

Educación y cultura: la corporalidad como categoría conceptual de la institución escolarizada

ERIK AVALOS REYES¹

Resumen. ¿Es el cuerpo una forma de mirar y reflexionar nuevamente a la institución educativa? Al parecer, los “paradigmas” educativos que han servido de fundamento para los diversos modelos educativos en el siglo pasado y en este, se han quedado en paso lento ante la rapidez con que los sujetos exigen novedosas estrategias de enseñanza; la época vertiginosa y los nuevos devenires del individuo requieren categorías que respondan a las nuevas maneras de estar en la cultura y en la sociedad. Repensar el cuerpo posibilita la apertura de la educación hacia horizontes más *ad hoc* de las dinámicas contemporáneas en las instituciones educativas.

Palabras clave. Cuerpo, corporalidad, cultura, educación.

Abstrac. Is the body a way of looking and reflecting again on the educational institution? Apparently, the educational “paradigms” that have served as the foundation for the different educational models in the past century and in this one, have remained in slow step before the rapidity with which the subjects demand new teaching strategies; the vertiginous epoch and the new becomings of the individual require categories that respond to the new ways of being in the culture and in society. Rethinking the body enables the opening of education towards more *ad hoc* horizons of contemporary dynamics in educational institutions.

Keywords: body, corporality, culture, education.

¹ Doctorado en Investigación Psicoanalítica y estudios de Doctorado en Filosofía. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Responsable del Cuerpo Académico: Teoría y filosofía de la educación (erikavalosreyes@gmail.com).

1. Educación y dinámica social

Pensar la educación desde un paradigma único parece una tarea imposible, ya que las propias pedagogías y psicologías educativas han mostrado que la adquisición de conocimiento mediante un sistema educativo se encuentra bastante lejos de cualquier proposición *a priori* del conocimiento o de señalamientos innatos en la adquisición de aprendizajes,² por tanto, no podemos suponer que una filosofía de la educación parta de supuestos filosóficos tan rancios como la idea de que somos animales racionales o alguna modalidad de conocimiento que no considere nuestro entorno, más allá de ideas intelectuales que desconozcan la historicidad del sujeto o sus deseos, esas perversiones que alimentan su día a día en relación con las estructuras culturales.

Vygotsky asume la tarea en su texto *Pensamiento y lenguaje*,³ de acercarnos a una adquisición más arraigada en lo cotidiano, finalmente somos estructuras biológicas que al nacer adquirimos todo tipo de conocimiento y saberes con formas antiquísimas, es decir, la sociedad no nos coloca ante una aula, primero pasamos por su filtro familiar o comunal –es cierto que cada vez es más cuestionada esta tesis, sin embargo, aún no podemos desprendernos de ella en su totalidad, donde realmente adquirimos y construimos lo que él llamará *pensamiento lingüístico*, evidentemente éstas no son estructuras mentales determinadas *a priori* o exclusivamente arraigadas en nuestro cerebro y que pretendan desarrollarse únicamente con la maduración del mismo, vía la edad cronológica.

El psicólogo ruso dirá: “hay fundamentos para considerar el significado de la palabra no sólo como la *unidad del pensamiento y el lenguaje*, sino también como la *unidad de generalización y comunicación, de la comunicación y el pensamiento*”.⁴ Esta prioridad respecto de un pensamiento lingüístico va más allá

2 Cfr. Michel Onfray, *Cosmos. Una ontología materialista*, Barcelona, Paidós, 2016, pp. 155-163.

3 L. S. Vygotsky, *Obras escogidas II*, Madrid, Machado, 2001.

4 *Ibid.*, p. 23.

del desarrollo del intelecto en los individuos, que es demasiado importante pero está incompleto si se olvida que únicamente tiene sentido al poder ser expresado; decir es ya pensar, por ello, la posibilidad de una educación previa a la institucionalización de la misma marca la pauta para generar individuos hablantes, es decir, pensantes, y puedan también ser críticos de los mismos postulados educativos a los cuales se enfrentarán durante los próximos años de su vida, que siempre olvidan el vínculo tan importante que representa para ese sujeto que estudia su relación con el cuerpo propio, éste determina, con sus dinámicas y lógicas, la posibilidad de trasformar todo el actuar del sujet-o en el mundo de la vida.

Esta vertiente coloca en la mira a la misma filosofía, buena parte de ésta ha enfocado sus baterías en la pregunta por el conocimiento. Olvidándose, podríamos decir, de mirar a ese sujeto que es parte de un grupo, cuya principal condicionante para pertenecer al mismo es asumir esa posición de cosa-social, es decir, no dejando de lado el compromiso que tiene de no tomar distancia de ellos, de lo contrario sería excluido y, seguramente, moriría. Antes que toda adquisición de conocimiento, visita al aula, o enredarse en los entramados de sistemas de conocimiento y evaluación, está la factibilidad de no abandonar al grupo.

Asumir cualquier conjunto de creencias nos lleva a la sumisión total, aunque es la condicionante para permanecer en sociedad, “no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo entorno”.⁵ Es decir, la creencia es la antesala de toda conciencia racionalizando su mundo, no podemos fiarnos a la idea de que exclusivamente encaminamos nuestras posibilidades de sujetos al desarrollo de una racionalidad y que la educación debe estar totalmente enfocada a ello –esta es la tesis del psicólogo Piaget–, no, también ha de tenerse presente que la primacía de nuestra aparición en el mundo la encontramos en ese conjunto de creencias, independientemente de la sociedad donde se adquirieron; lo anterior es la condición necesaria para habitar una cultura, una sociedad, es decir, ésta nos exige someternos a sus

⁵ Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*, México, Siglo Veintiuno, 1998, p. 31.

reglas –creencias, leyes, instituciones– para permitirnos vivir en ella y desarrollar nuestras potencialidades como sujetos.⁶

Las consecuencias son aterradoras, ya que implican asumir un catálogo de creencias, tabúes y costumbres con las que ni siquiera se puede estar en desacuerdo, puesto que es condicionante recibirlas *a priori* y jamás ponerlas en duda. Este encuentro con lo social y cultural produce individuos manipulables, ciegos de razón, que básicamente están a la expectativa del delirio grupal, asumiendo una posición sumisa en ese rol de masa; se actúa demasiado y se piensa poco. La regla, la ley y la norma son el baluarte de una educación informal que es la antesala de una educación formal que, a diferencia de lo supuesto por la pedagogía crítica que plantean Giroux⁷ y MacLaren,⁸ también hará del individuo alguien sumiso, propenso a una domesticación plena. Nos dirá De Sousa Santos:

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”.⁹

Dicha cita muestra una posición difícil de sostener, ya que se le puede objetar que su misma perspectiva es occidental por argumentarse desde esa perspectiva, entonces no es tan crítica y novedosa; sin embargo, la simple enunciación de la misma habla de un diferencia en la perspectiva actual de ver al “pensamiento occidental”, por lo menos abre la posibilidad de otras formas de pensar y de replantear los mismos problemas discutidos en un

6 Cfr. Sigmund Freud, *El malestar en la cultura* (T. XXI/1930), Argentina, Amorrortu, 2006, pp. 93-94.

7 Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo Veintiuno, 1995.

8 Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo Veintiuno, 1998.

9 Boaventura De Sousa Santos, *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI/CLACSO, 2009, p. 160.

paradigma únicamente occidental; por ello, el abismo y ambos lados de las líneas son las normas a nuestro entendimiento, esta regulación da prioridad a cada elemento de fútil arquitectónica en el salón y en el “conocimiento” que se nos da, que se nos imparte, al que somos llevados como caballos desbocados a un matadero, éste es el espacio de la sinrazón cultivado por todo una cosmovisión occidental que no se ha tomado el tiempo para hacer una autovaloración y determinar críticamente la gran responsabilidad que tiene en la laxitud de los sujetos contemporáneos, cuyas orientaciones decantan la sobrevaloración del cuerpo propio más allá del desarrollo intelectual o lingüístico, un olvido de la conciencia en relación a una inclinación sobre el cuerpo, se abren muchas preguntas: ¿cómo la sociedad o las culturas responden a ello? ¿Qué dice la educación para integrarlo en las políticas educativas? ¿Se pueden medir –pensemos en las políticas de calidad educativa– las consecuencias de ello en el sujeto?

La cultura viene a ser esa entramada que se mantiene mediante instituciones materiales o simbólicas, donde son recibidos los individuos y, bajo cierta “idea”, se les forja como sujetos, como ciudadanos, como profesionistas, como número de identidad, como todo aquel objeto requerido por los intereses sociales para que sobreviva la “comunidad” independientemente de las nimiedades individuales; la educación es una de las instituciones socioculturales encargadas de forjar y fortalecer dicha tarea, es decir, es responsable de la puesta en marcha y operación de un cúmulo de conocimientos y actitudes con el objetivo de hacer del individuo alguien manipulable o alguien autónomo. La apuesta actual, sin duda, es el sujeto manipulable, dominarlo como política de un sistema lleno de intereses gremiales y cotos de poder insaciables; por ello, la materia prima es ese individuo sin cabeza, que entra como un sujeto en potencia a las instituciones escolares y egresa como un objeto lleno de energía y competencias para servir a la maquinaria capitalista.

2. Enseñar es colonizar

Existe la idea de que unas personas pueden enseñar a otras y de igual manera algunas culturas pueden enseñar a otras, sin embargo, las que dicen enseñar nunca –o casi nunca– reconocen que lo enseñado es más una imposición que un compartir formas de ver el mundo, y que en ese “enseñar” va de fondo una imposición, un dominio, una colonización, un desconocimiento del otro, de los otros; es decir, enseñar al parecer equivale a igualar, dejando de lado el reconocimiento de la diferencia, de las condiciones particulares de cada sujeto, de su conciencia, de sus conocimientos y creencias, de su cuerpo, de sus intereses ajenos o no al interés socioeducativo.

Un elemento distintivo de este posicionamiento de la subjetividad contemporánea es la movilidad y mutación de la cultura, aferrarnos a ella es, al parecer, el único elemento vivo con el que nos quedamos después de las violentas imposiciones de la modernidad. Villoro comenta: “La cultura es una totalidad que rebasa la vida de una persona, es el contexto en el que se cumplen sus deseos y se ejercen sus decisiones”;¹⁰ es decir, es en ella donde los individuos asumimos en papel de sujetos, de alguna manera nuestra perspectiva biológica y de desarrollo es complementada por las relaciones que establecemos en una comunidad específica, por ello, resulta inimaginable que podamos sobrevivir en medios totalmente ajeno a otras personas, es imprescindible que donde nazcamos seamos aceptados para no perecer, lo cual nos garantizaría una base y raíces desde las cuales partir para crear nuestra diferencia ante los otros; que la cultura contemporánea sea dominante y colonizadora, no quiere decir que siempre haya sido así o que esa apuesta no funciona bajo ciertos elementos mínimos de moralidad y eticidad; incluso, podemos adelantar la necesidad de una nueva acepción para la palabra cultura o un nuevo concepto para dicho fenómeno social, los teóricos de la

¹⁰ Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM, 1998, p. 111.

posmodernidad intentan esta proeza con ese signo lingüístico, sin llegar a posicionarlo de una forma directa como tal, pero lo que podemos extraer del mismo, es que la llamada “cultura” se desvanece y toma fuerza la sociedad, además, en ésta, se juegan categorías casi novedosas como lo corporal, lo individual, el desencanto, la escolarización mediada por la medicina, la calidad educativa asumida en la dinámica del sistema económico.

La cultura es el medio por excelencia de realización y autorrealización del hombre, aunque no hay solamente un camino para poder encabalgarse en esa tarea, tampoco se ha de delimitar la usanza a los mejores, los correctos o los pertinentes; hay maneras distintas de comprender e interactuar en la realidad, es decir, diferentes formas de vida aparecen en las épocas delimitadas por modos culturales y, sobre todo, diversas maneras de concebirse a sí mismo ha experimentado el propio sujeto bajo el amparo de sociedades emanadas de las culturas y reguladas por los Estados; estamos en el campo de la interpretación histórica de mundos posibles que han dejado narraciones de sí mismos o están elaborándolas.

Como es de notarse, en la actualidad se ha tomado conciencia – en mayor o menor medida, pero ya es un tema tratado por diversos círculos públicos y no ignorado totalmente– de la gran diversidad cultural y por tanto, social, presente en los diversos Estados; ante esta posición las sociedades contemporáneas tienen que hacer frente a los diferentes horizontes, nuevas temáticas y problemas que antes no se habían contemplado, ya que esta diversidad cultural exige el reconocimiento de su identidad y la restauración política que los hace diferentes.

Una de las tareas pendientes de la cosmovisión occidental es hacer entender a las culturas que no pueden imponerse y dominar a otras con el supuesto de propiciar mejores condiciones de vida a los individuos que las integran; por el contrario, el fenómeno observado es el de hibridación cultural. Nunca existirá una cultura pura y superior a las otras; por ello Villoro menciona:

“Cada cultura es una forma de vida que se ofrece como ejemplo a las demás”.¹¹ Es decir, lo que llamamos cultura es un plano de experiencias única e irrepetibles para una forma de vida muy específica y otras formas de vida, por ello, al tratar de imponerse unas a las otras nacen nuevas formas de cultura o por lo menos las implicadas en la imposición acaban modificándose; la apuesta por una educación incluyente y crítica es que pueda asimilar este devenir y construir formas de enseñanza aprendizaje que restituyan las formas hibridadas para poder construir diálogos institucionales y educativos con la finalidad de formar sujetos autónomos, es de lamentar que la dinámica actual sigue el camino totalmente opuesto.

¿Por qué las otras culturas o sociedades rechazan comúnmente los ejemplos de vida de los otros? Una respuesta es que los Estados no se interesan en la diversidad cultural y finalmente “las culturas”¹² y las sociedades donde ellas subsisten están contenidas en la estructura del Estado –de la versión moderna del Estado–; bajo esta perspectiva se abandona un sujeto heterogéneo y se postula un sujeto homogéneo, llamado ciudadano, es decir, la diversidad individual se “englobará” en el concepto de ciudadano, éste no es cultural, simplemente es una figura administrativa que asegura a los poderes un mejor control sobre los sujetos. La educación generalmente es impartida en el lenguaje de los ciudadanos, no en los lenguajes de las tradiciones culturales.¹³ Donde la escuela se transforma en agente de dominio y formación social, dicha institución tiene el deber y la obligación de formar un sujeto apto para los intereses sociales –y olvidadizo de sus propias necesidades como individuo ajeno a las dinámicas sociales–, única y exclusivamente atiende un modelo de sujeto, lo encausa, lo encamina de manera “voluntaria” hacia políticas excluyente que ostentan como arma esencial la evaluación como sinónimo de exclusión, como distinción ontológica de individuos de primera clase e individuos de segunda clase.

11 *Ibid.*, p. 77.

12 Cfr. Luis Villoro, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE, 2001, pp. 359-361.

13 Cfr. Carlos Lenkersdorf, *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés, 2008, pp. 106-111.

En la actualidad la mayoría de los países son culturalmente diversos, son pocos los países cuyos ciudadanos hablan el mismo lenguaje o pertenecen a una misma cultura o nación. Esta diversidad plantea una serie de cuestiones importantes y muy poco atendidas en los ámbitos políticos, educativos o intelectuales; aunado a esto, se debe poner como tema relevante que ha agravado estas convivencias el asunto de la globalización.

Es cierto que este proceso del capitalismo ha propiciado una mayor comunicación e intercambio de ideas y experiencias a escala internacional, pero también ha servido para propagar una homogenización cultural debido a la imposición del modelo occidental, también, se han agudizado los fundamentalismos religiosos y políticos. Por un lado se tiene a pequeñas culturas intentando marcar su alteridad, su diferencia ante las demás, por el otro, se observan a los grandes monoteísmos religiosos y políticos eliminando esas diferencias en cuanto se las encuentran en su expansión ideológica; en estas batallas culturales y sociales por la sobrevivencia, por la imposición o por la no sumisión, la educación institucionalizada en los centros escolares desempeña un papel esencial, por un lado, se le puede atribuir la impostura de currículos ocultos y por el otro la posibilitadora de la libertad de conciencia.¹⁴

++

¿Por qué la cultura procede de esa forma en asuntos de educación? ¿En qué momento se asume en ese papel tan punitivo? ¿Por qué revive tótems y tabús? ¿Dónde queda esa imagen exaltada en la modernidad de civilización? Posiblemente las respuestas a las preguntas anteriores sean una mera ilusión y sean la cortina de humo de un auténtico sistema de control, como ya lo expuso Orwell en su novela *1984*, aquí encontramos la fantasía del mejor de los mundos posibles, sin embargo, detrás hay todo un sistema de adiestramiento, de escolarización al servicio de líderes,

14 Cfr. Iván Illich, *La sociedad desescolarizada* (en *Obras Reunidas I*), México, FCE, 2006, pp. 191-213.

cuyo único deseo es jamás perder el poder sobre esos hombres libres –los súbditos, aunque ellos no lo sepan–, incluso después de muertos; una sociedad cubierta y atrofiada por sus propias instituciones, causando ilusiones y añoranzas en niños, jóvenes, adultos y ancianos; por ello, una filosofía de la educación ha de pensar la educación como ese lugar donde se gestan las ilusiones que nos mantiene atadas al gran hermano, a la *Matrix* como análogamente podría entenderse esta película. Sloterdijk¹⁵ deja la discusión en la mesa cuando habla del concepto de *crianza* para determinar la función de las escuelas en la actualidad, dicha categoría la vincula con las grandes granjas de animales, que surten de alimento a las sociedades, y termina desarrollándola en el plano educativo, es decir, las instituciones escolares representan ese criadero de individuos ajenos a todo tipo de reflexión, que únicamente responden al orden del gran Amo.¹⁶

3. La institución educativa y las paradojas culturales

En la actualidad ningún ciudadano está protegido de esta barbarie académica, de estos corrales y criaderos llamados escuelas o modelos educativos, ningún sujeto asume un bienestar de manera ciega o piensa que la vida de su cuerpo y racionalidad está garantizada; cualesquiera de los dos, ciudadano y sujeto, que suelen ser lo mismo, saben que una de las peores experiencias es someterse a la burocracia legalista, académica o simplemente perecer en el intento de estudiar cualquier carrera, ser aniquilado como parte de amo educativo. ¿Siempre ha funcionado así la vida en los Estados, en las culturas y en sus instituciones educativas?, ¿la vida, la seguridad, el bienestar son una ilusión o pueden tener un referente real a partir de la educación? Rosset en un texto llamado *Lo real y su doble*, menciona que:

15 Cfr. Peter Sloterdijk, *Normas para el parque humano*, España, Siruela, 1999.

16 Cfr. Slavoj Žižek (Comp.), *Todo lo que usted quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

En la ilusión, es decir, en la manera más corriente de apartar lo real, no hay rechazo de la percepción propiamente dicho. No se niega la cosa, tan sólo se le desplaza, se la coloca en otra parte. Pero, en lo concerniente a la aptitud de ver, el iluso ve, a su manera, tan claramente como cualquier otro.¹⁷

La cultura ha elaborado anclajes o diques que han servido como lentes para la realidad, mientras se asume que ella nos ha sacado del estado de la naturaleza, que nos ha dado una posibilidad distinta de vivir con la tecnología y que ha regulado nuestras relaciones mediante reglas, se está adjudicando también la posibilidad de que todo eso sea un sutil engaño que sigue encubriendo la posibilidad de no abandonar el mundo de la naturaleza caracterizado por la ley del más fuerte y la actividad a partir de los “instintos”.

La realidad puede representar un malestar para quien debe de aceptarla o percibirla, por ello, es mejor reprimirla, negarla, suspenderla; un tormento en tanto es ominosa, ilegible para el sujeto que se ampara en los designios de su cultura y de su sociedad, al nacer cada uno de nosotros debió de confiar ciegamente en una familia, en un lenguaje, en unas normas, en un grupo de creencias, todo ello bajo el supuesto de garantizarnos confortabilidad; lo curioso es que al paso del tiempo seguimos asumiendo que si es posible todo ello, ¿por qué digo esto? Basta con ver un poco las noticias, con charlar con algún conocido o con ver alguna película para darnos cuenta que, justamente, todo eso que garantiza la cultura es una mera ilusión, la realidad es, prácticamente, todo lo contrario; sin tantos rodeos podemos preguntar ¿por qué vivimos en la ilusión de un mundo del bienestar si lo que experimentamos más es un malestar individualizado y “generalizado”?

Negándonos a percibir la facticidad cotidiana es como hemos construido esta “realidad”, tenemos ante nosotros un edificio muy tambaleante, lo que sorprende es que durante mucho tiempo se ha mantenido en pie, es decir, ha funcionado, la ilusión ha sabido fusionarse con la realidad, seguramente instituciones como la

¹⁷ Clément Rosset, *Lo real y su doble. Ensayo sobre la ilusión*, Barcelona, Tusquets, 1993, pp. 12-13.

familia, la religión o el Estado proveen y afianzan una realidad ficticia y funcional que en su momento ha podido soportar muchos retos, aunque ahora la violencia que observamos y experimentamos es cada vez más enigmática, la realidad no ilusoria, la de sangre e indiferencia hacia nuestros semejantes o conciudadanos, se abre paso ante esa realidad ficticia, donde las contenciones previstas –por ejemplo con la educación– se hacen a un lado ante la imposibilidad de comprender o enfrentar tamaña misión o, como se dijo páginas atrás, cooperan para que esto ocurra.

Se presenta esa paradoja cultural, por un lado el sujeto solamente es en sociedad, pero, podemos asumir que es dentro de esta sociedad donde él es violentado de múltiples maneras, aunque la cultura le presente la ilusión de que no es así,

[...] el individuo será social o no será; es la sociedad, y sus convenciones, las que harán posible el fenómeno de la individualidad. Lo que garantiza la identidad es y ha sido siempre un acta pública: una partida de nacimiento, un documento de identidad, los testimonios concordantes de la portera y de sus vecinos. Así, la persona humana concebida, como singularidad, no es perceptible para sí misma sino en tanto que «persona moral», en el sentido jurídico del término: es decir, no como una sustancia delimitable y definible, sino como una entidad institucional garantizada por el estado civil y sólo por el estado civil. Esto quiere decir, que la persona humana no existe sino *sobre el papel*, en todos los sentidos de la expresión: existe, sí, pero «sobre el papel», no es apreciable desde el exterior sino teóricamente, como posibilidad más o menos verosímil.¹⁸

El asunto es que ahora hasta en papel se justifica esa violencia, los ciudadanos ejercen, no una prevención de la violencia, sino una corrección de la misma; la sociedad piensa sus leyes, sus terapias, sus medios de comunicación, sus debates e incluso sus *slogans* de bienestar social dando por sentado que la violencia nos es adherente, que no se puede prevenir, sino únicamente corregir;

18 *Ibid.*, p. 105.

no sorprende que una manifestación acaba con cientos de personas asesinadas por militares, no alarma que desaparezcan personas y luego sean encontradas descuartizadas, el secuestro y la violencia contra mujeres y niños es moneda común, nada de eso llama la atención como un asunto que lentamente aniquila a las culturas.

Tampoco se piensa el estado de la educación contemporánea, con conocimientos e información desfasada, marcando un abismo con las personas que no acceden a un centro escolar, bizarros profesores y alumnos que sólo simulan en los centros escolares, llenos de moralina, y susurros del conocimiento, donde nadie interpela al método o la producción de conceptos, ¿acaso no es también violencia e implantación de una ilusión? Ejército de intelectuales ajenos a la misma materia de todo conocimiento que es la realidad cruda y sin ilusión; observamos que no importa el acto educativo, importa más la burocratización con actores institucionales de la misma, es decir, la idea de formar un sujeto, de forjar un individuo autónomo ha sido arrojada a los archivos, ahora importa más la cooperación con el sistema, ya que es la única forma de vivir de él.

Se está frente a una ilusión educativa que pocas veces se denuncia y la filosofía en ocasiones parece que la fomenta, con sus descripciones o mundos ideales, no se trata de la invención de nada: ni sistemas, ni libros; se trata de hablar, de teorizar, desde la facticidad, de hacer filosofía intentando responder ¿si, a partir, de lo experimentado vale la pena seguir viviendo o realmente se podrá seguir viviendo? Evidenciar la ilusión otorgada por la cultura y la sociedad de que todo está bien, de que no pasa nada, de que todo está controlado, cuando no es así, esa ilusión en el plano de lo Real está mostrando uno de sus espectros más agresivos y violentos en la actualidad, la pregunta es ¿por qué no hacemos nada? ¿Cómo abrir otro horizonte a la educación? ¿Por qué ya no nos sorprende cualquier tipo de violencia? Incluso ha sido un tema de espectáculo muy favorecido últimamente, ¿hay un morbo de goce ahí? En *El porvenir de una ilusión* Freud define la cultura de la siguiente manera:

La cultura humana –me refiero a todo aquello en lo cual la vida humana se ha elevado por encima de sus condiciones animales y se distingue de la vida animal (y omito diferenciar entre cultura y civilización)– muestra al observador según es notorio, dos aspectos. Por un lado, abarca todo el saber y poder-hacer que los hombres han adquirido para gobernar las fuerzas de la naturaleza y arrancarle bienes que satisfagan sus necesidades; por el otro, comprende todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles.¹⁹

Pongamos atención en la parte que refiere a las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los humanos, podemos decir que la educación formal y la no formal son las encargadas en exclusividad de curtirnos esas normas, sin embargo, podemos adelantar que dicha “transmisión” está llena de tabúes y tótems, no se asegura una neutralidad que desarrolle nuestra autonomía ante la Realidad.

La cultura es una espacio de entendimiento y modulación de los afectos, dejando de lado el dominio de la naturaleza o la invención de instrumentos, eventos de suma trascendentales para la conformación de la práctica y la teoría sobre lo humano; por otro lado, resulta interesante y curioso como en la cultura –a través de creencias, normas, tradiciones, costumbres y leyes– logra domesticar al “animal que somos”; interesante, porque se puede pasar del mundo de la naturaleza al mundo de la vida gracias a ciertos condicionantes grupales, reglas mínimas que propician el abandono del ente-simio y el nacimiento del ente-humano/sujeto; dichas reglas no las escogemos nosotros en lo particular, ya que al llegar al mundo simplemente nos insertamos en ellas, educándonos desde su interpretación, lo cual acarrea la consecuencia de no discutirlas, de no proponerlas y de no aceptarlas en nuestra individualidad, sino de asentirlas y obedecerlas como un condicionante *a priori* de haber nacido de otro ente-humano.

¹⁹ Sigmund Freud, *El porvenir de una ilusión* (T. XXI/1927), Argentina, Amorrortu, 2006, p. 6.

Resulta curioso porque esa misma posibilidad que lo retira del mundo de la naturaleza es la que condiciona su existencia en el mismo, encontrar una serie de restricciones para poder relacionarse con los otros, indagar el comportamiento propio en correspondencia a la satisfacción de los demás, proponer relaciones mutuas en función de la cultura, comprender todas las dinámicas posibles para no ser sancionado –y sí premiado– por el Estado, tolerando la reciprocidad moral y ética del encuentro social con un-otro; todo ello, al individuo le provoca cierta resistencia que generalmente le incita a “violentar” algunas de esas condicionantes, lo que le hace estar contra esos procesos colectivos y, en cierto sentido, confundir su propia posición en el mundo de la vida, estar en la cultura le obliga a obedecerla, ese es un destino enfermizo, y como no puede evitarlo, ya que fuera de ella prácticamente sería aniquilado por las condiciones desventajosas de nuestra especie en relación a las otras, sino hasta imposible, entonces deriva su encuentro de una manera reactiva, revierte su relación moral y legal; es decir, los sujetos asumen todo acto educativo como una *metafísica de domesticación*, se insertan en ella, la viven, la experimentan y, sobre todo, la reproducen, esto es, gustan de transmitirla a otros, el maestro –y su vocación, y su profesionalización– es un clásico ejemplo de este principio de crianza. Otra forma de revertir este ejercicio es la crítica, saltar a espacios alternativos, donde la actitud sea congruente con la misma teoría, esto es, no tener una doble moral; sobre todo, el asumir nuestra corporalidad, nuestra afectividad, nuestra racionalidad como elementos esenciales de una formación y de una educación, ¿qué hace la institución educativa por nuestro cuerpo? Lo ignora.

4. Corporalidad y educación

Si la educación ignora nuestro cuerpo entonces también ignora las formas en las que éste se desenvuelve en el mundo, por ejemplo –tal vez la más importante– nuestra sexualidad; a la institución educativa llegan cerebros que deben ser llenados con información para, supuestamente, hacer de ellos ciudadanos

plenos, pero al olvidar el cuerpo únicamente se les percibe como meros objetos, objeto de dominio cognitivo, laboral o artístico; se altera toda una dinámica intersubjetiva de conocimiento compartido y de autoconocimiento, el otro que es un objeto pierde su estatus ontológico, es nulificado por la mirada narcisista de quien está enfrente, cada individuo degenera esa relación, al final de su concepción del mundo el único sujeto o centro de la totalidad es él mismo con su posibilidad de intervenir a placer –y casi ilimitadamente– sobre todo lo que no es él. “Los seres humanos son muy poco accesibles a los argumentos racionales, están totalmente gobernados por sus deseos pulsionales”.²⁰

Apesar de que muchas teorías destacan que lo más específicamente humano es la racionalidad de éste, depositando en ese supuesto la vía más propia de la aparición y prolongación cultural, hay una característica más ajustada, en un sentido fundacional y original, de los sujetos: los deseos; para Freud, los deseos están forjados por la lucha de una voluntad dual, que él llama pulsional: una parte de esa energía identificada con *Eros* y la otra parte de la misma energía situada del lado de la muerte; este es el destino funesto del sujeto, una lucha desarrollada en el fuero interno entre un amor a la vida y un deseo de aniquilarla, este enfrentamiento supera la propia interioridad del sujeto y cae fuera de él, en la cultura y ante los otros sujetos –cabe recordar que él los experimenta como objetos en los que puede reflejar y ejercitar una pulsión en su fase amorosa o en su parte de aniquilamiento, de destrucción.

Lo enigmático es que siempre practica la parte destructiva, goza de aniquilar violentamente todo lo que no sea él; al parecer la cultura está construida para contener esta apremiante violencia, generalmente no logra su objetivo, y vemos más ejemplos de violencia –últimamente muy desmedida– que de amor en el mundo. Hostilidad subjetiva en y desde la “relación recíproca” mediada por la cultura, todo proyecto educativo en la actualidad queda superado de facto:

²⁰ *Ibid.*, p. 46.

[...] el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infringirle dolores, martirizarlo y asesinarlo.²¹

Pongamos atención en la idea de una tentación para satisfacer nuestro deseo de perpetrar, de múltiples maneras, agresiones en otros muy similares a nosotros y que nos consideremos los poseedores de su subjetividad y del conocimiento de ella, para hacer con ella y con su cuerpo lo que se nos venga en gana.

Finalmente, hasta ahora la cultura y todo su armazón se han mostrado totalmente inoperantes para detenernos esa agresividad, ni la escuela, ni la familia, ni la religión, ni la ley son eficientes para domar ese supuesto con el que despertamos a diario: si en el mundo de la naturaleza domina la ley del más fuerte y es el que sobrevive, entonces en el mundo de la vida domina la ley del más agresivo –léase violento o empoderado– y es el que acaba imponiendo su perversión al resto de sus semejantes; al parecer la cultura, tal y como la conocemos hasta ahora, está imposibilitada para otorgar bienestar a sus integrantes.

La ilusión del bienestar, de la felicidad, que irónicamente sólo son breves momentos y, los humanos, asumimos que pueden ser eternos, que tenemos elementos contundentes para que lo sean y que pueden compartirse con otros, aunque esos otros ni sepan por qué deben ser felices en la felicidad de quienes se los presentan o imponen; un poco, en esta ilusión que termina disfrazando la más evidente dinámica de la cultura centrada en la violencia contra el sujeto mismo a partir de los dispositivos de control como la cárcel, el hospital y, sobre todo, la escuela.

²¹ Sigmund Freud, *El malestar en la cultura...* op. cit., p. 108.

La educación se convierte en una tortura deseada que complace sin más a quien decide adherirse a ella, es decir, cada que un sujeto ingresa a la escuela da muestra en la actualidad de su disposición al servilismo, lo más interesante es que es un deseo inconciente, *de facto* ya estamos montados en la idea de servir a los intereses del amo, del criador, del granjero; en automático devenimos objetos al servicio del otro que nos imparte un supuesto saber: el maestro. Derrida comenta: “En la tortura, siempre hay una rueda. La tortura pone siempre en funcionamiento la violencia circundante y la repetición insistente, el encarnizamiento, el torno y el retorno de algún círculo”.²²

Dicho retorno está enclavado en la imposibilidad de ningún cambio, la educación se enmarca en un círculo vicioso donde bajo ninguna circunstancia se le permite al sujeto desarrollar un pensamiento lingüístico reflexivo, los programas y didácticas construyen toda posibilidad, quedando en un plano muy simple la cercanía con horizontes de pensamiento donde se logre auténticamente abrir un plano de conocimiento, de sensibilidad y de creación. La institución educativa, la escuela, se une a estos organismos vivos que Derrida identifica con la tortura, el soberano –quien elige los modos de escolarizar– determina a capricho y con la consigna de domesticarnos cada uno de los elementos para el individuo desde su nacimiento hasta su profesionalización y finalmente los modos de trabajo en que actuará hasta la muerte; lo anterior representa un signo de violencia potente, colocar en la antesala de idiotización a los sujetos es tan perverso como perjudicial para la misma cultura, ya que con el paso del tiempo observamos relaciones de *objetos-con cuerpo* pero nunca de cuerpos con conciencia.

El cuerpo es un objeto que se ha puesto de moda para recriminarlo o para mostrar sus posibilidades, pensemos un poco en todos esos dispositivos de control que indican lo que podemos o lo que no podemos ser: operaciones, tatuajes, sexualidad, diversión, trabajo, hijos; es inevitable suponer que las mismas actitudes que muestran

²² Jacques Derrida, Canallas. *Dos ensayos sobre la razón*, Madrid, Trotta, 2005, p. 25.

rebeldía a partir del cuerpo también son controladas y promovidas por esta sociedad; todas las fantasías que rodean al cuerpo y la manera en que es negado por las instituciones escolares, encerradas en tabúes hacen de él un ente que en el imaginario popular está en esa potencia reprimida de la sexualidad, donde todo se vale mientras no se haga del dominio público, mientras en las escuelas no se termina ni de entender que nuestros usos corporales también influyen en la manera en que aprendemos; al ignorar este elemento, la escuela queda en desventaja respecto de los modos actuales de apropiarse del mundo a partir del cuerpo sintiente.

Sin embargo, la forma en que se presenta el cuerpo en la actualidad es más apegada al mercado, la moda es una expresión determinante, ese gran amo que nos dice cómo y por qué mirar nuestra corporalidad y, más interesante aún: nuestro erotismo; hay una gran puerta a nuestras fantasías, incluso ellas desaparecen, es decir, toda fantasía es posible, o por lo menos los medios de comunicación nos la posibilitan; piensen, por ejemplo, en todas las tendencias vigentes vinculadas al “erotismo” o a los modos de nuestra sexualidad, encarriladas por el cine, por la literatura llamada ligera, por las telenovelas o la música popular, por los anuncios comerciales donde se muestra una idea muy plana y mediata de eso que llamamos cuerpo; manifestándose un modelo general y podríamos decir hasta universal del mismo, apegada exclusivamente a estereotipos, no dejando espacios para la identidad, para la diferencia, para ser otro desde las nuevas maneras de postrar nuestro cuerpo en el mundo.

El fin de la fantasía, del ideal, la idea de que no hay límites moldean nuestro deseo en imágenes dadas, reservadas y enclaustradas en modelos deterministas que guían nuestro cuerpo, la carne que somos no tiene posibilidades, tiene condiciones, además de estar fijada por la moral y las políticas del soberano que niegan la relación del cuerpo con la educación; clasificado por el sociólogo francés Lipovetsky como “revolucionario”:

Es la revolución de las necesidades y su ética hedonista lo que, al atomizar suavemente a los individuos, al vaciar poco a poco las finalidades sociales de su significado profundo, ha permito que el discurso *psi* se injerte en lo social, convirtiéndose en un nuevo ethos de masa.²³

Dicho cambio o revolución no es otra cosa más que disfrazar esa moral corporal con la ética de la atomización, esto es, una época donde la exclusividad sobre el cuerpo es coordenada con una especie de poder mental o de autocontrol anímico, el discurso del *psi* al que se remite está emparentado con *ese mass media* repleto de una grandeza que no tiene pero que la sociedad de consumo se la nutre; *¿es posible hablar de un cuerpo propio ante las modas de cuerpos propios?* El nuevo *ethos* masificado en la exclusividad encaminada al desarrollo de entes iguales, la diferencia es ser iguales ante la diversidad, una ontología tan universal como decir que todos los hombres son animales racionales. Esta sociedad cambia la formación por los caprichos o deseos de los actores educativos:

El deseo del docente, o del cuidador, se encuentra reducido a un sistema de ofertas y de simples demandas. El adulto es su víctima: se le priva de la situación que obtendría de su trabajo; y el niño es víctima de la violencia sufrida por el adulto.²⁴

Esta es la combinación determinante en medio de una sociedad llena de violencia y de individuos *psi* que no tienen otra alternativa más que alejarse rápidamente de los otros, se han dado cuenta que entre más cercanos estén a las personas, más alejados están de su individualidad; la posmodernidad marca la entrada a la época del cuerpo al mismo tiempo que marca nuestro alejamiento de él como una potencia con la que realmente podemos aprehender la realidad, asumimos su docilidad y nos alegramos de participar de ella junto a las modas del mercado, la llegada de cabezas rotas pegadas a cuerpos manipulados por soberanos y por mercancía.

23 Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1990, p. 52.

24 Maud Mannoni, *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 2005, p. 253.

Un cuerpo propio pero desconocido para nosotros, lo empeñamos a las instituciones punitivas que nos lo arrebaten bajo la estrategia más sutil: hacernos creer que disponemos a placer de él, sin embargo no es así, nos lo arrebaten para comercializarlo, nada queda de él después de pasarlo por las entrañas del poder, del Estado, del soberano:

Despojados de cuerpo, carne, sentimientos, emociones, afectos, ideas propias, problemas personales, sensibilidad, subjetividad, son invitados a los banquetes donde se aprende a imitar a los adultos, a volverse esclavos según las reglas.

No puedo evitar pensar en las páginas que Aristóteles dedica a la llamada “La ciencia de los esclavos” en el capítulo que trata de los infrahombres que son los siervos.²⁵

Siervos que no sabemos dónde inicia nuestra posibilidad de ser otro de forma diferente, capturados por la misma sociedad y cultura que asegura protegernos, una repetición de lo mismo encerrada en ese círculo de dominio inagotable; la educación en su forma más funesta desconoce nuestra subjetividad, nuestra posibilidad de autonomía, de aprendizaje al estar olvidando nuestro cuerpo sexuado. ▼

Bibliografía

-
- DERRIDA, Jacques, *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*, Madrid, Trotta, 2005.
- DE SOUSA Santos, Boaventura, *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI/CLACSO, 2009.
- FREUD, Sigmund, *El malestar en la cultura* (T. XXI/1930), Argentina, Amorrortu, 2006.
- _____, *El porvenir de una ilusión* (T. XXI/1927), Argentina, Amorrortu, 2006.
- GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo Veintiuno, 1995.

²⁵ Michel Onfray, *Política del rebelde*, Buenos Aires, Perfil, 1999, p. 76.

- ILICH, Iván, *La sociedad desescolarizada* (en Obras Reunidas I), México, FCE, 2006.
- LENKERSDORF, Carlos, *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayatolabales*, México, Plaza y Valdés, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1990.
- MANNONI, Maud, *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 2005.
- MCLAREN, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo Veintiuno, 1998.
- ONFRAY, Michel, *Política del rebelde*, Buenos Aires, Perfil, 1999.
- _____, *Cosmos. Una ontología materialista*, Barcelona, Pretextos, 2016.
- ROSSET, Clément, *Lo real y su doble. Ensayo sobre la ilusión*, Barcelona, Tusquets, 1993.
- SLOTERDIJK, Peter, *Normas para el parque humano*, España, Siruela, 1999.
- _____, *Has de cambiar tu vida*, Valencia, Pre-Textos, 2013.
- VILLORO, Luis, *Creer; saber; conocer*, México, Siglo Veintiuno, 1998.
- _____, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE, 2001.
- _____, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM, 1998.
- VYGOTSKY, L. S., *Obras escogidas II*, Madrid, Machado, 2001.
- ŽIŽEK, Slavoj, (Comp.), *Todo lo que usted quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

Fecha de recepción. 20 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 24 de Mayo 2018