con las técnicas corporales cotidianas, en contraste con las técnicas corporales extracotidianas, en las que además de requerirse una intención estética, se emplea un nivel de energía más alto que en las primeras, que suelen regirse por (referenciando a Barba) “la ley del menor esfuerzo”.

Veamos pues, lo que desde el texto se propone para la cotidianidad y su contracara, vistas a modo de técnicas:

“En las extracotidianas, hay una intención de expresar formas y contenidos con el cuerpo, los mismos que hacen al texto artístico en su desmesura estética

como expresión. En las cotidianas, existe una intención de funcionalidad para la convivencia intersubjetiva” (Hidalgo, 2007, p. 206)

Y aunque para este caso hablamos del acto extracotidiano como búsqueda centrada en el artista, solo basta con remitirnos a referentes previos para reconocer las posibilidades que este recurso proporciona al cuerpo del guerrero en su ejercicio de despertar a la vida día tras día, a través del ejercicio cotidiano ahora enriquecido con múltiples sentidos que lo potencian, lo politizan, lo resignifican, guiándolo hacia rutas que expanden su potencial simbólico.

Nos preguntamos entonces por una educación del cuerpo en la que las dinámicas cotidianas se nutran de significados que le apoyen en el propósito de ir más allá de aquella intención, señalada aquí, tal como hemos referenciado, motivada meramente por las dinámicas funcionales del cuerpo en su vínculo, acaso pasivo, acaso mecánico, con las circunstancias que desde el afuera se le presentan.

Acerca del concepto de performance

Hasta el momento, mediante nuestra pregunta por la educación del cuerpo y sus intereses, hemos abordado diversas perspectivas, entre las que pudimos rastrear diferentes dispositivos y mecanismos de control, centrados inicialmente, desde la construcción de nuestro trayecto, en efectos como la dominación y el disciplinamiento.

Búsquedas insertas, como pudimos apreciar, en el marco del pensamiento moderno, y que desembocan en una serie de consecuencias que hemos optado por agrupar aquí, conforme nuestros propósitos de indagación, bajo la noción del CDOM.

Así, llegamos a la figura del guerrero, alternativa a la que acudimos como contracara para nuestro CDOM, y cuyas formas hemos explorado gradualmente, a través de algunas propuestas que nos apoyan en nuestro propósito por configurar esta idea de cuerpo a partir de sus herramientas de combate.

De la mano del teatro en relación con la peste, hemos trasegado por aquel cuerpo en constante necesidad de reafirmar su ejercicio vital a través de la ruptura con lo que de él se pretende como individuo, sano o infecto, de modo literal o figurado, desde lo individual o lo colectivo. El teatro balinés nos propone un encuentro con las fuerzas ancestrales que permite la consolidación de códigos corporales hacia el hallazgo de diferentes formas del lenguaje; con la danza nos acercamos a la idea de cuerpo que busca generar nuevos espacios para la relación significante-significado mediante una puesta en escena que se transforma a cada paso.

Al pensarnos como latinoamericanos, reconocemos la necesidad de encontrar herramientas propias, útiles al combate del guerrero de nuestro contexto. No obstante, y

como en todo nuestro recorrido, nos acogemos a muchos de los interrogantes planteados por teóricos de territorios extranjeros, en la medida en que también ellos proponen perspectivas expandidas para las relaciones con los conceptos de poder, verdad, control, entre otros muchos igualmente concernientes a nuestra ruta de indagación.

Ahora, al trasegar por la ruta de combate del guerrero, resulta pertinente resaltar nuestro encuentro con el componente liberador, en oposición a la dominación y el disciplinamiento previamente explorados como intereses centrales en la educación del cuerpo.

Cuerpo en ejercicio de resistencia, escenario de liberación ante el malestar circundante.

Y entre aquellas voces de resistencia ante los parámetros establecidos por el pensamiento moderno, nos encontramos con el performance como una de las principales manifestaciones artísticas enfocadas en esta línea. Esta relevancia es mencionada en razón de las múltiples disciplinas y áreas del conocimiento que abordan el concepto de performance como parte de su objeto de investigación, ampliando así sus posibilidades de sentido y pertinencia hacia la búsqueda del diálogo entre saberes diversos.

A través del concepto de performance, además, pretendemos encontrar otros sentidos y alternativas a interrogantes como la persistencia de la escisión cuerpo mente o el lugar del acto ritual en la vida cotidiana, con el fin de hallar puntos de convergencia entre estos y las posibilidades de acción del cuerpo del guerrero.

Comencemos pues, con uno de nuestros puntos de partida, acaso entre los más recurrentes: el concepto de escisión, que en este caso abordamos a partir de Miroslava Salcido y su referencia al modo de pensamiento estructurado desde la lógica binaria:

Sumergidos en la tradición intelectual del dualismo, del binarismo –bien y mal, orden y caos, superficie y profundidad, espíritu y materia–, muchas veces no identificamos el valor de la indeterminación, del entresijo donde se encuentran los contrarios y el devenir se muestra en sus matices. (Salcido, 2017, P. 17)

Además de reafirmarnos la idea de escisión a través del quehacer filosófico, en razón de la necesidad por el control y la delimitación de las ideas heredadas de los esquemas de condiciones binarias, la autora trae a colación un concepto que gradualmente ha venido apareciendo en nuestro recorrido y que, dadas sus principales características, resulta pertinente revisar: la idea de devenir.

Para este efecto remitámonos al inicio del texto de Gilles Deleuze (1984), *Lógica del sentido*.

El autor se apoya en las aventuras de Alicia, tanto en el país de las maravillas como a través del espejo, para mostrarnos como Lewis Carroll, su creador, propone un recorrido para su protagonista en el que aspectos como el cambio en el tránsito de un estado a otro, reflejan en su cuerpo una idea de materia cuyos límites se difuminan, alejándola de las formas fijas, estables, predecibles.

De este modo llegamos a una idea de cuerpo que en lugar de ser, deviene.

En tanto que esquivo el presente, el devenir no soporta la separación ni la distinción del antes y el después, del pasado y el futuro. Pertenece a la esencia del devenir el ir, el tirar en los dos sentidos a la vez. (Deleuze, 1984, p. 9)

El autor retoma entonces la idea del devenir propuesta desde el pensamiento platónico, en oposición a la dimensión de las cosas de límites fijos, en donde cualquier proceso de transformación sólo significará el paso de un estado inmutable a otro con iguales características.

Al abolirse la línea de distinción entre temporalidades a través de la idea del devenir, hablamos de una percepción en la que la estabilidad de las entidades es reemplazada por una apuesta de flujo constante, proceso de transformación en el que el tiempo deja de asumirse como secuencia lineal en la que una cosa sucede a la otra.

La paradoja de este puro devenir, con su capacidad de esquivar el presente, es la identidad infinita: identidad infinita de los dos sentidos a la vez, del futuro y el pasado, de la víspera y el día siguiente, de lo más y lo menos, de lo excesivo y lo insuficiente, de lo activo y lo pasivo, de la causa y el efecto (Deleuze, 1984, p.11)

Esta propuesta de infinito nos habla de una identidad que, al ganar posibilidades de sentido múltiple, automáticamente es despojada de aquellas características que definen sus contornos.

Porque la incertidumbre personal no es una duda exterior a lo que ocurre, sino una estructura objetiva del acontecimiento mismo, en tanto que va siempre en

dos sentidos a la vez, y que descuartiza al sujeto siguiendo esta doble dirección (Deleuze, 1984, p.12)

Vemos entonces cómo, a través de la idea del devenir, Deleuze nos plantea un modo de pensamiento que se enfrenta a los postulados dualistas con sus límites y formas inmutables, valiéndose de recursos como la paradoja para posibilitar la cohabitancia de sentidos que bajo la lógica binaria fácilmente podrían encontrarse en lados opuestos

Volviendo a Salcido, una de las repercusiones del pensamiento binario que nos resalta la autora desde el estudio de las artes es precisamente la tendencia a los contornos fijos para delimitar aquello que puede, o no, definirse como arte desde alguna de sus clasificaciones.

Podemos apreciar aquí otro vínculo con Deleuze y su propuesta para la noción de identidad, ejemplificada a través de la constante pérdida del nombre propio de Alicia durante sus viajes.

“Porque el nombre propio o singular está garantizado por la permanencia de un saber” (Deleuze, 1984, p.11)

En este caso nos remitimos a aquellos discursos que cuentan con el poder para establecer las marcas limítrofes, dejando por fuera todo aquello que no se acomode a su esquema de pensamiento.

Vemos aquí concordancia con múltiples aspectos abordados previamente en nuestro recorrido, tal es el caso de la voluntad de poder que determina los modos de pensamiento, indagada mediante la voz de Mandoki.

En su texto *Antropología del performance*, Victor Turner nos habla también de esta persistencia del discurso con pretensiones de verdad absoluta, ahora aplicado a la observación y análisis de los comportamientos del individuo en sociedad:

“En la antropología había una tendencia que representaba la realidad total como estable e inmutable, como una configuración armoniosa gobernada por principios mutuamente compatibles y lógicamente interrelacionados” (Turner, 2002, p.105).

Dicha tendencia también nos recuerda a algunos de los intereses por el control corporal sobre los que hemos venido indagando durante nuestro recorrido, entre ellos el de la constitución de una sociedad homogénea, en este caso a partir del relato que se construye de ella.

Si como señala Nietzsche “No hay hechos, sólo interpretaciones”, toda definición es susceptible de provisionalidad y puede ser desmantelada.

(Salcido, 2017, p. 17)

Aquí, Salcido nos remite a al interés por dar espacio a modos del pensamiento que incluyan lo diverso como posibilidad, desligando el discurso dominante de sus pretensiones de hecho cierto.

La transversalidad, el desbordamiento, nos permiten abrir otros campos de investigación y creación, otras preguntas y paradigmas de interpretación que en el cruce entre pensamiento y creación, entre representación y presentación, entre arte, ideas y vida, generan relaciones críticas entre las comunidades artística, académica y social. (Salcido, 2017, p. 18)

Esta transversalidad propone entonces un replanteamiento en el que la reflexión acerca del quehacer artístico y escénico se expanda sobrepasando el pensamiento binario, que, como expusimos en líneas anteriores, de modo simplista determina de entrada a su objeto de estudio a partir del reduccionismo, asignándole un lugar a uno u otro lado de la escisión correspondiente.

Para el arte, en este caso, se cuestiona dicha tendencia al resultar un sesgo que se replica al interior de su discurso, generando fronteras y separaciones que limitan tanto al quehacer artístico como a las reflexiones que este pueda arrojar, al encasillar sus diversas manifestaciones en definiciones cuya solidez no admite la idea de devenir.

A partir del proyecto estético y ético que viene produciéndose al menos desde que el posestructuralismo puso en crisis la verdad, vivimos una actualidad en la cual tanto la filosofía como las artes se han encargado de criticarse a sí mismas en un ejercicio de problematización que pone a prueba sus propias representaciones, comprendidas esta vez como juego, mecanismo, máscara, engaño (Salcido, 2017, p.18).

En este punto la autora se pregunta por el ejercicio del pensamiento en general, y el pensar el arte, en particular, convocando a la ruptura del esquema binario y todas aquellas formas de discurso en las que lo indeterminado es obviado en razón de mantener los esquemas establecidos.

Entendamos pensar, en el circuito de este texto, como un poner en crisis los relatos deterministas que deciden qué y qué no, a quién y a quién no, colocar en el pedestal de las instituciones arte, filosofía, investigación, en busca de la

superación de un “pensamiento arborescente” que fija un punto, un orden absolutizante que procede por dicotomía (Salcido, 2017, p. 19).

El concepto de pensamiento arborescente es traído por la autora del texto Mil Mesetas, del que resalta las características jerárquicas, repetitivas y ascendentes, presentes tanto en los árboles, como en el pensamiento que a partir de nuestro recorrido hemos reconocido como moderno.

En un clima deleuziano de interpretación, el pensar supone más bien devenires, un proceso que se extiende, que se interrumpe para comenzar de nuevo y cuyo enemigo necesario es el dualismo por el que necesariamente pasa, el binarismo que venimos heredando desde el racionalismo moderno con Descartes, uno de cuyos mitos fundacionales es la oposición entre los afectos del cuerpo y la razón (Salcido, 2017, p.20).

Retornamos entonces a la idea de escisión entre cuerpo y mente, en la que, como hemos de recordar, el cuerpo es relegado a la función neta de receptáculo del pensamiento, en razón de lo engañoso que habita en la información que del mundo puedan proporcionar sus sentidos.

Sin embargo, aún con tantos obstáculos que se han presentado para asumir cuerpo y pensamiento como unidad, continúa resultando evidente la imposibilidad de separar, de modo absoluto o físicamente tangible, ambos componentes.

En un mundo cercado por la especialización de los saberes pero también inmerso en la problemática de su flexibilización, preguntémonos si una filosofía creadora que se vierte desde y en el cuerpo del pensador, del artista,

puede entre nosotros tener un valor. Lo tiene, definitivamente. (Salcido, 2017, p. 21)

Se plantea entonces aquí un trasegar entre el cuerpo y el pensamiento, a través de una idea de filosofía que deviene manifestación artística enriqueciendo sus posibilidades de sentido.

El artista pensador y el pensador artista, fundidos en un tercer fenómeno intercalar cuyo nombre desconozco, se pronuncian contra el modelo binario que los separa, preguntándose por qué fuerzas animan a las obras y cuál es el significado de éstas. (Salcido, 2017, p. 22)

De este modo podemos apreciar que las propuestas, tanto de Deleuze como de Salcido, apuntan a un encuentro de saberes mediante el cual se reconozca el vínculo que entre ellos trasiega, acercándonos de este modo a la idea de unidad desde el desvanecimiento de la línea divisoria característica del pensamiento binario, y admitiendo, a su vez, la emergencia de aspectos como la multiplicidad, la diversidad, la incertidumbre, la paradoja, en pos de la generación de discursos y perspectivas de cualidades móviles, polivalentes, inaprehensibles en su completud.

Por otro lado, la mirada puesta sobre el cuerpo en su multiplicidad, nos lleva a detectar algunos apartes del discurso en los que este es usado como recurso, desde sus pulsiones orgánicas como referencia.

Hablamos en particular, y nuevamente, del caso del hambre, sensación útil como figura retórica al interior de los planteamientos artaudianos abordados previamente, en los que es asociada, tanto a las carencias latentes en nuestra sociedad, como a la fuerza

viviente que habita en aquellas ideas que, en palabras del autor, es *urgente extraer de la llamada cultura* (aplico cursivas para delimitar el fragmento de la cita previamente referenciada).

Asociaciones de este tipo pareciesen develar un interés por sobrepasar el plano de lo discursivo para recordarnos al cuerpo como presencia latente y constante en sus múltiples manifestaciones; haciendo de la evidente imposibilidad de escisión que previamente mencionamos y que percibimos en nuestro día a día, una aliada en la que se desvanece el obstáculo como impronta.

Este es Mi Cuerpo, el que piensa y hace, el que siente y razona, acaso la piel de mi cerebro, acaso el interior de mi percepción; acaso el uróforo que devora hambriento sus fuerzas reactivas hacia su devenir fénix; ave que renace aquí a modo de guerrero que sobrepasa la dominación para asumirse como cuerpo que combate, en resistencia constante, hacia su ejercicio de liberación.

Retornemos entonces a Salcido, quien también hace uso del hambre como referencia:

Así como la vida nos arroja al hambre para perseverar en la existencia, la filosofía encarnada que surge de la experimentación que actúa sobre lo real y el arte emergen de un instinto que compele a sobrevivir en una vida caótica que es, en sí misma, un laboratorio ilógico de acontecimientos (Salcido, 2017, p. 23).

La autora rescata del hambre su cualidad de sensación constante, de pulsión que, además de básica, se renueva periódicamente, en el habitual trasegar de nuestros días.

Imagen que nos evoca al hígado de Prometeo encadenado, al que hacemos referencia en apoyo a las posibilidades del cuerpo como metáfora. Hígado que se reconstruye periódicamente, incesante como la idea de hambre que nos compete.

Llegamos así a otro vínculo con los intereses hallados durante nuestro recorrido, el ejercicio cotidiano de la vida como principal campo de acción del guerrero, que ahora encarna al cuerpo que se piensa a través de lo que experimenta en su tránsito por un entorno de múltiples ramificaciones. Ejercicio permanente que reclama el compromiso de todos los sentidos, aún bajo la promesa de consecuencias inciertas, volátiles, acaso desconcertantes.

Por tanto, no está de más recordar que no se trata de una búsqueda por el producto terminado. La lucha es continua en este cuerpo de movimiento perpetuo en medio del caos que le circunda y le conforma según las circunstancias.

Al visualizar el entorno de este cuerpo con sus características inciertas y caóticas nos encontramos de nuevo con Turner, para quien aquella concepción de realidad armoniosa e inmutable, propuesta desde su campo de estudio, y a la que aludimos previamente, resultó ser insuficiente como herramienta en el desarrollo de su ejercicio investigativo:

Llegué a ver un sistema o “campo” social más bien como un grupo de procesos ligeramente integrados, con algunos patrones y persistencias de forma, pero controlados por principios de acción discrepantes, expresados en reglas de costumbre que con frecuencia son situacionalmente incompatibles (Turner, 2002, p.106)

Un planteamiento acerca del cual, según nos cuenta el autor, indagó desde el método analítico y crítico que denominó “análisis del drama social”, desarrollado a partir de su convivencia con la sociedad ndembu, del noroeste de Zambia.

En nuestro caso, el análisis del drama social nos sirve de nexo entre saberes, a fin de complementar el panorama antes esbozado para la configuración del concepto de performance, ahora desde su emergencia en el quehacer antropológico.

Por otra parte, convergen aquí varios de los aspectos más relevantes dentro de nuestro recorrido, a saber: la persistencia de las escisiones, jerarquías e intereses homogeneizadores como herencia del pensamiento moderno con su posterior cambio de perspectivas; la idea de lo móvil e indeterminado vinculado a las dinámicas sociales; la propuesta de acción ritual como motor para el ejercicio de transformación tanto en el individuo como en la sociedad, que ahora abordaremos a partir del acto performático.

Veamos entonces las características con las que Turner describe el drama social: En “Dramas, fields and metaphors” defino drama social como unidades no-armónicas o disonantes del proceso social que surgen en situaciones de conflicto. Hay cuatro fases típicas principales de la acción pública:

1. La brecha de las relaciones sociales gobernadas por normas.
2. La crisis que tiende a ensanchar la brecha. Cada crisis pública tiene rasgos liminares, porque es un umbral (limen) entre fases más o menos estables del proceso social, pero por lo común no es un limen sagrado, rodeado de tabúes y reclutado del centro de la vida pública. Por el contrario, la crisis expone su

- postura amenazante en el foro mismo y, como tal, reta a los representantes del orden a enfrentarse con esta.
3. La acción correctiva abarca desde el consejo personal y la mediación o el árbitro informal hasta la maquinaria jurídica y legal y, para resolver ciertos tipos de crisis o legitimar otras formas de resolución, incluye la ejecución de un ritual público. La fase de reajuste también tiene sus rasgos liminares, su ser “entre lo uno y lo otro” y, como tal, desde cierta distancia proporciona una réplica y crítica de los sucesos que conforman y han llevado a la crisis. Esta réplica puede ocurrir en el lenguaje racional del proceso judicial o en el lenguaje metafórico y simbólico de un proceso ritual.
 4. “La fase final consiste ya sea en la reintegración del grupo social alterado o en el reconocimiento social y la legitimación de un cisma irreparable entre las partes contendientes” (Turner, 2002, p.107).

En su método, Turner nos plantea a través de cuatro fases una situación de conflicto, desde su emergencia hasta sus posibles consecuencias.

Tanto en la segunda como en la tercera fase, vemos que el autor nos habla de la presencia de rasgos liminares, relativos al umbral. En la segunda fase, los vemos en el crecimiento de la brecha que rompe con la estabilidad para entrar en la crisis; en la tercera fase, la liminaridad nos remite también al estado de transición, pero ahora en el marco de la acción correctiva, en donde se buscan alternativas de resolución al conflicto.

Aunque en ambos casos la liminaridad proporciona características móviles, vemos que en el caso de la tercera fase esta característica está asociada a la acción, a la réplica, a

la reacción, a través, por ejemplo, del acto ritual, en el que el autor ubica la metáfora y el símbolo como herramientas del lenguaje.

Es así que, en este caso, el acto ritual se nos presenta como el lugar de encuentro entre el cuerpo activo y sus posibilidades desde la dimensión simbólica, desde el uso de la metáfora como alternativa comunicativa. Todo esto en medio de la liminaridad, ese estado de cambio que no obedece a una forma determinada.

Desde mi punto de vista, el ritual es, como dice Ronald Grimes, un “performance transformador que revela las principales clasificaciones, categorías y contradicciones de los procesos culturales” (Turner, 2002, p.107)

Hemos llegado entonces al concepto de performance, ubicado en Turner en el plano de la liminaridad, como parte del ejercicio ritual y sus posibilidades de acción simbólica en el proceso de transformación del drama social.

A través de esta ruta de llegada al concepto de performance, se nos abre un escenario en el que el análisis del drama social, desde la descripción de sus etapas, nos propone espacios y dinámicas cuyas características resultan disonantes según el esquema homogeneizador, presente, como hemos visto, en el ideal de sociedad traído por los intereses de la modernidad, y en consecuencia, absorbido por diferentes ramas del conocimiento como parte de su discurso predominante.

Turner nos ilustra entonces, con otro ejemplo a este respecto, trayendo a colación los cuestionamientos expuestos por Edmund Leach:

Leach expone que la preocupación del antropólogo es delinear un marco de competencia cultural, en términos del cual las acciones simbólicas del

individuo puedan tener sentido. Sólo podemos interpretar la performance individual a la luz de lo ya inferido acerca de la competencia. (Turner, 2002, p.109)

De este modo, Turner nos recuerda que, aún cuando Leach nos remite a una búsqueda por incluir a la performance en un marco de competencia cultural, dicha inclusión nos remite también a la persistencia por mantener un sentido lógico y unos límites definidos para todo contexto y concepto.

Aquí, Leach se refiere a la competencia a partir de una definición propuesta desde la lingüística; nos recuerda Turner, para enfatizar en las características de dicho concepto que resultan útiles a la investigación, tanto lingüística como antropológica.

Chomsky introdujo esta dicotomía de competencia versus performance; la competencia es la capacidad de manejar un sistema de reglas o regularidades subyacentes, por ejemplo, a esa clase de comportamiento discursivo que llamamos “hablar inglés” (Turner, 2002, p.109)

Al hacer referencia a la competencia como capacidad y simultáneamente ubicarla en oposición a la performance, reverbera en el discurso la jerarquización de conceptos; en donde la competencia consecuentemente podría asociarse al ideal homogeneizador. Por consiguiente, la performance estaría ubicada fuera de estos contornos.

Esta distinción nos remite nuevamente a Salcido y su concepción de performance:

“Hacer filosofía desde, con y por la experiencia, me lleva a una filosofía del performance desde el performance en su calidad de acontecimiento, lo cual implica pensar desde aquello que se escapa” (Salcido, 2017, p. 24)

La autora se vale así de la noción de acontecimiento para reforzar aquellas características móviles del performance que, si bien le significan el lugar de la anomalía (aquello que no encaja en el molde predispuesto para el cuerpo por los intereses de la modernidad, previamente abordado) dentro del pensamiento binario, también le acercan a los discursos enfocados en la transformación de dicho pensamiento, en los que, en razón de las mismas características, es visto desde otras perspectivas, gracias a la ruptura con el ideal homogeneizador.

“Lo que se había considerado como contaminado, promiscuo o impuro se está convirtiendo en el centro de atención analítica posmoderna” (Turner, 2002, p.110)

Aparece entonces nuevamente el interés por ampliar las perspectivas del sentido hacia la inclusión de aspectos antes ignorados, vedados o relegados, a fin de reconocer su relevancia en la concepción de nuestra sociedad como conjunto diverso.

“En la conciencia moderna, la cognición, la idea y la racionalidad eran dominantes. En el giro posmoderno, la cognición no se anula sino que toma su lugar en igualdad de circunstancias a la volición y el afecto” (Turner, 2002, p.114)

Aquí, Turner nos habla del giro posmoderno como posibilitador de diferentes maneras de acceder al conocimiento, a la reflexión, y por consiguiente, de un giro que refuerza la pertinencia del concepto de performance en muchos de los campos del saber y el hacer.

Hasta ahora hemos abordado el performance desde algunos de los cuestionamientos planteados en el marco de lo que previamente acordamos en llamar el ocaso de la modernidad y, en consecuencia, nos hemos encontrado con algunos de los diferentes entornos y campos del saber desde los que se resalta su posibilidad de emergencia.

Llegamos así a la pregunta por el performance como manifestación artística en la sociedad contemporánea.

He aquí un quehacer escénico en el que en el que cuerpo y pensamiento no recorren caminos opuestos, en el que la representación se hace insuficiente ante la actualidad del acontecimiento que emerge, que se presenta.

Remitámonos entonces al texto de Érika Fischer-Lichte (2011), “La estética de lo performativo” para encontrar nuevas luces que apoyen nuestra configuración del concepto de performance.

Con el fin de introducirnos en aquellas características que diferencian a la performance de la representación, la autora comienza refiriéndose a la performance llevada a cabo por la yugoslava Marina Abramovic en 1975 bajo el nombre de “Lips of Thomas”, desde donde nos describe cómo, dentro de su acto, la artista en cuestión no llevó a cabo la representación de ningún rol, sino que desarrolló una serie de acciones en las que diversas exploraciones corporales estaban en juego, como por ejemplo la ingesta excesiva de líquidos entre los que se encontraba una botella de vino que sumaba el estado de embriaguez a aquel cuerpo de vejiga ahora templada.

Agresiones físicas de diversa índole e intensidad que nos hablan de un cuerpo llevado al límite de sus sensaciones, procesos de transformación en tiempo presente y sin reservas con el dolor como consecuencia.

Nos hallamos así ante un acontecimiento en el que la artista, al llevar a cabo acciones lacerantes sobre su propio cuerpo, en lugar de representarlas, como lo haría en el teatro tradicional, pone en evidencia una de las grandes diferencias existentes entre ambas propuestas artísticas.

En este punto la autora nos recuerda que el dolor como parte del espectáculo ha estado presente a través del tiempo por medio de figuras como el flagelante o el artista de circo; no obstante, es esta sensación la que en el caso del flagelante, sostiene el acto penitente. Para el segundo caso, Fischer-Lichte hace énfasis en el propósito que en el entorno circense tienen estas exhibiciones:

En estos espectáculos lo esencial no es tanto la transformación de los actores, o incluso la de los espectadores, cuanto la exhibición de la singular fuerza física y mental de los artistas circenses, cuyo objetivo es asombrar y maravillar al público (Fischer-Lichte, 2011, p. 29)

Además, un gran componente del acto circense que nos trae Fischer-Lichte a colación es el del riesgo, con el que juega el artista para mantener la atención y tensión en el espectador. El riesgo visto como aquella posibilidad que, en el caso de emerger como hecho, rompería con el esquema predispuesto para el espectáculo de circo o de feria.

Por su parte, en el performance de Abramovic podemos constatar, a través de la descripción propuesta por Fischer-Lichte, que el componente de riesgo se sale del plano

de las posibilidades para dar paso a la agresión ahora como acontecimiento, llevando así al espectador a un presente en el que se difuminan las fronteras planteadas por la puesta en escena tradicional entre lo presentado y lo representado, y por ende, entre la obra y su público, que deberá decidir entre perpetuar el rol pasivo que le brinda la cuarta pared, o dinamizar su cuerpo para auxiliar a aquel otro cuerpo que, de un modo muy evidente, se encuentra en peligro.

Con las acciones que, por medio del contacto con la performadora, lo transformaron en actor, el espectador pretendía salvaguardar la integridad física de la artista. Por lo tanto, sus acciones eran consecuencia de una decisión ética orientada hacia otra persona, en este caso, la artista (Fischer-Lichte, 2011, p. 30).

Desde esta óptica, romper con la cuarta pared para auxiliar al artista flagelante lleva a sensaciones como la empatía a pasar al campo de la acción en el espectador que opta por acabar con su propio suplicio; con el malestar que en su propio cuerpo se produce al atestiguar aquel cuerpo indigesto, fustigado, sangrante, quemado, despellejado. Empatía que al pasar primero por el cuerpo se transforma también en razón de los contornos que la delimitan como concepto.

“No se trataba de comprender la performance, sino de experimentarla y de enfrentarse a experiencias que, in situ, escapaban a la capacidad de reflexión“ (Fischer-Lichte, 2011, p. 34).

De este modo, las características de las acciones desarrolladas por la artista llevaron al espectador a un plano en el que la experimentación ganó relevancia sobre la

interpretación, al ser un acontecimiento que reclamaba la acción inmediata. Gracias a la intervención del público, la performance había terminado.

Y más allá de centrar el interés en si Abramovic logró o no su objetivo, podríamos acotar, en concordancia con la voz de Fischer-Lichte, que el acontecimiento final, aportado en “Lips of Thomas” por el público, en ningún momento fue planeado, ni indicado por algún tipo de coordenada directa, de modo que fue determinado conforme la reacción que, a partir de las acciones desarrolladas por la actriz sobre sí misma, se generó en el cuerpo de sus espectadores.

Y esta misma relación se replica con el resto de elementos que componen esta realización escénica, en donde, similar a lo indagado en el campo de la danza contemporánea, se busca romper con la relación directa de un significante con un solo significado.

“La alteración de la relación entre sujeto y objeto está estrechamente vinculada con la transformación de la relación entre materialidad y signicidad, entre significante y significado” (Fischer-Lichte, 2011, p.35).

La autora nos plantea entonces el concepto de giro performativo, a partir del cual nos presenta la realización escénica como un acontecimiento que propone una relación con el signo que se escapa de sus nociones tradicionales.

Los actos performativos, en tanto que corporales, hay que entenderlos como ‘non referential’ en la medida en que no se refieren a algo dado de antemano, a algo interno ni a una sustancia o a un ser a los que esos actos tengan que servir

de expresión, pues no hay identidad estable, fija de la que pudieran serlo (Fischer-Lichte, 2011, p.54).

Nos encontramos aquí ante una definición en la que expresividad y performatividad se ubican en lados opuestos, dado que, a través del acto performativo no se busca expresar un sentido constituido de antemano; por el contrario, y como nos lo recuerda la autora, se pretende la cercanía con sus características de “factor constitutivo de realidad y autorreferencial”, asociándolo a su significado como derivado del verbo en inglés “to perform” (realizar), y aplicándolo a la constitución de la identidad como un ejercicio que se renueva día a día, a partir del accionar cotidiano, del gesto que se construye y transforma tanto en los cuerpos individuales como en los sociales; acontecimiento que, a modo de realización escénica, se centra en la movilidad constante, en donde no hablamos de expresar en tanto que no hay un mensaje de significado concreto, de sentido único o de límites fijos.

En concordancia, nos acercamos aquí, más a las ideas de devenir y cuerpo sin órganos, previamente sobrevoladas de la mano del pensamiento deleuziano.

Por otra parte, cabe resaltar que también hablamos de convenciones espacio temporales previamente fijadas que determinan aspectos como el inicio de la realización performática y el lugar concreto en el que se desarrollará. No obstante, reconocemos que ello no resulta óbice para plantearnos la emergencia de un acontecimiento que se transforma a cada paso, generando así diversas alternativas que abren múltiples ciclos interpretativos, que renuevan el sentido del acontecimiento aún antes de que pueda este tomar una forma concreta.

“Por eso, en este caso, es más importante la emergencia de lo que ocurre que lo que ocurre, y aún mucho más importante que los significados que se le puedan atribuir” (Fischer-Lichte, 2011, p.74)

La autora nos recuerda además que, mientras en la puesta en escena de corte clásico o tradicional, la interacción entre los actores y el público no tenía mayores alcances al no tomarse como oportunidad de cambio para la estructura inicial, en la realización escénica, el rol del espectador resulta de vital importancia, en tanto que se deposita en este la cualidad de componente activo durante dicho proceso.

Este cambio hace parte de las condiciones de riesgo que acompañan a la realización escénica en tanto que sistema autopoietico. Dado que la autora asume el término desde la perspectiva de H. Maturana, revisemos aquí, parte de esta definición:

Un sistema constituido como unidad, como una red de producción de componentes que en sus interacciones generan la misma red que los produce, y constituyen sus límites como parte de él en su espacio de existencia, es un sistema autopoietico (Maturana, 2006, p. 206).

Por consiguiente, y en reflejo con la movilidad emergente en los modos de pensamiento insertos en nuestras aproximaciones a aquello que optamos por denominar el ocaso de la modernidad, el sistema autopoietico aquí referenciado, no obedece a patrones predecibles.

Volviendo a Fischer-Lichte, vemos que la pregunta acerca del modo en el que se produce este sistema y sus efectos, se ha ido respondiendo y transformando, en este contexto, desde la propia experiencia con la realización escénica, en la que, como

recordaremos, se propone la producción de sentidos sobre la marcha, y casi al tiempo que se transforma al interactuar con otros sentidos, formando un ciclo que la autora denomina como bucle retroalimentativo.

La dirección establece pautas que son decisivas para el funcionamiento del bucle de retroalimentación, intenta aislar y focalizar algunas variables y factores; otros, si no los elimina, los relega al menos a un segundo plano. Otras veces se concentra en la combinación de parámetros muy determinados (Fischer-Lichte, 2011, p.81).

Aún con estos parámetros planteados para el inicio, resulta conveniente enfatizar en que, dadas las características autopoieticas antes mencionadas, el desarrollo de la realización escénica igualmente contiene a la incertidumbre como una de sus principales premisas.

Autogeneración quiere decir que todos los participantes la crean conjuntamente, pero que no puede ser completamente planificada, controlada y, por así decirlo, producida por ninguna de ellos en concreto, que escapa tenazmente al poder de disposición de cada uno de ellos” (Fischer-Lichte, 2011, p.102)

En esta medida se propone salir de rótulos como productor o receptor, para entrar en la idea de ambos agentes como cogeneradores dentro del proceso de realización escénica.

Al pensar el escenario como reflejo de la vida, el cambio de roles puede interpretarse también como una invitación a asumir esta dinámica como acto posible en el marco de nuestra cotidianidad.

Así, la autora nos habla también de una búsqueda por el encuentro grupal con, y a través del ejercicio ritual, permitiendo al cuerpo explorar sensaciones en colectivo, propiciando la unión entre ellos a partir de nexos olvidados en la mayoría de nuestros escenarios habituales.

Este tipo de vínculos apuntan a romper con la idea del arte como aspecto social encerrado en un espacio elevado y casi inasible, para llevarlo al afuera, a la calle, a la vida diaria.

Y, como es de imaginar, volver al ritual desde su pulsión vital implica su reconstrucción a la luz de las perspectivas de cada contexto. Ritual móvil que también se constituye desde su proceso de hallazgo, de exploración de acciones y reacciones, aún cuando en ellas se albergue el posible enfrentamiento con lo establecido de modo previo como ritual.

Los significados que constituyen el orden simbólico de nuestra cultura se han desvinculado hace tiempo de los objetos concretos y de las experiencias físicas vividas con ellos, es decir, de aquello de lo que una vez partieron los procesos de simbolización (Fischer-Lichte, 2011, p.112).

Por otra parte, la autora nos habla del realizador performático y sus búsquedas, en contraposición con la idea de actuación tradicional:

“La tensión entre el cuerpo fenoménico del actor y la interpretación de un personaje dramático debía ser eliminada en beneficio de la interpretación” (Fischer-Lichte, 2011, p.160).

Para el caso del teatro asumido desde el texto como tradicional, hablamos de un interés en el que la perspectiva del dramaturgo, jerarquizada por encima de la del actor, se centra en la búsqueda de un cuerpo-canal, en el que la impronta de sus propias vivencias pueda ser borrada a fin de no entorpecer el significado pretendido.

Este cuerpo relegado a recipiente en función de algo más nos lo presenta aquí la autora como cuerpo en ejercicio de “encarnación” dentro de la puesta en escena.

“El concepto de encarnación tal y como se desarrolló a finales del siglo VXIII ya no basta” (Fischer-Lichte, 2011, p.165).

Fischer-Lichte señala entonces que, con el tiempo, las cualidades del cuerpo fenoménico del actor fueron ganando importancia al interior del espacio escénico, apoyándolo en el ejercicio de huída de su molde de lienzo semiótico para comenzar a visibilizarse con sus singularidades como parte del proceso, como componente del reflejo de sus vivencias, sensaciones, emociones susceptibles de ser transmitidas al espectador. La corporalidad del actor se produce, en este sentido, como un potencial efectivo a partir del cual pueden ciertamente surgir nuevos significados (Fischer-Lichte, 2011, p.168).

La autora nos expone entonces varios ejemplos en los que el rol del cuerpo navega entre ambas intencionalidades: cuerpo que encarna a modo de lienzo semiótico, y cuerpo que experimenta su carácter fenoménico; expresividad y performatividad.

Entre estos ejemplos tenemos el de las propuestas de Jerzy Grotowski:

El actor no le presta su cuerpo a una mente, no encarna en este sentido algo mental, esto es, significados preexistentes, sino que hace que la mente aparezca a través de su cuerpo al conferirle capacidad operativa (agency) a su cuerpo (Fischer-Lichte, 2011, p.169)

La autora resalta así, que para Grotowski el papel que se le asigna a un actor funciona, no a manera de pretexto, sino de herramienta que es menester interiorizar para luego amalgamarla con las percepciones y reacciones arrojadas por el cuerpo. Para Grotowski, es el cuerpo y sus pulsiones el que debe marcar las pautas de acción en la realización escénica: “El cuerpo actúa como una mente corporizada” (Fischer-Lichte, 2011, p.170)

Desde la perspectiva de Fischer-Lichte, la unión entre conciencia e instinto significó para Grotowski el punto culmen en el que el actor llegaba a su máximo potencial, para dar paso a la transformación, asociada en este caso a los procesos de santificación y resurrección católicos:

El Cristo resucitado figura aquí como símbolo de un nuevo modo de concebir al ser humano, un nuevo modo de concebir lo corporal en el que se supera la antigua escisión entre cuerpo y mente, en el que la mente sólo se puede entender como “corporizada” y el cuerpo como “espiritualizado” (Fischer-Lichte, 2011, p.170)

Otro ejemplo brindado por la autora en el abordaje de esta nueva idea de corporalidad, es la propuesta de Robert Wilson, desde donde se resalta el trabajo a partir de la corporeidad de cada actor para, desde allí, concebir la realización escénica.

De este modo, Fischer-Lichte señala que las propuestas de Wilson recurrían constantemente a la repetición de un movimiento sencillo, que se replicaba en cada cuerpo durante la realización performática, de un modo aparentemente mecánico. Sin embargo la autora resalta que era, precisamente a partir de este mismo movimiento, que se manifestaban las singularidades de cada cuerpo, en el manejo del ritmo, en la dimensión de los movimientos, en el nivel de intensidad, en las transformaciones de estas premisas con el correr de la marcha.

“A través de su exhibirse sobre el escenario los cuerpos de los actores experimentan una transfiguración” (Fischer-Lichte, 2011, p.174).

Como vemos a través de Fischer-Lichte, tampoco con la propuesta de Wilson se trata de interpretar un personaje. Con Grotowski coincide, resalta la autora, en el interés por anteponer las singularidades de cada cuerpo al surgimiento de un personaje diferente de este en la escena; aún cuando pudiese acudir a recursos como el vestuario y el maquillaje, lo que ponderaba era el cuerpo del actor y su potencia como explorador de los componentes de su individualidad. Sin embargo, ello no implicó una ausencia de significado en este proceso, sino más bien la búsqueda por generar sentidos a partir de un movimiento cuyo significado radicaba en la misma acción realizada.

En este sentido, los movimientos son autorreferenciales y constitutivos de realidad. Asimismo, este proceso de intensificación de la performatividad de los movimientos va acompañado de una pluralización de la oferta de significados. Esos movimientos son capaces de suscitar en el espectador las

más diversas asociaciones, recuerdos, e imágenes” (Fischer-Lichte, 2011, p.176).

La autora además nos habla del trabajo de la compañía “Societas Raffaello Sanzio” y sus realizaciones escénicas a cargo de cuerpos que, bajo la perspectiva foucaultiana, serían percibidos como parte de los antecedentes para el surgimiento de la idea de anomalía, del individuo considerado anormal. Hablamos pues del cuerpo monstruoso que habita en los umbrales: entre lo animal y lo humano, entre la vida y la muerte.

Es el modelo en aumento, la forma desplegada por los juegos de la naturaleza misma en todas las pequeñas irregularidades posibles. Y en este sentido, podemos decir que el monstruo es el gran modelo de todas las pequeñas diferencias (Foucault, 2007, p.62).

Se nos pone de este modo ante la idea de cuerpos cuya mera presencia en el escenario quebrantaba el estado emocional de los espectadores, a través del exceso en las formas, de lo precario y dificultoso en el movimiento. Cuerpos que, como anota Fischer-Lichte, ofrecían al espectador la opción de ser asociados a un personaje, para así generar un distanciamiento entre su monstruosidad y los efectos que esta pudiese arrojar sobre el espectador mismo.

La relación interpretativa que se pudiera establecer al terminar la realización escénica entre la singularísima phisis de cada uno de los actores y el personaje que se le había adjudicado, puede entenderse como un recurso de distanciamiento para intentar controlar a posteriori la amenaza directa que

parecía provenir de esos cuerpos o para intentar anularla (Fischer-Lichte, 2011, p.178).

Sin embargo, la autora también nos recuerda que esta misma corporeidad podía igualmente dificultar el ejercicio mismo de escisión, ralentizando e incluso imposibilitando la salida de la imagen de este cuerpo como historia individual.

“Perdura la fascinación por estos cuerpos que están fuera de la norma (...) El público, siempre ávido de autenticidad, se pone al acecho para descubrir qué los hace personas reales y no portadores de personajes de ficción” (Pavis, 2016, p.127)

La definición planteada por Pavis nos ayuda a corroborar el peso del cuerpo fenoménico en casos como este, en los que se nos propone un bucle retroalimentativo generado a partir de relaciones entre significados que se transforman a medida que se experimentan, oscilaciones del sentido que se va dibujando a partir de múltiples imaginarios en interacción.

Corriente de sensaciones cambiantes, de referentes móviles que hacen de aspectos como el personaje una elección que, como hemos visto, fluctúa incluso independiente de la voluntad o la intención de ser concebida como posibilidad, pues, aun cuando se cuenta con el apoyo de algún rol externo, no es este el foco de la mirada de la realización escénica si se trata de escindirlo del cuerpo del actor con sus componentes fenomenológicos, con su historia.

En este mismo orden de ideas apreciamos desde Fischer-Lichte, que el cuerpo del realizador, por su parte, sí podría sostener la realización escénica aún cuando no contara

con el apoyo de un personaje previamente creado, pues nos referimos aquí a la prevalencia del cuerpo y todas sus posibilidades, pulsiones, perspectivas.

En este punto, detenemos nuestra exploración para reconocer que toda esta movilidad implica, como es consecuente, múltiples meandros cuya disertación merece un lugar inconmensurablemente mayor que aquel que aquí, someramente, pudiésemos brindarle.

De modo que, a partir del camino recorrido, revisaremos los vínculos conceptuales que giran en torno a la relevancia de la dimensión performática dentro del acontecer humano.

Cabe entonces resaltar las similitudes encontradas entre los discursos de los autores previamente referenciados.

Inicialmente nos ubicamos en el encuentro con la idea de ruptura.

En Salcido, la crisis de la verdad nos lleva hacia la insuficiencia del pensamiento binario, cuyas características usa la autora para asociarlo al pensamiento arborescente deleuziano. Relación que nos hace eco en Turner a través de la tendencia por una visión de la realidad con parámetros fijos e inmutables. Pensamiento binario cuyas pretensiones de verdad no escapan a la voluntad de poder, como vimos previamente en Mandoki, y como nos resalta el mismo Turner mediante aquella definición propuesta, desde una perspectiva de la lingüística, en la que la competencia significa todo lo que compone el estudio de una lengua, en oposición a la performance, que para este caso se constituiría a partir de todo aquello que queda por fuera.

Sin embargo, vemos cómo estas características que desde el ideal de sociedad homogénea ubican a la performance en el afuera, hacen parte también de su calidad de acontecimiento, de portal de entrada para todo lo que se escapa y ahora toma relevancia en el marco de aquello que Turner nos trae como giro posmoderno.

Cambio de perspectiva que se encuentra aquí con el devenir deleuziano en razón de sus características móviles, que buscan tanto desligar la noción de identidad fija de su voluntad de poder, como romper con la jerarquía del tiempo lineal para la que priman los segmentos en donde la forma obedece a contornos fijos.

Movilidad tanto temporal como identitaria que propicia el encuentro con la visión que nos propone Fischer-Lichte para la relación presentación representación, en el marco de la puesta en escena y a través de un cuerpo en el que resaltan las posibilidades fenoménicas sobre las semióticas.

Continuando con nuestra secuencia relacional, también en Fischer-Lichte nos encontramos con la noción de giro, en este caso denominado performativo, a través del cual se proponen otras posibilidades para el vínculo significativo significado, por medio de la denominada realización escénica, que aporta el rizo inicial para la constitución del bucle retroalimentativo. Dicho vínculo encuentra también su lugar en la noción de sistema autopoiético aportada por Maturana, en el que es la interacción continua de sus componentes la que le brinda la posibilidad de contornos que se transforman a cada paso.

Toda la anterior cadena de relaciones con el fin, tanto de reforzar la relevancia de la noción de performance desde diferentes perspectivas investigativas, como de resaltar las

posibilidades móviles que proponen los conceptos anteriormente hilados, con características que los acercan a partir de sus búsquedas por la multiplicidad de sentidos.

Por otra parte, nos encontramos también con que las coordenadas de inicio propuestas para la realización escénica persisten en acercarnos a la experimentación sensorial a partir de acciones en las que el riesgo se sale del plano de las posibilidades para emerger como acontecimiento.

Acciones cuya contundencia puede llevarnos a múltiples interpretaciones a posteriori, pero que en el momento de llevarse a cabo implican en el espectador una reacción inmediata ante la posición a tomar, cuando las fronteras entre escenificación y vivencia se tornan tan difusas.

El permanente cambio al que está sometido todo organismo vivo se acentúa y se acrecienta en el caso de los performers con las lesiones que se infligen o que dejan que otros les inflijan; además, con ello lo hacen accesible a la percepción (Fischer-Lichte, 2011, p.186)

Así, al hacer acontecimiento de estos procesos de transformación, se evoca de nuevo al cuerpo mismo en su movimiento constante, en sus dinámicas orgánicas, en las que hay nacimiento y muerte a cada paso, sea visible por el ojo humano, o no.

A partir de este punto de vista, el performance funcionaría a modo de lupa que expande las posibilidades de estas transformaciones hasta hacerlas visibles.

Además, al recurrir a aspectos como el dolor, la enfermedad o la anomalía, el performance nos enfrenta a intereses como los del biopoder que nos circunda, y que,

como hemos visto, jerarquiza la relevancia del cuerpo sano en tanto que disciplinado y normatizado al nivel de la naturalización.

Visualizar la anomalía, no desde la segregación sino desde la cercanía, parece ser una de las funciones más constantes de la realización performática; recordarnos el malestar subyacente en nuestra condición actual de cuerpos enmudecidos hacia la fosilización, virtualizados por el alcance de los medios masivos de difusión.

Aquí, evocamos de nuevo la tercera fase del drama social propuesto por Turner, la acción correctiva, en la que el performance emerge como apoyo al acto ritual, y en favor de la aparición de todo aquello que el autor propone como el límen, el plano del umbral que abarca la transición, el ser y no ser al mismo tiempo.

“El actor/performador no transforma su cuerpo en una obra, lleva a cabo procesos de corporización en los que el cuerpo deviene otro. Se transforma, se recrea, acontece” (Fischer-Lichte, 2011, p.190)

La referencia al cuerpo como obra que nos trae la autora nos habla de aquella pretensión del arte por llegar al producto terminado. A este respecto, hemos de recordar que a través del performance en sus diversas manifestaciones, esta visión resulta insuficiente, pues aquí nos guiamos de la mano de un cuerpo que, en lugar de ser, deviene, incluso desde sus niveles más moleculares.

En el performance, el hombre se revela a sí mismo. Esto puede ocurrir de dos maneras: el actor puede llegar a conocerse mejor por medio de su actuación o escenificación, o bien, un grupo humano puede conocerse mejor mediante la

observación y/o participación en el performance generado y presentado por otro grupo humano (Turner, 2002, p.116)

Cabe resaltar el carácter móvil de la revelación del hombre mencionada aquí por Turner como componente del performance. Movimiento que le permite trasegar por el actor en un proceso de reflexión individual, pasando por grupos humanos a través tanto de la observación como de la participación, generando así procesos reflexivos que operan tanto desde la vivencia como desde su reflejo.

Nos apoyamos en esta idea de movilidad para retomar el interés encontrado en Salcido por una manera de abordar el performance en la que se propicie el encuentro entre la acción, y la reflexión, a modo de acción próxima a la acción, a través de la producción de discurso.

Una teoría del performance trata, justamente, de ganar una victoria sobre ese caos en el que la acción se precipita una vez que ha transcurrido. Su intento de organización, de composición narrativa de sensaciones y afectos, su instauración de sentido no explica ni el principio ni el origen del acontecimiento, que en sí mismo no es otra cosa que su propia desaparición, pero puede, a través de una nueva maquinaria, acercarse en otro nivel acontecimental: la escritura (Salcido, 2017, p. 27)

La autora nos propone entonces otra dimensión en la que el acontecimiento, sin buscar ser explicado o interpretado, puede llegar a otras instancias, en las que, además de transformarse, sirve como herramienta de transformación, ahora desde el lugar del discurso.

Salcido alude también al giro performativo propuesto por Fischer-Lichte, en razón de sus posibilidades de expansión hacia el quehacer filosófico:

Esta filosofía performativa no es un hecho aislado. Es más bien un síntoma de aquello que ha venido desarrollándose en lo que Erika Fischer-Lichte llama “el giro performativo de las artes” y que no puede, o no debería, no afectar a la filosofía del arte, precisamente porque su posible performatividad es una vía de apertura de nuevos problemas en un sentido profundo: no en búsqueda de respuestas –usualmente ya anidadas y esperadas– ni de disertaciones, sino de la creación de *otros* sentidos (Salcido, 2017, p.32).

Una apuesta por el cuerpo que se piensa sin tener que abandonarse. Cuerpo vínculo entre el acontecimiento polisémico y la pregunta por cada sentido posible, no desde su enunciación o clasificación, sino desde la relevancia de dicha multiplicidad también al interior de la producción discursiva.

Cuerpo que va más allá del eco del pensamiento binario que continúa tratando de trazar sus coordenadas en razón de lo que es y lo que no es, cuerpo que combate con su propio trasegar antes que con barreras y fricciones que puestas en el afuera llenan de ruido la pregunta central, aquella por el malestar que nos circunda, aquella con la que llegamos al CDOM, y que nos reclama, en el día a día, la presencia visceral e inquieta de la figura del guerrero.

Performance, una apuesta en la que convergen tanto la dimensión filosófica y discursiva del cuerpo como su quehacer desde el arte y la vida cotidiana; reclamo latente en medio de un contexto móvil, frágil, polisémico, que le significa necesidad de

reivindicación desde sus posibilidades vitales reflejadas en el acto contundente, en la transformación de cada organismo vivo y evocado a partir de la exploración de sus límites y contornos, incluso hasta más allá de donde nos condicionaron para que fuera posible.

Pedagogía hacia la búsqueda del guerrero

Hasta ahora hemos abordado diferentes estrategias de combate para la constitución del cuerpo del guerrero desde su pulsión vital, tanto en su ejercicio cotidiano como en sus manifestaciones artísticas y discursivas.

Surge así, nuevamente, la pregunta por el lugar de la educación. Antes llegamos allí a través de la indagación por la coerción corporal y sus intereses. Ahora, a la luz de los planteamientos recientemente abordados, retomaremos la educación desde aspectos como el hacer del cuerpo en tanto que materia y pensamiento; unidad que rebasa la concepción binarista que, como hemos visto, trasiega por diversos campos del saber a partir de los intereses del pensamiento moderno.

Hablamos, por tanto, de la apuesta por una educación del cuerpo en donde haya lugar para la acción como liberación, contracara de la coerción para la dominación, de la docilidad para el disciplinamiento.

Nos acogemos entonces a la indagación por el lugar de lo múltiple dentro del campo de la pedagogía, resaltando algunos de aquellos planteamientos que nos proponen un acceso al conocimiento desde el contexto que le abarca y abierto a la interpretación.

Y con esta guía llegamos al pragmatismo, concepto al que nos referimos en el intento de configurar un inicio para nuestra ruta. Nos referiremos entonces a este concepto desde el texto: *John Dewey y la pedagogía progresista*, de José González Monteagudo.

“El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles” (González, 2001, p.17).

Vemos aquí una idea en la que se busca el acceso al conocimiento a partir de su contexto, de los efectos generados por el aquí y el ahora. En este caso el autor nos habla del concepto en relación con John Dewey, pedagogo cuyas búsquedas, reflejadas aquí en la voz de González, reconocemos acordes a nuestro enfoque.

El pragmatismo se caracteriza por poseer una concepción dinámica de la inteligencia (Mind) y del conocimiento. Esta doctrina trata de desarrollar evolutiva y unitariamente las relaciones organismo-ambiente, sujeto-objeto, individuo-sociedad. Se opone a toda suerte de dualismos, que considera la peor herencia de las diferentes escuelas filosóficas. También rechaza la teoría de la verdad como correspondencia. (González, 2001, p.18)

De entrada se nos presenta aquí la ruptura, tanto con el pensamiento binario como con la idea de verdad concebida desde un absoluto, acercándose a la propuesta de unidad antes que a la de fragmentación.

El autor nos recuerda entonces la importancia de factores como el relativismo o la inestabilidad dentro del pragmatismo; dichas características igualmente hacen eco en nuestra búsqueda.

Otros rasgos planteados por el autor para el concepto de pragmatismo desde la perspectiva de Dewey, también se emparentan con nuestras preguntas. Entre ellos tenemos el antifundamentalismo:

“puesto que se renuncia a la búsqueda de la certeza” (González, 2001, p.18)

Aquí, el autor nos remite a la idea de verdad como construcción generada a partir de las experiencias de un grupo limitado de personas en torno a un saber determinado; hablamos por tanto, de la renuncia a una idea universal de certeza.

Otro rasgo es el del falabilismo:

“dado que la filosofía es interpretativa, tentativa y siempre está sujeta a la corrección crítica” (González, 2001, p.18).

Cabe aquí resaltar el interés por una manera de acceder al conocimiento sin centrarse en moles preestablecidas, toda idea está sujeta a su proporción intrínseca de incertidumbre, de duda.

Un planteamiento similar nos propone el siguiente rasgo:

“Sensibilidad para aceptar la contingencia radical y el azar. Esto supone el rechazo de las doctrinas basadas en una verdad trascendental o inmutable, tanto de signo religioso como laico” (González, 2001, p.18).

Vemos aquí la inclusión de la religión en relación con la persistencia de verdades inmutables. Tal particularidad nos habla de una propuesta educativa en la que el poder religioso deja de ser uno de los filtros principales. Como recordaremos de apartes anteriores, en el caso de América Latina en general, y de Colombia en particular, la educación y la religión católica han tenido fuertes y cíclicos momentos de encuentro centrados en sus intereses comunes.

“Carácter social del Yo y necesidad de alentar una comunidad crítica de investigadores. Esto implica la existencia de una pluralidad de tradiciones,

perspectivas y orientaciones que es preciso respetar y tutelar, desde un enfoque dialógico y democrático” (González, 2001, p.18).

Aquí, nuestro punto de encuentro podríamos ubicarlo en la idea de pluralidad, al pensar en todos los cuestionamientos arrojados por la colonialidad del poder, tanto mediante sus efectos como en nuestras estrategias de combate; el cuerpo del guerrero que se configura desde las particularidades de su contexto.

He aquí diferentes rasgos del pragmatismo que se vinculan con muchos de los cuestionamientos encontrados durante nuestro recorrido, a ellos acudimos con el propósito de hallar un punto de inicio para el vínculo con el campo de la pedagogía, ahora desde una educación del cuerpo en la que indagamos sobre sus posibles componentes liberadores.

Continuando con dicho concepto, nos encontramos con una diferenciación planteada aquí por el autor, entre un tipo y otro de pragmatismo:

“Se suele distinguir entre un pragmatismo ético, según el cual el bien se identifica con lo útil, y un pragmatismo epistemológico, que concibe la verdad como equivalente al éxito de las teorías en su aplicación” (González, 2001, p.18).

De este modo, el autor nos expone, en el segundo tipo de pragmatismo, cierta persistencia por la pretensión de verdad, ligada aquí al discurso dominante en razón de la noción de éxito como meta para la aplicación de una teoría.

Ahora, en vista de los rasgos previamente aquí referidos, se hace perceptible la búsqueda por un conocimiento en el que no sea el centro la idea de verdad, más allá de

intentar cambiar sus contornos o sus límites; se percibe entonces una indagación por otras rutas, otros códigos en los que la idea de verdad pierda relevancia, o gane lejanía, desde su núcleo mismo.

La validez de la teoría, tanto desde la perspectiva epistemológica como ética, dice Dewey, ha de ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. En este sentido, las ideas generales son instrumentos (Tools) para la reconstrucción de situaciones problemáticas (González, 2001, p. 19).

El término validez nos remite así a la constatación de una teoría desde un terreno móvil en el que los hallazgos serán construidos a cada paso. La idea como instrumento y no como principio.

Por otra parte, el autor nos trae otros aspectos en los que las búsquedas de Dewey se asocian también al terreno móvil, al conocimiento indagado desde la pluralidad:

Sin ser marxista ni revolucionario, se convirtió en un reformador social insatisfecho con la democracia de su tiempo; sin ser un positivista en toda regla, se hizo un defensor incansable de las virtudes de la ciencia contemporánea; sin ser un darwinista social, defendió la idea del cambio y del progreso, así como la necesidad de adaptación a las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones (González, 2001, p.20).

Diferentes propuestas interpretativas que González resalta en Dewey como componentes de sus intereses investigativos, herramientas que a través de su uso nos

hablan de la inquietud del pedagogo por la injerencia de su saber en el ámbito social, en las coordenadas contextuales que lo integran a las dinámicas y búsquedas de su entorno. Movilidad que decide tomar lo que necesita sin tener que vincularse con unos límites definidos.

Es así como el autor llega a la idea de experiencia en Dewey, definida esta a partir de todo lo previamente planteado. Una pregunta por el conocimiento de hallazgos móviles en los que prima el vínculo del ser vivo con su contexto.

Para Dewey, la experiencia y el pensamiento no son términos antitéticos, pues ambos se reclaman mutuamente. De esta base epistemológica podemos entrever ya los supuestos ontológicos deweyanos. En efecto, la realidad se caracteriza por la indeterminación y la pluralidad. (González, 2001, p.23)

Llegamos entonces, de la mano de González, a la propuesta pedagógica de Dewey: La educación progresiva.

“La educación progresiva hemos de contraponerla a la concepción educativa tradicionalista, basada en el ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental y en un método de instrucción autoritario” (González, 2001, p.24).

Como vemos, las características aquí expuestas para la concepción educativa tradicionalista también se acercan a los aspectos que indagamos en apartes como el disciplinamiento y en modelos educativos como el lancasteriano, el sistema de enseñanza mutua, también visto previamente en nuestro recorrido.

Y siguiendo esta misma línea, el autor continúa exponiéndonos otros puntos de choque entre este tipo de educación y las propuestas de Dewey:

“La educación como preparación, es decir, la perspectiva de considerar a los niños como candidatos a adultos” (González, 2001, p.24).

“La educación como desenvolvimiento, en la cual el crecimiento y el progreso son contemplados como aproximaciones a un objetivo invariable” (González, 2001, p.24).

En estos dos puntos nos encontramos con la noción modernista de progreso lineal traída previamente a colación a través de planteamientos como los de Campillo, noción que entra a cuestionarse, como hemos visto, a partir de la mirada puesta sobre la discontinuidad, en donde el progreso, entre muchas otras nociones, deja de concebirse como algo secuencial, lógico, unidireccional y con un punto de llegada fijo que demarcará sus niveles de éxito al ser potencialmente alcanzado, o de fracaso en caso de no consolidarse como meta.

Continuando con los puntos de ruptura, nos hallamos de nuevo ante características previamente abordadas.

Por una parte está la cercanía con el disciplinamiento:

“La educación como adiestramiento de las facultades, fundada en la teoría de la disciplina formal” (González, 2001, p.24)

Recordaremos que, desde esta perspectiva, el adiestramiento se perfila como ejercicio previo para el condicionamiento de un cuerpo productivo; cuerpo máquina cuyas pulsiones serán encauzadas en beneficio de los intereses de la modernidad centrados en el crecimiento y desarrollo de la industria.

“La educación como formación (Herbart), que supone un avance respecto de la teoría de las facultades innatas, pero que ignora la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas” (González, 2001, p.24).

Al hablar de las funciones del ser vivo, recordamos la noción de Autopoiesis propuesta por Maturana, en donde dichas funciones se gestan a partir del ejercicio interno del sistema autopoietico y sus componentes.

De nuevo la noción de movilidad se antepone al concepto fijo, en las formas del pensamiento críticas con las ideas planteadas por la modernidad en sus inicios.

González parte de algunos aspectos que resalta en la posición de Dewey respecto de la educación de corte tradicionalista, para llevarnos a lo que busca el pedagogo a través de su propuesta: la pedagogía progresiva, en la que, como resulta consecuente, continúa la reflexión en torno a la experiencia desde la perspectiva previamente planteada; ahora hacia la educación, vista esta como la reconstrucción de dicha experiencia:

Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir el curso subsiguiente de la experiencia. Para Dewey, esto supone incardinar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y de la vida asociativa, es decir, en el seno de la comunidad democrática. (González, 2001, p.25)

Por tanto, hablamos de una idea de educación forjada en la experiencia que se transforma según sus hallazgos, cuyos intereses se expanden hacia la interacción con otros campos de la vida en comunidad.

“Al caracterizar la pedagogía de Dewey es importante subrayar los rasgos de continuidad e interacción, que dan sentido al concepto de experiencia ya comentado anteriormente” (González, 2001, p.25).

El énfasis puesto por González nos remite de este modo a la apuesta por una educación en la que prima el proceso que nutre a la experiencia, la vivencia y su reflexión, tanto ejercicio interno como intercambio con el entorno, a un nivel que difumina los límites entre el adentro y el afuera en relación con la experiencia vivida y lo que de ella se infiere.

Todo esto en consecuencia con la oposición al pensamiento dualista previamente planteada, y que nos lleva a la pertinencia de la unidad, a partir del vínculo propuesto, en este caso, para la experiencia y el pensamiento. A este respecto, en el texto se argumenta:

La experiencia y el pensamiento son, en cierto modo, la misma cosa. La experiencia implica un cierto grado de reflexividad y supone cinco estadios:

1. Perplejidad.
2. Anticipación por conjetura.
3. Revisión cuidadosa.
4. Elaboración consiguiente de la hipótesis.
5. Plan de acción. (González, 2001, p.25).

González nos habla de estos cinco estadios para dar entrada a lo que en el proceso investigativo de Dewey se denominó método de la pregunta. Como vemos, existen varios

puntos que nos remiten al método científico, el cual abordamos previamente desde la propuesta de Sierra con sus fases de observación, formulación de una hipótesis y comprobación.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, resulta consecuente que en el método propuesto por Dewey primen los intereses de lo emergente ante lo establecido, y en este punto de nuevo González nos da luces al respecto:

Sin renunciar al ideal del establecimiento de una ciencia pedagógica derivada de la investigación científica, Dewey estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción (González, 2001, p.27).

He aquí una apuesta en la que la función del educador se nos plantea como un ejercicio activo y en constante transformación conforme a las necesidades e intereses de su contexto, en el que la experiencia continúa su trayecto para hacer del educador también un aprendiz.

No obstante, González nos recuerda que el método de la pregunta sí está apoyado en una serie secuencial de acciones a desarrollar. Cinco pasos que inician con algún aspecto referente al contexto del niño en el que se identifique una problemática a explorar en vías de posibles soluciones. Dichas soluciones conformarán las hipótesis que serán comprobadas a partir de la acción.

Esta somera mención a las etapas del método de la pregunta con el fin de resaltar de nuevo la cercanía al método científico como componente de gran relevancia en las propuestas de Dewey revisadas por González, desde donde reconocemos todo el potencial de dichos planteamientos, en relación con nuestras indagaciones.

Y, similar a lo indagado aquí, nos encontramos con muchos otros pedagogos enfocados en fines de características que se vinculan en relación con el niño y sus intereses.

Ejemplo de ello es también la labor de Ovide Decroly y sus aportes a la pedagogía desde, por ejemplo, su participación en la llamada escuela nueva:

En la ciudad de Ginebra se creó el Bureau Internationale des Écoles Nouvelles, organismo que pretendía canalizar y acoger las aportaciones de todos los educadores y pedagogos que se comprometieran con un proyecto de renovación escolar en el cual el centro de atención fuera el alumno con sus características, su historia y sus intereses (Gonzales, 2001, p. 99).

Esta definición es proporcionada por Margarida Muset Adel en su texto: Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales.

La autora se centra entonces en las fortalezas de esta propuesta en torno a la perspectiva del estudiante y sus intereses.

Además, nos habla de propuestas de cambio llevadas a cabo, ahora desde el continente europeo.

Muset aborda a Decroly haciendo alusión a su método, el método de proyectos, el cual sintetiza en cuatro aspectos de los que aquí resaltaremos tres, a saber:

La base de toda su obra es la observación del niño real. El conocimiento del niño y del adulto es válido y útil en la medida en que es fruto de la observación y la experimentación.

El fundamento de su didáctica y de su pedagogía es científico, en cuanto se basa en las conclusiones a las que llega a través de la experimentación.

Los principios que formula están íntimamente relacionados con la práctica escolar. Su trabajo en contacto con los niños tiene por finalidad verificar, en la práctica, sus teorías. (Muset, 2001, p.100)

De nuevo encontramos puntos en común hacia una visión dinámica de la pedagogía, centrada en aspectos como la observación y la experimentación para el reconocimiento y la exploración de intereses diversos, hacia el encuentro con el conocimiento.

Aquí, Muset nos remite a la posición de Decroly respecto a los planes escolares, en los que la división por asignaturas le significaba un obstáculo dentro el proceso de aprendizaje.

La vida natural y social es para él la educadora por excelencia. Por ello, considera necesario que la escuela sea permeable y abierta, con el fin de que la vida se haga presente en la escuela y los alumnos aprendan de la realidad tal como es, sin simplificaciones inútiles. (Muset, 2001, p.104)

Volvemos entonces al interés por la unidad, en este caso a través del encuentro con diferentes saberes abarcados por un mismo interés.

Otro aspecto que resaltamos en Decroly desde la mirada de Muset, es su énfasis en la dimensión lúdica del quehacer humano:

Los juegos educativos Decroly, como se denominaron en una época, son una serie de concreciones que plasmaban en la práctica el valor educativo concedido por nuestro autor al juego. Hasta el punto que afirma que toda tarea escolar debe presentarse como un juego estimulante. Los ejercicios que comportan repeticiones y ejercitación reiterada para fijar los conocimientos pueden ser fácilmente convertidos en juegos individuales y colectivos a los cuales los niños accederán orientados por el maestro, permitiendo su gradación, un elemento para el aprendizaje individualizado (Muset, 2001, p.111).

La referencia hecha aquí al juego como fortaleza, nos invita a hacer de esta herramienta parte del componente del cuerpo del guerrero, ahora desde el quehacer pedagógico. Potencia activa en la que aspectos como la transformación o la ambigüedad toman sentidos diversos.

Actualmente son muchos los educadores y las escuelas que toman como un compromiso la tarea de educar y que, conscientes de que educan hoy para el futuro, se arriesgan en el camino emprendido, el mismo que señaló Decroly al situar al niño, al alumno, ante la vida con toda su complejidad (Muset, 2001, p.118).

Vemos como las anteriores propuestas pedagógicas nos plantean un vínculo con el aprendizaje cuya movilidad le posibilita la idea de un currículo flexible, centrado en la experiencia y los intereses del educando.

Por otra parte, nos encontramos con las pedagogías antiautoritarias como aporte al recorrido hacia la constitución de aquel, nuestro cuerpo guerrero y sus herramientas de combate; ahora desde el proceso enseñanza aprendizaje.

Apoyémonos entonces en Josep M. Puig Rovira y su texto “Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias” para indagar acerca de los planteamientos de este tipo de propuestas pedagógicas.

En primera medida, el texto aborda algunos de los planteamientos de apoyo para la constitución de aquellos modos de pensar que confluieron en las pedagogías antiautoritarias.

Entre estas influencias nos encontramos con los preceptos rousseauianos:

Es sabido que el principal motivo de los escritos de Rousseau es el contraste entre el hombre natural y el hombre artificial que ha creado la sociedad. Un contraste que sitúa todo lo positivo en el hombre tal cual sale de la naturaleza, aunque luego va corrompiéndose a causa de la influencia perniciosa de la sociedad (Puig, 2001, p.153).

Para evitar este proceso de “corrupción”, el autor nos recuerda que la propuesta rousseauiana a este respecto es la de una educación en la que la figura del educador en ningún momento obstaculice el proceso educativo

“No se debe educar, es mejor abstenerse, no se deben transmitir preceptos ni informaciones, se trata únicamente de crear unas condiciones idóneas para el libre desarrollo de la naturaleza” (Puig, 2001, p.153).

Se apunta entonces aquí a una búsqueda por el desarrollo espontáneo del niño en pos de un proceso acorde a su naturaleza. Respecto de los principios rousseauianos, el texto complementa:

Al menos tres grandes principios de las pedagogías antiautoritarias se encuentran de algún modo en Rousseau:

La defensa de la bondad natural del ser humano cuando la sociedad no le perturba.

La defensa de la libertad y la espontaneidad en el desarrollo de la naturaleza humana.

“La defensa de una acción educativa que se limite a disponer un medio tan natural, libre y no intrusivo como sea posible” (Puig, 2001, p.154).

Vemos aquí que, el interés en los planteamientos rousseauianos también refleja una propuesta pedagógica centrada en el educando, en sus intereses y exploraciones, similar a los enfoques previamente abordados.

Puig también nos habla de la influencia del pensamiento anarquista dentro de la configuración de esta pedagogía.

En el pensamiento anarquista de nuevo nos encontramos con una defensa de la bondad de la naturaleza humana. Los males que sufren los individuos y el conjunto de la sociedad tienen su origen en una organización política y social basada en la coerción (Puig, 2001, p.154).

El autor hace entonces referencia a la crítica anarquista en torno a los agentes que desde allí se consideran promotores de dicha coerción. Religión y estado son los primeros focos en este caso:

Las iglesias no son más que formas sociales de inculcación de ideas que impiden el ejercicio libre de la razón. La segunda crítica va dirigida al Estado en la medida en que actúa como represor de la acción libre de los individuos (Puig, 2001, p.154).

En este punto resulta pertinente resaltar la cercanía entre las anteriores críticas y nuestro recorrido por los poderes de coerción ejercidos a través del cuerpo.

Disciplinamiento, religión, biopoder; controles que determinan al cuerpo su posibilidad de acción.

La tercera crítica se dirige a la economía capitalista en la medida en que consagra la propiedad privada, de la cual derivan todas las demás formas de poder y desigualdad que atraviesan la sociedad (Puig, 2001, p.154).

El énfasis puesto en estas críticas nos habla entonces de un malestar en relación con aquellos organismos que representan el poder en su ejercicio coercitivo. Es de esperar entonces que una propuesta pedagógica que acoja estas perspectivas sea consecuente con dichos cuestionamientos.

Puig nos habla entonces de una búsqueda por la igualdad social a través de la bondad como ejercicio libre en cada individuo, propiciada desde experiencias pedagógicas en las que priman la autodisciplina y el proceso individual no mediado por premios, castigos o exámenes.

El espíritu de rebeldía que late en todo el pensamiento anarquista es una de las actitudes que las pedagogías antiautoritarias adaptan a sus circunstancias.

También se inspiran en la lucha contra cualquier forma de poder y en la

búsqueda de métodos educativos que faciliten la participación libre de los educandos (Puig, 2001, p.155).

Formas de poder como la represión de la sexualidad, que hace parte de las preguntas de otra de las influencias de la pedagogía antiautoritaria mencionadas por el autor: las teorías freudo-marxistas:

“¿Qué aporta el pensamiento freudiano a las pedagogías antiautoritarias? Freud introduce en la pedagogía un ataque frontal a la represión sexual y por extensión a cualquier otra forma de represión” (Puig, 2001, p.155).

Sin embargo el mismo Puig nos recuerda el proceso de transformación del pensamiento freudiano a través del tiempo, en el que la idea de enfrentamiento va tornándose hacia la búsqueda por un equilibrio:

Eros y thanatos, placer y muerte, y otras tantas formulaciones, reconocen que no todo lo humano es bondad, amor y creatividad. La destrucción está tan presente en la arquitectura humana como el placer. De ahí que ahora el programa educativo de Freud defienda tanto la necesaria satisfacción del deseo como la inevitable represión de sus excesos (Puig, 2001, p.156).

No obstante, se continúa resaltando el interés en la lucha con los controles previos establecidos, en pos de la liberación de todo aquello que se lea como factor generador de represión.

La liberación sexual, tomada en sí misma o como símbolo y germen de todas las demás formas de liberación personal, se convierte en el ideal de las pedagogías antiautoritarias. La tarea de tales pedagogías será llevar esas

propuestas antropológico-culturales a la educación y ver cómo aplicarlas al proceso formativo (Puig, 2001, p.156).

La pregunta por la liberación en este caso, continúa aportándonos componentes para nuestro encuentro con el cuerpo del guerrero, ahora a través del quehacer pedagógico enfocado en el educando y sus intereses. Persiste entonces la noción de giro, de movimiento, de cambio, planteada previamente desde las rupturas con el pensamiento dualista.

Indaguemos entonces por aquellos encuentros a partir de las características contextuales que nos ofrece el autor.

Ante todo, las pedagogías antiautoritarias no hubieran existido, o al menos no hubieran adoptado la forma que las caracterizó, sin el trauma de la Segunda Guerra Mundial y los campos de concentración, sin la quiebra de las esperanzas depositadas en la revolución soviética y sin la acusación vertida sobre las llamadas democracias burguesas de encubrir inevitablemente intereses de clase (Puig, 2001, p.157).

Recordamos aquí los planteamientos de Pabón en relación, tanto con las características de nuestro contexto atravesado por la guerra y sus múltiples consecuencias, como con las posibilidades que desde este entorno emergen para la configuración de un cuerpo en ejercicio de resistencia.

Las pedagogías antiautoritarias surgen en un medio socio-político donde nada parece recuperable, donde únicamente la utopía ofrece esperanzas, y donde sólo contamos con el fondo de bondad natural de los humanos

convenientemente liberado de represiones como medio para encontrar nuevas formas de vida más libres y más felices (Puig, 2001, p.157).

Al hablar de motivaciones como la utopía, la bondad natural o la felicidad, nos encontramos con aspectos que aportan a nuestra configuración de cuerpo guerrero matices que por momentos hemos dejado de lado, al centrarnos en la ruptura con los conceptos absolutos. Sin embargo al pensar en la pedagogía y sus funciones, resulta un apoyo relevante el acudir a tales motivaciones, viendo en ellas no ya sus vínculos con las pretensiones de verdad, sino sus posibilidades como herramientas de acompañamiento dentro de un proceso que, como recordaremos, procura iniciarse desde la infancia.

Llegamos así a la escuela de Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill. El autor hace referencia aquí a la libertad y el autogobierno como bases de esta propuesta educativa.

Además, Puig nos plantea de nuevo el encuentro con motivaciones como la bondad y la felicidad:

Neill parte de dos principios antropológicos que sitúa al principio y al final de su tarea como educador: en el inicio coloca la firme convicción de que los seres humanos son buenos, y durante todo el proceso y como logro final de la educación coloca la felicidad. Bondad y felicidad son los dos pilares de la antropología de Neill (Puig, 2001, p.160).

Recordemos entonces que, al referenciar algunas de las teorías que fundamentaron esta propuesta pedagógica, iniciamos con las ideas rousseauianas en torno a la condición

de bondad, que en el ser humano se va corrompiendo a partir de su encuentro con la “influencia perniciosa” de la sociedad.

A este respecto, Puig hace referencia a Neill, quien sin haber leído previamente a Rousseau, nos plantea escenarios cercanos.

Neill está convencido de que el thanatos, el instinto de muerte o la propensión a ejercer el mal, no existe de forma natural o espontánea. Son siempre el producto de una falta de amor que puede remediarse (Puig, 2001, p.160).

Vemos entonces aquí un propósito por generar entornos con perspectivas más esperanzadoras que las de la inevitable corrupción, planteada inicialmente por Rousseau como resultado de la interacción del ser humano con el medio, con la sociedad que le rodea y con el entorno que le compete.

Búsquedas con características similares que apuntan a la posibilidad de un entorno que no entorpezca el proceso de aprendizaje. En este punto, Puig nos habla de los educadores y su rol en esta propuesta pedagógica, en la que debe primar el amor hacia los alumnos en pos de aspectos como la libre expresión y el desarrollo de la personalidad.

Si la bondad es el fundamento de la educación, la felicidad es sin duda su finalidad. La cultura, la política, el dinero o cualquier otro señuelo no pueden conducir más que al fracaso: al malestar y a la guerra. El progreso tecnológico y todos sus resultados no hacen mejores a las personas (Puig, 2001, p.160).

He aquí el reflejo de los malestares que nos aquejan como cuerpos despojados en el ocaso de la modernidad. Ahora se nos presenta el amor como una de las principales estrategias de combate ante este desgaste, ante este despojo.

Realizar el principio del amor supone abstenerse de castigos, reprimendas, sermones y otros comportamientos que producen temor y, por el contrario, acoger a los alumnos con calidez. De este modo se logrará el tipo de vínculo que está en la base de toda educación: el afecto recíproco (Puig, 2001, p.161).

Estas características nos presentan, de un lado, las estrategias de coerción que recaen sobre los cuerpos por medio de estrategias como el disciplinamiento, y del otro, la presencia del cuerpo desde una perspectiva que le acoge con calidez y cercanía, hacia la conformación de un vínculo tejido a partir del afecto y no de las dinámicas de dominación.

Respecto de Neill y su labor desde la educación moral en Summerhill, Puig nos remite a los principios que desde allí se gestaron, a saber:

No adoctrinar ni dar instrucciones sobre cómo comportarse.

No moldear el carácter.

No provocar temor ni usarlo para inducir conductas morales.

Permitir la autorregulación o capacidad de dirigirse libremente de acuerdo a impulsos que provienen del propio Yo.

Conseguir que los adultos sean cálidos, francos y honrados con sus alumnos.

“Reconocer que no se educa con palabras sino con actos o incidentes educativos críticos” (Puig, 2001, p.165).

Los principios aquí mencionados nos sintetizan en gran medida lo anteriormente visto respecto de la pedagogía antiautoritaria, además de acercarnos al interés por el rol del docente dentro de toda nuestra búsqueda.

Hasta ahora hemos abordado diferentes miradas que desde el quehacer pedagógico se acercan a nuestras búsquedas, tanto en los interrogantes por la insuficiencia del pensamiento binario y sus pretensiones absolutistas, como en el interés por encontrar alternativas que contrarresten los diversos efectos del disciplinamiento ejercido sobre los cuerpos, a través, por ejemplo, de métodos tradicionales como el lancasteriano, previamente mencionado en su calidad de modelo educativo aplicado en Colombia.

La referencia a Dewey nos reencuentra con la oposición al pensamiento dualista y a las pretensiones de verdad absoluta a través del interés por un conocimiento cultivado desde el proceso sucesivo de experiencias, que en unidad con el pensamiento operan en el proceso de aprendizaje. Unidad que como pregunta podemos apreciar replicada en el interés por disolver la división por asignaturas de las propuestas pedagógicas de Decroly, para quien prima el acceso al conocimiento a partir de la observación y la experimentación. Aspectos que nos acercan al método científico, aquí, y en Dewey, a través de su visión de la educación desde la sucesión de experiencias. En ambos casos podemos apreciar el reconocimiento de aspectos como la incertidumbre o el equívoco como parte de un proceso de resultados móviles, cambiantes.

Pedagogías centradas en el alumno, sus historias y sus intereses, su libre exploración del entorno que demanda la ruptura con los componentes coercitivos que le limitan; constantes luchas por la liberación ante diversos tipos de dominación.

Propuestas que nos hablan de un educador cuyas didácticas son complementadas y replanteadas constantemente a partir del vínculo con sus educandos, atravesado por el amor y la bondad en el caso de la pedagogía antiautoritaria, que encuentra en estas

motivaciones una alternativa de apoyo, tanto para contrarrestar los efectos de un entorno hostil, como para motivar a los alumnos al cultivo y la manifestación de una postura crítica ante las condiciones de su contexto.

El anterior recuento nos esboza un breve escenario en relación con aquellas propuestas pedagógicas que, a través de su ejercicio, han nutrido el panorama del proceso enseñanza aprendizaje hacia territorios en los que la constitución de cuerpos dóciles y escuadrones homogéneos es vista más como un obstáculo que como un propósito.

Nos aventuramos pues, a explorar una mirada más optimista, en cuanto al entorno pedagógico que se nos presenta como posibilidad de búsqueda y ejercicio hacia la configuración de nuestro cuerpo guerrero. Para profundizar en esta idea, resulta pertinente recordar que, al abordar previamente algunos de los muchos aspectos que competen a la educación del cuerpo en nuestro territorio desde la noción de continente hasta la de ciudad, nos hemos encontrado con múltiples factores que inciden en la manera de asimilar, aprehender y aplicar los modelos pedagógicos traídos de afuera. Referenciando algunos de los anteriormente mencionados, tenemos la gubernamentalidad del poder (en relación con el vínculo entre el poder eclesial y el gubernamental y su influencia en el entorno escolar) y sus posteriores consecuencias; la idea de modernidad como modo de pensamiento implantado, no surgido a partir de los intereses propios de nuestro contexto, y que en el marco de la escuela desemboca en efectos como la mezcla de modelos pedagógicos; los intereses de la colonialidad del poder que apuntan a la persistencia del control en beneficio de cuerpos que logren superar su presunta condición de barbarie.

Teniendo en cuenta los aprendizajes abordados en nuestra búsqueda por el cuerpo del guerrero, nos replanteamos los factores anteriormente mencionados para ampliar nuestra perspectiva y escudriñar en ellos su fuerza activa, sobrepasando la relación lógica y plenamente consecuente entre significante y significado, hacia un trasegar de cualidades móviles y en constante reconocimiento de su contexto.

Es decir, consideramos que es hora de retomar del entorno escolar aquellas fortalezas que persisten aún entre los dispositivos de control y además en ocasiones se posibilitan a partir de ellos; asumir una posición activa requiere encontrar las fortalezas en todos los lugares que sea posible, aún los no imaginados.

Al pensar en el campo de acción desde el lugar del docente, se hace evidente que en múltiples ocasiones nuestro contexto demanda infinidad de capacidades creativas y adaptativas, dado lo variable de sus condiciones:

Muy pocos centros educativos oficiales y privados cuentan con salones adecuados, instrumentos y herramientas de trabajo; hay escasez de recursos económicos y poca calidad en los materiales. Faltan criterios para coordinar su asignación, administración, y uso. También se desperdician o se descuidan los recursos, pues no corresponden a las necesidades detectadas en los diagnósticos de base de los Proyectos Educativos Institucionales, Municipales o Departamentales. (Lineamientos Curriculares pág. 17)

Realidades como estas dejan ver ciertas inconsistencias entre lo que se supone debería ser, y lo que hay, razón que como docentes nos lleva a preguntarnos por nuestras posibilidades, reacciones y estrategias ante dicho panorama. Para complementar tenemos:

El asunto se agrava cuando hablamos de las escuelas en donde (los estudiantes) no solo están atrapados sino hacinados en espacios precarios y sin recursos didácticos que alivien o amortigüen la falta de imaginación o de iniciativa pedagógica de unos docentes casi siempre mal remunerados, subvalorados, precariamente formados en las entidades encargadas de ello y por tanto desgastados, desgastados y desarmados, para enfrentar creativamente la educación en nuestros barrios con toda la complejidad generada en un país con todos sus conflictos permanentes (Vahos, 2000, p.14).

El ejercicio de resistencia se torna entonces continuo, impulso que nos invita a encontrar aquellas constantes del sistema educativo que como docentes nos es posible intervenir hacia la transformación.

“Tal vez es momento de transformar las preguntas que le hacemos a esa realidad polimorfa y compleja que llamamos escuela, para comprender mejor cómo la habitamos y qué opciones vitales reales ofrece a los sujetos que la animan” (Cabra A. & Escobar C, 2014, p.169)

Por otro lado, nos aventuramos a una mirada que aún siendo consciente de los aspectos que en nuestro contexto colombiano pueden resultar óbice para las prácticas pedagógicas centradas en el niño y sus intereses, decide poner en relevancia aquello de lo que se dispone, en este caso, principalmente (por ser el centro de nuestra pregunta inicial y el eje de nuestra formación profesional), el cuerpo.

Retomando además el interés por el escenario de la cotidianidad como herramienta de resistencia, pensamos nuestro cuerpo en una de sus funciones más básicas y constantes: el movimiento.

“El movimiento y las potencias de la expresión deberían ser alternativas que articulen las diversas dimensiones de nuestro ser y de nuestra vida, superando dualidades reduccionistas que confinan ciertos conocimientos a la quietud y el silencio” (Cabra A. & Escobar C, 2014, p.171).

Llegamos así al quehacer pedagógico en el marco de la educación artística; con el fin de retomar la exploración de sus aportes en torno a la constitución de un cuerpo en ejercicio de resistencia ante las dinámicas de control que limitan su posibilidad de percepción y expresión; cuerpo que trasiega la ruta móvil hacia la diferencia, hacia la diversidad, descentralizándose de la intención por memorizar esquemas cuya uniformidad rígida tiende a segregar pulsiones como la acción súbita o el movimiento de intenciones ambiguas.

Ello no implica una negación ciega ante la normatividad, sino más bien la búsqueda por el ejercicio consciente de esta. Hasta dónde va la norma y hasta dónde la ha extendido nuestra interpretación de ella.

Indagamos entonces por aquellas propuestas en las que se busca sacar al gesto del molde preestablecido, de la zona de confort que un contexto determinado le brinda como espacio de acción en el que debe operar para permanecer.

Tanto en su versión del Estado-nación “desarrollado” como en su fase de capitalismo neoliberal, la modernidad contemporánea lidia con un sujeto

corporizado que emerge de lo otro, lo diferente, lo desconocido, lo particular, y estalla como posibilidad para formas variadas de identidad (Escobar C., 2015, p. 189).

Como hemos visto durante nuestro recorrido, repensar las verdades establecidas ha sido una de las constantes para detonar el ejercicio de transformación a través del tiempo. Acojámonos entonces a la función del movimiento que trazamos en nuestro cuerpo guerrero, como ruta hacia una cotidianidad cambiante, digna de sus posibilidades de incertidumbre.

Expresión corporal

A partir de nuestras indagaciones reconocemos que la educación del cuerpo ha sido para los intereses de la escuela motivo de múltiples interrogantes, cambiantes según la perspectiva y el contexto desde donde se le aborde.

Resaltar esta función del cuerpo desde la educación artística resulta ser una opción con múltiples alternativas de acción. En este caso, abordaremos el cuerpo en movimiento desde la expresión corporal.

Y para comenzar, nos remitimos al texto “Técnicas de bienestar para niños- expresión corporal y yoga”, dado que aquí encontramos un eco a los interrogantes previamente planteados.

“Asistimos a un sorprendente fenómeno social: a pesar del desarrollo de la ciencia y del progreso de las técnicas, a pesar del extraordinario aumento de comodidades, el hombre no es feliz” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 21).

Los autores se refieren aquí al ritmo vertiginoso del hombre urbano contemporáneo, en razón de factores como la saturación demográfica y el exceso de polución de las grandes ciudades.

Velocidad de movimiento que va en detrimento de su calidad de vida, haciendo de aspectos como la alimentación o el desplazamiento al caminar, tareas rutinarias en las que incluso poco importa el beneficio que con ellas podamos brindarle a nuestro cuerpo.

“Observemos a los viandantes: ¿cuántos tienen un aire tranquilo, distendido, sonriente, de personas felices, satisfechas de sí mismos?” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 21).

La imagen que nos plantean aquí los autores fácilmente puede remitirnos a la evocación del CDOM, esta vez vinculado a la ausencia de felicidad en su gesto, a la evidencia de malestar en su movimiento, en su estar en el mundo.

Los autores vinculan entonces este desgaste también al cuerpo del niño, en el que constantemente se reflejan los malestares de los adultos que le rodean. Es así como se plantean el interés por indagar estrategias que contrarresten dicho efecto, hacia la búsqueda de condiciones que permitan el desarrollo fluido del niño en su entorno.

Para referirse a la expresión corporal, los autores nos remiten a las múltiples interpretaciones que ha tenido este término, llegando a extensiones que tienden a difuminar sus contornos. Sin embargo ubican su emergencia en el entorno escolar a partir de 1960. Luego de diversas aproximaciones, el texto nos proporciona la siguiente definición para la expresión corporal:

“En resumen, es una forma de expresión que consiste en decir por medio del cuerpo, utilizando gestos significativos nacidos del sentir y de la espontaneidad. Permite crear un lenguaje propio haciéndolo comprensible, es decir comunicable a los demás” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 24).

Aquí, el texto nos plantea la posibilidad para la creación de un lenguaje propio, reconociendo la expresión corporal como medio de comunicación fundamental, y por tanto, como lugar del aprendizaje que debería tener tanta relevancia como el lenguaje hablado, durante el proceso de formación del niño; a fin de proporcionarle herramientas de reacción ante el mundo que se salgan del molde que, como reflejo, ha encontrado en los adultos que le rodean.

El adulto, enfrentado a actividades antinaturales, se encierra en comportamientos estereotipados, se ve forzado, por las convenciones sociales, a unas condiciones de vida que ponen al niño en dificultades quitándole la posibilidad de expresarse libremente y de conservar el contacto con su universo corporal (Calecki & Thévenet, 1982, p. 25).

Los autores recomiendan entonces la expresión corporal para estimular la espontaneidad en el niño, motivándolo a explorar las posibilidades comunicativas de su cuerpo, aquel campo inmenso que suele tener tantos territorios inexplorados:

¡Somos unos modelos tan pobres en comparación con las posibilidades de la infancia e incluso con nuestras propias posibilidades! (Calecki & Thévenet, 1982, p. 25).

Se nos plantea así la figura de un cuerpo de posibilidades múltiples que giran en torno a la creación de un lenguaje propio a partir del movimiento.

Para profundizar en este aspecto remitámonos entonces al texto de Marta Schinca: “Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento”.

La Expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada (Schinca, 2010, p. 9).

La autora nos remite a la posibilidad brindada por la expresión corporal para, a partir de lo físico, conectar con los procesos internos del cuerpo. Además enfatiza en la relevancia del concepto disciplina en este ámbito:

“Hacemos hincapié en la palabra «disciplina» porque el trabajo que supone la búsqueda de este lenguaje es riguroso y exigente; existe una técnica a partir de la cual van surgiendo las herramientas que lo posibilitan” (Schinca Pág. 9).

Nos encontramos aquí ante la idea de disciplina como apoyo a las posibilidades expresivas del cuerpo a través de un ejercicio riguroso de constancia.

De este modo, podemos apreciar un punto de encuentro entre la disciplina y la potencia activa del cuerpo.

Este vínculo nos remite también a nuestro referente relativo a la danza, en donde nos hablan de la disciplina en relación con el poder:

“El poder es aplicado por la escuela que, para poder alcanzar el perfecto desempeño del bailarín, hace dócil su cuerpo” (Hidalgo, 2007, p.208)

Podemos apreciar entonces, el interés por un cuerpo dócil, ahora centrado en la motivación expresiva, la búsqueda de la disciplina como apoyo a la pulsión vital del cuerpo por combatir la reactividad a través del movimiento.

Volviendo a Calecki y Thévenet, nos encontramos con el yoga como propuesta vinculada tanto a la expresión corporal, como a la idea de disciplina:

“Los ejercicios inspirados en el yoga y practicados con los niños deben ser considerados como una disciplina” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 25).

En este caso los autores nos hablan de una disciplina en tanto que no hay un foco ubicado meramente en la forma de un cuerpo estilizado, ni tampoco un interés centrado estrictamente en un fondo religioso o filosófico.

De este modo, los ejercicios inspirados en el yoga significan para los autores una técnica que puede calificarse de psicosomática; un grupo de aprendizajes que comprometen las funciones internas del cuerpo con sus manifestaciones externas:

“Efectivamente, es un conjunto educativo simple y completo que actúa sobre el cuerpo, la respiración, el desarrollo de la atención y la concentración” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 26).

Volviendo a Schinca, nos encontramos con que la propuesta de trabajo corporal que aquí nos plantea la define como:

“Una sensibilización psicosomática que busca la integración de la conciencia del cuerpo con la vivencia del mismo” (Schinca, 2010, p.10).

Conciencia y vivencia, dos aspectos que competen al cuerpo y que se hacen unidad aquí, a través de la concepción de la dimensión psicosomática, en la que la autora resalta las funciones corporales, desde las más internas hasta llegar al proceso de exteriorización a través del movimiento, para la configuración de una armonía que compone al ser en su completud, cuerpo y mente, acción y pensamiento.

Para la constitución del campo de acción de esta idea de disciplina, la autora propone tres componentes fundamentales: cuerpo, tiempo y espacio.

“El estudio de estos tres campos se hace de dos formas que se asocian y complementan: un punto de vista racional, de conciencia, y un punto de vista emocional, de vivencia” (Schinca, 2010, p.10).

Cuerpo que explora tanto las incidencias del afuera en el adentro, como el proceso de sus pulsiones internas y el modo de ser exteriorizadas; en un ejercicio de intercambio con factores constantes y variables.

“Es un camino introspectivo para luego poder extraer de sí mismo, manifestar, expresar” (Schinca, 2010, p.10).

Un vínculo con componentes similares nos encontramos con la propuesta de unión entre expresión corporal y yoga. En primera instancia, los autores nos hablan de las posibilidades expresivas del cuerpo del niño:

“La expresión corporal le permitirá explorar, tomar conciencia de las posibilidades físicas y hacer uso correcto del cuerpo en movimiento. Responde a las necesidades de exteriorización del niño antes de conducirlo a un trabajo más interior” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 26).

A este trabajo más interior es al que los autores proponen llegar por medio del yoga:

El yoga utilizará los descubrimientos inducidos por la expresión corporal y, desarrollando las facultades de atención y concentración, conducirá al niño, progresivamente, al dominio de lo físico y de lo mental (Calecki & Thévenet, 1982, p. 27).

Como podemos apreciar, nos encontramos con algunos aspectos en común entre estas propuestas. La idea de disciplina que compete tanto al ejercicio continuo como a la

visión de cuerpo como unidad psicosomática nos remite a interrogantes anteriormente planteados, tanto desde la escisión entre cuerpo y mente como desde la idea de control corporal.

Aquí, la búsqueda del control corporal comparte intereses con la visión del cuerpo como unidad; no se trata entonces del adiestramiento para finalidades productivas como vimos a través del disciplinamiento, ni de la imposición por encajar en el ideal de virtud de la religión católica que previamente también pudimos apreciar, ni de los intereses de control de los cuerpos individuales y poblacionales para mantener el orden establecido como previamente indagamos en el biopoder.

De este modo, nos referimos a una idea de educación del cuerpo cuyos intereses de control se centran en la liberación antes que en la dominación.

Profundizando sobre esta idea, resaltaremos que, para Schinca, la imagen del cuerpo como unidad a partir de la interacción de sus componentes podría asemejarse más a la visión del cuerpo como una orquesta; en donde la armonía se construye desde la interacción de los instrumentos en un fluir constante que compromete, tanto su acción en conjunto, como la de cada miembro o función orgánica por separado, conforme las circunstancias lo demanden.

Llegar a sentir esta pluralidad sin perder de vista la síntesis de la organicidad es uno de los trabajos más arduos, pero que abre caminos a una expresión sutil de todas y cada una de las partes del cuerpo: un acercamiento a la música interior (Schinca, 2010, p.11).

La evocación al trabajo arduo que precede al encuentro con nuestra música interior puede remitirnos también a cierta pulsión de perseverancia que se nos ha presentado

como componente constante durante nuestra búsqueda por la configuración del cuerpo del guerrero.

Con Pabón pudimos percibirla desde el cuerpo hacia sus posibilidades de transformación, en las que las fuerzas reactivas devienen activas. En Artaud tuvimos varios encuentros: en el impulso vital al que nos remite el cuerpo del apestado, en la figura del hambre como motor de una necesidad incesante, en la intensidad del compromiso corporal de los actores del teatro balinés. En Fischer-Lichte podemos relacionarla con aquel cuerpo en constante exploración de sus nociones de límite...

Una fuerza latente que en el cuerpo del guerrero se hace herramienta de combate a partir de un ejercicio de experimentación y exploración constante, que en este caso podemos relacionar, por un lado, con la persistencia por indagar en las amplias posibilidades del cuerpo en su devenir orquesta; y por el otro, con el rigor que de este cuerpo se reclama para la armoniosa interpretación de cada uno de sus instrumentos.

Por su parte, Schinca nos corrobora además la apuesta por una visión de cuerpo que lucha contra los esquemas de control que, desde afuera, pretenden ser instaurados:

“Este concepto sobre el cuerpo se contrapone al tan actual de cuerpo como máquina cibernética, entrenada esforzadamente para realizar habilidades y hazañas por sí mismas en una gimnástica vacía de sentido” (Schinca, 2010, p.11).

La autora nos remite aquí a aquel cuerpo que, además de obedecer a los intereses del disciplinamiento, se desgasta en el fondo vacío de su accionar rutinario, cúmulo de esquemas que en la escuela tradicional fácilmente podría denominarse aprendizaje.

En este punto retomamos a Calecki y Thévenet, en relación con las búsquedas de su propuesta:

“Los medios aportados deben ponerse al servicio, no de una acumulación de conocimientos, sino de una educación del juicio, de una exploración de las posibilidades creadoras en vistas a una expresión de sí y de una mejor comunicación” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 29).

Los autores también nos hablan del rol del docente dentro de su propuesta, en consecuencia con lo anteriormente planteado.

“Una pedagogía así supone por parte del educador una actitud abierta a la escucha de las necesidades profundas del niño en todo momento: en la escuela, fuera de la escuela, en casa, en cada instante de la vida” (Calecki & Thévenet, 1982, p. 30).

Recordamos entonces las propuestas pedagógicas abordadas previamente desde nuestra senda del guerrero, centradas en los intereses del niño y en su encuentro con el aprendizaje a partir de la experiencia, en medio de un entorno propicio para el libre desarrollo. Evocamos también de aquellas pedagogías el rol del docente y su trato cálido, que en el caso de Calecki y Thévenet podemos relacionar con la actitud abierta a la escucha de un educador consciente de las múltiples dimensiones que abarca el proceso de formación. Veamos:

Nuestro método tiende a establecer modos de actuar naturales, instintivos, adaptados, que influyen sobre lo físico tanto como sobre lo mental:

-Sea a través de los movimientos espontáneos exteriorizados en respuesta a determinados estímulos.

-Sea por medio de actitudes precisas que implican no sólo la posición del cuerpo sino también el modo de respirar y la actitud mental (Calecki & Thévenet, 1982, p. 30).

Observamos que las indicaciones aquí propuestas aluden tanto al modo de actuar instintivo como al adaptado, al movimiento espontáneo como a la actitud precisa. Tanto el cuerpo ya recorrido como el emergente tienen lugar, por tanto, en esta búsqueda.

Los autores proponen los mismos objetivos y ejes de trabajo para ambos métodos, a saber:

1. Toma de conciencia corporal y del universo interior: funciones viscerales, emociones, sensaciones... a través de los ejercicios sensoriales (escucha y concentración), de los ejercicios tendientes al buen desarrollo del esquema corporal, de los ejercicios respiratorios.

2. Ampliación de las posibilidades musculares y motrices:

Por medio de movimientos precisos, lentos y económicos de yoga;

Por medio de desplazamientos, sobre un ritmo propio o sobre ritmos dados, en expresión corporal.

3. Escucha de sí y del otro gracias a la concentración y a respuestas positivas que tienden a una mejor comunicación. (Calecki & Thévenet, 1982, p. 31).

Se nos propone de este modo un cuerpo en constante trasegar entre el adentro y el afuera, cuerpo que se reconoce en sus funciones orgánicas, motrices, sensoriales, receptivas, expresivas y comunicativas.

En el caso de Schinca, el trayecto hacia el movimiento consciente inicia con el despertar del cuerpo desde sus sensaciones internas y desde la percepción que del afuera le proporcionan sus sentidos.

“La autoexploración por medio de diversos estímulos lleva a la persona a un grado de percepción más fino y profundo: por la vía sensorial, kinestésica y emocional” (Schinca, 2010, p.11).

Así, el trasegar de nuestro cuerpo persiste en un trayecto que implica sus sensaciones, emociones y dinámicas de movimiento. Captar, responder y crear, son las finalidades que nos propone la autora para el ejercicio de afinar las capacidades sensoriales de nuestro cuerpo.

Afinaciones que se proponen a partir de las fortalezas de cada sentido, a saber:

Afinación de la percepción óseo-muscular para llegar a la interiorización de las sensaciones corporales en lo estático y durante el movimiento (Schinca, 2010, p.11).

Aquí la autora nos habla de la afinación de la percepción del cuerpo a partir de sus propias características y del reflejo de estas en el afuera: peso, contacto, intensidad, presión, fluir del cuerpo en el tono muscular, en las corrientes internas, en el vínculo con la fuerza de gravedad.

Afinación de la percepción auditiva, por un lado, y del «oído interno», por otro.

Captación de las relaciones temporales sonoras (rítmicas o melódico-rítmicas) y su reproducción por el movimiento, en un mecanismo que acciona los centros nerviosos en relación con el aparato muscular. Favorecimiento del sentido del ritmo (Schinca, 2010, p.11).

Vemos también en esta afinación el flujo entre el adentro y el afuera del cuerpo.

“Afinación de la percepción visual-espacial para una concienciación del cuerpo en el espacio propio y en el espacio total; estructuración del espacio mediante la orientación, direcciones, dimensiones; desarrollo del sentido espacial en las relaciones y composiciones con los otros” (Schinca, 2010, p.11).

Esta afinación enfatiza en el vínculo entre la percepción visual y espacial, a partir de la que llegamos también al vínculo con otros cuerpos, de lo individual hacia lo colectivo.

Crecimiento de la imaginación corporal en la búsqueda de la expresión propia, individual, en un equilibrio entre lo consciente y lo inconsciente (Schinca, 2010, p.12).

La autora nos propone entonces este ejercicio de afinación de la percepción en sus diferentes manifestaciones como modo de preparación hacia la búsqueda por nuestro propio lenguaje, compuesto por nuestro cuerpo en todos sus componentes y dinámicas.

Todo ese trabajo va indudablemente encaminado a encontrar la relación entre lo físico y lo emocional, que a través de los matices y cualidades del movimiento encontrará la forma de manifestarse (Schinca, 2010, p.12).

Al referirse a la intención de manifestación, la autora nos habla de un cuerpo en relación con otros cuerpos, cuerpo en el que el movimiento se hace expresión susceptible de ser percibida en el afuera.

Tanto el movimiento como la postura pueden convertirse en signos, es decir, cargarse de un contenido. Este puede ser concreto o abstracto, pero su fuerza expresiva depende de cómo se modulen los elementos: intensidad (tono),

temporalidad (tiempo, ritmo, fluir de la energía), espacialidad (uso del espacio, diseño, amplitud, proyección) e intencionalidad (Schinca, 2010, p.12).

Schinca nos proporciona entonces la noción de calidades del movimiento, para mencionarnos las diferentes combinaciones posibles entre los elementos mencionados. Calidades que, nos recuerda la autora, conforman aquel lenguaje que al nacer del cuerpo, sobrepasa los parámetros de la conceptualización, además de brindar el sustrato a un tipo especial de comunicación en el que el significado de los elementos es una creación en conjunto de los interlocutores a partir de un plano diferente del cotidiano.

“En ese estado comienza la transmisión de intencionalidades, climas, acciones y respuestas espontáneas, creadas en la libertad de utilización de los elementos antes descritos, donde cada personalidad puede aportar sin trabas su fuerza creadora” (Schinca, 2010, p.12).

De este modo nos hallamos, en las perspectivas aquí abordadas, ante un interés por resaltar en el cuerpo todas sus capacidades expresivas y comunicativas, a través del flujo energético que le conecta con el afuera en ambas direcciones.

Al pensar en el entorno escolar reconocemos la necesidad de continuar en la ruta que nos proporciona otras motivaciones para los conceptos de disciplina y control corporal, hacia la transformación en herramientas para facilitar tanto nuestras posibilidades experimentales y expresivas como nuestros procesos comunicativos, enfocados en una educación del cuerpo que, en definitiva, se vincule más con las necesidades de aquellos que tiene a su cargo, que con los intereses de las diversas entidades gubernamentales, ricas en discursos hegemónicos que, como hemos

contemplado muy a nuestro pesar durante nuestro recorrido, persisten en intereses que parecen instaurarse en nuestros cuerpos, acaso, se me antoja, a modo de catástrofe.

Conclusiones

Este es mi cuerpo. Nuestro cuerpo, al hacer uso de la calidad figurativa, metafórica, o simbólica que nos permite el discurso, con el fin de incluir en la afirmación inicial a cada cuerpo que, por cualquier circunstancia, con ella se topase.

El recorrido que aquí se detiene tuvo por inicio la pregunta centrada en este, mi cuerpo, tu cuerpo, nuestro cuerpo, en relación con sus múltiples capacidades expresivas y comunicativas.

Nos reconocemos entonces como cuerpo inmerso en un contexto que nos constituye, nos determina, nos alberga; nos hemos acogido a sus demandas como necesarias para la vida en sociedad.

A partir de allí nos referimos a la educación del cuerpo, en la búsqueda de un concepto que nos permitiese abarcar diferentes dimensiones y discursos útiles para el rastreo de las interacciones entre las posibilidades del cuerpo y las condiciones del contexto.

No obstante, hemos podido apreciar algunas de las diversas maneras en las que, este condicionante para el acceso a la posibilidad de vida en sociedad, implica múltiples efectos que pareciesen desbordar su propósito, haciendo del control un factor constante en las dinámicas e intereses relativos a la educación del cuerpo.

El inicio de nuestra pesquisa por el control en la educación del cuerpo estuvo marcado por el efecto de dominación rastreado tanto en las dinámicas como en los intereses del poder eclesial, sin embargo nuestro recorrido rápidamente nos llevó a reconocer muchos otros efectos además de este.

De modo que, al hallarnos ante diversos efectos, nos aventuramos a enunciarlos a modo de conjuntos, en el intento de clasificarlos según la similitud de sus características.

Cabe resaltar que la clasificación aquí propuesta surge de nuestro propio recorrido, de los diferentes hallazgos que, en relación con nuestro interrogante central, podrían agruparse de una u otra manera, acaso clasificarse como causa, consecuencia o componente estructural.

Por tanto, lejos de la pretensión de producir un discurso con ínfulas de verdad, nos aventuramos a la configuración de una clasificación, entre todas las muchas posibles; ejercicio con el que pretendemos guiarnos a partir de la enunciación de cada efecto con sus respectivos orígenes, dinámicas e intereses, así como organismos e instituciones desde donde ha sido rastreado, para posteriormente, a partir de estas características, localizar sus consecuencias y posibles alternativas de cambio.

A este punto, por momentos pareciese que hablamos por voz propia, pero sólo son efectos del lenguaje. Por tanto, cabe resaltar que todos los aspectos que aquí mencionaremos, ya fueron rastreados y referenciados previamente durante nuestra ruta, a partir de diversos autores, teorías y modelos de pensamiento.

Y en caso de que pareciese un mero ejercicio de síntesis, cabe recordar que el propósito es exponer la ruta recorrida, ahora en relación con el alcance de los objetivos planteados.

Ahora bien, teniendo en cuenta que fue la dominación una de las primeras pesquisas, nos remitimos a ella para tomarla como punto de inicio.

Efectos rastreados a partir de la incidencia del control como componente activo en la educación del cuerpo

Dominación

Efecto rastreado a partir de la estrategia de expansión del poder eclesial en el territorio europeo del siglo XV, según el cual podríamos leer la educación del cuerpo como el ejercicio de imposición de dicho poder en aras de controlar cualquier emergencia de enigma, de secreto, de lejanía; cualquier presencia considerada profana para el cuerpo. Dicho efecto fue rastreado principalmente en dinámicas de control como la persecución y el exterminio de la brujería, los ejercicios de confesión y penitencia, la vigilancia del cuerpo y sus procederes cotidianos a cargo de figuras como la del sacerdote, presunto agente mediador ente lo humano y lo divino.

Aquí, nos hallamos ante un efecto que busca ejercerse a partir de la privación, con el fin de imponer al cuerpo un ideal de virtud que deberá mantenerse so pena de condena eterna para su alma, o algún otro castigo que, particularmente, aparentando menos duración no pretende generar menos miedo, ya que es el temor uno de los principales motores para mantener el ideal de coerción en el cuerpo, y así hacer de este un texto legible, y por consiguiente lejano de cualquier posible impronta enigmática.

El paso de los fenómenos de brujería a los de posesión, de la mano de Foucault, nos llevó a ver cómo, además de la dominación, el control llegó al cuerpo a través de dinámicas que proponían diseccionarlo para acceder a él enteramente, analizarlo, escudriñarlo, estudiarlo cada vez más a fondo.

escisión

Tomamos aquí, como posible coordenada de inicio, el surgimiento del modelo cartesiano con sus amplias repercusiones. Cuerpo controlado por discursos científicos desde campos como la medicina, la biología, entre muchos otros.

Cuerpo que al separarse de los designios divinos se ubica en un lugar en donde premios y condenas pasan a ser materia de esta vida y no de aquella posterior, lejana y desconocida, predicada por el poder eclesial.

A través de este modelo, el cartesiano, el hombre se ha escindido de la naturaleza para hacerla su objeto de estudio, al tiempo que pretende escindir de su propio cuerpo con los mismos fines. Idea que vimos esparcirse hacia múltiples dimensiones, en la constitución de discursos que dividen cuerpo y mente, sujeto y objeto, saberes válidos y no válidos, razón y emoción, vida y obra... entre muchos otros.

Efecto en el que el cuerpo, además de verse relegado a la función de receptáculo de la mente, se encuentra subordinado a sus mandatos, en medio del enmarañado interés por hacer de ambos componentes entidades diferentes, jerarquizando al mismo tiempo los hallazgos de la mente sobre los del cuerpo, al ser estos últimos considerados engañosos.

A través de la escuela, tanto en su entorno como en su discurso, pudimos percibir este efecto en dinámicas como la separación de propósitos formativos (familiar y escolar), de saberes (teoría y práctica, ciencia y no ciencia), de funciones (juego y trabajo, estudio y descanso, ejercitación corporal y cultivo del intelecto), de roles (docente y alumno).

Diversas dinámicas y disposiciones con intereses que recaen en la constitución de un sujeto ideal conforme el pensamiento cartesiano; un cuerpo de gesto y movimiento reconocido, aceptado, razonable, predecible. Cuerpo controlado que no debe salirse de la estructura que para él se ha tejido, desde donde prima, por un lado, el cultivo del intelecto, y por el otro, la subordinación de sus pulsiones, en este caso, para una óptima aprehensión de saberes.

Sin embargo, vimos como este interés por la constitución de cuerpos dóciles va más allá del cultivo de las capacidades mentales, al mezclarse con otro de los estandartes de la modernidad: el naciente modelo capitalista. Es aquí donde nos encontramos con el disciplinamiento, otro de los efectos rastreados en torno al control corporal y su incidencia en la educación del cuerpo.

Disciplinamiento

El ideal de progreso que pudimos hallar inserto en los inicios del capitalismo conforme nuestra exploración, desembocó en la necesidad por un cuerpo productivo, educación del cuerpo máquina desde donde el control no pretende ahora la supresión de sus pulsiones, ni está enfocado en el cultivo del intelecto; para este caso se trata del encauzamiento, de canalizar toda potencial fuerza activa latente en el cuerpo en beneficio de su rendimiento a nivel funcional, de su utilidad dentro de la cadena de producción.

Aunque puede percibirse en distintas dimensiones de la institucionalidad, durante nuestro recorrido nos enfocamos en este efecto a partir del dispositivo escolar, en torno a dinámicas como la vigilancia del cuerpo a nivel individual desde el inicio de su proceso

de escolarización, a fin de apresurar la estandarización del comportamiento. Cuerpos ubicados estratégicamente a un mismo tiempo y en un espacio determinado, previamente asignado; cuerpos silentes y con distancias fijas entre ellos, inmersos en esquemas prediseñados para cada segmento de la jornada escolar. Estrategias disciplinares centradas en el condicionamiento de las pulsiones corporales partiendo desde las más básicas, apoyándose, para este propósito, en el control reticulado de cada miembro, de cada gesto, de cada impulso. Además de escindido de la mente, ahora se nos propone un cuerpo en el que las posibilidades de fragmentación se acrecientan en pos del cuidado de cada detalle, y en beneficio de la economía del gesto, de la eficacia del movimiento, de la alianza obediencia-utilidad. Ideal de cuerpo dócil, dúctil, útil y silencioso en el que se refleja la técnica, la rapidez, la eficacia; individuo sometido y ejercitado a través de actividades seriales, mecanizadas.

Así que el disciplinamiento como efecto desembocó, según estas dinámicas e intereses, en un acceso al conocimiento basado en verdades preestablecidas, de rápida absorción. Conforme esta perspectiva, el modelo mecánico enfocado en la preparación para las funciones de la fábrica, se reprodujo en el modelo de aprendizaje. Disciplinamiento del cuerpo que en este caso se nos presenta como posible condicionante para las facultades del pensamiento, al establecer límites y barreras ante cada inquietud que se salga del esquema. Cuerpo máquina que deviene cuerpo alumno, cuyo mutismo trasiega entre la imposición y el desinterés, al iniciar acatando la norma para llegar a conclusiones como la de que, en consecuencia, ya no tiene nada qué decir. Total, poco importan las razones para este caso, lo importante es que se calle, y que así permanezca.

Las sanciones morales comenzaron a vislumbrarse en nuestro recorrido como dinámicas de castigo acordes a los intereses de control corporal propios de este efecto, la consolidación del ideal de individuo disciplinado por su propia convicción en el progreso, y voluntariamente encaminado en el propósito de encajar en aquel modelo. Intereses cuyas consecuencias nos direccionan hacia el siguiente efecto propuesto: la homogeneización.

Homogeneización

La figura del hombre moderno, el lugar del conocimiento, de la razón, de la luz, de las posibilidades. Cuerpo que aún proclamándose único no tiene permitido salirse del molde, gran paradoja.

Al hablar del ideal del individuo moderno, aludimos a una singularidad que, al hacerse propósito, pretende implantarse sobre cada cuerpo para hacerlo una copia más, el componente adecuado para el interés centrado en una sociedad uniforme.

Este efecto, nos habla de un control impulsado desde instancias del poder, cuyas dinámicas continúan enfocadas en la vigilancia, ahora con el propósito de detectar en el cuerpo cualquier impronta de anomalía, cualquier indicio que lo saque de su condición de normalidad, de aquella estructura previamente diseñada para él.

Ahora no se trata del temor a la condena, ni del cultivo de las facultades mentales, ni de la optimización de la productividad, el control recae aquí sobre el cuerpo apoyándose en discursos como el de la medicina, desde donde la anomalía es perseguida

en su condición de enfermedad, a partir de la más tierna infancia y con la intención de ser detectada aún en las pulsiones más íntimas del cuerpo, tan profundo como sea posible.

Hablamos así de una educación del cuerpo en la que la expresividad encuentra su límite bajo la etiqueta de patología, control corporal en el que cualquier sospecha de enigma, de incongruencia, de desenfreno, es convertida en motivo para la mención de la locura como posibilidad.

En el entorno escolar, pudimos percibir este efecto a través de propuestas como las de Comenio, reflejadas a su vez en el modelo lancasteriano, desde donde se asumía la labor educativa como una tarea que debía abarcar de modo uniforme a la totalidad de la población, con el fin de difundir contenidos preestablecidos, de contornos fijos y resultados predecibles.

Aquí, la estructura disciplinar funciona además para detectar el individuo a corregir, conforme comportamientos que, aún sin ser considerados directamente una enfermedad, se perciben en el alumno como antecedente de la anomalía; control que recae nuevamente sobre el cuerpo, ahora en el intento de anticiparse a la emergencia de todo lo que en este pueda calificarse de extraño, de anormal, de patológico, de insano.

De este modo, resaltamos las implicaciones de la consolidación del ideal del individuo moderno, regido bajo discursos preestablecidos como verdades absolutas. Concepciones hegemónicas que buscan instaurarse en el cuerpo a modo de sustrato indisoluble, para hacer de este un individuo digno de ser considerado ciudadano.

Llegamos entonces al efecto de autorregulación, a partir de la incidencia del control como agente activo en la educación del cuerpo; y para este caso centrado en la

interiorización de los efectos anteriormente mencionados, con el fin de ser reproducidos tanto a nivel individual como poblacional.

Autorregulación

Este efecto fue rastreado principalmente conforme los intereses de las organizaciones estatales, a modo de biopoder: El poder de “hacer morir”, alusivo al gobierno monárquico, fue desplazado por la emergencia de discursos en los que, como vimos previamente, primó la preservación de la vida.

Y a partir de allí pudimos reconocer algunas de sus diversas repercusiones en otros campos de la sociedad, por medio de múltiples estrategias biopolíticas. Como recordaremos, los intereses y componentes estructurales de la biopolítica, según nuestras indagaciones, se entretajan a través y alrededor de modos de pensamiento propios de las humanidades modernas, las ciencias naturales y los conceptos de normalidad que de allí surgieron.

De este modo, interpretamos aquí una mezcla entre los efectos anteriormente mencionados, conforme la llegada de la modernidad, en relación con la incidencia del control como componente activo en nuestra ruta de indagación por la educación del cuerpo.

Efectos de escisión que vemos reflejados, tanto en la pugna de los intereses del cuerpo en su carácter de singular, contra los propósitos normativos aplicados a nivel poblacional, desde donde prima la acción social sobre la individual; como en el interés científico por separar al cuerpo tomando como centro sus características biológicas, con

el propósito de fragmentarlas a modo de objeto de estudio; haciendo uso estrategias como la del panóptico para, además de facilitar el ejercicio de vigilancia, profundizar en la mirada individualizante en beneficio del análisis minucioso de aquel cuerpo que, con el tiempo, va revelando nuevos lugares por escudriñar, por controlar; cuerpo organismo que al hacerse cuerpo poblacional pasa a ser analizado según sus procesos, asumidos aquí, consecuentemente, también como biológicos.

Los efectos del disciplinamiento se hacen presentes en la autorregulación perfeccionando sus técnicas gradualmente, operando sobre cada sujeto hacia un ideal de control cada vez más reticulado e interiorizado, con propósitos de condicionamiento enfocados en hacer innecesario el ejercicio de vigilancia externa, a través de la inoculación exitosa de aquella permanente mirada escudriñadora en el interior de cada individuo, en aras de un gran cuerpo poblacional autorregulado. Intereses de control que, ante este panorama, sobrepasan el adiestramiento. Desde esta perspectiva, la educación del cuerpo, continuando con el propósito visto en las sanciones morales, se apoyó en dinámicas como el castigo discreto para promover la autoevaluación constante del cuerpo y sus proceder. Aquí, podemos percibir un cambio en los parámetros *autoevaluativos*, al estar centrados ahora, más que en el ideal de progreso visto previamente, en los ideales comportamentales de civilidad del ahora cuerpo poblacional, en la autoevaluación de los proceder individuales en relación con los avalados por el poder operante y que buscan reflejarse a su vez en cada cuerpo. Ideal de cuerpo que se evalúa y sanciona, tanto en sí mismo como en sus semejantes.

Homogeneización y autorregulación. El crecimiento de la urbe ha nutrido entonces, desde esta óptica, la conformación del cuerpo poblacional: el ideal de ciudadano se ha instaurado con premisas como la protección de los bienes e intereses comunes, en donde procesos como el de higienización se asumen en su calidad de componentes esenciales para la constitución de la idea de urbanidad.

Cuerpo poblacional que como totalidad significó mucho más que la mera suma de sus partes; gran unidad que de la mano del biopoder se nos presentó como objeto de estudio emparentado con campos emergentes como el de la estadística y la economía, a través de múltiples análisis centrados en tareas como ponderar, medir, comparar. Aquí, vimos cómo, bajo la denominada tecnología de la seguridad, las medidas se adaptaron a las características de la población, en lugar de basarse en esquemas preestablecidos que requiriesen del posterior acoplamiento del individuo.

Se nos plantea de este modo la consolidación de aquel poder que acoge, en lugar de segregar. Ejemplo de ello fueron las mencionadas campañas de control natal, que incidieron en el control del cuerpo y sus pulsiones sexuales, a través de discursos centrados en el cuidado y la protección y, en consecuencia, notablemente lejanos de aquella mirada censora que hacía de dichas pulsiones evidencia de pecado, de obstáculo, de debilidad, de patología.

En lo concerniente al entorno escolar, nos encontramos con el fenómeno de la gubernamentalidad, en el que interpretamos la continuación de los ideales homogeneizadores que encontramos en la pedagogía desde Comenio. Aquí, la tarea de enseñar a muchos a la vez no solo se justificó en propósitos de rapidez, impacto o

eficacia, ya que la gubernamentalidad, para este caso, alude además a procesos educativos que solo pueden generarse en colectivo, ejercicios de convivencia que trasiegan entre la competitividad y la cooperatividad.

Educación de un cuerpo que aquí deviene organismo colectivo con sus consecuentes cambios de proporción en el espacio. Sinécdoque invertida, cuerpo a gran escala y en constante ejercicio de autorregulación gracias a la interacción de sus componentes; molde que gradualmente se adapta a su contenido para hallar constantes conforme el paso del tiempo, expandiendo los efectos de homogeneización hacia la regularidad y regularización de sus contornos, para continuar en su propósito de establecerse como forma hegemónica.

De este modo, con los efectos de homogeneización hemos rastreado las bases para la constitución de lo normal, de la norma, de lo establecido: poderes, modos de pensamiento y discursos que durante nuestro recorrido hemos percibido tanto en su calidad de homogeneizadores como de hegemónicos; vaivén que ahora, complementado por la autorregulación, busca interiorizarse en el cuerpo, tanto en sus proporciones individuales como poblacionales.

En consecuencia, hablamos de hegemonías que aquí operan sobre un cuerpo poblacional, que al ser nombrado en singular pareciese revelar, a través del lenguaje, cierta pretensión por asumirse acaso el único, acaso el mejor; ambas tentativas resultan altamente sospechosas al pensar en este cuerpo y sus procesos biológicos de movimiento perpetuo.

Cuerpo poblacional cuyo ejercicio de expansión aparece aquí escudado tras aquella gran premisa, aquel estandarte que previamente referenciamos como propósito de defensa a nivel general, absoluto, indeterminado, y que ahora, al particularizarse, deja ver su cara opuesta, expuesta hacia el exterior de dicho cuerpo, y dispuesta a manifestarse, imponiendo el ataque a la defensa, la muerte a la vida.

Por tanto, nos encontramos ante un discurso hegemónico en el que el cuerpo poblacional defiende, no la vida, sino su vida. Este cambio en la consigna nos sirve para evidenciar parte del malestar inserto en este modo de poder: el debate eugenésico representado en el exterminio de un sinfín de poblaciones y comunidades bajo argumentos como la supremacía étnica; conflicto que además se extiende, con dinámicas similares, hacia la lucha de clases.

Cabe entonces aquí la pregunta: ¿hasta dónde llega esta idea de cuerpo poblacional? Lejos de la intención de esperar una respuesta única, invitamos a la búsqueda por reconocer la multiplicidad de sentidos y direcciones que pueden generarse a este respecto; no sólo hacia la abstracción de un gran cuerpo poblacional de formas y límites inaprehensibles en la distancia, sino también hacia las múltiples posibilidades con las que cuenta este modelo para reproducirse, ahora a pequeña escala, al interior de aquel gran cuerpo.

Desde allí, podríamos figurarnos muchos pequeños cuerpos poblacionales que, dadas sus condiciones contextuales particulares, fácilmente podrían estar atravesados por distintos ideales de homogeneización, cada uno establecido como discurso hegemónico y

en defensa de la supervivencia, o la supremacía de aquel cuerpo poblacional del que procede.

Panorama que nos completa una idea de educación del cuerpo atravesada por un control en el que se mezclan todos los efectos anteriormente configurados, ahora de modo discontinuo, ambivalente, impredecible, incongruente... adjetivos que, en conjunto, se nos presentan como opuestos a los intereses tantas veces indagados en el pensamiento moderno durante nuestro recorrido.

Colonialidad

Continuando con nuestro trayecto, ahora al interior de una ruta que evoca a la espiral en tanto que, aparentando volver sobre sí misma emprende un camino diferente, abordamos los efectos de la colonialidad a través de los de autorregulación previamente planteados, centrándonos en aquella fabulación que, hacia el final, nos dibuja un paisaje discontinuo, inestable, heterogéneo, aún a pesar de los persistentes ideales de homogeneidad.

A este cuadro, debemos anexarle un nuevo antecedente y, por consiguiente, prepararnos para las subsecuentes variaciones y transformaciones, susceptibles de generarse aún a través de la imposición de estructuras de control con características bastante similares a las previamente abordadas.

Acercamos entonces nuestro escenario de inicio al ubicarnos ahora aquí, en América Latina, en donde, de la mano de los procesos de colonización y evangelización, tuvo lugar una educación del cuerpo atravesada por el control en sus efectos de

colonialidad, conforme los cuales, una impronta de inferioridad se instaló sobre los cuerpos latinoamericanos, comenzando con las primeras comunidades indígenas colonizadas para llegar hasta nuestros días, hasta nuestros cuerpos; cambiando de forma e intensidad según las características de cada contexto, a fin de lograr sostenerse en su interés fundamental: asociar, de algún modo, al cuerpo latinoamericano con la barbarie.

La barbarie. Conforme nuestra pesquisa, encontramos aquí un concepto que abarca y supera todas las pulsiones corporales que a través de nuestro recorrido se nos han presentado como motivo de censura. Cuerpo latinoamericano, bárbaro en tanto que enigmático y de proceder profanos ante la mirada colonizadora, que le escudriña al tiempo que le censura: prácticas sexuales licenciosas, gestos y movimientos desmesurados, comportamientos proclives al ocio y al carnaval, dudosa higiene; cuerpos en desventaja en los que el ideal de virtud parecía imposible, aún en sus formas más básicas. No obstante, la persistencia, tanto del control, como de la imposición de aquel inalcanzable modelo, se mantuvo.

De modo que el control con todos sus efectos recayó sobre la educación de aquel cuerpo, ahora considerado, de antemano, inferior. Nuevamente se nos presenta la contracara de la defensa de la vida explorada con el biopoder, que aquí vemos más a profundidad, a través de dinámicas de exterminio, dominio, explotación, destrucción, sometimiento, saqueo, imposición, coerción, por mencionar algunas de ellas.

Colonialidad. Poder que, como pudimos apreciar, también se inserta en el aparato escolar y su consolidación al interior de nuestro continente, a través, por un lado, de la implantación de modelos pedagógicos ideados en otros contextos, y por el otro, de la

interpretación de dichos modelos como la única ruta válida para el acceso al conocimiento.

Todo esto sin pasar por alto la presencia de la iglesia católica, que a través de sus doctrinas, emprendió procesos de formación al interior de los de evangelización, desde antes del surgimiento de la estructura escolar, para luego, por medio de esta, continuar en su ejercicio de intervención en la educación del cuerpo. Ejercicio que -como vimos a través de la gubernamentalidad como juego entre el poder pastoral y el eclesial-, dejó de ser su tarea cuando se estableció la educación de carácter laico y, por consiguiente, salió la iglesia de la ecuación. Por lo menos en teoría. Igual, dentro o fuera, sus dinámicas de control continuaron allí operando, con diferentes justificaciones pero finalidades similares.

Colonialidad, efecto de múltiples interpretaciones y consecuencias conforme el lugar desde donde se recibe.

A través del discurso hegemónico, por ejemplo, pudimos percibir una idea de modernidad cuyo centro permaneció fijo en el continente europeo, y por tanto, en el cuerpo, sujeto, individuo europeo: Modelo de grandilocuentes historias con hombres importantes que, en su calidad de protagonistas, llevan a cabo acciones nobles, notables. Luminarias inmutables que pareciesen prescindir de la vida cotidiana, aquella de acciones triviales y consecuencias irrelevantes. Cuerpos libres de cualquier grieta por la que pudiera escapárseles algún asomo de humanidad vergonzante.

Sin embargo, de la mano de otras perspectivas, hemos podido reconocer una intención que se expande en el propósito de hacer de nuestra historia un relato múltiple,

que se escapa y se resiste a permanecer en el ideal cartesiano de formas fijas, unidireccionales e incuestionables.

¿Qué hubiera sido entonces de aquel ideal moderno si la abundancia latinoamericana no hubiese llenado sus arcas, transformando, por consiguiente, y mínimamente, parte de su contexto socioeconómico?

Desde la perspectiva actual, qué cómodos lucen los agentes colonizadores mientras miran con desprecio al cuerpo que habita el mismo territorio que estos saquean e invaden, argumentando con firmeza que dicho cuerpo no es merecedor de tanta riqueza, que no sabría qué hacer con ella, o que no reconoce su valor real: parlamento acorde para esta caterva de ladrones, violadores, asesinos seriales... personajes que, así nombrados, y aun bajo el riesgo de aparecer descontextualizados, nos proporcionan una imagen que aquí reconocemos más emparentada con las dinámicas insertas en los procesos de colonización, que la que suelen ofrecernos ciertos discursos hegemónicos como los que aún en nuestra actualidad se reproducen, por ejemplo, al interior de muchas instituciones educativas, a través de la figura de conquistadores, sacerdotes misioneros, caballeros, descubridores... conceptualizaciones que se tornan en eufemismos al momento de reconocer que, aquí, todo comenzó con un genocidio, justificado en argumentos como la supremacía racial.

De resaltar, por tanto, aquellos discursos en resistencia con la hegemonía, conforme los cuales, este poder saqueador y exterminador, que no salió de nuestro continente con las manos precisamente vacías, ahora, a través del proceso de reconstrucción de nuestra historia, tampoco aparece con ellas limpias.

CDOM: la gran consecuencia

Aterrizamos entonces en un cuerpo sobre el que recae el peso de los efectos previamente expuestos, red y cadena de consecuencias que desde su inicio tuvo al control como premisa, apoyado en intereses y dinámicas de formas cambiantes, y por tanto útiles para trasegar entre un efecto y otro, a fin de prevalecer en el fondo, recordándonos que, aún cuando no se trata sólo de dominación, los otros efectos recorridos parecen estar más cerca de ésta, que de algún efecto relacionado con la liberación.

Cuerpo que ahora parece extraño de sí mismo, pues son otros los que se hacen cargo de él en casi la totalidad de sus dimensiones. Otros, multiplicidad de índole diversa.

Como recordaremos, el ideal de progreso trasladó a la vida en la tierra la promesa del paraíso, bajo el nombre de bienestar, convirtiendo al más allá en un terreno baldío, regido por una figura cada vez menos omnipotente, a causa de la creciente oferta de aquel momento, en relación con los agentes depositarios de fe: fe en el hombre, fe en la ciencia, fe en la razón.

Cambios de este tipo fueron los que percibimos como antecedentes para la lejanía creciente entre la idea de cuerpo que ahora nos figuramos y sus referentes divinos, su dimensión ritual, su lugar de encuentro con todo aquello que, a través de senderos que no pasan por el plano cartesiano, logra conectar, acaso el cuerpo con la mente, acaso el adentro con el afuera, acaso cualquier otra dupla de componentes que reclamen poder ser percibidos, por lo menos eventualmente, en función de aquello que les une, y no de lo que les separa.

Cuerpo en el que multiplicidad de discursos hegemónicos rigen sus proceder, dándole la ilusión de la libre elección al tiempo que lo atiborran de opciones inaccesibles. De modo que resulta más seguro comprar la espontaneidad que tratar de reproducirla por los propios medios, al menos la primera viene con garantía. La segunda posibilidad no parecería una opción muy atractiva para este cuerpo, de movimiento atravesado acaso por la uniformidad, acaso por la economía de gesto, acaso por el miedo al rechazo del entorno, acaso por la ausencia de motivaciones dignas de ser consideradas relevantes; **cuerpo en condición de reactividad**, de inercia.

Las anteriores, son algunas de las características que nos acompañaron en la constitución de esta idea de cuerpo que ahora nos compete; conjunto de aspectos entre los que percibimos una condición en común: el despojo. **Cuerpo Despojado** de su **dimensión ritual**, de su **accionar espontáneo**, de su **capacidad de elección**.

Cuerpo educado para que no recuerde lo que puede mientras sufre por lo que no tiene. Dicho sufrimiento nos remite nuevamente a aquella promesa del progreso en la que nos traerían a la tierra el paraíso. Todo parece indicar que este se perdió en el traslado, pues aquí, a esta tierra, conforme lo que evidencia nuestro contexto, nunca llegó.

Y como esta, una a una, las promesas y certezas de la modernidad, previamente abordadas, fueron cambiando paulatinamente de forma, ante la imposibilidad de sostener sus pretensiones de absoluto en una multiplicidad de entornos que le demostraban su fracaso.

Son estos procesos los que nos evocan la imagen del ocaso asociada a la modernidad, cuando venimos de un trayecto en el que sus contornos fijos se asociaron a la claridad, a la iluminación, a la pureza, a la luz.

El Ocaso de la Modernidad, penumbra que enrarece las formas ante la mirada impotente de aquel cuerpo despojado e inmóvil.

Hacia la liberación

Asumimos entonces el control como parte activa en la educación del cuerpo. No obstante, persistimos en la exploración hacia la búsqueda de aquellos efectos del control que lo asocien a la liberación desde alguno de sus componentes. En este punto, cabe reconocer que el trayecto recorrido nos ha brindado coordenadas que resultaría óbice pasar por alto.

En primera instancia, resaltaremos que fue precisamente la libertad uno de los estandartes de la modernidad: liberar al hombre de las cadenas de su ignorancia, de su atraso; de aquella bruma de obscuridad que la luz de la razón prometía disipar.

La modernidad entonces, rica en absolutos como luce bajo el lente de nuestros hallazgos, introdujo a la libertad en su estructura fija.

Por tanto, al pensar en una educación del cuerpo en donde el control apunte a efectos de liberación, y ubicándonos en medio de la idea previamente planteada, se nos propone un cambio en el que persisten los intereses libertarios, pero ahora atravesados por la pugna con los conceptos preestablecidos y anquilosados, invitándonos, de este modo, a liberarnos de **la idea de libertad como absoluto.**

Bailar en cadenas, diría Nietzsche en el caminante y su sombra.

Construir de la mano de lo que ya está significaría entonces, para este efecto, localizar en nuestro recorrido aquello que reclama algún componente liberador, y de qué modo lo hace, para, a partir de allí, pensar en las posibilidades de equilibrio entre ambos lados.

Buscar, por ejemplo, componentes liberadores en relación con el peso de las escisiones, comenzando por aquella de cuerpo-mente, claro ejemplo de una **concepción binarista del mundo**.

Buscar la unidad nos lleva además a romper con la **jerarquía que ubica a la mente por encima del cuerpo**, con cierta sensación que nos deja el pensamiento cartesiano en la que la mente es el individuo entero, el gran triunfo, no solo sobre el cuerpo mismo, sino sobre todo lo que no es él. Además de separado de su cuerpo, puesto por encima de este, y no sólo de este, sino de todo el resto, a través del **ideal del individuo como centro del universo**. Pero entonces, ¿hasta dónde llega este cuerpo?

Digo cuerpo como eco de muchas voces que antes lo dijeron. Aún cuando diga enfática y categóricamente Mi Cuerpo, aún cuando es mi cuerpo fenomenológico, producto de mi tiempo espacio particular y todo su recorrido, mi cuerpo como idea primigenia y primaria se constituye a partir de lo que a través de mi entorno he aprendido a reconocer como idea primera, primaria y primigenia. Es mi vínculo con el mundo lo que me posibilita dilucidar los límites de mi cuerpo, desde los contornos físicos hasta las fuerzas reactivas.

Concepciones de este tipo, como consecuencia, nos llevan al interés libertario, ahora en torno a este ideal de individuo, que además de su pensamiento, como hemos podido apreciar, también trae prediseñado su movimiento.

Cuerpo de procederes esquematizados que se pregunta por el lugar del movimiento emergente, espontáneo, en donde al salirse de su estructura se hace heterogéneo, liberándose así, de paso, de los **intereses homogeneizadores**, enfocados en hacerlo réplica de los demás cuerpos.

Todo esto nos lleva a reconocer, nuevamente, los **discursos hegemónicos** como aspecto de necesaria reevaluación dentro del panorama que, en general, hemos conformado mediante nuestra exploración.

A este punto, hemos brindado a nuestro CDOM las coordenadas de salida, aquello que es menester reevaluar.

Sin embargo, cabe recordar que uno de los rasgos que nos hemos prefigurado en este cuerpo, es el de la **inercia**. Por exceso de control detallado, por autocensura, por desinterés; podrían ser estas algunas de las razones que fundamentan a este cuerpo despojado y reactivo hasta llegar a la inmovilidad, en el que las fuerzas reactivas operan para desgastar su día a día, haciendo de su cotidianidad un banal obstáculo, sin sentido continuo, cuando, como recordaremos, el paraíso, aún bajo el nombre de bienestar, se ha perdido en su intento de llegar a la tierra.

Ha caído la noche para nuestro cuerpo despojado. Allí, agotado, reconoce, en el sutil cambio de las formas que ya anunciaba el ocaso, un efecto de transformación total, mientras sus ojos, inmóviles, apenas asimilan la penumbra.

Fortalezas liberadoras

El cuerpo del guerrero y su contexto

En medio de la obscuridad imperante tanto dentro como fuera de nuestro cuerpo despojado, se percibe una intensidad que crece. Es la figura del **guerrero**, que llega ofreciendo un plato lleno de **hambre**. Metáfora que, de ser considerada cruel, le calzaría perfectamente, dado que este guerrero proviene de un mundo cruel.

De modo que la primera y primigenia fortaleza liberadora de este cuerpo en su condición de despojo, debe surgir de sí mismo, como **ejercicio de resistencia ante lo preestablecido a modo de verdad absoluta**; pulsión que abarca el eco de todos los cuerpos que durante nuestro recorrido emergieron a modo de resistencia: bruja, posesa, anormal, bárbaro, individuo a corregir... cuerpos que reclaman un nuevo relato para sus pulsiones censuradas, ahora que intuyen la posibilidad de hacerlo, ante la llegada de nuestro nuevo aliado y sus demandas; figura cuya **fuerza activa**, apoyada en la **pulsión vital**, convoca, de entrada, a la **experimentación**: Autoeducación del cuerpo en donde se busca aportar a la idea y práctica del control, sentidos diferentes de los antes explorados en sus efectos durante nuestro trayecto; ahora, en tanto voluntad propia de acción, en tanto determinación, en tanto autocontrol para explorar nuestras propias fronteras, descubriendo y reconociendo en ellas lo necesario, lo conveniente, lo impuesto, lo prescindible. **Autocontrol para aprender a elegir**.

Y como herramienta de apoyo al guerrero, nos encontramos con una serie de discursos que proponen caminos diferentes del hegemónico hasta ahora imperante;

discursos que hacen eco con, y en el clamor del despojo como condición, a través de posibilidades como el **devenir** o la **liminaridad**, en donde, como vimos, las verdades absolutas han salido de la ecuación, dando paso a la movilidad como nuevo componente, tanto dentro como fuera de este cuerpo invitado ahora a devenir, a liberarse del peso del ser como producto terminado, mientras recorre los umbrales internos y externos, planos liminares que permiten, también al entorno, escaparse de sus contornos fijos.

Modos de **pensamiento diverso** que llegan como apoyo para el cuerpo, ahora en su devenir guerrero activo, ofreciéndole herramientas para la experimentación en su calidad de ejercicio constante, comprometido, cotidiano, hacia el encuentro con otras alternativas para abordar el control en la educación de este, su cuerpo. Mi cuerpo. Nuestro cuerpo.

Ahora la noche no luce tan tenebrosa.

El cuerpo del artista, el artista que habita en cada cuerpo

En el intento de hacer nuestro tejido trama y urdimbre consecuentes, por lo menos desde el discurso, comenzaremos esta conclusión con la primera característica de nuestro cuerpo despojado como punto de partida: el despojo de su **dimensión ritual**, de sus referentes divinos.

Durante nuestro recorrido pudimos abordar la idea de belleza asociada al deseo de trascendencia, recurrente en la humanidad a través de los tiempos. No obstante, también nos topamos con aquellos discursos hegemónicos en donde la idea de belleza se nos presentó como un concepto preestablecido. En este caso, rastreamos dicha dicotomía a

través del arte en algunas de sus dimensiones; pesquisa que también nos brindó perspectivas lejanas de dichos conceptos preestablecidos.

En concordancia, abordar el arte como herramienta para la liberación del cuerpo nos proporciona aquí, una posibilidad de retorno a nuestra dimensión ritual, asimilando aspectos como la belleza, no ya desde los discursos hegemónicos, sino desde nuestra **percepción**, para acercarla a nuestra vida como posible puente a lo trascendental, hacia lo sublime.

Una idea de belleza que se acerque a nuestra cotidianidad, en beneficio del reconocimiento de aquellos componentes que están a nuestro alcance, que se escape de aquella constante escisión entre la vida y el arte, entre lo lógico y lo sensible.

Cuerpo que ahora sabe, recuerda que siente, y que, por consiguiente, a través de estos nuevos aportes está convocado a resolver su condición de reactividad retornando a su **accionar espontáneo**, ahora como producto de su vivencia personal, potenciada, en este caso, por el ejercicio de experimentación hacia el reencuentro con su dimensión ritual, a través de su reinterpretación de la idea de belleza.

He aquí que nos hallamos ante discursos y herramientas que conforman, en nuestra fabulación, el cuerpo del artista; el artista que habita en cada cuerpo para hacer de la vida misma su **capacidad de elección**, su campo de acción, escenario que le brinda la posibilidad de transformarse en el día a día, a modo de manifestación artística que no pretende consolidarse como obra, pues no se asume como meta el producto terminado, consolidado, definitivo, de formas fijas y definibles; ejercicio de resistencia que, ante el

entorno que le compete, reconoce la fortaleza de aspectos como la carencia, la ambigüedad, la incertidumbre, la desproporción... la obscuridad.

Así, en medio de la negra noche, nuestro cuerpo ahora danza, reconociendo en ella su hermana, su aliada, su reflejo en tanto que inaprehensible en su completud... cuerpo que, ahora en movimiento, celebra el ritual de retorno a su carácter enigmático, polimorfo, acompañado de aquellas voces que rescatan aquello que antes se censuraba.

El actor, el apestado

Al abordar ahora el cuerpo desde sus potencias autoeducativas, surge el control a modo de fuerza para acompañarnos en un trayecto que tiene como una de sus premisas, asumir el dolor como parte del cambio, buscando en la libertad, no ya su absoluto, sino la posibilidad de transformar nuestros propios límites.

El cuerpo del apestado surge entonces para recordarnos que la experimentación no es ajena al dolor, pues, cercana al proceso de metamorfosis, debe asumir dicho componente para atravesar los umbrales de lo preestablecido, de lo anquilosado, de lo reactivo en cada cuerpo.

Enfermedad, que como el **hambre**, emerge a modo de pulsión de muerte que reclama vida, **experimentación**, proceder intensos ante todo lo que agoniza, crueldad con el propio cuerpo ante posibles sensaciones autocompasivas, dolientes, reactivas. Cuerpo que deviene activo ante su propia condición de inercia.

La peste. Un escenario en el que la sinrazón, la ambigüedad, la incertidumbre, en lugar de ser señaladas como obstáculo, son asumidas como potencias, gracias a su clamor

de la **ruptura con la concepción binarista del mundo**, entre otros aspectos de formas fijas y sentidos inmutables.

Vimos, además, dicha pulsión reflejada en el cuerpo del actor y su quehacer comprometido con la escena, hacia la resignificación de esta, ahora como vivencia actual, y, por tanto, determinada por motivaciones que se nutren más del propio contexto que de las motivaciones de un remoto protagonista; espacio que se nos refleja aquí, además, en nuestro contexto cotidiano, en aras de romper con las barreras y escisiones que nos alejan de nuestra propia vida como campo de emergencia del acontecimiento escénico, artístico.

Escenarios en los que el acto hablado no tiene la última palabra, al ser interpretado como discurso con pretensiones de lógica, de verdad establecida. En concordancia, nos hallamos ante otra alternativa desde la que se proponen herramientas para la **liberación de la jerarquización de la mente ante el cuerpo**.

Hemos de recordar que el espacio de emergencia de estos cuerpos está planteado desde la cotidianidad misma, continuando así con la propuesta por el **retorno a idea de afinidad entre cultura y vida**, hacia el **reencuentro del cuerpo con su dimensión ritual**, a fin de adherirnos, de este modo, a la vida, como principal motor para nuestros propósitos en la educación del cuerpo. Vida en su calidad de escenario, tanto primigenio como actual.

Tal es el caso del teatro balinés, que se nos presenta como herramienta de apoyo al guerrero a través de un cuerpo que, evocándonos la **ruptura con el ideal europeo del individuo como centro**, se constituye desde las posibilidades que por él trasiegan a modo de impulsos, gestos, movimientos; cuerpo canal en el que confluyen intensidades

diversas que apuntan, tanto a la **conexión entre pasado y presente**, como al **vínculo entre individualidad y colectividad**.

Así, el cuerpo en el teatro balinés se manifiesta a través de la **emergencia de fuerzas y componentes que escapan al filtro de la razón**, llegando a espacios tan insondables como la figuración del espíritu.

Campos semánticos constituidos a partir de la herencia, y hacia un sentido colectivo; fortalezas liberadoras motivadas por el **retorno al cuerpo como unidad de múltiples y diversos componentes cambiantes por naturaleza**.

El bailarín

Se nos presenta entonces la danza como herramienta de apoyo de nuestro cuerpo guerrero a partir de su cercanía con la idea del **devenir**, cuerpo que rompe con la idea de significado único, espacio que se transforma a cada paso trasegando entre dimensiones oníricas, interpretativas, sensitivas, que buscan ir más allá, no solo hacia la **diversificación del movimiento esquematizado**, sino, además, hacia el ejercicio de **resistencia ante el imperio de la razón como discurso hegemónico**, reflejado en la educación del cuerpo, como hemos visto, desde diferentes perspectivas e intereses que, a partir del tejido construido, nos acercan más a los efectos de dominación de a los de liberación.

También aquí aludimos a una herramienta que busca desligarse del peso del texto, del parlamento que pretende racionalizar el movimiento, subordinarlo a su lógica para esquematizarlo, además, desde su interpretación, desde su dimensión simbólica. Por

tanto, nos hallamos nuevamente ante una apuesta por la **liberación de la jerarquización de la mente ante el cuerpo.**

Y aunque ya venía asomando, es en nuestro trasegar por el cuerpo del bailarín en su calidad de herramienta para la figura del guerrero, en donde se afianza la **apuesta por una idea de control vinculada a la educación del cuerpo como componente liberador**; he aquí la **templanza** requerida por el cuerpo para perseverar en su ejercicio de **experimentación**; ahora no hablamos sólo de **autocontrol**, sino de dinámicas de apoyo que, a través de la exploración y la experimentación corporal, entran a operar para enfatizar en la tarea del guerrero como ejercicio continuo, demandante de toda nuestra pulsión vital.

Control para combatir las fuerzas reactivas del cuerpo mediante el ejercicio cotidiano de experimentación que nos compromete en toda nuestra energía activa.

Performance

Hasta el momento, hemos tejido un recorrido que pretende resaltar las potencias liberadoras del arte como herramienta del guerrero, hacia perspectivas en las que el control, funcione más como aliado que como obstáculo, mediante una educación del cuerpo enfocada en la exploración de sus posibilidades sensitivas, expresivas, comunicativas, entre muchas otras de características afines.

Y con el ánimo de no resultar más repetitivos de lo que tal vez ya lucimos, resaltaremos el performance como la unión de todas las búsquedas previamente

planteadas; ejercicio de experimentación que acoge gran parte de nuestros interrogantes a través de todas sus búsquedas y propuestas.

Sin embargo, aquí nos hallamos ante una alternativa de liberación que expande muchas de las posibilidades previamente planteadas, profundizando en las búsquedas ya vislumbradas a través de otras herramientas propuestas como apoyo a nuestra figura del guerrero.

Aquí, la ruptura es tan profunda que no hablamos de expresar, comunicar o representar, sino de la vivencia misma con todos sus avatares, **la emergencia del acontecimiento**, el devenir desde donde cada pulsión nace incluso antes de su prefiguración mental, con sus respectivos esquemas y propósitos.

Cuerpo en el que ahora se visibiliza su carácter fenoménico, aquella **performancia** que, previamente abordada desde algunas perspectivas del discurso lingüístico en su oposición a la cualidad de competencia, emerge ahora como potencia en el cuerpo; multiplicidad de sentidos y posibilidades que se evidencian, por ejemplo, en el cuerpo del realizador performático que gana peso ante las imposiciones del personaje.

Desde esta herramienta, también denominada giro posmoderno conforme nuestras indagaciones, aquello que antes había significado un obstáculo, ahora, aun conservando las mismas características, y aún más, gracias a ellas, se convierte en potencia activa.

En oposición a la idea de individuo a corregir, de cuerpo enfermo, de procederes anormales, se nos presentan ahora **la anomalía, la monstruosidad, el exceso, como posibilidades** que resaltan en este cuerpo su carácter polisémico, múltiple. Características que, como vemos, no aluden al establecimiento de hegemonías, homogeneidades o

absolutos; por el contrario, van en búsqueda de **la revaloración de la diversidad de sentidos, de la heterogeneidad de las formas, de las particularidades del contexto.**

Performance. Acción que se encamina hacia la **inclusión del riesgo como componente**, no como posibilidad.

Se asume aquí la **experimentación** entonces, como ejercicio que requiere control para asumir el riesgo, para recibirlo como aliado en las búsquedas libertarias, hacia una educación del cuerpo que reconozca la diferencia, la incertidumbre, como potencias de aprendizaje.

Aquí, podríamos además vincular al **riesgo** con la propuesta que nos trae la realización performática, en relación con el **intercambio continuo de roles entre el realizador y el espectador**, hacia su fusión en el rol de cogeneradores del acontecimiento performático.

Cuerpos que se reflejan a partir de un nexo que, como pulsión, emerge aún antes de la conformación del pensamiento empático. Manifestación de cuerpos sensibles en tanto que fenoménicos, presentes en tanto que interactivos; fronteras que difuminan los roles; umbrales que entrelazan el adentro y el afuera del **cuerpo visto como lugar de emergencia, y posterior retroalimentación del acontecimiento.**

Dicha fusión propuesta en el performance, se vincula además, a la posibilidad de hacer del arte una herramienta de transformación no solo a nivel individual; de modo que la acción en común de cogeneradores performáticos se interpreta también como **la posibilidad de interactuar en colectivo**, ahora en concordancia con nuestros intereses y necesidades como comunidad.

Hablamos así de una herramienta que aborda los malestares de la colectividad, no vista ahora como población, objeto de estudio que pretende ser medido y tabulado, sino como comunidad; polivalencia de componentes únicos en razón de sus condiciones espaciotemporales; comunicación entre los cuerpos que se da en el ejercicio cotidiano, ahora enfocado en el reconocimiento de los posibles conflictos y la generación de alternativas de solución, a través de dinámicas que permiten ir más allá de la disertación lógica, guiándonos gradualmente hacia el **reencuentro con nuestras dimensiones rituales**.

Ahora el guerrero no pretende trasegar solo, sino acompañarse de otros cuerpos que compartan sus búsquedas libertarias, que aquí se expanden según múltiples perspectivas; propósitos que buscan acercarnos, no a pesar de, sino gracias a nuestras diferencias, hacia nuestra **reafirmación de la heterogeneidad como fortaleza liberadora del cuerpo**, en beneficio, además, de nuestro accionar espontáneo, de libre elección.

Nos hallamos de este modo, ante la propuesta por un cuerpo que se reconozca inmerso en un contexto que merece ser reevaluado, recuperado, defendido.

Un cuerpo dispuesto a replantear su historia, valorando la diversidad como fortaleza en contraposición a la idea de homogeneidad, de cuerpo que se repite al infinito, para, a modo de celda de colmena, conformar un gran cuerpo uniforme, fácilmente definible, predecible hasta el anquilosamiento.

La invitación a la reconfiguración de nuestra historia, nos lleva a otra de las fortalezas del performance en relación con nuestra pregunta por la liberación. El **vínculo entre creación y pensamiento**, en donde nuestra **experimentación**, a través de ejercicios

como el de la **reflexión**, se potencia hacia otros lugares diferentes del de la realización escénica, del de la acción vital; conectándose con diversas preguntas que también recorren nuestro ser, nuestra **configuración de cuerpo fenoménico, único en sus características contextuales**; no con el fin de generar una respuesta absoluta, sino de explorar algunas de sus múltiples posibilidades en tanto que **concordancia entre cuerpo y mente como agentes cogeneradores de otros sentidos posibles**.

Así, nos hallamos ante una apuesta que gira en torno a aspectos afines a la **concepción del discurso como materia en movimiento**, en donde la palabra, ahora se nos presenta a manera de aliada, y no de opuesta, a los intereses libertarios indagados durante nuestro recorrido por la educación del cuerpo.

Fabulaciones que posibilitan el abordaje, ya posterior, de un acontecimiento que, aún cuando reconocemos inaprehensible como totalidad, nos aventuramos a leer con diferentes lentes, a fin de continuar en nuestra tarea por la **resignificación del acto cotidiano**, por el **acercamiento entre el cuerpo y la mente, entre el arte y la vida**; entre la acción inmediata y los hallazgos arrojados por ésta en pos de una educación del cuerpo que también nos vincule como agentes reflexivos ante los acontecimientos que emergen y nos competen, como seres humanos comprometidos con los malestares y alternativas de cambio de la comunidad que nos alberga.

Múltiples comunidades, insertas en una sociedad que, durante nuestro recorrido, emergió como caótica, como escenario de emergencia del drama social.

Percepciones como estas apuntan a la **reivindicación de una comunidad con componentes heterogéneos**, y por tanto, a la **inclusión de formas del discurso que se**

escapan de los intereses hegemónicos centrados en su pretensión de sociedad inmutable, de población definible a través de meras abstracciones estadísticas.

Pedagogía y escuela

Nos encontramos aquí con discursos diversos que, para resumir, nos brindaron desde el quehacer de la pedagogía, notable cantidad de herramientas en sintonía con nuestra búsqueda, ahora girando en torno a las fortalezas liberadoras previamente planteadas.

Cuerpo visto ahora desde la figura del docente, en el que se hace menester, como reflejo de las premisas del guerrero, el cultivo continuo de sus posibilidades vitales, de su cuerpo activo y en ejercicio de resistencia.

Sin embargo, en este caso, cabe particularizar en la inclusión de un componente adicional: **el amor como herramienta del guerrero**, ahora cuerpo docente; la bondad como premisa de su vínculo con los educandos, en aras de contrarrestar las incidencias de un entorno hostil, producto, en gran medida, de las condiciones contextuales previamente planteadas a través de efectos como la autorregulación mediada por el biopoder, y la colonialidad que presupone, de entrada, en el cuerpo del latinoamericano, cierta condición intrínseca de barbarie, como pudimos antes apreciar.

En adición, y no por ello de menor relevancia, nos hallamos ante un panorama que, a la luz de nuestras indagaciones, luce hostil en relación con múltiples características que hacen de nuestro contexto un terreno de combate, de nuestras aulas un espacio de posibilidades precarias, de nuestros modelos educativos discursos, en muchas ocasiones,

al servicio de los intereses hegemónicos y en detrimento de las necesidades de los educandos.

De este modo, nos aventuramos, al figurarnos como cuerpo docente en ejercicio de resistencia, a operar desde allí, desde la diversidad, reconociéndonos como parte de todo este entramado para encontrar en él sus posibles vertientes, raigambre de meandros que se extiende para cuestionar su entorno, para dar el paso hacia acciones en la búsqueda de creación y transformación.

Hablamos además, de una educación del cuerpo en la que el control para efectos de disciplinamiento es cuestionado, en razón de las implicaciones de reproducir el movimiento y el modelo mecánico en el cuerpo, tales como su degradación a agente depositario de un aprendizaje anquilosado, memorístico.

Así que, al aplicar dichos cuestionamientos al quehacer del cuerpo docente, que aquí nos planteamos en perpetua transformación conforme las características de su contexto, nos hallamos ante un escenario en el que aparece **el movimiento, ahora como dinámica de resistencia**; cuerpo móvil que aquí emerge, reflejado en el docente y el educando, como fuerza y potencia liberadora, en aras, además, del cultivo de las capacidades reflexivas y críticas. Ejercicio activo de resistencia apoyado, como vimos, en estrategias como **la revaloración del método científico**, en concordancia con sus posibilidades desde la exploración y no desde la repetición o la imposición; o en perspectivas como aquellas que se enfocan en el estudiante, en sus intereses y necesidades, como principal motor para la acción pedagógica.

Cuerpo que interactúa con su contexto apoyado en herramientas que, desde los intereses pedagógicos aquí indagados, buscan aportar **autonomía** a sus decisiones, en este caso, en concordancia con el reconocimiento de la necesidad de un entramado normativo, paralelo al **ejercicio continuo de resistencia** por sacar al cuerpo del molde para él prediseñado, como vimos previamente, con propósitos, dinámicas y efectos varios.

Cuerpo al que se le invita a salir de aquellas zonas de confort que le impiden explorarse en todas las potencias previamente abordadas.

Se propone así el camino hacia rutas en donde los saberes, las disciplinas, las artes, las ciencias, puedan hallar puntos de encuentro que les permitan expandir sus perspectivas a partir de la labor colectiva, hacia una educación del cuerpo más integral, apoyada en el **diálogo entre saberes y disciplinas**.

Cabe recordar aquí que todos estos propósitos llevan ya un largo recorrido, pues resulta reconfortante reconocer en la escuela un espacio cuya **diversidad** posibilita múltiples efectos centrados en los componentes libertarios aplicados a la educación del cuerpo, ya sea desde el discurso o desde la vivencia.

Expresión corporal

Herramienta a partir de la cual, haciendo uso además de disciplinas como el yoga, abordamos la educación del cuerpo en beneficio de su calidad de vida; ejercicio de resistencia ante un mundo de ritmos vertiginosos y dinámicas aceleradas, alejadas del

cuerpo en la búsqueda por la resignificación de su cotidianidad en fortalezas como el flujo consecuente de sus actividades y pulsiones básicas.

Por tanto, nos hallamos ante **la búsqueda de la fluidez como ejercicio de resistencia**, ante un entorno que pretende delimitar nuestras funciones y dinámicas cotidianas según sus intereses.

Nos encontramos además, con el interés aquí planteado por la **creación de un lenguaje propio**, a partir de las posibilidades expresivas y comunicativas de cada cuerpo. Potencia liberadora, además, en relación con la jerarquía de la palabra hablada, de la verbalización.

De modo que se resalta el movimiento singular en lugar del homogéneo, la espontaneidad que supera al esquema, motivada por búsquedas personales y no regido por intereses hegemónicos. Desde esta perspectiva, por tanto, nuevamente llegamos a la **valoración de la diferencia como fortaleza** en lugar de segregarla, censurarla o asumirla a modo de objeto de estudio.

Y de nuevo, además, nos hallamos ante **el control como fortaleza liberadora** que, asociada a búsquedas como el **rigor**, entra en apoyo a la educación del cuerpo en relación con la **disciplina** requerida en el proceso de formación de su **autogobierno**. Ejercicio que en la práctica cotidiana se potencia hacia la decantación de sus componentes por parte del cuerpo al que le compete, en concordancia con sus necesidades y las particularidades de su contexto y, por tanto, control que aquí deviene **autocontrol**.

Herramienta que además se asume como disciplina, en el caso del yoga, en tanto que difiere del interés centrado en un cuerpo de formas estilizadas, o en un modo de pensamiento de tendencias meramente filosóficas o religiosas.

Se alude, de este modo, a un ejercicio de **sensibilización psicosomática**: unión entre cuerpo y mente vista como intrínseca a través del yoga, integración entre conciencia y vivencia, en la expresión corporal; ejercicio que compromete al cuerpo desde sus fibras más íntimas y en beneficio de sus posibilidades expresivas y comunicativas, hacia la **revaloración del vínculo entre acción y pensamiento**.

Disciplina propiciada, conforme nuestro trayecto, a partir de componentes espaciotemporales que, en conjunto con el cuerpo, apuntan a la **expansión de perspectivas**, hallando de este modo otros campos de percepción para nuestras fuerzas liberadoras, nutridas también, ahora, por el **apoyo de las facultades racionales**, referenciadas aquí a modo de facultades de conciencia, además de las emocionales y vivenciales. Cuerpo que, de este modo, trasiega entre su adentro y su afuera.

Así que nos encontramos ante una idea de cuerpo que aquí se asocia a figuras como la de la orquesta, en tanto que comunión fluida entre sonidos en tanto que dinámica orgánica, opuesta a la máquina y sus funciones estandarizadas, estandarizantes.

Devenir orquesta en el constante ejercicio de **resistencia ante los intereses que pretenden reproducir al cuerpo de modo serial**.

Por otra parte, esta herramienta nos propone una idea de docente centrado en fortalezas como la **escucha, en beneficio de las necesidades del cuerpo del educando**.

Escucha que reclama su presencia también en la **interacción** en los educandos, a fin de fortalecer las posibilidades tanto expresivas, como comunicativas del cuerpo.

Desde esta disciplina, se nos propone incluso el retorno a las dinámicas de cuerpo esquematizado, no obstante, ahora desde una perspectiva crítica, como apoyo en nuestro ejercicio de interacción con el entorno, propiciando así, el **enriquecimiento de las posibilidades comunicativas** del cuerpo.

Herramienta que resalta, como pudimos apreciar, la **autoexploración** enfocada en agudizar los niveles de percepción del cuerpo en sus dimensiones sensitivas y emotivas, cuerpo que *capta, responde y crea*, en pos de una percepción cada vez más aguda.

Aquí, las fortalezas individuales hallan su reflejo en las colectivas, a través del ejercicio de interacción hacia la configuración de lenguajes en común entre cuerpos que no requieren del habla para comunicarse.

Podríamos interpretar entonces, conforme esta óptica, el retorno a algunos componentes previamente indagados en la autorregulación, vistos, no ya desde aquellos intereses y efectos que repercuten en la interiorización y reproducción de la norma, sino a partir de sus posibles fortalezas, en sintonía con un cuerpo que se regula a partir de su propio criterio, nutrido, tanto por las posibilidades que la pedagogía y la expresión corporal desde este tipo de discursos le proporcionan, como por su aporte interpretativo, cultivado, en este caso, a través de una educación del cuerpo motivada por intereses libertarios y, por tanto, conforme nuestro recorrido, más cercana a las necesidades y demandas de los educandos que a los intereses de los discursos hegemónicos.

El cuerpo actual como figura de retorno y cambio

Ahora vuelve el uróforo, como Odiseo, al punto de partida. Dicha asociación se facilita aquí gracias a los hallazgos de nuestro recorrido, transformaciones que hacen del retorno un reencuentro con nuestra pregunta por la educación del cuerpo, ahora desde otros muchos lugares posibles.

Cuerpo que emprende un viaje de reconocimiento para regresar al punto de partida, redescubriendo, tanto en su fenomenología como en su contexto, una intrincada red de relaciones, entre el adentro y el afuera, entre el antes y el ahora. De modo que, luego de nuestro recorrido, este cuerpo, no puede ser el mismo. Ahora lo atraviesa el reconocimiento de, por lo menos, un fragmento de su historia.

Así, nos encontramos ante una idea de cuerpo en la que converge el control en todos los intereses, dinámicas, efectos, consecuencias y fortalezas de liberación previamente figurados.

No obstante, no nos planteamos dicha convergencia como un factor constante, sino todo lo contrario: aquí, la educación del cuerpo se halla atravesada por el control en la mezcla, la transformación, la adaptación, la optimización, la potenciación de sus componentes.

Homogeneización y escisión

Nos hallamos entonces, por un lado, ante un cuerpo que se declara en resistencia con los poderes hegemónicos; ejercicio activo vinculado a la heterogeneidad que ahora emerge como potencia.

Ahora la idea de unidad no nos remite al ideal de homogeneidad.

Sin embargo, por otro lado, es menester recordar que todo discurso que exalta la heterogeneidad debe tomarse, consecuentemente, desde su carácter móvil, gracias al cual tenemos entonces la autonomía para construir nuestra propia ruta, múltiple por naturaleza, y por ello, inserta en el reconocimiento de nuestro cuerpo como bricolaje, compuesto a partir de múltiples influencias, perspectivas, vivencias, percepciones.

Cuerpo que, en concordancia, tiene la libertad de, por ejemplo, hacer uso de sus aprendizajes cartesianos, a fin de interactuar en múltiples dimensiones de su actualidad que aún operan bajo estos términos, lejanos de nuestro propósito por reconciliar cuerpo y mente como unidad, pues aunque sea físicamente evidente, y a pesar de ser repetido y resaltado, no podríamos negar, por lo menos desde nuestra perspectiva denominada subjetiva, que la idea de cuerpo como unidad cohabita en nosotros con la idea de cuerpo escindido de la mente.

Pretender negar la influencia cartesiana reflejada en nuestro cuerpo y entorno actual podría percibirse entonces, conforme esta óptica, como un propósito, además de ingenuo, poco estratégico, dado que ahora el interés por la autonomía y la resignificación nos invita a hacer uso de los aprendizajes previamente adquiridos, en beneficio de una educación del cuerpo que asuma el control en sus fortalezas como agente liberador.

Por tanto, al proponer esta liberación aludimos a la profundización de fortalezas como la unión movimiento pensamiento, ahora interpretada desde el autocontrol: ¿Cómo funciona en nosotros el vínculo entre gesto y emoción, entre lo que queremos expresar y lo que expresamos?

Retorno al cuerpo que baila en cadenas, ahora como ejercicio de autonomía desde donde elige a qué herramientas acudir.

Cuerpo que reconoce, en la libertad, no ya un absoluto, sino la posibilidad de trasegar por una idea de educación, ahora enriquecida en el ejercicio reflexivo de sus dinámicas de control; ruta en la que cobra relevancia la apuesta por un pensamiento autónomo que le sirva a nuestro cuerpo de guía durante su paso por el control y sus efectos, en pos de una perspectiva crítica, expandida, que le facilite la tarea de adaptación cada que así lo requiera, pues, como hemos podido inferir a partir de nuestras indagaciones, ahora se trata de un ejercicio de resistencia que se enriquece en su proceso de interacción continua con el entorno, a modo, acaso, del bucle retroalimentativo referenciado en nuestro previo encuentro con el acto performático; figura de cambio y retorno que, antecedida por coordenadas previamente acordadas, emerge como acontecimiento para desarrollarse conforme las reacciones de los cuerpos que le circundan.

Por consiguiente, nos remitimos también al cuerpo asumido desde sus características autopoieticas, previamente referenciadas conforme su definición de un sistema que no obedece a patrones predecibles, y que se regenera de modo continuo, a partir de la interacción constante entre sus componentes.

Colonialidad

En este punto nos ubicamos en nuestro contexto actual para manifestar nuestra afinidad con figuras que, como el sistema autopoietico, entran en concordancia con

nuestras búsquedas, en apoyo de nuestras fortalezas como cuerpos latinoamericanos, colombianos; hacia una educación del cuerpo liberada del control, para efectos de colonialidad del poder.

Una educación del cuerpo que, por tanto, propicie vínculos a través de la cercanía, de la horizontalidad, no de la segregación ni de la jerarquización; un espacio para el aprendizaje, por ejemplo, en el entorno escolar, en donde se invite a las dinámicas cooperativas como alternativa de equilibrio ante los efectos de las competitivas, tan comunes en los discursos hegemónicos de nuestro sistema educativo actual.

Sin embargo, basta con alzar la vista para reconocer, en nuestro panorama, lo complejo en la tarea que ahora se nos presenta, pues aquella impronta de barbarie otrora instaurada sobre nuestro cuerpo latinoamericano, como podemos constatar en diversos rasgos de nuestro contexto actual, se ha diversificado hacia muchos sentidos con el correr del tiempo; buscando mantenerse mediante estrategias como la adaptación de sus formas, en beneficio de la reestructuración constante de sus discursos hegemónicos, y valiéndose, para tales fines, de estrategias como el eufemismo o la retórica, entre otras; logrando así, preservarse en sus intereses a través del tiempo, aún al interior de muchos de aquellos cuerpos que pretenden salirse de este ciclo, y a pesar de los discursos emergentes que denuncian sus engañosas estrategias de regeneración.

Y, con el fin de ejemplificar los alcances de dicho planteamiento, evocamos aquellas distinciones que, durante nuestro recorrido, tomaron forma bajo el nombre de “cuerpo latinoamericano” y “cuerpo colombiano”.

¿Cómo pretendemos, bajo las anteriores denominaciones, abarcar, a modo de conjunto, tal diversidad de comunidades, contextos y poblaciones?

Dicha pretensión, tal vez no sería cuestionable de no haber sido aquí visibilizada, dado que, al acceder a aquellas denominaciones, solo operábamos en concordancia con convenciones previamente elaboradas, y luego establecidas con un impacto tal, que recurrir a ellas ya parece, e incluso suele asumirse, como algo natural... lógico.

Adicionalmente, con el propósito de resaltar estas transformaciones que ahora nos resultan tan cercanas a la noción de retorno, nos encontramos ante las desmesuradas y crecientes consecuencias del capitalismo, ahora definido comúnmente en su calidad de rampante y salvaje, desde donde el hombre máquina, además de continuar reproduciéndose hasta el cansancio, como en el disciplinamiento, también replica sus dinámicas en otros cuerpos, como el del consumidor.

De este modo, se nos presenta el capitalismo como aliado para la colonialidad, al facilitarle la reproducción serial de modelos hegemónicos, en el intento de alejarnos de nuestro propósito por transformar esta perspectiva hacia el reconocimiento de nuestro legado cultural como fortaleza.

Espirales

De modo que aquí se nos presenta la noción de movimiento perpetuo, ahora en relación con el control y sus dinámicas que se van transformando con el paso del tiempo, generando así nuevos intereses, nuevos modos, nuevos efectos y nuevas consecuencias para la educación del cuerpo; componentes que, posteriormente, y en concordancia con

nuestro trayecto, podrían desembocar en la generación de nuevas alternativas para la liberación.

Resulta pertinente resaltar aquí, que dicha condición de novedad funciona, principalmente, para efectos de visualización del fenómeno en nuestro discurso, pues, como hemos podido apreciar, nuestro recorrido nos ilustra un escenario en el que el control y sus características obedecen más a patrones de transformación y adaptación, que de generación espontánea.

Ahora bien, cabe anotar que, en un contexto como el actual, cuya movilidad también se nos plantea como premisa fundamental, las capacidades adaptativas del control se han ido optimizando al ritmo del entorno en el que operan, potenciando sus posibilidades de alcance, de impacto, con la misma perseverancia que le ha caracterizado desde el inicio de nuestro viaje.

Por tanto, nuestros hallazgos nos han generado múltiples interrogantes, en relación con este continuo que nunca para de arrojar causas y consecuencias. Movimiento que nuevamente nos evoca a la espiral, en razón de las mismas características antes resaltadas: cambio y retorno en una misma figura.

He ahí la guía hacia nuevas rutas, en relación con aquellos cuerpos que, tal vez fueron mencionados someramente en algún aparte de nuestro trayecto, o tal vez no. Igual, dicha ambivalencia no repercute de modo alguno como impedimento para que ahora surjan reclamando, mínimamente, su enunciación. Comenzando con el cuerpo máquina y las espirales de los efectos del disciplinamiento, y continuando con una breve descripción del resto, tenemos:

*Cuerpo alimentado por la pulsión de consumo desmedido, intervenido por la publicidad que determina las condiciones de homogeneidad a partir de la ilusión de heterogeneidad; atravesado por los discursos mediáticos hasta sus niveles más moleculares. Cuerpo máquina que ahora se reproduce en el consumidor, incluso valiéndose de sus pretensiones por salirse del esquema. Control corporal generado a partir de los intereses corporativos.

*Cuerpo objeto de dominación por parte de discursos que, apoyados en diferentes religiones y doctrinas, continúan, aún hasta nuestros días, operando por medio de la represión, en aras de un cuerpo sumiso y temeroso.

*Cuerpo desplazado como entidad física ante su reconfiguración, a modo de proyección, a través de dispositivos como las redes sociales. Escisión del cuerpo que ahora opera entre su emergencia tangible y su configuración virtual, restando cada vez más valor a la primera, en beneficio de la segunda como posibilidad de artificio, de ficción, imagen autoconstruida que gradualmente va desdibujando las singularidades del cuerpo físico, vistas ahora, y acaso de modo cíclico, a través de perspectivas que las asocian a aspectos como la imperfección, la asimetría, la desproporción... ¿La humanidad?

*Cuerpo autorregulado por intereses biopolíticos cada vez más específicos, en pos del perfeccionamiento de sus estrategias enfocadas, por ejemplo, en discursos como el de la salud y la higiene, llevados hasta sus máximas consecuencias. Noción de cuerpo poblacional, que ahora establece dinámicas de distanciamiento entre sus componentes individuales, apoyado de nuevo, en discursos como la defensa de la vida que, como

vimos previamente, resulta, sino imposible, difícilmente viable como premisa en igualdad de condiciones para la totalidad de la población. Vida acompañada de la muerte como contracara, lado oscuro que en este caso, para nuestro contexto actual, se irriga hacia los cuerpos individuales en condiciones de pobreza, vejez, marginalidad, entre otras; y hacia los cuerpos poblacionales que han sido agrupados a través de rótulos como el de “países en vías de desarrollo”.

*Cuerpo que se rehúsa a cuestionar los efectos de la colonialidad del poder, asumiendo las imposiciones de su contexto como ideales incuestionables de belleza, de éxito, entre otros; perpetuando así, discursos hegemónicos en los que dichos ideales se conservan en sus formas más anquilosadas al asociarse, en un siniestro juego de retrospectiva, a aspectos como la armonía de formas en el caso de la belleza, o al ideal de progreso en el caso del éxito. Prefiguraciones que, a través de nuestro discurso, han sido cuestionadas y desvirtuadas desde múltiples perspectivas.

*Cuerpo diverso en razón de su género, clase social, raza, o condición mestizaje.

Los anteriores interrogantes, producto principalmente de la osada mezcla entre los hallazgos arrojados por nuestro recorrido, y el ejercicio de observación reflexiva desde mi cuerpo fenoménico hacia la actualidad inmediata de nuestro contexto, se perciben aquí, como el reflejo de un entorno en el que la educación del cuerpo fácilmente podría asociarse a un escenario sombrío, desesperanzador.

El guerrero, su propósito, sus herramientas

De este modo, inmersos en un territorio que, a la luz de nuestros hallazgos y disertaciones podríamos interpretar como hostil; sumergidos un contexto en el que la incidencia del control como componente activo en la educación del cuerpo, apoyada en los discursos hegemónicos que ahora nos atraviesan, pareciese acercarse, cada vez más a la dominación que a la liberación; en medio de una infinidad de poderes operando sobre el cuerpo desde todas las dimensiones posibles; surge, nuevamente, como otra manifestación más de aquella idea de espiral, la figura del guerrero; otra vez como aliado ante los avatares de nuestro entorno actual.

Ahora, nuestro guerrero vuelve con uno de sus propósitos fundamentales: la resignificación del acto cotidiano como fortaleza liberadora.

Propósito que nos evoca el carácter polisémico de este, nuestro espacio prosaico, a través de múltiples discursos que, en nuestro viaje, han aparecido para desvirtuarlo, fragmentarlo, regularlo, revalorarlo, entre otros intereses, que para estos efectos, resultan estar centrados en dinámicas y escenarios aparentemente pequeños, calificados comúnmente de insustanciales. Impronta de banalidad, a nuestro juicio, poco consecuente con la relevancia que se interpreta a partir de los múltiples discursos previamente mencionados.

Tantas y tan diversas intenciones girando alrededor se nos presentan ahora, por consiguiente, como la evidencia de su relevancia. La cotidianidad como escenario, como posibilidad de acción. Foco de interés para el ejercicio de control cercano a la dominación, inserto en nuestra ruta a través de la educación del cuerpo.

Sin embargo, aún con tantos poderes intentando intervenirle, ahí está, al alcance de nuestras manos.

Ejercicio continuo en el que el acto mecánico puede tornarse experimental, desde donde el cuerpo de procederes esquematizados tiene la opción de explorar otras características del movimiento; espacio único e irreplicable para cada cuerpo, en virtud de sus particularidades contextuales; posibilidad de escenarios íntimos, privados, justificados a partir de intereses irrefutables al competir al cuerpo en sus funciones orgánicas más básicas y discretas; resignificación del acto cotidiano que ahora se apoya en sus pulsiones más básicas y sus quehaceres menos memorables, impregnándolos de múltiples sentidos y significados.

Es, al interior de este hallazgo, desde donde asoma la posibilidad de retorno a nuestra dimensión ritual, cuerpo que se resignifica hacia la generación de nuevos encuentros con sus referentes divinos, constituyéndolos a través del día a día, a partir de aquellos lugares habituales que, desde sus características físicas, brindan la posibilidad de intimidad como ejercicio de resistencia del cuerpo, del pensamiento.

En concordancia podríamos resaltar, como componente clave para la depuración de diversos intereses y dinámicas, la acción perseverante. Hábito riguroso y continuo que, siendo antes evidenciado como herramienta adaptativa para los efectos del control cercanos a la dominación, aparece ahora como figura de apoyo para nuestro ejercicio de resignificación del acto cotidiano; invitación a perseverar, a fin de focalizar las búsquedas, a fin de profundizar en los intereses, a fin de transformar los interrogantes en concordancia con las características del entorno.

La cotidianidad, multiplicidad que se expande propiciando vínculos entre el arte y la vida, entre el movimiento y el discurso. El acto cotidiano, inalienable al ser asociado a funciones orgánicas tan básicas e imprescindibles como la respiración. La resignificación de las dinámicas cotidianas, propósito que, además de contar con aliados como los que aquí detectamos bajo las características de intimidad inalienabilidad, tiene la posibilidad de expandirse hacia el afuera.

Opción al alcance de todos, que a través de su ejercicio riguroso, habitual, comprometido y, de ser posible, colectivo, aportará, mínimamente, nuevas alternativas e intensidades para el gesto y el movimiento.

La escuela

Así, al asumir dicho propósito desde la interacción de los cuerpos, se nos amplía el abanico de posibilidades, ahora hacia la colectividad, invitándonos, a generar espacios tanto de resistencia, como de acción ritual colectiva, a explorar múltiples alternativas de experimentación hacia una autoeducación del cuerpo en la que el control, aún reconociéndose como necesario, es cuestionado desde la naturaleza de sus intereses, de sus límites, de sus alcances.

Al pensar en la resignificación del acto cotidiano como ejercicio atravesado por la interacción con otros cuerpos, retorna a nuestro panorama el entorno escolar como campo de acción, a través de la invitación al cuerpo docente a comprometerse, aún desde las condiciones más precarias, a aplicar y difundir este propósito en la escuela, en el aula de clase, a fin de, por un lado, resignificar las dinámicas propias de su oficio, y por el otro,

expandir entre sus educandos la motivación de buscar en cada rincón de su existencia, aquellas fortalezas liberadoras que lo acompañan en silencio, esperando ser encontradas.

Es precisamente este entorno, el que nos facilita visualizar otra de las herramientas con las que cuenta nuestro actual propósito, y a la que hemos llegado también a través de nuestro recorrido: el ejercicio de control para efectos de liberación en la educación del cuerpo.

Como recordaremos, a través de nuestro encuentro con el teatro, el performance, la danza, la expresión corporal, el yoga, los efectos de liberación se nos manifestaron mediante un control que nace del propio cuerpo, en aras de reconocerse cada vez más profundamente, desde componentes como su organicidad, su emotividad, su cinética, su intelecto.

De modo que, desde esta perspectiva, se nos presenta la escuela como aliada en nuestros intereses libertarios, a través de cuerpos docentes, guerreros en tanto que activos, rigurosos y perseverantes, encaminados a detectar, entre sus dinámicas, la herencia de los efectos del control más cercanos a la dominación que a la liberación, y la naturaleza de sus intereses, de un lado irrefutables, necesarios, convenientes, pero del otro cuestionables, en tanto que enfocados más en limitar que en motivar, en segregar más que unir, en competir en lugar de cooperar, en repetir en lugar de crear, en callar antes que hablar... intereses que hacen de la educación del cuerpo, según esta óptica, una sólida herramienta para alejar al ser humano de sí mismo.

Control y autocontrol

Nos hallamos aquí, a nuestro juicio, ante uno de los hallazgos más frecuentes durante nuestro recorrido, útil, en nuestro caso, para visualizar las diferencias entre ambos intereses: control y autocontrol.

Los efectos del control cercanos a la dominación, se nos han presentado como ejercidos por agentes que, ajenos al cuerpo, buscan apoderarse de él en razón de alguna, o muchas de sus características, para nutrirse y perpetuarse de múltiples maneras. Así, el cuerpo, al estar controlado por intereses ajenos, pareciese que pierde control sobre sí mismo. En adición, cabe resaltar que dicha consecuencia no aparece aquí como aleatoria, sino acaso, como contracara de este proceso, en donde no hay lugar para opciones como la convivencia de intereses.

Por otra parte, las dinámicas de control para efectos de liberación, llegan a nosotros a través de propuestas que, a modo de herramientas, nos invitan a encontrar, en el control, la posibilidad de recuperar nuestro cuerpo, de querer recuperarlo, de reconocer que cada vez es más ajeno a nosotros y tal vez ni siquiera nos damos por enterados de ello, gracias a efectos como el de la autorregulación.

Propuestas tan diversas que incluso, como hemos podido apreciar, pueden llegar a apoyarnos en nuestro paso por los efectos ajenos, para hacerlos conscientes, y acaso útiles a nuestras búsquedas.

En consecuencia, se nos presenta el autocontrol como fortaleza en campos como el discursivo: autocontrol para configurar aquello que queremos decir, aquello que consideramos menester denunciar, reafirmar, y que, al centrarnos en nuestro contexto, se

materializa en efectos como la colonialidad, y nuestra necesidad inmediata de replantearla. Cuerpo colombiano que se hace acontecimiento palpitante, que se resignifica también a partir de la denuncia de su malestar.

Argumentos y acciones que, como vemos, deben valerse de aprendizajes adquiridos, también, a través de la influencia de los efectos de control cercanos a la dominación y presentes en todo nuestro recorrido por la educación del cuerpo.

No obstante, cabe anotar que todo este planteamiento tiene como antecedente imprescindible, la emergencia del guerrero, del cuerpo en su devenir activo. Ejercicio de experimentación y resistencia que aquí se configura como el primer paso, a cargo de aquel cuerpo otrora despojado que, aún en nuestro retorno, conserva cuestionamientos y malestares similares.

Este es mi cuerpo.

Afirmación en nombre de una educación enfocada en los intereses y necesidades de aquellos seres, individuos, sujetos, cuerpos sobre los que opera, tanto a nivel individual como poblacional.

Afirmación que, a la luz de nuestro contexto, reclama el reconocimiento por la necesidad de reevaluar su significado, a través de la palabra y la acción, tanto en el ejercicio personal como en el colectivo.

Mi cuerpo, tu cuerpo, nuestro cuerpo. Ya es hora de hacernos cargo.

Lista de referencias

Aguirre Lora, M. E. (2013) J.A. Comenio en los albores de la escuela moderna. *Revista Educación y Pedagogía* 2(6), 75-84.

Argullol, R. (1985) *Tres miradas sobre el arte*. Barcelona: Icaria.

Artaud, A. (1978) *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.

Barrán, J.P. (1990) *Historia de la sensibilidad en Uruguay. Tomo I, La cultura "bárbara" (1800-1860)*. Montevideo: Ediciones de la banda oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Barrán, J.P. (1990) *Historia de la sensibilidad en Uruguay. Tomo II, El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la banda oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Bauman, Z. (2002) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Cabra A., N. A., & Escobar C., M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte -cuerpo y subjetividad-*. Bogotá: IESCO: IDEP.

Cajiao Restrepo, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo educación y cultura*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Calecki, M., & Thevenet, M. (1982). *Técnicas de bienestar para niños –expresión corporal y yoga-*. Buenos aires: Editorial Paidós.

Campillo, A. (2006). *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cardona, P. (1993). *La percepción del espectador*. México D.F.: Centro nacional de investigación, documentación e información de la danza, José Limón.

Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

Deleuze, G. (1984) *Lógica del sentido*. Bogotá: Bote de Vela.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Eisner, E. W. (1990). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

Escobar C., M. R. (2015). *Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo*. *Nómadas*, 185-199.

Estrada Herrero, D. (1988). *La estética*. Barcelona: Herder.

Fischer-Lichte, E. (2011) *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.

Foucault, M. (2007). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1996). *Estética y hermenéutica*. *Revistas UM. Revista de filosofía* (12), 5-10.

Garcés Gómez, J. F. *Consideraciones antropológico-pedagógicas e históricas desde América Latina para una historia de la educación y de la pedagogía en los siglos XVI y XVII*. *Educación y Pedagogía* (42), 81-98

Garcés, F., Garcés, F., & Álvarez, J. (2004). *El concepto del cuerpo en las escuelas normales de Antioquia entre 1920 y 1940: moral católica y moral biológica*. *Cuadernos pedagógicos* (24), 53-74

García, E., & Castelli, P. (2013). *Ver y pensar. Fisiología mecanicista cartesiana y fenomenología del cuerpo*. *Revista de Filosofía* (69), 133-150.

González Monteagudo, J. (2001). *John Dewey y la pedagogía progresista. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 15-39.

Gruzinski, S. (1988) *Confesión, alianza y sexualidad entre los indios de Nueva España. El placer de pecar & el afán de normar*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 169-215.

Herans, C., & Patiño, E. (1983). *Teatro y escuela*. Barcelona: Editorial Laia s.a.

Hidalgo Salgado, R. M. (2007). *Aproximación al estudio del proceso creativo en la danza contemporánea de U, X. Oxonodanza, Danza Bizarra e imaginario colectivo*. *Dialogía* (2), 189-226

Kant, E. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Lemke, T. (2017) *Introducción a la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica

Lorente, R. T. (1994). Inventario y evaluación de las actividades plásticas escolares para su mejor utilización como medio educativo. *Arte, individuo y sociedad* (6), 37-56.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México D.F.: Grijalbo.

Maturana, H. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Santiago: Editorial Universitaria S. A.

Mèlich, J. C. (2006). Hermenéutica y pedagogía. Por una filosofía antropológica de la finitud. *Estudios filosóficos LV* (160), 481-490.

Muset Adel, M. (2001). *Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 95-122.

Nietzsche, F. (1981). *La genealogía de la moral*. Barcelona: Laia.

Ospina, L., & Rivera, N. (2008). *Cuerpo y Educación en la Escuela: revista praxis* (9), 51-61.

O'Malley, J.W. (2015). *Trento: ¿Qué pasó en el concilio? Maliaño (Cantabria): Editorial Sal Terrae*

Pabón, C. (2002). *Construcciones de cuerpos. Expresión y vida, prácticas en la diferencia*. Bogotá, Esap, 36-79

Pavis, P. (2016). *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*. Ciudad de México: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas : Paso de Gato.

Pedraza Gómez, Z. (2004). *El régimen biopolítico en América Latina*. Iberoamericana, IV (15), 7-19.

Pedraza Gómez, Z. (2007). *Perspectivas de los estudios del cuerpo en América Latina*. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología.

Pineau, P. (2002). *¿Por qué triunfó la escuela? La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. México: Paidós.

Puig Rovira, J. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Editorial Graó, 151-176.

Quijano, A. & Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (134), 583-592.

Quintero, M., & Giraldo Salazar, J. L. (1999) Sujeto y educación. Hacia una ética del acto educativo. Medellín: Aula Abierta.

Ramírez, É. (2008). Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Bogotá: El Búho.

Rimbaud, A. (1993). Una temporada en el infierno. Bogotá: El Áncora.

Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco Rousseauiano. *Revista Educación Y Pedagogía*, XI (23, 24), 67-84.

Sandoval Casilimas, C.A. (1996). Módulo cuatro. Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES. Módulos de Investigación Social.

Salcido, M. (2017) Performance. Hacia una filosofía de la corporalidad y el pensamiento subversivos. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura / Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli.

Saldarriaga Vélez, O. (2001). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946. (U.de A. Facultad de Educación, Ed.) Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas entre Colombia y Alemania, 107-129.

Schinca, M. (2010). Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Sierra, Z. (1985). El teatro creador. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Stokoe, P., & Harf, R. (1986). La expresión corporal en el jardín de infantes. Cómo soy y cómo era. Buenos Aires: Paidós.

Toscano López, D. G. (2008). El bio-poder en Michel Foucault. *Universitas Philosophica* (51), 39-57.

Turner, B. S. (1989). El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social. México: Fondo de Cultura Económica.

Turner, V. (2002). La antropología del performance. Antropología del ritual. México D. F.: Escuela nacional de antropología e historia, 103-144.

Vahos Jiménez, O. (2000). Juguemos dos. Medellín: Realgráficas.

Vega, R. (1981). El teatro en la educación. Buenos aires: Editorial plus ultra.

Lineamientos curriculares para la educación artística:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Diccionario RAE

<https://dle.rae.es/sensible?m=form> 19-08-2020