

## CUERPOS ESCOLARES Y CUERPOS SOCIALES: UNA HISTORIA DE ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

**Claudia Mallarino Flórez\***

**SÍNTESIS:** La pregunta por las condiciones históricas de existencia de los saberes acerca del cuerpo, su lugar en la institución educativa y sus modos de producción –es decir, los momentos en que surgen y las razones y formas en las que son producidos, instalados, organizados y utilizados– demanda la asunción de la educación como escenario pertinente de indagación para entender las maneras en que la escuela pone en juego discursividades de la corporalidad, las que, por estar determinadas históricamente, naturalizan en cada época los modos específicos de saber acerca del cuerpo y las condiciones de posibilidad para la producción social de dicho saber. Situar en términos de las demandas contemporáneas a la escuela, y de la idiosincrasia corporal de sus habitantes, parece ser imperativo si entendemos que la corporalidad humana necesita de la corporalidad de los demás; pues, en tanto cuerpos situados, es mediante ella que nos instalamos en el mundo. Bajo estas premisas, cabe preguntarse si puede la escuela abstraerse de las lógicas imperantes. Es menester, entonces, para definir su pertinencia social y el tamaño de su responsabilidad, interrogar la naturaleza corporal de la propuesta educativa y analizar las transformaciones que, debido a ella, afectan a la educación. El conflicto resulta inevitable cuando una sociedad aplica y mantiene una educación diseñada para otra sociedad diferente.

**Palabras clave:** cuerpo; escuela; discursividades; correspondencia; matrices sociales.

### **CORPOS ESCOLARES E CORPOS SOCIAIS: UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E DESENCONTROS**

**SÍNTESIS:** *Perguntar pelas condições históricas de existência dos saberes sobre o corpo, seu lugar na instituição educativa e seu modo de produção – isto é, os momentos em que surgem; as razões e as formas como são produzidos, instalados, organizados e utilizados – demanda colocar a educação como cenário pertinente de investigação para entender a maneira como a escola põe em jogo as discursividades da corporalidade, as quais, por estarem determinadas historicamente, situam em cada época os modos*

Profesora invitada a la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, y asesora de tesis de grado en la Universidad de San Buenaventura, Colombia. Miembro del grupo de Investigación Educación y desarrollo Humano (GIEDH).

*específicos de saber sobre o corpo e as condições para a produção social deste saber. Situar-se em termos das demandas contemporâneas à escola, e da idiosincrasia corporal de seus habitantes, parece ser imperativo se entendemos que a corporalidade humana necessita da corporalidade dos demais, pois, como corpos situados, é mediante ela que nos instalamos no mundo. Sob estas premissas, cabe perguntar-se se a escola pode abstrair-se das lógicas imperantes. Faz-se mister, então, para definir sua pertinência social e o tamanho de sua responsabilidade, interrogar a natureza corporal da proposta educativa e analisar as transformações que, devido a ela, afetam a educação. O conflito resulta inevitável quando uma sociedade aplica e mantém uma educação projetada para outra sociedade diferente.*

**Palabras clave:** corpo; escola; discursividades; correspondência; matrizes sociais

**SCHOOL BODIES AND SOCIAL BODIES: A HISTORY OF ENCOUNTERS AND CLASHES**

**ABSTRACT:** *The question of the existence historical conditions of the knowledge about the body, its place in the educational institution and its modes of production-that is to say, the moments in which they arise; the reasons and ways in which they are produced, installed, organized and used- demands the assumption of the education scenario as a relevant inquiry to understand the ways in which the school puts in game discursiveness of the embodiment, the ones due to be historically certain naturalize in each period the specific modes of knowing about the body and the conditions of possibility for the social production of the mentioned knowledge. Stand in terms of the contemporary demands to the school, and body of the idiosyncrasy of its inhabitants, appears to be imperative if we understand that human embodiment needs of the embodiment of others, in both bodies lying, it's through it that we settled in the world. Under these premises, the question arises as to whether the school can be immune to the logical conditions prevailing. It is necessary, then, to define its social relevance and the size of its responsibility, interrogate the physical nature of the educational proposal and examine the transformations that, due to it, affect education. The conflict is inevitable when a society applies and maintains an education designed to another different society.*

**Keywords:** body; school; discursiveness; correspondence; social matrices.

## 1. INTRODUCCIÓN

*Hoy el mundo se ha vuelto como los mapas:  
se ha llenado de palabras y esas palabras no  
siempre sirven para aclarar la realidad.*

*William Ospina*

Acercarse al cuerpo de la escuela requiere comprender la política educativa que la regula; el papel de sus agentes; los criterios que determinan la selección de saberes enseñables y los planes de estudio; sus condiciones materiales; la formación de maestros; los modos de presencia de los niños y de los jóvenes, amén de las tensiones que se establecen a partir de las demandas sociales que se le hacen y su capacidad de respuesta. Es menester, también, entender los valores instituidos como necesarios en la determinación de los modos de ciudadanía, de progreso y de crecimiento esperados por el Estado, y las esperanzas puestas en este centro educativo como escenario de la «posibilidad», entendida como la comprensión de que las cosas no son de una u otra manera sino que llegan a ser, y que hay razones y circunstancias para que esto suceda. Así, sería necesario avanzar en una historia de la educación que permita comprender sus discursos y sus prácticas para poder establecer relaciones con las dinámicas políticas y sociales (ÁLVAREZ GALLEGU, 2003).

Se puede considerar que entre escuela y sociedad se establecen relaciones de transitividad, en donde la sociedad agencia un discurso corporal para que la escuela lo incorpore, o incorpora el de la escuela como si fuera parte de ella: situaciones de yuxtaposición, en tanto discursos que conviven sin afectarse; de contraposición, si se excluyen mutuamente, o de colaboración, si asumimos un discurso producto de sus sinergias. En cualquier caso, lo pertinente es hacerse a la idea de que cada cultura escolar es una realidad social particular, y en tanto «el cuerpo ha pasado a ser uno de los ángulos desde los cuales explorar nuevas facetas de las disciplinas humanas y reescribir la historia» (PEDRAZA, 1999, p. 13), es menester entender los modos en que estas instancias producen discursividades relativas a él para describir el presente y poner de relieve su génesis y funcionamiento. El cuerpo es una construcción simbólica y no una realidad en sí:

[...] y sus representaciones, y los saberes que se ocupan de ellas, son tributarios de un estado social, de una visión del mundo, y en el interior de esta última, de una definición de la persona (LE BRETON, 2002, p. 13).

En las recriminaciones a que la escuela ha dado lugar, hay que advertir

[...] el signo de una sociedad en mutación que no reconoce ya sus valores y su estilo en lo que la escuela propone, y que está en vías de elaboración de un nuevo sistema escolar (SNYDERS, 1974, p. 49).

Pensando en lo que será el futuro, se dice que quienes no asuman los desafíos de las transformaciones que imponen estas versiones globalizadas de sociedad y de mundo quedarán por fuera del mercado (ÁLVAREZ GALLEGÓ, 2001a; MARTÍNEZ BOOM, 2004). Cabe entonces preguntarse si, de sustraerse de esta realidad, la escuela habrá de padecer la exclusión del panorama futuro, a pesar de que se espera que sea ella la que ayude a configurarlo:

El mundo de la escuela no se mueve con las mismas temporalidades en que se mueve el mundo de la vida [...] como estación de paso promueve, asimismo, una cultura de paso, transicional y provisoria, y en consecuencia, es una cultura para sobrevivir en la propia escuela, la cual posee muy poca o ninguna relación con la ciencia y con la vida (GÓMEZ ESTEBAN, 1999, p. 18).

Lo anterior es a juicio del autor, su mayor encrucijada y su mayor tormento.

## 2. EL DISLOCAMIENTO ENTRE EL CUERPO ESCOLAR Y EL CUERPO SOCIAL DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Al finalizar el siglo XIX, en tanto la educación y su modelo escolar habrían de ser los encargados de fundamentar «la moral ciudadana, los valores cristianos y los dogmas de la Iglesia» (ZULUAGA y OTROS, 2004, p. 257), vemos que su función consistía en orientar la conducción hacia un modelo de comportamiento con énfasis en los valores del civismo y la ciudadanía.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX se apropiaron del sistema educativo colombiano modelos laicos, clericales, liberales y conservadores, disciplinarios y tecnocráticos, y se introdujo durante el gobierno de López Pumarejo, y gracias a la gestión de don Agustín Nieto Caballero, la escuela nueva, que significó una concepción diferente en términos de la familia, el ciudadano y el papel de la religión en la educación, más acorde con las necesidades de la sociedad industrial:

[La escuela nueva respondía a] un ideario liberal, laico, ciudadano y demócrata, basado en un modelo de ciudadano sensible, subjetivista y participativo (activo), porque su condición formativa era pensada desde las relaciones escuela-trabajo (FAYAD y RECIO, 2012, p. 156).

La escuela, así, fue lugar y motivo de incorporación de los idearios de producción y mercantilización que se establecieron como marco de las decisiones gubernamentales y, por ende, de toda la institucionalidad nacional. Diseñar las formas de gobierno de la escuela se reveló como campo de aplicación de las «tecnologías disciplinarias» ideadas para el convento, el cuartel, la prisión y la fábrica (FOUCAULT, 2002). Para entender, en este período histórico, la emergencia de discursividades sociales y políticas acerca del cuerpo que la escuela adoptó como parte de su política de formación, fue revelador haber visibilizado esta conexión entre el régimen de organización escolar y las tecnologías disciplinarias:

[...] para gestionar masas de población con fines productivos, científicos, médicos, rehabilitadores o moralizadores: en una palabra, la invención moderna de las instituciones de normalización (SALDARRIAGA, 2003, p. 134).

La segunda mitad del siglo XX, aun manteniendo dichas prácticas y discursividades, ha sido escenario de transformaciones profundas. La globalización, al concentrar la riqueza en grupos financieros transnacionales, desplaza la toma de decisiones públicas de los Estados nacionales hacia organismos multilaterales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.), determinando reformas educativas que permiten la entrada de las lógicas del capital a la escuela. Esta descentralización administrativa y política conlleva una descentralización educativa conducente a pensar la gestión escolar como servicio, a adoptar criterios de evaluación por resultados, a introducir incentivos de eficiencia y a convertir a los jóvenes y niños en usuarios que atender.

Lo cierto es que la forma y el sentido actual de la educación son distintos a los de hace 50 años (ÁLVAREZ GALLEG0, 2001b). Hay una inmensa distancia entre una gramática textual física, como habitualmente ha sido la de la escuela, y la gramática hipertextual virtual de las sociedades tecnomediadas, en donde podemos reconocer el paso del proceso individualizado y masivo a los colectivos del *general intellect*; de la población al público; del tratado o el texto a la información desagregada del videoclip; de la función higiénica y moralizante de la pedagogía a la función seductora de la educación como objeto de consumo, y del conocimiento como derecho a su mercantilización como solución global de los problemas educativos. La escuela-empresa es hoy el nicho del llamado «precariado», una generación de estudiantes-trabajadores (introducción temprana al emprendimiento y pasantías como descentralización / tercerización educativa), cuyo desafío es ser capaces de reciclarse y de reinventarse en virtud de su flexibilidad, versatilidad funcionalidad, habilidad, adaptabilidad al cambio y docilidad. Esto convierte a la educación en dispositivo de producción de productores –una corporalidad para la productividad económica en el marco de la dinámica de

mercado como criterio central–, y conduce a la captura de la creatividad por la dimensión monetaria del capital. Incluso muchos hablan del reemplazo del ciudadano por el consumidor. Si esto es así, cabe preguntarse cuál es la función de la escuela actual que para el fortalecimiento de la identidad nacional solo apela a los históricos rituales de las celebraciones patrias (ÁLVAREZ GALLEGO, 2001b, p. 13).

El saber, en estas lógicas de regulación virtual, está representado como un bien mercantil que se puede rentabilizar para hacer de él un producto que se cotiza y se mueve en el mercado global de la educación, que es hoy un mercado transnacional. Este saber hace posible un poder específico, un poder productivo portador de los efectos de ese saber, pues su valor esencial está objetivado en el mismo saber que lo produce.

A nivel global es un movimiento potente y multiforme, aunque tal vez no siempre bien expuesto ni bien comprendido, que expresa con formas novedosas un conflicto crucial en nuestra época: la contraposición entre quienes pretenden rentabilizar económicamente el mercado emergente de la formación [...] y quienes pretenden asegurar el derecho a una educación de calidad para toda la población, en especial para la población joven, manteniendo el carácter del conocimiento como «bien común» (GALCERÁN, 2010, p. 26).

94

La subjetividad para la productividad económica constituye lo que podría denominarse como modos de configuración del cuerpo en las sociedades posmodernas:

¿Le vamos a pedir a la escuela que descifre el enigma acerca de la conveniencia o no de la posmodernidad? ¿Que sepa leer las complejas relaciones entre modernidad y posmodernidad, cuando los teóricos más avezados no se han puesto de acuerdo? ¿Es una democracia moderna combinada con juegos del lenguaje posmodernos lo que la escuela tiene que traducir pedagógicamente para que los jóvenes no se pierdan en las calles del vicio y del sin sentido? (ÁLVAREZ GALLEGO, 2001b, p. 14).

Es posible que aquí se encuentren la encrucijada y el tormento a los que hemos hecho mención (GÓMEZ ESTEBAN, 1999); es factible que este sea el punto de quiebre, el dislocamiento entre el cuerpo escolar y el cuerpo social de la segunda mitad del siglo XX. Lo que se ha venido llamando «sociedad» en singular puede entenderse como una pluralidad de matrices sociales que se superponen. Una matriz social es «una trama histórica [...] una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc.» (FOUCAULT, 1993, p. 135).

En este sentido, conviven múltiples matrices sociales (confesional, liberal, disciplinaria, higienizante, mercantilista, consumista, tecnomediatizada)

y cada una tiene sus regímenes de verdad acerca de lo corporal: discursividades<sup>1</sup> que acoge y hace funcionar como verdaderas. El cuerpo, como forma de presencia de su época, «está en el corazón de la acción individual y colectiva, en el corazón del simbolismo social» (LE BRETON, 1998, p. 7), razón por la cual el pasaje de una discursividad a otra no implica necesariamente el cambio del contenido de lo que se dice, de refutar o enmendar errores o de la formulación de nuevas verdades. No es necesario optar por otro paradigma; lo que se quiere plantear más bien es la necesidad de descifrar «qué efectos de poder circulan entre los enunciados [...] cuál es de algún modo su régimen interior [...]» (FOUCAULT, 1993, p. 132). Los regímenes de verdad acerca de lo corporal obedecen a sistemas de formación de las discursividades que prescriben lo que ha debido ponerse en relación, para que aquello que se dice del cuerpo se refiera a un «cuerpo», el que está aquí y no al de más allá, para que se ponga en juego uno u otro modo de enunciación acerca de él, y para que se use un determinado concepto, una específica manera de objetivación. La discursividad, entonces, no teme ser un saber en perspectiva; en este sentido, está localizando un lugar desde el cual mirar, así escuela y sociedad no estarían determinadas a ver lo mismo, más bien necesitarían saber dónde y qué miran, el momento en el que están y el partido que toman (FOUCAULT, 1993).

A partir de lo anterior, parece necesario indagar por las discursividades acerca del cuerpo que ha hecho posible la escuela y las matrices sociales de la segunda mitad del siglo xx en Colombia. Este cuerpo está por ser escrito. La intención aquí será dar unas primeras pinceladas al asunto para aportar al compromiso.

### 3. MATRICES SOCIALES: CUERPOS, SOCIEDADES Y ESCUELA

El mundo decimonónico ve despuntar el nuevo siglo de la mano de sucesos tan diversos como definitivos a la hora de sentar la premisa histórica que habría de prefigurar sus marcos planetarios. El cuerpo se salió de los grandes salones y abandonó los protocolos de la elite civilizada liberando fuerzas internas e intensas del erotismo, y fue objeto de una performatividad rigurosa pero naturalizada en una corporalidad más auténtica, como la que estaba proponiéndose en la danza y en otras tendencias artísticas modernas. La mujer tuvo acceso a prácticas corporales que le ofrecieron un saber abierto y materializado acerca de sí misma, y aparece en el panorama nacional el

---

<sup>1</sup> En adelante, cuando nos refiramos a las discursividades, estamos implicando un saber / poder acerca de algo en tanto se entiende que el poder está en el *efecto* que logra el saber que pone en juego.

infante, creando la necesidad y como consecuencia de una discursividad acerca de la pediatría. Los cuerpos hiperdesarrollados de los atletas y la demanda de una ortodoxia somática para la práctica deportiva derivaron en una «experiencia intensa de autorrebasamiento como forma de vida» (PE-DRAZA, 1999). En otras latitudes, el surrealismo y la ruptura del orden de la razón, la teoría de la relatividad y el abandono de las verdades de hecho, las olimpiadas modernas –una razón global para la tregua y la cohesión–, la inminente posibilidad de desaparición de la especie humana a manos de la Gran Guerra –como se llamó a la Primera Guerra Mundial pues nunca se pensó que pudiera haber una segunda–, la reconfiguración de la conciencia y el desvelamiento del inconsciente con el psicoanálisis, la atención que en la escuela empezaba a dársele a la experiencia corporal dentro de la labor pedagógica, entre otros, fueron incubando, en estas primeras décadas, las circunstancias que finalmente, transformarían los cuerpos y las instituciones del siglo XX.

Las sociedades disciplinarias, una de las matrices sociales aún vigentes y preponderantes hasta bien avanzada la primera mitad del siglo, han sido caracterizadas, en términos de la producción, control, disciplinamiento y regulación del cuerpo, caracterizadas a partir de dos tipos de poder: el disciplinario, cuyo efecto individualizante se ejerce sobre el cuerpo individual y la clase, y el biopoder, cuyo efecto totalizante se da sobre la población. Si bien las técnicas disciplinarias datan de finales del siglo XVII y las técnicas biopolíticas aparecen en la segunda mitad del XVIII, «conocen su mayor desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial con el taylorismo y el estado de bienestar» (LAZZARATO, 2006, p. 40). La actualización del poder en estas sociedades disciplinarias se da a partir de un doble movimiento: integración / diferenciación. En el capitalismo,

[la diferenciación] en lugar de ser diferenciación de la diferencia, despliegue de la multiplicidad, es una creación y una reproducción de dualismos, de los cuales algunos de los más importantes son los dualismos de clase (proletarios / capitalistas) y los dualismos de sexo (hombres / mujeres) (LAZZARATO, 2006, p. 36).

Por medio de la masculinización de los cuerpos masculinos y la feminización de los femeninos, se efectúa una «somatización inconsciente de una construcción perdurable» (PALOMAR, 2002). Esta normalización biopolítica ha permitido sin embargo, además de la visibilidad de un cuerpo enseñado, liberar una sexualidad legislada desde fuera del cuerpo, en un juego de fuerzas que redistribuye de manera nueva los placeres, los discursos, las verdades y los poderes (FOUCAULT, 1977), dando lugar a la emergencia de un cuerpo erótico autónomo e ilustrado: «se trata de pensar al sexo sin la ley y al poder sin el rey» (FOUCAULT, 1977, p. 65). El poder, como vemos,



no es una «institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada» (FOUCAULT, 1977, p. 67).

La individualización totalizante de la integración, el otro modo de actualización del poder en estas matrices sociales, se ejerce a partir de un engranaje muy efectivo instalado en el cuerpo:

[...] implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos (FOUCAULT, 2002, p. 126).

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, sujetando de manera constante sus fuerzas hasta hacer de ellos cuerpos dóciles y útiles, se los denomina disciplinas. La utilización exhaustiva del tiempo para medir el progreso de las sociedades y la génesis de los individuos; el uso de técnicas de imposición de tareas repetitivas, diferentes y graduales de complejidad creciente, y la suma de fuerzas elementales para lograr una fuerza productiva, han sido discursividades implementadas por disciplinas como la Educación Física con el ánimo de adiestrar cuerpos fuertes que pudieran responder a las exigencias de la producción del capital.

Si bien hacer de los individuos infantiles sujetos, desde la escuela de finales del siglo XIX, supuso hacerlos obedecer, estudiar por horas, mantenerse limpios, volverse útiles y civilizados, sobre los sujetos infantiles de la primera mitad del siglo XX se instaló un dispositivo de la mirada en la idea de conocerlos, estudiarlos y poder desarrollar los intereses y capacidades en consonancia con los fines de una nación moderna y progresista (HERRERA Y BUITRAGO, 2012, p. 65).

Paralelamente, a finales del siglo XIX se gestaban nuevas relaciones de poder que darían nacimiento a lo que Gilles Deleuze denominó «relaciones de control», cuyo despliegue masivo se produjo a partir de los años cincuenta. Las sociedades de control definen nuevas instituciones y nuevos modos de lo corporal, que Tarde va a designar como «el grupo social del futuro»: el público, o más bien lo público (TARDE, 1986, p. 17). Las discursividades acerca del cuerpo que se han hecho posibles en estos y otros tipos de matriz social, coexisten, se suceden, se superponen, se entroncan, etcétera según qué instituciones han determinado cuáles condiciones de posibilidad para ellas.

Nuevas movilidades surgen hacia mediados del siglo como prácticas alternativas de la cultura somática, en donde se persigue la integración del cuerpo de otro modo.

El cuerpo deviene instrumento para conquistar la mente. [...] sus objetivos cinéticos y energéticos reniegan de la velocidad [...] y encuentran su dimensión estética sumergiéndose en las profundidades subjetivas (PEDRAZA, 1999, pp. 254-255).

El movimiento *hippie* y la contracultura (1969)<sup>2</sup>—donde la juventud demuestra ser un agente decisivo, a pesar de que dos décadas antes se había afirmado que se trataba de una generación que tenía «más apariencia que ideas y que no haría “ruido en la historia” porque existía sin vivir» (PEDRAZA, 1999, p. 355)—emergen masivamente con un carácter global que fortalece el feminismo y la lucha contra la discriminación étnica; reivindica la paz, la espiritualidad, la cultura ecológica y la sacralización de la vida, y se opone a la ciencia, la tecnificación y el capitalismo porque no dan cuenta de las necesidades humanas.

La revolución sexual es uno de sus efectos<sup>3</sup>. Las nuevas concepciones permiten, entre otras cosas, que las mujeres decidan sobre su sexualidad tomando «la píldora» (1960)<sup>4</sup>, gobiernen su cuerpo y empiecen a ser parte de la vida pública y laboral. Lo anterior cambia por completo el panorama económico, político y productivo en las sociedades de la naciente globalización económica<sup>5</sup>. Las relaciones intrafamiliares mutan en razón de que la figura femenina deja de ser su eje de gravitación y, por ende, se transforma la naturaleza del anclaje familia-escuela-sociedad, pues se disloca el estatuto de responsabilidad sobre la vida de los niños y sobre la fecundidad en términos de responsabilidad con el cuerpo social, que se le había asignado a la mujer. La contracultura fue también telón de fondo de variados hechos, como el movimiento contra la Guerra de Vietnam (1965), el Mayo Francés (1968) y el Cordobazo (1969), y el *boom* latinoamericano, que nos permitió otra forma de narrarnos para que el mundo comprendiera nuestra enorme complejidad encarnada. Estos sucesos quebraron lo establecido y señalaron otros modos de discursividad concernientes a lo corporal.

---

<sup>2</sup> Se ofrecen referencias cronológicas aproximadas para señalar momentos en que se puede considerar que el evento referido hace presencia social pública y se sabe de él.

<sup>3</sup> La liberación sexual se verá frenada por la aparición del SIDA en 1980, de cuya propagación se hace responsables únicos a los homosexuales y a las prostitutas, lo cual, de alguna manera, retrasará las investigaciones para su tratamiento.

<sup>4</sup> En el curso de la década posterior, Profamilia ofrece cursos de orientación sexual y reproductiva (1965), Pablo VI condena la contracepción (1968) y se admite el aborto en EE. UU. (1973).

<sup>5</sup> Si bien la globalización es un proceso que empieza a configurarse en la segunda mitad del siglo XX, alcanza su pleno desarrollo al finalizar la Guerra Fría con la caída del muro de Berlín (1989) y la desintegración de la Unión Soviética (1991), pues al desaparecer la polarización geopolítica se liberan las economías y se produce la mundialización de los mercados.

En este marco social global y de apertura, el movimiento de la inclusión educativa también le da una connotación diferente a la integración<sup>6</sup>, pues se trata de incorporar lo que está afuera, reconociendo la diferencia. La inclusión educativa como una política de integración en las sociedades globalizadas «rompe con la educación excluyente y con la escuela cerrada» (QUICENO y PEÑALOZA, 2011, p. 102). Las matrices tecnológicas, por otra parte, despliegan asuntos como la creación del microchip (1959), que amenazaba con reemplazar las funciones cerebrales; la aparición del primer centro comercial, la obsolescencia programada, la incitación al consumo y la tarjeta de crédito –compre hoy y pague mañana– (1965); la primera transmisión de televisión vía satélite vista por más de 400 millones de personas en 31 países (1967); la transmisión de la llegada del primer hombre a la luna –«un pequeño paso para el hombre, un salto gigante para la humanidad»– (1969); el teléfono celular y los alimentos transgénicos (1983). Para esto fue necesaria la plataforma internet (conexión física de computadores por cable y luego inalámbrica) y de la *world wide web* (protocolos de comunicación, transmisión, intercambio y manipulación de información, 1991), urdimbre básica de las páginas web, Facebook, Twitter, Youtube y los sitios de video juegos (1972-2005) –una industria con más de 500 millones de usuarios diarios–, que forman parte de lo que hoy llamamos las redes sociales tecnomediadas: matrices sociales virtuales.

En este tipo de lógicas desaparecen las fronteras entre lo privado y lo público, pues nos enfrentamos a dispositivos de captura que van tras la huella de las preferencias personales para ponerlas al servicio de las instancias productivas, almacenando información sobre especificidades subjetivas de los usuarios en la red<sup>7</sup> –el cuerpo digital, el *net body*, el cuerpo público / colectivo, el cognitariado–, para distribuirla entre los accionistas del mercadeo y las agencias de comercialización. Este cuerpo pasó de ser meramente receptor de información a ser su productor, distribuidor y regulador en más de 54 idiomas y compartiendo un lenguaje común: la informática. Las técnicas de acción a distancia configuran una memoria a corto plazo permanente, planetaria y omnipresente<sup>8</sup>, en donde el flujo de información circula a tal velocidad y con tal fruición, que el colectivo humano asiste a una aparente desaparición del tiempo-espacio vía un bombardeo informático

<sup>6</sup> No solo se superponen diversas matrices sociales sino que sus discursividades, aun refiriéndose a un mismo objeto discursivo, determinan para él diferentes modos de presencia social.

<sup>7</sup> Las redes sociales fundaron una nueva generación: la web 2.0. Facebook tiene más habitantes que todos los países del mundo excluyendo a China e India y es uno de los escenarios más potentes para lanzar propuestas, modificaciones y encuentros.

<sup>8</sup> La modulación como fuerza de control que propone Deleuze (2005) considera también una memoria planetaria como preexistencia ontológica del proceso de colectivización informática.

personalizado, diseñado para colectivizar, que crea la ilusión de un presente continuo, pues la velocidad supera la fisiología de la memoria humana<sup>9</sup>. Tomás Herreros<sup>10</sup> refiere un *commonfare*, un hacer *en* lo común que produce efecto, dice él, si se hace desde la multiplicidad y la diferencia y desde la multitud heterogénea, por un lado, es decir, si hay concierto, coexistencia de voces, polifonía; y si es transnacional, en tanto el planteamiento de mundo hoy es el mundo-globo, el mundo-planeta. Contemporánea a estas lógicas, surge la *sociedad de la experiencia*:

Es una noción que nombra a aquellas sociedades en las cuales, en una perspectiva histórica e intercultural, las concepciones de la vida están orientadas por y hacia procesos subjetivos que juegan un papel importante en la construcción del mundo social (PEDRAZA, 1999, p. 81).

En esta matriz social, el cuerpo se ve implicado desde su sensorialidad y su conciencia, y convocado a la satisfacción de sus placeres, una satisfacción que apela a la diferencia y se sitúa en un adentro fundamentalmente distinto del cuerpo encerrado y disciplinado.

En Colombia, la homosexualidad deja de ser catalogada como enfermedad mental en 1973 y de ser delito en 1981. Hoy, abriendo el tercer milenio, encontramos colectivos de estudio que se ocupan de develar y comprender prácticas de la transexualidad, la homosexualidad y el transgenerismo, realidades escolares en las que saber acerca de la sexualidad no es admitido y donde las discursividades a las que niños y jóvenes tienen acceso no les dan información confiable. El régimen de verdad sobre su cuerpo los sitúa en un «no lugar». En el lapso de 200 años, cuerpos, instituciones y sociedades pasaron de la descolonización (1810) –la necesidad de constituir una identidad como estados nacionales–, a la alter-globalización (2013), una propuesta de globalización pensada no solo desde criterios económicos, que considera a la comunidad global y al individuo y se plantea la globalidad como simultaneidad local –la necesidad de recuperar la identidad como pueblos. Considerando semejante complejidad, las matrices sociales no están para ser develadas sino más bien para ser dilucidadas. No basta con describir lo

---

<sup>9</sup> Sabemos que la memoria humana como proceso permite almacenar en la memoria de trabajo-MT –aquella que nos permite ser coherentes en la interacción comunicativa inmediata– entre 5 y 9 unidades de información que permanecen de 15 a 25 segundos activas para ser procesadas como memoria a largo plazo, es decir el *back up*, la información almacenada para funcionar en el mundo. Como se ve, el asunto parece no ser solamente cultural.

<sup>10</sup> Tomado de una conferencia vía web de Tomás Herreros, economista y sociólogo de la Universidad de Barcelona y miembro activo de la Universidad Nómada, realizada el 13 de diciembre de 2011. disponible en: [www.um.es/atica/contenidos/streaming/FLASH/player2.php?formato=169&video=519%2F1980.mp4](http://www.um.es/atica/contenidos/streaming/FLASH/player2.php?formato=169&video=519%2F1980.mp4).

que ha sucedido; es urgente entender cómo sucedió, qué lo hizo posible y qué provocó que fuera esto y no otra cosa lo que prevaleció.

De lo anterior se colige el carácter agenciado y no establecido del saber corporal, como así también la comprensión de que cada matriz social tiene implícitas sus corporalidades como escenarios sobre los cuales se despliega la relacionalidad humana, habida cuenta de que la especificidad corporal es su espacio-temporalidad: «El discurso que lo acompaña perennemente es imprescindible para descifrar el sentido de lo que el cuerpo encarna: la alegoría tiene que ser explicitada de modo consciente» (PEDRAZA, 1999, p. 364).

#### 4. ESCUELA Y SOCIEDAD: SABERES ACERCA DEL CUERPO

*El saber científico y el saber poético utilizan métodos diametralmente opuestos, pero ambos confieren un poder a los hechos y a lo vivido que, desembarazado de contingencias, los ilumina y valoriza.*

Fernand Verhesen

101

Las condiciones históricas en que son hoy producidos los saberes acerca del cuerpo podrían estar demandando modos de interlocución entre una sociedad que se ve abocada a lecturas inteligentes de la contingencia, por un lado; y, por el otro, una escuela cuya potencia probablemente ya no reside en la elaboración de modelos, formas, previsiones o patrones de lo establecido, sino más bien en la irrupción o la disrupción (NANCY, 2009) que convocan la incertidumbre y la inestabilidad. Se requiere, tal vez,

[de] cierta delicadeza del cuerpo si se quiere genuinamente habitar el mundo a nuestro alcance. Esto nos lleva a pensar lo que aún nos queda, el resto de humanidad que todavía tenemos (MARTÍNEZ BOOM y ÁLVAREZ GALLEGU, 2010, pp. 214-215).

*Cuerpo* es un concepto polisémico que puede referirse al organismo, al segmento central de un texto, a una organización o a un grupo específico de profesionales:

¿Por qué 58 indicios? Porque  $5 + 8 =$  los miembros del cuerpo, brazos, piernas y cabeza, y las 8 regiones del cuerpo: la espalda, el vientre, el cráneo, el rostro, las nalgas, el sexo, el ano, la garganta. O bien porque  $5 + 8 = 13$  y  $13 = 1 + 3$ ; 1 por la unidad (un cuerpo) y 3 por la incesante agitación y transformación que circula, que se divide y se excita entre la materia del cuerpo, su alma y su espíritu... O bien, incluso: el arcano XIII del tarot designa la muerte (NANCY, 2007, p. 33).

Es decir, el concepto «cuerpo» es tan amplia y diversamente usado que cada hablante dentro y fuera de la escuela estaría situado en una función enunciativa particular y determinaría una modalidad de enunciación singular.

En esto reside el desafío en el que se ven inmersas escuela y sociedad: configurar una variedad de voces heterogéneas y resonantes; otras formas de gestión del saber apoyadas en una comunicación pertinente y asertiva; nuevas fuerzas coaligadas, prójimas-próximas, y nuevos cuerpos empeñados en valorizar la potencia del saber vivo y en erigir territorios polifacéticos y compartidos. Los gestos, los estereotipos, los cánones estéticos, los emblemas, las cartografías cinésicas que codifican las formas de los dedos, del rostro y el tipo de arrugas; la proxemia que codifica el espacio en términos de distancias y ángulos de acercamiento al otro para inferir topografías de la conciencia o de las intenciones; las prácticas de autocontrol y estandarización anatómica; en fin, son somatotipos estratégicos, discursividades que funcionan hoy y que se admiten en términos de un saber acerca de lo corporal.

La economía capitalista es responsable de una gama amplia de estos somatotipos para modelar cuerpos y subjetividades, y en tanto la escuela es hoy, como ya se dijo, uno de sus frentes, es necesario preguntarse por las prácticas corporales y las discursividades a que han dado lugar allí. La alianza estratégica de la ciencia y el mercado es actualmente artífice de la hibridación orgánico-tecnológica para la planificación de la especie humana, en el contexto de la posnaturaleza de los organismos genéticamente modificados (SIBILIA, 2010). Vale la pena, entonces,

[...] seguir preguntándonos y cuestionándonos por la fuerza de la creación estética de nuestros cuerpos populares en tanto producción de sentido y saberes del mundo, que trascienden la perspectiva lógica en la que se gestionan y producen saberes que diseccionan la realidad y la especializan por vía de la razón (IPC, 2011, p. 3).

Asimismo, es importante atender a las «señales más silenciosas e imperceptibles, a lo subterráneo, a lo que acontece fuera de los focos» (GIBSON-GRAHAM, 2006, p. 57). La residencia de lo humano podría estar localizada en discursividades de lo transhumano y en el engranaje de técnicas de intervención del cuerpo, aunque ha sido evidente que en el terreno de las emociones, de las pasiones, de los sentimientos y de las sensaciones, la tecnología solo ha tenido fracasos y el cuerpo ha sabido anteponer su fisonomía, «una especie de escultura total, viva y expresiva» (DURAND, 2007, p. 69).

Sabemos que la familia suele ser el lugar de irrupción de la vida humana en el mundo, en donde hombres y mujeres aprenden a «empalabrar su realidad» (DUCH y MÉLICH, 2005). La experiencia de lo humano está en el tejido del propio cuerpo y en el del otro, y es agente culturizador y transmisor

de las pautas de comportamiento que la sociedad prescribe. Sabemos también que la naturaleza del hombre es cultural, y que «la sociedad se expresa, se constituye y se actualiza a través de los cuerpos de sus miembros» (DUCH y MÈLICH, 2005, p. 374). Así las cosas, se podría pensar la escuela, por un lado, como el lugar de irrupción de la vida humana en la cultura, porque es allí en donde se da el encuentro con la singularidad del otro, en donde no solamente somos sino que acontecemos en una corporalidad que nos permite dar el paso de la interioridad a la exterioridad; y, por el otro, como el motivo para hacer conciencia de lo que ya fue y de lo que está por venir. Tal vez la escuela sea también un lugar para el saber poético.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GALLEGU, A. (2001a). «Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?» *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 26. Disponible en: [www.rieoei.org/rie26a02.htm](http://www.rieoei.org/rie26a02.htm) [consulta: junio de 2013].
- (2001b). «Escuela y democracia en Colombia. Aproximaciones históricas». Simposio Educación para la Democracia y Socialización Política en la Escuela. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BUSTAMANTE, G. (2010). «¿Escuela en crisis?, ¿o educación imposible?» *Revista Educación y Realidad*, vol. 35, n.º 3. Disponible en: <http://seer.ufgrs.br/educacaoe realidade/article/view/13080/10289> [consulta: junio de 2013].
- DELEUZE, G. (2005). *Post scriptum sobre las sociedades de control*. Valencia: Pretextos.
- DUCH, L. y MÈLICH, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid: Trotta.
- DURAND, G. (2007). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FAYAD, J. y RECIO, C. M. (2012). «La educación en Cali, siglo XX: lógicas de formación y políticas institucionalizadas», en Wilson F. JIMÉNEZ (coord.), *Historia de Cali siglo XX*, tomo III: Cultura. Santiago de Cali: Programa Editorial Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. Responsable editorial del proyecto: Grupo de investigación Nación/Cultura/Memoria, pp. 145-168.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALCERÁN, M. (2010). «La educación universitaria en el centro del conflicto», en EDU-FACTORY & UNIVERSIDAD NÓMADA (comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 13-39. Disponible en:

[www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/11/la\\_universidad\\_en\\_conflicto.pdf](http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/11/la_universidad_en_conflicto.pdf) [consulta: junio de 2013].

GIBSON-GRAHAM, K. J. (2006). *Una política poscapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana.

GÓMEZ ESTEBAN, J. H. (1999). «La hibridación de saberes en la escuela». *Pedagogía y Saberes*, n.º 13, pp. 18-23.

HERRERA BELTRÁN, C. X. y BUITRAGO, B. N. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá: Kimpres Ltda.

INSTITUTO POPULAR DE CULTURA (IPC) (2011). *Revista Páginas de Cultura*, año 4, n.º 6.

LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones. (Nociones Comunes).

LE BRETON, D. (1998). *Antropología del cuerpo y modernidad*. París: Presses Universitaires de France (PUF).

— (2002). *Tatuajes, piercings y otras marcas corporales*. París: Métailié.

MARTÍNEZ BOOM, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos, Grupo Greco/Universidad de los Andes (Venezuela), Fundación Universitaria Luis Amigó (Colombia).

— y ÁLVAREZ GALLEGU, A. (comps.) (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP).

NANCY, J. L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.

— (2009). *La verdad de la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

OSPINA, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Random House Mondadori.

PALACIOS, J. (2011). *La cuestión escolar*. Cátedra Teoría de la educación, texto #7, módulo 1.

PALOMAR VERA, C. (2002). «Pierre Bourdieu y los estudios de género: convergencias y divergencias». *Revista Universidad de Guadalajara*, n.º 24. Disponible en: [www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/contenido.html](http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/contenido.html) [consulta: junio de 2013].

PEDRAZA, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes.

QUICENO, H. y PEÑALOZA, M. L. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Santiago de Cali: Secretaría de Educación, Feriva.

SALDARRIAGA, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SERRANO AMAYA, J. F. (2006). *Otros cuerpos, otras sexualidades*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

SIBILIA, P. (2010). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: Fondo de Cultura Económica.



- SNYDERS, G. (1974). En M. DEBESSE y G. MIALARET (dirs.), *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos-tau.
- TARDE, G. (1986). *La opinión y la multitud*. Madrid: Taurus.
- VERHESEN, F. (1964). «La “lecture heureuse” de Gaston Bachelard». *Courrier du Centre International d'Études Poétiques*, n.º 42, pp. 3-10.
- ZULUAGA, O. y OTROS (2004). «La instrucción pública en Colombia 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo», en O. ZULUAGA y G. OSSENBACH, *Desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*. Bogotá: Cooperativa Editores Magisterio.