Cuerpos y Escuela: miradas contemporáneas

La miradas que presentamos, se proponen establecer vínculos entre sociedad, cuerpo y escuela, acercarse a sus posibles encuentros y desencuentros, y formular interrogantes vitales que nos puedan dar luces acerca de un saber que, lejos de tener garantizada su verdad por una práctica discursiva ya establecida –por quien habla y aquello de lo que habla–, ha sido por largo tiempo un secreto bien guardado: ¿Qué va de ayer a hoy en las discursividades acerca de lo corporal?; históricamente ¿cómo se ha dado esta relación y qué tensiones ha suscitado?, ¿en qué condiciones emerge la necesidad de darle un estatuto académico al saber del cuerpo y sobre el cuerpo, si es que ha emergido?, ¿cuáles son los signos, vestigios del cuerpo como objeto de saber en la escuela y en la sociedad? El cuerpo en Colombia había sido un objeto inefable hasta mediados del siglo antepasado, cuando surgen discursos sobre la higiene, la raza, la disciplina, el control; y más tarde, asuntos como la sexualidad, el género, las experiencias corporales y las técnicas y lenguajes del cuerpo que lo fueron haciendo aparecer, le fueron dando nacimiento y otorgándole historicidad, lugar y fecha.

Doctora en Educación. Con estudios en Metódica y Episteme: Indagación Crítica y Creación / Instituto IPECAL de México. Sus áreas de desempeño son: cuerpo y corporalidad, pedagogía, currículo, didáctica, cognición y movimiento. Diplomada en Desarrollo del Potencial de Aprendizaje y del Pensamiento Divergente por el Proyecto CISNE de Investigación.

978-620-2-23087-2

editorial académica española

editorial académica española

Claudia Mallarino Flórez

Cuerpos y Escuela: miradas contemporáneas

arte, género y ciberculturas

Claudia Mallarino Flórez

Cuerpos y Escuela: miradas contemporáneas

Claudia Mallarino Flórez

Cuerpos y Escuela: miradas contemporáneas

arte, género y ciberculturas

Editorial Académica Española

Imprint
Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:
Editorial Académica Española
is a trademark of
International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group
17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page
ISBN: 978-620-2-23087-2

Copyright © Claudia Mallarino Flórez
Copyright © 2017 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group
All rights reserved. Beau-Bassin 2017

Para el cuerpo en/de la escuela…

¿cuáles son sus signos, sus vestigios como objeto de saber y de discurso?

CONTENIDO

	Pág.
1. INCORPORACIÓN. DE CARA AL TEXTO	**4**
2. PRIMERA MIRADA. Las discursividades del arte: un lugar para el dislocamiento de los dispositivos escolares	**6**
3. SEGUNDA MIRADA. Aproximaciones históricas a la constitución social del género en la escuela	**28**
4. TERCERA MIRADA. Cibercultura, cuerpo y escuela: un lugar para la *posibilidad*	**37**
5. RE-INCORPORACIÓN. Palabras para referir/se al cuerpo y cuerpos con palabra	**53**
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**57**

"El cuerpo, primer saber olvidado, primera verdad desnuda…".

Frigerio

"Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica".

Salvador Allende

"Después que se complete el círculo temporal del péndulo, el valor de ser joven no tiene por qué ser necesariamente antinómico con los haberes y saberes del ser viejo. Los pueblos no pueden construir el futuro sin memoria, pero en los momentos en que arrecian los cambios no es extraño que sean los jóvenes quienes más los sientan y los expresen".

Martín-Barbero

"Por primera vez en la historia, los niños se sienten más confortables y son más expertos que sus padres en una innovación central para la sociedad. A través del uso de medios digitales, la Generación de la Red desarrollará e impondrá su cultura al resto de la sociedad".

Tapscott

"Hoy los adultos saben más que cualquier generación acerca del cambio".

Mead

"Temo el día en que la tecnología sobrepase nuestra humanidad. El mundo tendrá una generación de idiotas".

Albert Einstein

1. INCORPORACIÓN. DE CARA AL TEXTO

Entender el cuerpo en su singularidad y en la encarnación que hace del mundo como experiencia de vida para trascenderse en tanto forma, aspecto o constitución, demanda indagar su corporalidad; la manera de aparecer, de hacerse perceptible, invita a seguir su tránsito del concepto al acto y a la consecuencia, ese rastro que se torna visible en lo otro y para el otro, en un trayecto compartido mas no común. Cada uno hace su propio camino, cada uno sabe de sus urgencias y cada uno conoce sus "para dóndes"; lo maravilloso es dar el paso acompañado en lo que Guimarães Rosa llama la tercera margen del río, es decir, cuando ya se emprendió la marcha, pero aún no se avista el puerto. El cuerpo es carnalidad, emoción, psique, es el lugar visible de la presencia humana en el mundo y esta particularidad inherente a su condición, es en tanto hay un otro que se deja tocar por su presencia e imprime rastro de su propia exterioridad, al momento de dar testimonio de ella.

La escritura que presentamos, se propone establecer vínculos entre sociedad, cuerpo y escuela, acercarse a sus posibles encuentros y desencuentros, y formular interrogantes vitales que nos puedan dar luces acerca de un saber que, lejos de tener garantizada su verdad por una práctica discursiva ya establecida –por quien habla y aquello de lo que habla–, ha sido por largo tiempo un secreto bien guardado: ¿Qué va de ayer a hoy en las discursividades acerca de lo corporal?; históricamente ¿cómo se ha dado esta relación y qué tensiones ha suscitado?, ¿en qué condiciones emerge la necesidad de darle un estatuto académico al saber del cuerpo y sobre el cuerpo, si es que ha emergido?, ¿cuáles son los signos, vestigios del cuerpo como objeto de saber en la escuela y en la sociedad?

El cuerpo en Colombia había sido un objeto inefable hasta mediados del siglo antepasado, cuando surgen discursos sobre la higiene, la raza, la disciplina, el control; y más tarde,

asuntos como la sexualidad, el género, las experiencias corporales y las técnicas y lenguajes del cuerpo que lo fueron haciendo aparecer, le fueron dando nacimiento y otorgándole historicidad, lugar y fecha. El cuerpo empieza a ser desligado de los discursos anatomistas y biológicos, como objeto de descripción, y gana un lugar en el interés de los académicos de diferentes disciplinas, hasta ser hoy bandera de muchas apuestas teóricas y metodológicas, que le han permitido surgir como objeto de indagación con un campo discursivo particular, que en nuestro país comienza a dibujarse con mucha fuerza. De poder ser cartografiado, descrito, prescrito o regulado, el cuerpo hoy ha puesto en duda las certezas que lo rodeaban y aparece desmaterializado, pero más presente que nunca.

A la manera de los relatos y de las escrituras desconfiadas, estas pretenden fundar un *logos* vigente, contemporáneo, acerca de un objeto discursivo en particular: el cuerpo en la escuela que hoy se encuentra en mora de visibilidad.

2. PRIMERA MIRADA

Las discursividades del arte: un lugar para el dislocamiento de los dispositivos escolares

Dispositivos escolares

La escuela moderna está constituida por dispositivos: campos de fuerza y racionalidades, externos a ella, pues obedecen a sistemas de poder que regulan sus prácticas y sus discursos (Estado, empresa, capitalismo, globalización, Iglesia) desde líneas de acción estratégicas y políticas concretas [biopolíticas, anatomopolíticas, neoliberalismo, etc.); y a sistemas de saber a través de los cuales se materializan estas estrategias y políticas (ley, ciencia, mercado, tecnología, religión, pedagogías de la sexualidad, etc.).

Todos estos elementos han determinado la escuela a partir de la segunda mitad del siglo XX, en cuanto ella, como experiencia histórica de la modernidad, ha sido matriz de incorporación del andamiaje de la productividad al mundo educativo y escenario de las exigencias de una nueva economía mundial; pero también, estos regímenes la configuran desde dentro como ejes de gravitación de un saber sobre el poder (instancias directivas y administrativas); y de un poder de saber (instancias académicas, científicas e intelectuales); que han constituido las discursividades que fundamentan, fomentan y definen sus contextos y su acción sobre los individuos.

> Si bien la educación poseía una estructura articulada y una organización que desde mediados del siglo XIX respondía a una cierta secuencia […] al asumirse como sistema educativo, [la educación] ingresó en el ámbito de la planificación y del

> control, ejes fundamentales de la modernización social y económica (Martínez, 2004, p. 51).

Lo anterior determina que estos dispositivos sean de naturalezas distintas: a) endógenos, propios de lo educativo institucionalizado que se nombra desde discursividades autorizadas y no autorizadas pero inherentes a la escuela, y que obedecen a conceptos y categorías formalizados por ella –pedagogía, didáctica, currículo oculto, docente, estudiante, evaluación, plan–, y b) exógenos, propios de otras instancias que la determinan desde lógicas externas a su jurisdicción inmediata –economía, política, productividad, trabajo, capital–. Así mismo, estos regímenes configuran a la escuela como lugar y como motivo de producción de un saber/poder acerca del cuerpo. Como lugar, pues es ahí, no en otra parte, donde se deben dar ciertas prácticas que la sociedad ha delimitado para ella: "¿Qué lugar se atribuye la pedagogía en lo referente a la existencia de un niño carente, necesitado e incompleto? […] ¿Cómo el discurso pedagógico se hace cargo y a la vez construye esa transformación?" (Narodowski, 1999, p. 33); y como motivo, pues es este momento en la vida de las personas y no otro, el propicio para instalar y naturalizar prácticas a través de las cuales se expresan las diferentes instancias en las que se va a desarrollar su vida futura:

> […] la infancia supone mayor capacidad para aprender porque nada hay todavía aprendido. Terreno monopolítico de la simplicidad, los primeros años en la vida de un hombre son determinantes en la serie de aprendizajes a lograr ya que no hay aprendizajes aún. Ámbito privativo del adquirir, la niñez no puede ser otra cosa que el inicio y, por ende, la base para el logro de metas superiores. El recorrido posee un final pretendido constituido por la completitud, por lo que se infiere que, seguramente halla un único inicio posible: la falta y, recíprocamente, la capacidad. (Narodowski, 1999, p. 48).

Durante la segunda mitad del siglo XX, la escuela se vio captada por nuevas teorías y demandas sociales, y ha sido lugar y motivo de modos diversos de modernización: "[…] el paso de la escuela expansiva a la escuela competitiva señala dos formas de modernización de la escuela y no una nueva educación en una sociedad nueva" (Martínez, 2004, p. 12). La primera forma que se enuncia como *escuela expansiva* estaría caracterizada por la consolidación de los sistemas de educación de masas gracias al desbloqueo de la

escolarización y la asunción de la educación como pieza clave para el desarrollo y la construcción de un futuro para todos. La educación se vuelve prioridad y garantía de la equidad social, así como agenda básica del siglo XXI, para lo cual se fundan programas como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre muchos otros. La inclusión y la cobertura determinan la adopción de sistemas educativos institucionalizados y homogéneos, que garanticen el acceso al conocimiento en un grado suficiente, y que le permitan al país entrar en el concierto competitivo nacional e internacional, expandiendo su economía a la vez que desdibujando las desigualdades sociales y abarcando a marginados y excluidos.

La educación no será más un privilegio de élites. La escuela está llamada a ser el eslabón que posibilita semejante cadena de sucesos y a poner a disposición todo su andamiaje de planes, currículos, técnicas evaluativas, herramientas didácticas, prácticas y saberes pedagógicos, para construir a través del discurso formas de subjetividad, agenciadas, entre otras cosas a partir de la producción de un saber/poder sobre los individuos, separado del derecho y de la forma de la ley que se ejerce fuera de ella, a través de uno de sus dispositivos más prestigiosos: la disciplina. Como modalidad dicursiva e individualización totalizante prescrita por la racionalidad política de la modernidad, la disciplina "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 retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos" (Foucault, 2002, p. 124). Sin embargo, también están las disciplinas como saberes propios de la educación escolar que se expresan en "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (p. 124).

La categoría *disciplina* incluye y trasciende su compromiso de técnica de adiestramiento de lo físico e incorpora el ámbito del disciplinamiento mental. Además de un cuerpo sujetado somáticamente hay un sujeto colonizado epistémicamente. Se puede hablar de una microfísica/micropsíquica del poder que se deja ver en asuntos como la utilización exhaustiva del tiempo para medir el progreso de las sociedades y la génesis de los individuos; la articulación cuerpo-objeto/cuerpo-arma/cuerpo instrumento; el uso de técnicas de imposición de tareas repetitivas, diferentes y graduales de complejidad creciente; la suma de fuerzas

elementales para lograr una fuerza productiva y la incursión en prácticas corporales "para depurar y refinar la sensitividad con miras a la liberación individual y a una reformulación de la vida que dé cabida a la expresión, la re acomodación de géneros, la liberación de estereotipos y la espontaneidad" (Pedraza, 1999, p. 76).

Nunca antes la escuela había desplegado estrategias aparentemente tan contradictorias, pero que, por su misma ambigüedad, han dado muestras de gran eficiencia al momento de ser requeridas. Esto quiere decir, dispositivos de regulación/regularización y de homologación/singularización de los sujetos, como las pedagogías políticas del cuerpo, referidas particularmente a un saber/poder que se va a materializar en sociedades educativas, normalizadas y formalizadas. Tales dispositivos educativos, en consecuencia, promueven una distribución analítica de sus recursos disciplinarios, a través de regímenes de saber –*mediante el poder*– que van desde la homologación individual lograda a partir de la administración de una oferta educativa dispuesta según lineamientos curriculares, *sugeridos* por el Estado pero de asunción obligatoria –más allá de las lógicas de interpretación que se decidan– hasta la instauración de regímenes de poder –*mediante el saber*– de carácter colectivo que se ocupan de la generalización de pautas de conducta y de la normatización de las desviaciones. Es propio de estas prácticas desencerrar las disciplinas y hacerlas funcionar de manera múltiple y polivalente en el cuerpo, en términos de vigilancia social permanente, exhaustiva y omnipresente, en donde se detenta un sobrepoder ilimitado, que al tiempo que promueve situaciones disímiles y contradictorias (exclusión, ilegalidad, prohibición, consumo, castigo generalizado, restricción, desobediencia, relaciones ambivalentes con el poder, íconos y modelos a seguir), necesita reafirmar sus economías de vigilancia.

Un segundo modo de modernización de la escuela, ha sido enunciado por Martínez Boom (2004), como la *escuela competitiva*, impulsada por una reconversión educativa que supone "la integración de la educación, la escuela y el maestro a la lógica planteada por la globalización de la sociedad, con lo cual se intenta la refundación de los sistemas educativos" (p. 13). Son rasgos de esta forma de modernización: la modificación de los regímenes de poder/saber pasan de ser movilizados por la demanda para serlos desde la oferta; la planeación de los modos de enseñanza muta en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; el desarrollo ordenado y regulado por las dinámicas disciplinares pasa a

entenderse como crecimiento en el ámbito del mercado, regulado ahora, por estándares que evalúan el rendimiento de la institución, los estudiantes y los maestros. El Estado suelta el control, la regulación de la enseñanza y el poder se redistribuyen o, mejor, se localizan en otros agentes que tienen como propósito garantizar la producción de sujetos aptos para la competencia, lo que determina la prioridad sobre un aprendizaje socialmente significativo. Soplan vientos de reforma educativa y se promueven discursividades de gestión escolar dramáticamente distintas a las anteriores, con el pretexto de velar por un país capaz de competir en una economía global. El perfeccionamiento de los maestros, la tecnologización del andamiaje institucional, las reformas curriculares y la intervención dentro de las lógicas endógenas de expertos venidos de otras esferas sociales, ponen en juego relaciones de fuerza extrañas a la escuela –de ahí que no sean identificadas ni asimiladas fácilmente– que son condiciones de posibilidad para la nueva escuela en ciernes. "Es a ello a lo que Popkewitz se refiere cuando habla de 'ecología de la reforma' y es allí en donde está la base para la introducción de cambios sustantivos para la escolarización" (Martínez, 1994, p. 286).

Aparecen formas de la individualidad propias del capitalismo flexible, de la sociedad a corto plazo, del rendimiento rápido y del capital impaciente (Sennett, 2000) de las que la escuela tendrá que dar cuenta.

> La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son medios analógicos distintos que convergen en un mismo propietario, ya sea el Estado o la iniciativa privada, sino que se han convertido en figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que ya solo tiene gestores. […] Ahora, el instrumento de control social es el *marketing*, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños. El control se ejerce a corto plazo. […] Lo importante es que nos hallamos en el inicio de algo […] en el *régimen escolar,* las formas de control continuo y la acción de la formación permanente sobre la escuela. La introducción de la empresa en todos los niveles de escolaridad […] sustituye el cuerpo individual o numérico por una materia "dividual" cifrada que es preciso controlar […] (Deleuze, 1990, p. 153).

A esto sería pertinente agregar que es preciso des-cifrar.

Expansión y competitividad son discursividades que se constituyen con propósitos y destinos visibles e invisibles, tangibles e intangibles,

> [en el contexto de procesos] acumulativos y que se refuerzan mutuamente como la formación de capital y la movilización de recursos; el desarrollo de las fuerzas productivas y el incremento de la productividad del trabajo; la implantación de poderes políticos centralizados y el desarrollo de identidades nacionales; la difusión de derechos de participación política, de formas de vida urbana y de educación formal, así como la secularización de valores y normas (Habermas, 1989, p. 12).

Todos elementos son propios de la modernidad y escenificados en la escuela como lugar y motivo para la emergencia de dispositivos que van a privilegiar el acontecimiento corporal o a promover su reticulación. A su vez, dichas discursividades son posibles en tanto hay un individuo moderno que, según Pedraza (1999) "cuestiona su historia y piensa, imagina y acomete su propia constitución y transformación y lo hace en buena parte en el cuerpo, con el cuerpo y mediante el cuerpo" (p. 14), a lo que añade: "lo moderno tiene un itinerario y un libreto, por lo que hace el cuerpo" (p. 16). Pensar la tarea pedagógica, desde la perspectiva de los saberes acerca del cuerpo como saberes escolares, es labor ineludible de uno de los artífices de la escuela: el maestro, en cuanto es en su condición de ser corporal que su proyecto vital se realiza. Esta expresión encarnada se hace palpable en su corporalidad y en la corporalidad de sus aprendices, de ahí que su *cultura somática*[1] (Pedraza, 1999) vaya a movilizar dispositivos epistémicos como las pedagogías del cuerpo, cuando da cuenta del discurso sobre los propósitos, los hechos y las prácticas que lo educan, cuando las problematiza, las justifica y las sitúa antropológica, política, ética, cultural y socialmente; cuando se pregunta por la naturaleza y la tarea social de los saberes en la escuela, y cuando construye un imaginario de hombre y de desarrollo humano para trazar su prospectiva educativa como sujeto histórico.

El maestro que comprende la complejidad de una cultura de la corporalidad y la multifactorialidad que se juega un proyecto educativo como proyecto de realización de lo humano desde saberes referidos al cuerpo, sabe que está poniendo en sus manos la vida y el futuro de sus estudiantes. En resonancia, debe ser capaz de tomar decisiones para construir entornos de sumisión y obediencia a la normatividad vigente, o bien, oportunidades de

[1] Término que refiere a los saberes del cuerpo y sobre el cuerpo de los que disponen las personas y que ponen en escena para habitar socialmente la realidad.

resistencia a través de prácticas vinculantes y democráticas que les garanticen a todos aquellos que se educan, la posibilidad futura de habitar una corporalidad deseada.

Lidiar con la diversidad inscrita y manifiesta en el cuerpo (estilos cognitivos, dimensión intelectual, representaciones mentales, relación sujeto-objeto-conocimiento, estéticas, moralidad, subjetividad, creencias, deseos, sexualidad, géneros, sumisión, obediencia, resistencia, etc.) y dar la talla en el juego del saber/poder inherente a campos de fuerza y racionalidades promovidas y sujetas a la inter-corporalidad, le permitirá, al maestro, situarse como productor de oportunidades y pretextos de transformación, como gestor o como instrumento de sujeción, y en consonancia elaborarse discursivamente para diseñar ambientes de *aprendizaje socialmente significativo* o para di-soñar entramados, redes, prospectivas y éticas otras de corporalidades posibles.

La escuela ha sido siempre y es –como se verá más adelante– un reflejo de la sociedad y por ello es sensible a los problemas que en esta se plantean. En la enorme cantidad de críticas y recriminaciones a que la escuela da lugar, hay que ver, como lo hace Snyders (Debesse, 1974, p. 49),

> 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, a la vez por las obras teóricas y por ensayos efectivos indisolublemente unidos a ellas

Cuando en una sociedad determinada "persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable" (Palacios, 2012, p. 10). Es necesario entonces, situarse en términos de las demandas contemporáneas a la escuela y de la *idiosincrasia corporal* de sus habitantes, si los sujetos están, como parece, constituidos por saberes acerca de lo corporal.

Racionalidades acerca del cuerpo

Una racionalidad es, para este propósito, un modo posible en el que se expresa un régimen de saber delimitado históricamente, que deviene discursividad en virtud de formas de

enunciación que temporalizan sus objetos discursivos[2] y gracias a los cuales, dicho saber, a fuerza de ser puesto en juego, termina por naturalizarse[3]. El concepto *racionalidad* surge en la modernidad, como respuesta a la necesidad de configurar el saber dentro de un estatuto de verdad –así se manifiesta el poder– que era adjudicado al discurso, siempre que este fuera una emergencia de la razón. Hoy se puede usar el término racionalidad para referirse a regímenes de verdad [saber/poder], cuya "decibilidad" implícita -modos de enunciación que se justifican, se sustentan a sí mismos y crean su propia posibilidad de ser dichos, ejercen poder- organiza una "repetibilidad" (dispersión, heterogeneidad, regularidad) que naturaliza el objeto discursivo y le otorga su positividad empírica. Vemos pues cómo, el mismo término dejó de ser un concepto privativo de la modernidad, aunque su significado original esté justificado por sus lógicas.

Una racionalidad acerca del cuerpo, en una perspectiva ampliada, permitiría presumir que al tiempo que co-existen saberes sobre el cuerpo, diversos y dispersos, hay otros que les pre-existen, ambos, a propósito del cuerpo propio y ajeno y del cuerpo al que se refieren y del que refieren algo. Hasta aquí tenemos alguna aproximación a pensar un saber sobre el cuerpo (científico, ideológico, histórico, cinésico, proxémico, biomecánico, anatómico, antropológico, filosófico, etc.). Pero también se puede pensar un saber del cuerpo: lo que sabemos hacer (hablar, besar, jugar, sumar, acariciar); lo que podemos sentir (amamos, añoramos, reímos y lloramos, presentimos un antiguo amor a la distancia); lo que decimos como cuerpo o con el cuerpo (danzamos, señalamos, gesticulamos, volteamos a mirar cuando nos llaman, movemos los brazos y las piernas cuando estamos en el agua, soñamos cuando existimos para un ser amado) etc.; que ha sido enunciado tradicionalmente como lenguaje corporal o lenguaje no verbal, etc.

Surge, entonces, el asunto más relevante al momento de situar estos saberes, y aun más, estas racionalidades en el ámbito de la escuela. Ya se ha visto que es territorio propicio para configurar, adoptar o rechazar dispositivos, en cuanto produce y es producto de regímenes

[2] La educación como racionalidad moderna refiere sus asuntos a partir de categorías como: desarrollo, crisis, inclusión, globalización, cobertura, capital humano, conceptos que en otros momentos no tendrían el significado que han tenido durante la segunda mitad del siglo XX.

[3] Cuando se hace referencia a un saber su alcance no se limita solamente a un capital cultural simbólico sino a una serie de prácticas, líneas de acción, decisiones, políticas, estrategias, en fin, a la hechura humana a partir de la cual se crean condiciones de posibilidad (el poder de ser) para su emergencia.

de saber/poder, que se van a expresar a través de cuerpos y en tanto cuerpos. Una racionalidad ampliada de cuerpo consideraría saberes encarnados en el cuerpo, valga la redundancia y saberes sobre el cuerpo propio y de otros cuerpos anteriores a este, contemporáneos y futuros. La cuestión consiste en entender las relaciones y las implicaciones de estos dos modos de saber del cuerpo en el momento de hablar, por ejemplo, de formar, capacitar, instruir, estandarizar, dictar, cooperar y demás situaciones que los ponen en tensión. Esto es fundamental si se piensa en los efectos de estar sujeto a una racionalidad particular y desconocer a qué dispositivos obedece. A continuación, se nombran algunas racionalidades herederas de dispositivos de la modernidad.

En *El tocar, Jean-Luc Nancy,* Derrida (2000) dice:

> Al parecer no se puede tocar más que un cuerpo extenso, pero no toda extensión es necesariamente tocable, hay una extensión inteligible o sensible pura, una extensión no empírica […] la boca lugar único […] sería el lugar común de los inconmensurables en cuestión: el cuerpo y el alma –la mente o el pensamiento– (p. 161).

Con este argumento, Derrida se refiere a la inconmensurabilidad entre dos maneras de ser extenso, en tanto extensión del cuerpo y extensión de la psique (recordando a Descartes), y termina citando al propio Nancy: "La extensión inconmensurable del pensamiento es la abertura de la boca" (Nancy, 1992; citado por Derrida, 2000, p. 161). La encarnación del pensamiento, desde la mirada de Deleuze y Nancy, se realiza en el contacto de la palabra con la piel de la boca. El verbo se hace carne porque la palabra entra en contacto con la oquedad de la boca, se aloja allí, en la embocadura, en el espacio entre los labios. Así, la boca que se abre es la que "da a luz a ego", según Nancy, y evoca poéticamente a esos otros labios que se abrieron otrora para traer al mundo a ese yo.

No toda extensión es necesariamente tocable, pero aquella que no se puede tocar se puede inteligir, por tanto, nada se sustrae a la posibilidad de ser cuerpo, lo cierto es que aún lo solamente inteligible también pasa por la encarnación. Sobre la unión del alma y el cuerpo,

y a propósito de Descartes[4], quien en su concepto no tiene nada que decir de esto, puesto que solo ha referido la posibilidad de esta unión a través de *nociones míticas en el sentido platónico de la palabra*, Merleau-Ponty (2006) cita el siguiente fragmento de una carta de Descartes a Elisabeth el 28 de junio de 1643: "sólo sirviéndose de la vida y de las conversaciones, y absteniéndose de meditar y de profundizar en las cosas que ejercitan la imaginación, se aprende a concebir la unión del alma y el cuerpo". Junto con esta ironía, cierra el desencuentro diciendo: "la unión solo puede ser conocida por la unión", planteando al respecto de la carta, no ya la conciliación de la unión de hecho y la distinción de esencia sino el interrogante frente a "cómo puede ser que haya un sector que uno no pueda pensar" (Merleau-Ponty, 1945, p. 15).

En *El tao de la física*, Fritjof Capra (1975) dice:

> La teoría de Santiago[5] nos da, a mi manera de ver, el primer marco científico coherente que soluciona el divorcio entre mente y materia. Mente y materia ya no son conceptos pertenecientes a categorías distintas, sino que representan dos aspectos complementarios del fenómeno de la vida: el aspecto proceso y el aspecto estructura. La mente es el proceso de la vida, el proceso de la cognición. El cerebro (y por supuesto la totalidad del cuerpo) es la estructura a través de la cual este proceso se manifiesta (p. 15).

"La carne no es otra forma de llamar al cuerpo, es más bien (…) otro modo de decir que el cuerpo es más que cuerpo, es carne, masa interiormente trabajada, a la vez sensible y sentida" (Larios, 2005, p. 1). "La mente es el cuerpo que se experimenta a sí mismo", dice Carlos Muñoz Gutiérrez (2009, p. 1).

> […] uno de los más importantes avances en la ciencia en los últimos años es la convicción de que no podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada

[4] Este texto de Derrida dedica el capítulo III, "Esto es mi cuerpo", a argumentar la imposibilidad de concebir el cuerpo en una racionalidad cartesiana: disyunción en cuerpo-mente e invita a varios autores a él.

[5] Capra se refiere a una teoría desarrollada por Humberto Maturana y Francisco Varela en el libro *El árbol del conocimiento,* situada en la perspectiva biológica del conocimiento, y que después Varela elabora como "cognición enactiva", en su libro *Conocer.*

> a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo. (Varela, 2009, p. 1).

Todas estas miradas han formado parte de las discursividades de la modernidad. Indudablemente la fragmentación mente-cuerpo parece superada. ¿Podríamos asumir en consecuencia, que los regímenes de saber/poder que gobiernan los dispositivos escolares están enterados de esta *verdad*?, y por tanto, ¿han de haber creado condiciones de posibilidades para la configuración de racionalidades corporales de la completud? Así mismo, estas racionalidades habrían de haber alimentado dichos dispositivos de tal manera, que se puede esperar que tanto dentro de la escuela como fuera, en lo que respecta a ella, esto sea, como se dice: una verdad de Perogrullo.

Los dispositivos y las racionalidades en su calidad de regímenes de saber/poder, se comportan según las instancias que los delimitan, así, el poder se puede ejercer vía el saber, cuando sus instancias de delimitación son connaturales al saber, como la escuela. El saber, así mismo, se puede ejercer vía el poder cuando las instancias que lo delimitan son connaturales al poder, como la dominación. ¿Cuál es la relación entre esto y los saberes acerca del cuerpo? ¿Qué instancias de delimitación se ponen en escena en el marco de qué dispositivos y de qué racionalidades en la escuela? Considérense dos estrategias en las que se han apoyado los regímenes de saber/poder escolares para configurar dispositivos y racionalidades acerca del cuerpo: el miedo y la ignorancia.

¿Por qué la disciplina como dispositivo de poder que actúa vía el saber es tan eficiente generalmente? Los cuerpos en las disciplinas de adiestramiento corporal, como ya se mencionó, además de estar sujetados orgánicamente, están colonizados epistémicamente, en el sentido de que se les convoca a memorizar y a mecanizar un amplio repertorio de prescripciones (saberes del cuerpo) desde la ceguera total de las maneras en que ellas, como notas musicales, se van registrando en cada fibra y van dejando impresa, en el pentagrama somático, la melodía que debe ser reproducida. El asunto es que esa melodía no solo es desconocida por el ejecutante, sino que las razones para componerla (saberes sobre el cuerpo), tampoco están a su alcance.

El cuerpo así, merced a su ignorancia, es instrumento del poder, y el *aprendizaje socialmente significativo* del que hablaba Martínez Boom (2004), es la racionalidad que lo moviliza.

Muchos son los dispositivos escolares que se mueven en estas lógicas. La evaluación en la escuela, como dispositivo de saber, que actúa vía el poder, es igualmente efectiva. La racionalidad que la moviliza, es la responsabilidad que se le atribuye de entregarle a la sociedad cuerpos competitivos que respondan a las necesidades del mercado. Los estándares de rendimiento, para los cuales actúa, se juegan en las arenas del capitalismo globalizado, enmudeciendo e invisibilizando cualquier singularidad extraviada que se atreva a contradecir sus lógicas. La escuela también tiene sus prisiones y es reconocida por agenciar este género de saber/poder que se materializa al "conducir conductas y disponer de su probabilidad induciéndolas, apartándolas, facilitándolas, dificultándolas, limitándolas, impidiéndolas" (Castro, 2004, p. 380).

La película india de Taare Zameen Par, *Every child is special*, está basada en la vida de Ishaan Awasthi, un niño con dislexia. Nikumbh, su maestro de arte, entiende que el niño está atrapado en su cuerpo, en la velocidad con que le pasa la vida y que él no puede asimilar, su cadencia tiene otra longitud de onda, no alcanza a leer el mundo desde los textos que le impone la sociedad. ¿Qué es lo que alerta al maestro y lo deja paralizado acerca del niño? En su primer día de clases –hay que decir que también trabaja en una institución para niños con *debilidad mental*– entra al aula vestido de payaso, pero antes se ha escondido y toca la flauta sin que los niños sepan de dónde proviene la melodía. Cuando ingresa al salón de clase en medio de la sorpresa y la emoción que despierta, todos los niños gritan, brincan, lo siguen por el espacio encaramándose a los pupitres, asomándose por las ventanas, desordenándolo todo, como si hubieran entrado en la magia de la vida, tan ausente a veces en nuestras escuelas. Hay un niño que no reacciona, sigue literalmente petrificado mirando al vacío, un vacío que se siente muy interior cuando se mira a través de sus ojos. Esto deja fuera de lugar a su maestro, él que ha probado ser motor y aliento de otros niños menos dotados. ¿Cómo es que no puede conmover a este? El sentimiento de desolación que le produce el comportamiento de Ishaan, queda registrado en su carne tan profundamente, que él mismo va tornándose inmóvil, su cuerpo es presa de la impotencia que produce la ignorancia y el miedo. Sin embargo, se resiste a quedar sujeto y toma la decisión no solo de averiguar qué pasa (saber sobre el cuerpo) sino de actuar para resolverlo (saber del cuerpo), lo cierto es que, cuando lo logra, uno ve la plenitud encarnada en el poder de saber.

¿Cómo hace Nikumbh para devolverle la esperanza a Ishaan? Lleva a los niños fuera del aula, a un lugar en donde hay un lago grande rodeado por montañas para que cada uno invente algo utilizando los materiales que escoja. Ishaan construye un barco-avión con palos y hojas y le inventa una hélice que también funciona como alas; de pronto, lo pone en el agua y el aparato empieza a moverse ante los ojos atónitos de sus compañeros y de su maestro, que después de un momento descubre que también puede volar. La mente de Ishaam no tiene fronteras, es inconmensurable, solo necesita que la dejen encarnarse en sus manos para que aparezca ese yo recóndito que tal vez no ha encontrado razones para dejarse ver. ¿Cuántos niños de estos tenemos escolarizados?

El dispositivo de sexualidad que ha descrito Foucault, atraviesa medularmente a la escuela, pero, ¿qué es lo que le confiere tal poder? Este dispositivo en la escuela funge también como racionalidad que se sirve de otros dispositivos: la discriminación y la exclusión. Esta racionalidad dispone estrategias que reticulan y fragmentan la vida escolar en un campo de fuerzas cuyas coordenadas se pueden rastrear, entre otras cosas, en la categorización dicotómica de los cuerpos como masculinos y femeninos y desde ahí, la determinación de regulaciones que promueven prácticas de desigualdad según la delimitación de diferencias de género y edad (situación que evita contactos innecesarios que podrían distraer de asuntos más urgentes: las obligaciones escolares). Algunas pistas para explicar el efecto del dispositivo de sexualidad, que entre otras cosas me ha permitido darle sentido a la naturaleza distante del poder/saber, me las ha ido dando, en el gimnasio en donde entreno, un evento que *presencio* diariamente –iba a decir "cuando interactúo", pero eso es precisamente lo que no logro hacer–. Estoy ahí como un alguien desintegrado del contexto, observando a todos estos jóvenes entre teléfonos celulares, que usan para llamarse de una máquina a otra, a menos de un metro de distancia, y que se vigilan de soslayo, controlando en el otro el más mínimo movimiento, sin poder acceder a sus lógicas, pues no soy admitida por ellos, ni siquiera sé si se dan cuenta que estoy ahí.

La seducción que, como ritual del cuerpo, había sido relegada en la cultura occidental al dominio de lo femenino, parece constituir hoy una forma irónica y alternativa que rompe la referencia del sexo como espacio de deseo y lo convierte en campo de juego y de desafío. Me veo seducida a mi vez porque esto me impele a entrar en un juego movedizo de

suposiciones que me apartan de una sola verdad constitutiva del sexo. Refiriéndose a Narciso que se mira en el agua no ya para admirarse sino para reencontrar-se con su hermana gemela desaparecida, Baudrillard (2008) dice: "El espejo del agua no es ya una superficie de reflexión, sino una superficie de absorción, […] la seducción se funda en la atracción de lo mismo, en una exaltación mimética de su propia imagen, o en el espejismo ideal del parecido" (pp. 67 y 68). Baudrillard está construyendo una argumentación alrededor del seductor y del seducido, y del hecho de que la persona seducida encuentra en la otra *lo que la seduce*, el objeto de su fascinación lo constituye su propio ser *lleno de encanto y de seducción, la imagen amable de si mismo*. "'I'll be your Mirror'; 'Yo seré tu espejo' no significa 'Yo seré tu reflejo', sino 'Yo seré tu ilusión'. Seducir es morir como realidad y producirse como ilusión" (Jeudy, citado por Baudrillard, 2008).

Inmediatamente me viene a la mente el concepto de *dividualidad* de Deleuze, de esta homogeneidad construida desde afuera, sobre el cuerpo de los jóvenes como potentes consumidores y de hecho como grandes consumidores de cultura somática (Pedraza, 1999). ¿Asistimos a nuevos modos de subjetividad en donde la diferencia está precisamente en garantizar la semejanza? ¿Se está dando un narcisismo emergente que consiste en hacer a los otros a imagen y semejanza, desde el acto de mirarlos y a la vez, reflejarse en ellos, para rescatar la ilusión de ser ese *yo personalizado*, en un ritual ficticio de singularización que deviene mímesis y homologación? José María Blasco (1992), en el texto *El estadio del espejo: introducción a la teoría del yo en Lacan*, dice:

> […] cualquier otro a quien yo ame en algo, aquel a quien vea con buenos ojos, narcisismo ya desde Freud, estará para mí en el lugar de esa imagen alienante en la que confluyen mi ideal del yo y mi cuerpo sin fragmentar. Es por eso que Lacan puede decir en *La agresividad en Psicoanálisis*[6] que en el momento en que al otro ya no lo amo, sino que deseo agredirlo, lo que está en la base de mi agresión es el retorno a mi cuerpo fragmentado: en el momento en que ya no se sostiene la identificación con el otro, la imagen falla. […] Y de ahí me vendrá, de lo que el otro es, sabe y dice, pero

[6] Seminario de Jacques Lacan. Libro 1: Los escritos técnicos de Freud. 1953-1954.

> yo desconozco, lo que yo creeré ser, querré saber, y pensaré pensar, pensando, pero sin ser, o siéndolo sin pensar (pp. 8-9).

La dividualidad, en tanto racionalidad heteroestructurante del cuerpo, estaría siendo hechura de dispositivos psico/biopolíticos centrados

> [en el] cuerpo transido por la mecánica de lo viviente […] el hombre occidental aprende poco a poco en qué consiste ser una especie viviente en un mundo viviente, tener un cuerpo, condiciones de existencia, probabilidades de vida, salud individual o colectiva, fuerzas que es posible modificar y un espacio donde repartirlas de manera óptima. (Zamorano, 2011, p. 1).

Disciplinas del cuerpo consciente y regulación de las mentes en el terreno de lo inconsciente, son de esta manera instancias de delimitación de racionalidades que acceden a territorios corporales acéfalos. Es inminente dilucidar los juegos estratégicos en los que se juegan los jóvenes con estas prácticas o las prácticas en las que el mercado los ha puesto deliberadamente en términos de funciones, productos y comercio del cuerpo, al punto de pensar ellos mismos que obedecen a sus propias ilusiones, cuando en realidad son sujetos, o mejor, objetos, de estrategias descaradas de seducción. El consumo de actividades corporales tras la belleza, la división geográfica y sexual del trabajo muscular; el consumo de los cuerpos que se agotan en el mirar y querer emular; el dolor, las privaciones y el sufrimiento de quienes invierten en el cuerpo y la legitimación de la violencia, conciernen a las maneras de ver el cuerpo humano y a las formas de definir sus zonas de sombra, "que no cesan de variar a lo largo de la historia y de acuerdo con los presupuestos de la cultura" (Branco, 2007, p. 340).

Esos presupuestos son precisamente la razón de ser de la escuela. Estamos asistiendo en las últimas cinco décadas, a un vértigo de mutaciones que la raza humana no había experimentado en toda la historia de la civilización. En los últimos sesenta años se han transformado nuestras realidades de manera tan dramática, que han generado nuevas formas de corporalidad en niños, jóvenes y adultos (Mejía, 2010, pp. 56-58). Estos cambios están representados en fenómenos que se dieron a nivel de las poblaciones y no ya de los individuos, de ahí su impacto: la transistorización o el desarrollo del radio en la década de 1940 –primera globalización cultural–; la imagen o el desarrollo de la televisión en la década de 1960, umbral de separación entre lo real y lo virtual, dando paso a la ambigüedad; la

informática o el desarrollo de la versión PC de los computadores en los años 1980, en donde la memoria deja de ser una función particularmente humana y es sacada del cuerpo; la telemática, o unión de lo escrito, lo oral y lo digital, visibilizada en la internet, que da lugar a conceptos como glocalidad, industria cultural de masas e hibridación; y la biotecnología o el desarrollo de las clonaciones y la investigación sobre genoma humano, en la segunda parte de los años 1990 y el inicio del nuevo milenio, época caracterizada por lo que llaman algunos autores como de vacío y de pluralización ética. La cara del mundo modificó su fisonomía en un periodo tan insignificante, si se piensa en lo que ha sido la evolución de la especie humana, que produce escalofrío imaginar lo que está por venir.

Campos de fuerza: prácticas de sujeción y de resistencia

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 que funcionan hoy como racionalidades al servicio de dispositivos analíticos de la corporalidad. “Existe la sonrisa desincronizada del delirante, la mirada huidiza del autista, o la mirada perdida del estupor. El cuerpo no puede ser una página en blanco, un pretexto” (Descamps, 1992, p.10). La economía capitalista es responsable de una amplia variedad de dispositivos para modelar cuerpos y subjetividades.

La alianza estratégica de la ciencia y el mercado es actualmente, artífice de la fusión hombre/tecnología que Paula Sibilia (2010) ha denominado la hibridación orgánico-tecnológica, como propuesta de planificación de la especie humana en el contexto de racionalidades como la posnaturaleza de los organismos genéticamente modificados. Se acude a una nueva narrativa cosmológica:

> Sin duda, lo que entendemos por naturaleza no es algo fijo o inmutable. Se trata también de un concepto que no deja de ser una invención de la humanidad, una idea que varía en las diversas sociedades según los tipos de saberes generados por cada época. (Sibilia, 2010, p. 105).

Resultado de esta fusión son también saberes del cuerpo que se encarnan en mentes de orden superior. Una mente así,

> (…) superpenetrante, capaz de percibir rápidamente cualquier relación causal, podría indicarnos, a partir de la estructura de bandas de cromosomas, si un huevo se tornaría bajo condiciones adecuadas, en un gallo negro o una gallina pintada, una mosca o una planta de maíz, un rododendro, un escarabajo, un ratón o una mujer. (Schrodinger, 1985, p. 68).

¿Se estará dando, en un futuro no ya muy lejano, el alumbramiento de prácticas de resistencia a la intrincada red de controles, que instauraron las biopolíticas para multiplicar el rendimiento humano y llevar el cuerpo a sus bordes? O, por el contrario, estamos asistiendo a la refundación de dispositivos de encerramiento bioinformático, en donde el cuerpo llegado el momento en que su voluntad dependa de programas de silicona y no de la posibilidad encarnada de la ilusión y el deseo, le ¿habrá vendido su alma al diablo? La residencia de lo humano podría estar localizada en estas racionalidades de lo transhumano y en el engranaje de técnicas de intervención del cuerpo; aunque sabemos que, en el terreno de las emociones, pasiones, sentimientos y sensaciones, la tecnociencia solo ha tenido fracasos.

Hay otras discursividades corporales que han existido siempre, y que, gracias a haberse dado en otras épocas, en el contexto de racionalidades que no las satanizaban, fueron respetadas, pues obedecían a dispositivos de la normalidad: las cosas eran así, o se había determinado que así fueran. Estas son las prácticas que se han estado discutiendo y difundiendo en el Ciclo Rosa, un dispositivo de confluencia de academia, arte y activismo fundado en 2001 por la Pontificia Universidad Javeriana, para "promover el reconocimiento de derechos de sectores sociales que han sido marginados o excluidos de la condición de ciudadanía plena" (Serrano, 2006, p. 10), y al que asisten jóvenes en edad escolar. Uno de sus propósitos es develar y comprender prácticas de la transexualidad, la homosexualidad y el transgenerismo.

> La dimensión de género y sexualidad de la violencia atraviesa hechos tan contundentes como el que los cuerpos de hombres jóvenes sean la carne de cañón de las guerras y de los efectos de formas de masculinidad hegemónica que privilegian el riesgo sobre el propio bienestar, así como el que los cuerpos de las mujeres sean tanto campos de batalla de las relaciones de género como el botín que se reparten los actores de los conflictos armados, pero no solo hay diferencias entre la violencia que afecta a hombres y mujeres: también existe la que afecta a unas mujeres y no a otras, a unos hombres y no a otros. Así sucede con las discriminaciones, exclusiones y negaciones con que se enfrentan a

> diario y a lo largo de su vida, muchas personas que viven otras sexualidades y otros géneros. (Serrano, 2006, p. 11).

Estos saberes emergen en el cuerpo normalmente a temprana edad y se convierten en la mayoría de los casos, en lastres que ponen de presente la intolerancia y el poder para silenciar saberes válidos, desplegados por diferentes colectivos humanos como la escuela, la familia, y la sociedad, en virtud de su ignorancia y de su miedo. Cuerpos encerrados, atrapados en su propia naturaleza, sometidos y empujados a prácticas de resistencia azarosas, oscuras, escondidas en el confinamiento de la sujeción, a manos de una sociedad que no hace nada más allá de invisibilizar, porque no sabe o no quiere saber sobre esto. Lo dramático es que sí sabemos que hay un cuerpo que encarna "un fuerte anhelo de transformación de sus genitales mediante una cirugía llamada: reasignación sexual […] o que sienten un deseo profundo de ser mujer" (Talero, 2006, p. 42) o, que simplemente encuentra en un cuerpo de su mismo género el objeto de su erotismo y no puede albergar casi ninguna esperanza, de ser corporalmente genuino. "Yo no me sentía marica, esto que me invadía era distinto […] no se trataba de mi orientación sexual, esto que sentía, tenía sus raíces en mi esencia" (Talero, 2006, p. 37). Así se expresa un joven adolescente que dice haber empezado a vestirse con las ropas de su hermana cuando apenas contaba con 7 años. Estamos hablando de un niño de quinto de primaria que empieza a saber de su cuerpo en un entorno en donde ese saber no es admitido, y en donde las discursividades a las que tiene acceso no le dan información sobre lo que siente. Un niño a quien el régimen de verdad sobre su cuerpo lo tilda de degenerado.

El mundo es un laberinto de contingencias corporales. Los dispositivos y las racionalidades de la modernidad han determinado sus perfiles. La razón, la voluntad de saber, la verdad, el mercado, el lucro, la estética, el tener, han sido racionalidades que, en ocasiones, parecen habernos desviado de la intención de querer hacernos cada vez más humanos. ¿En qué consiste estar sujeto o resistirse, cuando la condición propia de lo humano es estar en relación con otros, con algo y con alguien y en algún lugar, estar sujeto a un nombre, a los ciclos vitales, a la sensación de hambre, a mirar, a oler, a oír, a habitarse?

Estar sujeto es conestar, adherir, actuar; en consecuencia, elegir, optar. Percibir es un imperativo de la condición corporal, basta con estar vivos para ser en *razón* de algo. Ocupamos un espacio, somos sentidos por otros, nuestra condición pertenece a las

carnalidades plurales. No se puede ser rueda suelta ni siquiera aislándose, soltándose del eslabón, estando completamente solos o para nadie. A pesar de todo siempre vamos a estar ahí, en últimas, para nosotros mismos. A pesar de las *matrix*[7] y las *cavernas*[8] o tal vez porque existen, hay posibilidades de resistencia. Esta última es una condición de la sujeción, y si no, ¿a qué se resiste? La sujeción es una condición de la resistencia, y si no, ¿a qué se resiste? Se está sujeto al miedo y a la ignorancia y por eso mismo se tiene la potencia de resistirse a ellos. La posibilidad de estar en un lado o en el otro, de hecho, la realidad es que estamos en ambos lados –el asunto es saberlo–, la otorga el *poder de saber*. El saber empodera y la ignorancia y el miedo someten. Tanto *poder saber* cómo ignorar se hacen *en el cuerpo, con el cuerpo y mediante el cuerpo*. Si la *razón* ha sido como sabemos hechura de la *lógica,* ¿qué pasa si nos atrevemos a proponer algo así como dispositivos analógicos[9] al mando de racionalidades que se mueven en ámbitos de la razón no convencional y al margen de lo previsto?

En la vía de Merleau-Ponty, Jean François Lyotard, siguiendo la tradición fenomenológica, rompe con el carácter representativo de la pintura y aborda el cuerpo desde el ámbito del deseo –en una perspectiva claramente freudiana– acuñando una categoría de la que más tarde se va a servir Deleuze, para elaborar su propuesta del cuerpo sin órganos: lo *figural.* Lo figural en tensión con lo figurativo, es la expresión "de fuerzas en conflicto que operan sobre el cuerpo" (Brigante, 2005, p. 79). La síntesis fenomenológica de Lyotard es superada por Deleuze, cuando, a la luz de la pintura de Bacon, se da cuenta de que lo que se sugiere es más bien una única sensación que atraviesa al cuerpo y lo transforma en un cuerpo *intensivo múltiple,* en donde se verifica una explosión del sentir que se expresa en diferentes niveles, una encarnación irradiada sin un centro definido. Las fuerzas del color, de la textura, de las sombras y las claridades van configurando un lienzo que no traduce ya la figura, sino un campo de tensión sensorial que gravita de manera desorgánica, en el sentido de la no confluencia en el orden y más bien de la exacerbación de la carne que es puro movimiento.

---

[7] La referencia se hace a la película *Matrix* en donde, como sabemos, los humanos están sujetos a una matriz lógica que los determina.

[8] Se refiere a la novela de José Saramago, *La Caverna*.

[9] Analógicos no se refiere por supuesto a a-*lógicos* –sin lógica– sino a lógicas propias de racionalidades paralelas como la metáfora o la analogía, y a otras que normalmente han sido habituales de ámbitos como las artes, pero de ninguna manera privativas de estos.

"No hay solamente un cuerpo representado sino la posibilidad de ver a través del color, las fuerzas que lo permean" (Brigante, 2005, p. 180).

El cuerpo sin órganos (CsO) atribuido a Gilles Deleuze[10] deviene *paisaje-cuerpo*. Este milagro es posible gracias al color y no al trazo, no estamos al acecho de la forma sino de la sensación, no se pretende la unidad corporal y la tranquilidad de lo estable, la pretensión está situada más bien en el dislocamiento de lo convencional, las seguridades que provienen de los cuerpos dóciles y prefigurados se revientan, desbordan los marcos de lo prescriptivo y de lo descriptivo, y la fijación de la figura entra en el decurso de lo des-figurado. El color deviene racionalidad para el dispositivo analógico de lo figural. Esta imagen puede llegar a ser aterradora o inspiradora de nuevas racionalidades, para los regímenes de saber que tienen el poder de propiciar en niños y adolescentes –aquellos que adolecen, que van camino de poseer–, la apertura del acontecimiento y la posibilidad de experimentar-se cuerpo completo. Ese concepto de lo figural deriva en un procedimiento que Deleuze ha descrito como el *diagrama* (Sánchez 2005, p.233). Este es un proceso pictórico que debe sustraerse de los clichés que existen en la manera misma como el artista asume el lienzo.

> El trabajo del pintor no empieza con el lienzo vacío, sino que está antecedido por el esfuerzo para distanciarse con respecto a la docilización que hacen de las figuras y de la percepción las prácticas hegemónicas. […] el diagrama, en consecuencia, es la expresión de la ruptura que hace el pintor, gracias a trazos significantes, con las figuras y percepciones a las que estamos familiarizados para introducir un mundo nuevo que posibilita la aparición de lo figural. (Sánchez, 2005, p. 233).

Los dispositivos analógicos que se han descrito están constituidos y son posibles gracias a racionalidades paralelas, en donde los regímenes de poder están delimitados desde instancias que ya no se expresan solamente como saberes del cuerpo o saberes sobre el cuerpo, sino como: *saberes del cuerpo sobre el cuerpo*. Cuerpos que dibujan cuerpos. A propósito, el siguiente comentario del pintor Luis Caballero:

[10] Esta referencia la hace José Luis Pardo en: Curso de verano PEI Obert, Julio de 2010, organizado por el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. http://www.filosofia.net/materiales/cogitos/cez7.html

> Dibujar es analizar. Es escoger […] para recrear la emoción que se siente […] no es reproducir la realidad sino tratar de apropiarnos la emoción fugaz y siempre distinta que produce en nosotros esa realidad. Degas lo sabía muy bien cuando decía que el dibujo no es la forma sino la manera de ver la forma. (Sánchez, 2005, p. 218).

"Hay pintores que pintan su vida en los cuadros y otros que pintan manzanas, por ejemplo, y no están poniendo nada de su vida en las manzanas. El tema es lo de menos, lo importante es crear tensión" (Sánchez, 2005, p. 231).

Esa tensión está a la mano cuando se permite la emergencia de otras racionalidades, de otros lenguajes expresivos, de la palabra que no solo pasa por la oquedad de los labios sino por el vértigo de la velocidad y de la pirueta, de la polifonía, del intérprete de otras corporalidades, rasgos propios de saberes como los del arte. ¿Es la escuela un lugar y un motivo para la realización de la vida? ¿Cuáles son los saberes que le dan vida al cuerpo y cómo se juega el *poder de saber* que los hace posibles?

Saber es rasgo de humanidad en escenarios distantes de aquellos en donde la predeterminación de pautas formatea y deforma, dejando de lado la voluntad y la ilusión que se diluyen con el cuerpo.

La guerra se presenta como la experiencia pura del ser puro, en el momento mismo de su fulgor en el que se queman los decorados de la ilusión. […] La prueba de fuerza es la prueba de lo real. Sin embargo, la violencia no consiste tanto en herir y aniquilar como en interrumpir la continuidad de las personas, en hacerlas desempeñar papeles en los que ya no se encuentran, en hacerles traicionar, no solo compromisos, sino su propia sustancia. (Levinas, 1997, pp. 48 y 49).

Postscriptum

Desde que tengo memoria estoy en la escuela. Cuando era muy niña acompañaba a mis tías que eran maestras, y jugaba a la escuela en el garaje de mi casa; mi madre me lo permitía. Luego fui a la escuela como todos los niños hasta que me gradué de bachiller. Más tarde fui maestra de escuela yo misma durante más de veinte años y ahora soy asesora en procesos de acreditación y de renovación curricular. La escuela siempre ha sido un lugar que me sitúa en mis bordes. La educación es una de mis razones vitales, y es tan enigmática que logra mantener mi interés por

descifrarla, pero la escuela de hoy, desborda cualquier expectativa. El reto de hacer de la escuela un motivo para sentirse vivos, en donde haya cabida para dispositivos analógicos y racionalidades paralelas, está entre otras cosas, en hacer de ella, el lugar para una corporalidad completa. Para que esto suceda, hay que darle la palabra al cuerpo y hay que darle cuerpo a la palabra.

3. SEGUNDA MIRADA

Aproximaciones históricas a la constitución social del género en la escuela

Las discursividades son enunciaciones sujetas a condiciones de posibilidad del saber acerca de algo que delimitan sus funciones merced al acto mismo de enunciar. Las discursividades producidas socialmente frente a asuntos como la identidad, la sexualidad, los roles y el lugar de las feminidades y masculinidades en las prácticas corporales, llevan a re-pensar algunas supuestas verdades con relación a la constitución social del género y la propuesta educativa que lo agencia dentro de la escuela, en la comprensión de que tales significaciones no son universales o fijas, por el contrario, emergen en consonancia con los lugares, los tiempos y las circunstancias corporales en las que son producidas, pues acontecen en el cuerpo. Estas discursividades como enunciados de lo posible se articulan como un instrumento regulatorio para inscribir en los cuerpos realidades somáticas referidas al género y legitimadas en clave heteronormativa por la escuela, la familia, la religión, los medios, los libros y las conversaciones que sostenemos cotidianamente, al punto de que constituyen modos sociales aprobados o desaprobados de ser niñas y niños, jóvenes y adultos y de pensar la infancia, la juventud y la adultez. En este sentido decimos que la sociedad moderna posee formas singulares y específicas de discursividad que devienen regímenes de saber/poder o dispositivos para generizar el cuerpo. Michel Foucault propone el dispositivo como objeto de descripción del poder y lo presenta como "la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho" (Castro, 2004, pp.98, 99) y como la naturaleza del nexo que puede existir entre ellas.

El dispositivo deviene agenciamiento colectivo de enunciación en donde los regímenes de signos, las máquinas de expresión (Lazzarato, 2006) actúan como ruedas del agenciamiento en razón de su "decibilidad" implícita.

Este modo de ser de la enunciación (decibilidad implícita), se logra en virtud de la "repetibilidad" de lo enunciado, pues a pesar de que emerge en diferentes ámbitos y se transforma, se mantiene. Tales decibilidades señalan la necesidad de pensarnos de conformidad con el ambiente del que hacemos parte y de acuerdo con los usos y costumbres de aquellos que nos precedieron, de tal manera que se moldea un cuerpo y se lo instala dentro de una cultura somática que lo hace portador de un género femenino o masculino y que lo identifica y lo autoriza para desempeñarse socialmente –roles- y actuar en consonancia –prácticas corporales-.

> (…) siempre hago referencia a la construcción cultural de lo femenino. Pero el trasfondo es cómo de la historia de lo femenino y de la historia de lo masculino construimos nuestras identidades contemporáneas (…) me inspiro en Brigitte Bardot porque es un referente de la feminidad de mi época (…) conozco su película, su entorno cinematográfico (…) Entonces yo me parezco es a la actriz que sale en sus películas no necesariamente a la Brigitte que es una persona de carne y hueso (Baptiste, 2015)

La materialidad que se produce en esta repetibilidad del discurso le da permanencia al saber y le otorga su positividad empírica, lo que lo naturaliza[11] como régimen de verdad, como discursividad. Al respecto se puede decir que,

> (…) el hecho de que ni la palabra homosexual ni la homosexualidad (entendida como identidad) existían antes del siglo XIX (la pre-modernidad), no significa que los actos sexuales entre hombres o entre mujeres no hayan existido o que personas no hayan sentido deseo, atracción y placer erótico hacia personas del mismo sexo. Los cánones de la Iglesia Católica, la ley civil, la literatura y los textos médicos pre-modernos incluyen innumerables referencias a actos de intimidad que incluyen órganos genitales, anos, manos, muslos, bocas y lenguas, realizados por hombres y mujeres, que horrorizaban e incitaban a las sociedades de esa época (Goldberg, 1992:1-26)

[11] Naturalizar es hacer ver algo (objeto, práctica) como natural a fuerza de repetirlo y de volverlo hábito, habitual.

Estos actos eran parte de una categoría social muy amplia, dice Goldberg, de una lista muy heterogénea de prácticas corporales que terminan nombrándose con una palabra que las reduce y las condena a una sola realidad semántica: sodomía. El agenciamiento que se instituye vía el dispositivo, es un engranaje que resulta de la afectación recíproca entre saber y poder y de los efectos que esta reciprocidad produce [poder del saber: saber experto / saber del poder: poder ilustrado] Las discursividades de las que hemos venido hablando están fechadas y situadas en tanto son social e históricamente situadas y queremos tratarlas dentro de regímenes específicos de saber/poder en la escuela moderna y a propósito de un asunto en particular: los saberes acerca del cuerpo en la perspectiva de una cultura de género. Frente a lo anterior dice Butler:

> El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. Asumir que el género implica única y exclusivamente la matriz de lo «masculino» y lo «femenino» es precisamente no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste, y que aquellas permutaciones del Género que no cuadran con el binario forman parte del Género tanto como su ejemplo más normativo (Butler, 2006:70)

Las narrativas referidas al "género" más que un saber son una *voluntad de saber* en tanto son producto de una actitud ilustrada propia de la modernidad, pero también porque son emergencia de dispositivos que naturalizan modos de saber hegemónicos acerca de mujeres y hombres. El género así puede asumirse como mecanismo que naturaliza estas dicotomías: masculino/femenino – hombre/mujer – macho/hembra, a través de discursos médicos y saberes disciplinares especializados (higiene, urbanidad, educación física, psicología, pedagogía, puericultura, etc.), controlados por el poder administrativo y económico del Estado y tramitados por la escuela y la familia entre otras instituciones, para delinear un cuerpo ciudadano atendiendo a diferencias anatómicas, fisiológicas y de género (decibilidades que delimitan roles culturalmente instituidos) con el objetivo de establecer una clara división sexual del trabajo, en donde el hombre va a entenderse como el sujeto productivo y la mujer quedará encargada de la administración del hogar. La entrada del concepto de género al movimiento feminista, sobre el cual volveremos luego, le otorgará un escenario contundente de lucha tanto teórica como política:

> El cuestionamiento a la fórmula *biología es destino* formó parte importante de un modelo teórico de explicación de las diferencias entre varones y mujeres y dio un sostenido empuje a las estrategias feministas a partir de los años '60 (…) Las voces de las mujeres lesbianas y también las voces de las mujeres negras, serán las primeras en denunciar a un feminismo que, tras la categoría Mujer, no reconoce la singularidad que asume la subordinación en virtud de la raza, la clase y/o la elección sexual (Fernández, 2003:138)

Como se ve, también las desnaturaliza y las deconstruye (a las dicotomías) ya que lejos de tener garantizada su verdad, se va enredando en las lógicas de un campo estratégico de fuerzas, distante y extraño en donde están tejidos cuerpos inmersos en juegos móviles y desiguales que actúan al margen de esa voluntad de saber siguiendo sus propias lógicas, las lógicas del poder. (Mallarino, 2012). Es esta condición del saber/poder que preside lo legítimo/ilegítimo y lo central/periférico lo que ha sido contexto propicio para el ejercicio de los llamados dispositivos. Un análisis crítico acerca de la naturaleza de la presencia corporal en la escuela se pregunta por las corporalidades que la habitan y por los desafíos que enfrenta al momento de pensar una educación para la sexualidad y el género en el contexto de la formación ciudadana y, en consecuencia, es inminente leer desde esta perspectiva el andamiaje institucional que sostiene a la escuela. "Algunas personas me han preguntado para qué sirve incrementar las posibilidades del género. Generalmente contesto que la posibilidad no es un lujo; es tan crucial como el pan" (Butler, 2006:51). Atendiendo a lo anterior, se intentará elaborar una aproximación a la configuración del cuerpo generizado en la escuela como institución social, desde algunos dispositivos de identidad delimitados socialmente, que le señalan al cuerpo sexuado roles culturales y prácticas singulares.

Constitución del cuerpo generizado en la escuela: una mirada histórica

La determinación de formas de ciudadanía y civilidad propias de la vida republicana, instituyó modos burgueses (maneras, gestos, vestido, alimentación) y de utilitarismo bio-político (higienización del cuerpo, la casa, la ciudad y el territorio), como tecnologías urbanas de control del cuerpo sano, productivo, vigoroso y educado, hasta bien entrado el siglo XX. El Estado nacional apoyado por la familia y la escuela fué perfilando un proyecto civilizatorio de ciudadanía que definía las coordenadas de un cuerpo cívico femenino y masculino controlado y regulado desde los idearios de progreso, industrialización, moralidad

y modernización del país. En atención a esto, los ciudadanos varones debían ser hombres blancos, educados, productivos, padres de familia, debían educar a sus hijos en una escuela higienizada y tener en casa a una mujer reproductiva, que cuidara los niños y que se encargara de la economía doméstica. Diseñar las formas de gobierno corporal de la escuela se reveló como campo de aplicación entre otras cosas, de las tecnologías disciplinarias creadas para el convento, el cuartel, la prisión y la fábrica (Foucault, 2002), que usadas para mapear e intervenir los cuerpos de mujeres y hombres, garantizaron el cumplimiento de la asignación generizada de responsabilidades en el ámbito de la vida laboral y productiva. Esto quiere decir, dispositivos de regulación y de homologación / singularización de los sujetos que se han ocupado de la materialización de pautas de conducta y de normalización tanto de cuerpos aprobados como de aquellos considerados desviados.

> Tiene que existir la posibilidad de admitir y afirmar una serie de "materialidades" que correspondan al cuerpo (…) el carácter innegable de estas "materialidades" en modo alguno implica qué significa afirmarlas en realidad, que matrices interpretativas condicionan, permiten y limitan esa afirmación necesaria (Butler, 2002:108)

Si pensamos en la preeminencia de la heterosexualidad, vemos que la preparación para la maternidad y la vigilancia de los cánones de belleza femenina –peso, vello corporal, menstruación, porcentajes de grasa, etc.-, han posibilitado la materialización de una identidad en donde se controla la sexualidad femenina como dispositivo de poder que desempodera a la mujer pues la ubica frente a una representación hegemónica. Otro tanto ha sucedido con los niños y los jóvenes sujetos a dispositivos de control que configuran identidades y racionalidades objetivas del ser hombre/macho y que los han comprometido con una performatividad de género que al tiempo que puede dotarlos de una identidad sobreestimada, puede hacer de ellos sujetos invisibles que no se reconocen en los estereotipos masculinos definidos por los cánones dominantes. Esta proclividad hacia el estereotipo binario se logra merced a patrones exteriores delineados minuciosamente en los momentos adecuados: comportamiento, género, edad, aspecto externo, estilo de vida, hábitos y costumbres

> (…) es posible ver que la socialización tiende a efectuar una progresiva somatización de las relaciones de dominación sexual (…) concretada en una construcción social biologizada y que produce e impone a hombres y mujeres conjuntos diferentes de disposiciones con respecto a los juegos sociales considerados fundamentales. Por medio de la masculinización de los

> cuerpos masculinos y la feminización de los cuerpos femeninos se efectúa una somatización inconsciente de una construcción perdurable (Palomar Verea, 2002)

En la escuela moderna de la primera mitad del siglo XX se instala la urdimbre social y cultural de la que dispone el aparato de Estado para llevar a cabo su encomienda como progenitor, cuidador y dador de posibilidades de vida digna, en el entendido de que es a esta institución, entre otras, a quien se le encomienda esta tarea y se le solicita que se ordene en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras sociales, de tal suerte que proporcione respuestas flexibles a las presiones económicas que proceden de agencias nacionales e internacionales (Martínez Boom, 2004: 15). Vemos entonces que en este período histórico la construcción de una identidad homogénea a través de la articulación de políticas del cuerpo en el sistema educativo, se ve naturalizada en prácticas corporales singulares que se pueden reconocer como: la reticulación espacio-temporal minuciosa del trabajo somático que produce cuerpos dóciles y disciplinados, en el ámbito de la distribución generizada de responsabilidades sociales para cumplir con el proyecto ciudadano (varones que trabajan y fecundan y mujeres que dan a luz, amamantan y administran el hogar); la vestimenta como tecnología del cuerpo (uniformes en la escuela, el vestido de 15 años para las jovencitas, el pantalón, saco y corbata para los varones, etc.); la institucionalización de tecnologías de gobierno que introducen en la escuela prácticas de administración del saber determinadas por las lógicas del progreso y la industrialización; el desplazamiento del discurso de la espiritualidad al de la moralidad y la vida civilizada de la burguesía acordes con el imperativo social del cuerpo sano y productivo; y muchas otras. Lo anterior ha significado la emergencia en la escuela de modos legítimos de saber y autoridad para orientar concepciones específicas de géneros y sexualidades que producen cuerpos generizados, sexuados y sexualizados, así como modos concretos de inclusión/exclusión social y ciudadana por medio de patrones genitalistas fuertemente naturalizados. La construcción de un referente identitario de masculinidad / feminidad, ha otorgado a la escuela potestad para determinar coincidencias y disidencias sexo-genéricas frente a los patrones de validez entronizados socialmente y en consecuencia, naturalizar prácticas corporales que responden a una verdad encarnada que se verá fuertemente cuestionada en los años posteriores.

La segunda mitad del siglo XX, aun manteniendo dichas prácticas y discursividades, ha sido escenario de transformaciones profundas. Surgen otros modos de agenciamiento[12] del saber acerca del cuerpo que apelan a la corporalidad como anclaje de la subjetividad para determinar *la trama de las relaciones sociales y la realidad de los inacabables y a menudo contradictorios procesos* del individuo, para comprender su mundo (Merleau-Ponty, 2003).

Hacia los años 60´s emergen movimientos sociales con un carácter global[13] que empiezan a sentar la premisa de un cuerpo que no está dispuesto a ser la consecuencia de una normatividad sorda y ajena a sus necesidades y que se entiende diverso, múltiple y ciudadano del mundo. Estos movimientos fortalecen el feminismo y otras resistencias como la lucha contra la discriminación étnica, la ciencia, la tecnificación y el capitalismo, porque estos y en general el planteamiento de mundo vigente no dan cuenta de las necesidades humanas. La revolución sexual que es uno de sus efectos, da origen a concepciones acerca de la vida de relación y del lugar que deben ocupar las personas en la sociedad que permiten, entre otras cosas, que las mujeres decidan sobre su sexualidad tomando "la píldora" (1960), gobiernen su cuerpo y empiecen a hacer parte de la vida pública y laboral.[14]

Lo anterior cambia por completo el panorama económico, político y productivo en las sociedades de la naciente globalización económica a la que da paso el fin de la bipolaridad geopolítica que había instituido la guerra fría. Las relaciones intra familiares 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–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 (Mallarino, 2013). Las corporalidades jóvenes a su vez, se están ocupando de configurar otras identidades somáticas.

---

[12] Vamos a ver como el saber necesita ser agenciado, esta es la condición que lo hace posible. La condición del saber de ser agenciado es lo que configura una discursividad (régimen de verdad) en tanto emerge porque hay fuerzas que lo instituyen y que a la vez necesitan de él para expresarse.

[13]Hipismo, contracultura, feminismo, movimiento obrero, sufragista, etc. Todos ellos movimientos de hombres y mujeres que empezaron a dejar oír sus voces frente a lo que estaba viviendo el mundo en su conjunto, y que fueron capaces de descentrar la mirada y hacer suya la carne de otros cuerpos sometidos, borrados y degradados. Los movimientos de mujeres se dieron inicialmente entre británicas y estadunidenses, luego escandinavas y holandesas y paulatinamente fueron entrando en nuestras latitudes.

[14] En el curso de la década posterior, el mundo va a hacer resonancia del atrevimiento femenino. Pro familia ofrece cursos de orientación sexual y reproductiva (1965), Pablo VI condena la contracepción (1968) y se admite el aborto en Estados Unidos (1973).

Estos cuerpos son mutables, están siempre en proceso de construcción y adaptación a los nuevos principios y órdenes impuestos por la sociedad en la que viven evidenciados como tendencia, moda, estereotipo y estandarización somática. Estas voces narran los efectos derivados de la disolución de referencias y coordenadas para vivir una vida con sentido y de la necesidad de hacerse a un estilo propio mediante el cuerpo y sus superficies sirviéndose de las tecnologías de la apariencia corporal. Voces marginales, a su vez, empiezan a denunciar configuraciones somáticas asimétricas como la dominación de los hombres sobre las mujeres -sistema patriarcal-, que recurre sutilmente a diversos mecanismos institucionales e ideológicos para mantener esta primacía y opresión en prácticamente todas las esferas de la vida privada y pública. Estos serán los llamados movimientos feministas. En el contexto de la tercera ola feminista, hacia la última parte del siglo XX, estas mujeres dejan oír sus voces renovadas:

> Si el sexo proporciona una suerte de sustrato físico sobre el cual puede injertarse cualquier identidad genérica, o si, por el contrario, el género hunde inexorablemente sus raíces en el sexo; si, en verdad, el cuerpo sexuado es un dato o si el significado de las propiedades físicas —de las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres— es en sí mismo consecuencia de los procesos de constitución del género: he aquí los problemas que el feminismo contemporáneo ha puesto de relieve. Al distinguir entre sexo y género y politizar el espacio así delineado, los feminismos contemporáneos han dotado de profundidad y posibilidad histórica a la feminidad, en todas las dimensiones de este término (Ergas, 1993:605-606)

Una de las realidades sociales por las que el feminismo ha peleado a brazo partido es la violencia contra la mujer, un fenómeno social tan antiguo como la sociedad misma. Su puesta en marcha como tema de debate universal ha permitido, "apenas, visualizar la punta del iceberg de la victimización femenina en el hogar que permanece oculta, invisibilizada tras la cortina de la vida privada, de la intimidad familiar, bajo el supuesto de no admitir la intromisión de ajenos. (Ayala, S. y Hernández, M., 2012:1). Otra prueba de la relevancia que ha tenido la lucha feminista finisecular y del nuevo siglo se da en el ámbito de la industria pornográfica, una industria montada sobre la base de la explotación, en donde el espectador se sirve del cuerpo femenino para su goce. La mujer frente a esto, ha puesto en vigencia otros modos de lo explícito respecto de su sexualidad. En la industria pos-pornográfica, una industria emergente que se rebela contra las relaciones de fuerza, la retórica y las

discursividades de la pornografía, cambian los usos de la imagen femenina. Bajo la posibilidad de pensar la verdadera existencia de "una penetración al cuerpo que no defina únicamente la propia continuidad del mismo, la herida y la violencia han sido llevados a la escena de lo pos-pornográfico como forma de encaminar a la imagen sexualmente explícita hacia una posible literalidad de la penetración del cuerpo" (Díaz Zepeda, 2012: 11)

Hay otras realidades corporales que se han estado discutiendo y difundiendo en el Ciclo Rosa, una alianza entre academia, arte y activismo fundada para "promover el reconocimiento de derechos de sectores sociales que han sido marginados o excluidos de la condición de ciudadanía plena" (Serrano, 2006:10): "yo no me sentía marica, esto que me invadía era distinto (…) no se trataba de mi orientación sexual, esto que sentía, tenía sus raíces en mi esencia"[15]. Así se expresa un joven a quien el régimen de verdad escolar sobre su cuerpo, lo sitúa en un *no lugar*. Las categorías varón y mujer establecidas desde criterios anatómicos no son ni universales ni válidas para un sistema de clasificación de género. Las categorías de tercer sexo y tercer género se sitúan de manera antagónica o por lo menos contradictoria con el dimorfismo sexual Garfinkel (1967). La gente, dice Garfinkel, construye categorías no solamente sobre la base de un cuerpo natural sino también sobre la base de "genitales culturales", en donde los cuerpos dislocan las categorías de varón / mujer y masculino / femenino. Sus identidades, roles y prácticas corporales se pueden situar, evidentemente, en más de dos tipos de personas (sexos), varón/mujer y en más de dos géneros: masculino/femenino. La propuesta de la dicotomía sexual y de género, de los roles asignados a hombres y a mujeres y de las prácticas corporales que aseguraron el proyecto civilizatorio de la modernidad, se topa, a estas alturas, con territorios corporales que aún está en proceso de descifrar. En tanto todas estas verdades somáticas devienen dispositivos de constitución del cuerpo generizado y toda esta variedad de cuerpos pasan inevitablemente por la escuela, parece pertinente hablar más bien de diversas escuelas, así como de diversos modos de escolarización, pues más allá de si ella es consciente de esto, esos cuerpos ya están allí. Habrá que ver si el cuerpo que hace posible la escuela logra dar cuenta de la diversidad de cuerpos que la habitan.

[15] Ibíd. (p. 37)

4. TERCERA MIRADA.

Cibercultura, cuerpo y escuela: un lugar para la *posibilidad*

Apertura

¿Por qué pensar los cuerpos en el contexto de la escuela y vinculados con las ciberculturas? el interrogante que invita al primer momento del texto, ha sido el motivo y el pre-texto de la ruta a través de la palabra viva en el seminario, debido a mi condición encarnada de maestra con más de 30 años de ejercicio docente y a la mirada alucinada que se me instala en el cuerpo cuando miro los personajes que interactúan hoy en el escenario escolar. *Memorias digitales y encarnadas* es el segundo momento. En tanto el prefijo "ciber" al que aludo, se refiere, entre otras cosas, a la capacidad y el modo particular de almacenar y procesar la información en los sistemas tecno-mediados, aquí hay un asunto definitivo cuando se mira esta acción en un entorno inorgánico/informático y en uno orgánico/biológico a la luz del acto de conocer. *La escuela, el maestro y las identidades fugaces* en el contexto de las inteligencias digitales, el tercer momento, pretende desentrañar condiciones de posibilidad de lo que está por venir, mirar prácticas discursivas en la institución educativa y dentro de ella, las del maestro en tanto usuario versátil de competencias portátiles, lo que va a elaborar modos de *Corporalidad inteligente* a manera de *punto de fuga* que constituye el último momento del escrito que presento.

¿Por qué pensar los cuerpos en el contexto de la escuela y vinculados con las ciberculturas?

La experiencia de lo humano se construye mediatizada por el propio cuerpo y por el del otro como agente transmisor de pautas de relación y comportamiento que tienen vigencia en una época y para una sociedad en particular. Sabemos que la sociedad se expresa, se constituye y se actualiza a través de sus cuerpos en tanto estos devienen acción y actuación, irrupción de la vida humana en el mundo. Sabemos también que uno de las instituciones sociales que instala estas pautas y que sirve de nicho al devenir corporal es la escuela, y que lo hace a través de la tarea que le ha sido encomendada: la incorporación del sujeto en el saber de la cultura. La corporalidad que habita la escuela dará lugar a la naturaleza de su formación, habida cuenta de que la especificidad corporal es su espacio-temporalidad, en razón de lo cual, la escuela es el lugar privilegiado y primero de formalización de dicho saber –todos van allí para aprender lo que aún no saben-, y el momento justo para instalarlo -es en la edad escolar cuando se aprende y se aprehende la cultura específica de una sociedad-.

¿Cuál es la corporalidad que forma la escuela de hoy y en virtud de qué saber?

Hablamos de una corporalidad para la productividad económica descentralizada, en el marco de la dinámica de mercado como criterio central. Lo anterior determina un panorama económico, político y productivo específico de las sociedades de la floreciente globalización económica[16], telón de fondo de las ciberculturas, que cambia por completo la realidad escolar. Las ciberculturas son las sociedades contemporáneas conectadas, las comunidades del Internet o entramado informático que extiende sus brazos a lo largo y ancho del globo terrestre en donde habitan lo que Virilio (1999) ha denominado las sociedades sentadas. Estas sociedades plantean hoy un complejo entramado de materialidades biológicas y tecnológicas que demandan modos otros de interactividad subjetiva, psicológica, político social, cognitiva

[16] Si bien la globalización es un proceso que empieza a configurarse en la 2ª mitad del siglo XX, es con el final de la Guerra Fría, al caer la Unión Soviética (1989) que alcanza su pleno desarrollo, pues al desaparecer la polarización geo-política se liberan las economías y se produce la mundialización de los mercados.

e histórica. En la Matrix[17], Neo, uno de los personajes centrales, descubre que el mundo en el que creía vivir no es más que una simulación virtual. Uno de los efectos de esta simulación, es, como lo muestra la película, el «bullet time» (tiempo bala), un aparente congelamiento de la acción mientras la cámara sigue moviéndose alrededor de la escena. El bullet time bien podría asumirse como una posibilidad humana real en donde la capacidad para incorporar y procesar información diversa de manera simultánea y a gran velocidad, invitaría a generar estrategias complejas, itinerantes y situadas, para una escuela en donde el saber altere el orden convencional y haga de la realidad un mundo potente, pues el cuerpo humano puede congelarse físicamente y seguirse moviendo mentalmente o desplazarse a gran velocidad manteniendo sus estados psíquicos en reposo.

Para que esto suceda es preciso que la escuela entienda la naturaleza y el alcance de la mente[18] humana y en razón de esto, diseñe lugares y momentos coherentes para sus prácticas discursivas. Nuestra mente es capaz de generar procesos de codificación y decodificación, compensación y ajuste, retroacción, transferencia, deslizamiento contextual y rotación, percibe, atiende, memoriza, infiere, sugiere, desea, cree, apuesta, se resigna, piensa y piensa que piensa, ante una enorme cantidad de problemas de una dificultad casi inadmisible para nuestra capacidad comprensiva, que ni siquiera el aparato más sofisticado podría aspirar a ejecutar, gracias a que somos cuerpos capaces de inteligir –aprehender la realidad a través del pensamiento-, susceptibles de metamorfosis inimaginables. Saber en las culturas informáticas actuales, puede hacer la diferencia entre ser dividuo, encajar en un perfil (Deleuze, 1999) o ser individuo, encarnar un mundo, entre ir por ahí a expensas de los demás y sujeto a sus decisiones - o ser creador de la *posibilidad*. Lo anterior demanda ni más ni menos que integrar un cuerpo sabio a la escuela, proponer una educación para seres productivos/creativos y no re-productores de modelos discriminantes, cuerpos seriales

[17] La película de ciencia ficción escrita y dirigida por Larry y Andy Wachowski, estrenada en Estados Unidos en 1999.

[18] La mente como dice Francisco Varela (2000) no está en la cabeza. La mente es el fenómeno cognitivo encarnado, es la corporalidad misma en su interacción con el mundo configurándolo y configurándose a partir de esta interacción, en donde el cuerpo es borde y frontera que permea la carne para incorporar el entorno. La mente sucede en todo el cuerpo produciéndose una suerte de inteligencia psico-somática, si se me permite la expresión. Al respecto vale la pena decir que psique y soma son dimensiones de una misma unidad funcional que es el cuerpo y que éste tiene múltiples formas de manifestación sin que ello signifique que está fragmentado, así, cualquier lugar corporal es una entidad cognitiva y tiene memoria, no solamente el cerebro. http://entropia-goverza.blogspot.com/2009/08/la-mente-no-esta-en-la-cabeza.html

homogéneos y obedientes. Así, la escuela puede plantearse como un lugar para la corporalidad pensante o para el anquilosamiento mental. En las ciberculturas, las tecnologías, matrices de performatividad del sujeto contemporáneo, pueden usarse como dispositivos para dominar o para resistir pues tienen el aspecto de un caleidoscopio: móviles, versátiles, impredecibles y enigmáticas. Invitan a una relación difusa como la que produce el embrujo que cura y enferma pero no sabemos cómo, y por eso mismo, resultan absolutamente seductoras.

De aquí la necesidad de una escuela inteligente.

Memorias digitales y memorias encarnadas en la tesis del pharmakon

La doble condición de pharmakon de las actuales tecnologías[19], en tanto exteriorización de lo ya constituido en el recuerdo (condición de veneno), o *imprinting* -conjunto de mecanismos de reproducción culturalmente establecidos- que preexiste a la persona y que se admite como natural, instituido (Castoriadis, 2001); y en tanto asunción estratégica para la democratización[20] de saberes antes restringidos a unos pocos "alfabetizados" (condición de remedio) ha logrado parece, a partir de su alianza con el monopolio de las industrias de medios en el sistema capitalista, gestar una forma de memoria que no parece actuar ya como anamnesis (capacidad para evocar), o mnemotecnia (capacidad para servirse de un elemento externo que ayuda a recordar), ni siquiera como una alianza de beneficio entre una y otra, sino que se instala como una memoria intrínseca, involuntaria, que nos copta por el mero hecho de co-existir con la información, de compartir sus espacios y sus tiempos, cifrando lógicas discursivas que han ido configurando, lo que podríamos llamar, los nuevos capitales ciberculturales.

[19] Pierre Lévy (2007), señala que "nos enfrentamos a una mutación técnica donde la inteligencia adquiere un carácter participativo, socializante, abierto y emancipador, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esta inteligencia colectiva es veneno y remedio de la cibercultura [...] sería el remedio contra el ritmo desestabilizador, a veces excluyente, de la mutación técnica. Pero con el mismo movimiento, la inteligencia colectiva trabaja activamente en la aceleración de esa mutación" (pp. 15). Aquí se palpa su condición de veneno.

[20] Podría verse también como una forma soslayada de imprinting, habida cuenta de que el capital cultural hegemónico al que acceden los no alfabetizados, esta puesto a su alcance para ser visto y este acto muchas veces es ajeno a su voluntad.

> (…) la tesis de Stiegler es que lo descrito por Sócrates en *Fedro*, es decir, la exteriorización de la memoria como una pérdida de memoria y de conocimiento, es la materia de nuestra experiencia diaria, dado que las actuales tecnologías capturan nuestra atención y percepción desde formas de producción industrial y de mercado a un ritmo y velocidad que sobrepasa la conciencia reflexiva. De esta manera, el riesgo de que la *hipomnesis*, o memoria exterior, termine debilitando a la memoria viva interior, la *mnesis,* reaparece para Stiegler, no por su oposición, sino por la apropiación y monopolio que del conocimiento pueden hacer las industrias de medios, junto con una lógica de mercado que configura un tipo de memoria planetaria: la que se ajusta a sus fines de rentabilidad. (Rueda, 2012:47)

"El tiempo que la información puede permanecer en la memoria humana de trabajo (MT)[21] para ser elaborada y pasada a la memoria a largo plazo (MLP) -el saber del que disponemos como cultura-, es de alrededor de 15 segundos, y el número de unidades de información que es capaz de albergar en un mismo período de tiempo es de 7 + o – 2 unidades de información (entre 5 y 9 datos)" (Mallarino, 2010). En las maneras como nos vemos expuestos a la información a través de los dispositivos informáticos, se configura una memoria de trabajo a corto plazo pero permanente, -valga el oxímoron-, una memoria planetaria omnipresente, en donde el flujo de información "sucede a tal velocidad y con tal fruición, que el colectivo humano asiste a la desaparición del tiempo-espacio, vía un bombardeo informático personalizado"[22] (Mallarino, 2013), en donde la fisiología de la memoria humana, al verse superada, queda abocada a un presente inabarcable. El efecto funcional de este fenómeno, es el acomodo a una pasividad que naturaliza un modo de ser a expensas de otros, la constitución de una estancia vital subordinada. El riesgo de hipomnesia (incapacidad para evocar) es inminente. Vemos claramente actuado al pharmakon, la información a disposición de todos, pero administrada y regulada por las lógicas mismas de la tecnología: redes de flujo

[21] MT: se entiende como la capacidad para mantener activa la información y disponer de ella.

[22] Recordemos a Foucault cuando habla de la biopolítica como estrategia para regular la vida al servicio de los dispositivos productivos del capitalismo *impaciente*. Este último apelativo es de Richard Sennett. Esta regulación se da al nivel de la singularidad, pero produce la colectivización en tanto hay homogenización como resultado del dispositivo (efecto veneno) en una aparente aplicación personalizada (efecto remedio), que más que a una singularidad obedece a un perfil bioinformático.

informático permanente que se cuelan en cada intersticio inhabilitando la capacidad de discernimiento (veneno informático) para configurar el recuerdo.

La memoria le da sentido a lo que la atención nos permite percibir, entre otras cosas, porque eso que percibimos tiene un correlato almacenado y disponible (capital cultural) para vincular nuevo saber al ya existente. Disponemos de un andamiaje filogenético, todos venimos equipados biológicamente para conocer, es el legado evolutivo de la especie homo sapiens sapiens. Esto introduce la *posibilidad* de pensar, pero no la garantiza. Asumirnos como seres inteligentes es considerar seriamente la posibilidad de ejercer el derecho a pensar, de otra forma corremos los educadores, la escuela y la sociedad, el peligro de "acomodarnos" y naturalizar un modo encogido de ser niños y luego jóvenes y adultos, para quedar irremediablemente *sujetos* a lo que suceda porque: "así ha sido siempre y que le vamos a hacer". El veneno, en suma, es precisamente el remedio, un imprinting omnipresente, al alcance de todo el mundo y por encima de su voluntad. Basta dar vuelta al cilindro de bellos cristales para ver aparecer el paisaje que se nos pondrá a la espalda a manera de fondo blanco o azul, según si el imprinting funge como cédula (identidad local) o como pasaporte (identidad global). En estos tiempos, cuando los principios fundamentales de la enseñanza parecen verse tergiversados por intereses ajenos al propósito fundamental de la educación, que pasó de ser un derecho para convertirse en un servicio, Michael W. Apple deja oír su queja al denunciar la comercialización y la privatización a las que están siendo sometidas nuestras escuelas, cuando se refiere a Freire como uno de los que:

> (…) reconhecem que a nossa tarefa é "dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais (…)[23] (APPLE, 1996, p. 23-24).

[23] "reconocen que nuestra tarea es dar nombre al mundo y construir colectivamente una educación anti-hegemónica; reconocen aún, que la alfabetización crítica (que él denominó concientización) está ligada a luchas reales y realizada por personas reales en comunidades reales" Traducción libre.

Marc Prensky (2001) en su artículo *Digital natives, digital inmigrants*, afirma que los alumnos de hoy piensan y procesan la información de forma absolutamente diferente a como lo hicieron sus antecesores. Estas diferencias, dice él, van mucho más allá y son más profundas de lo que la mayoría de los educadores sospecha o reconoce y aunque sus cerebros no hayan cambiado físicamente, podemos decir con seguridad que sus patrones de pensamiento han cambiado. ¿Habrá aquí una *posibilidad*? Los jóvenes y niños, dice Prensky, son sujetos alfabetizados digitales[24], se mueven naturalmente en las lógicas de las nuevas escrituras y serán, casi con toda seguridad, afirma el autor, los artífices de procesos de individuación psíquica y colectiva, como lo que está ocurriendo, por ejemplo, con las redes sociales. La fundación de las sociedades virtuales, las ciberculturas, puede considerarse uno de los eventos más importantes del siglo XX, al punto de haber causado el colapso de la Unión Soviética, y de haber reconfigurado la fisonomía del mapa mundial. La economía capitalista informática, uno de los productos de este remozamiento planetario, es responsable de una gama amplia de somato-tipos para modelar cuerpos y subjetividades, y en tanto la escuela es hoy uno de sus frentes, es necesario preguntarse por los modos de pensamiento que se agencian allí y por los cuerpos a que han dado lugar esos modos de agenciamiento. La alianza estratégica de la ciencia y el mercado, dice Sibilia (2010) es actualmente artífice de muchas de estas hibridaciones orgánico-tecnológicas que pretenden entre otras cosas la planificación de una especie humana ciber-alfabetizada.

¿Es esta una alfabetización crítica? Se deduce de lo que se ha dicho, que hay otros que son inmigrantes digitales, ¿son ellos analfabetas, hipomnésicos, vacunados contra el veneno informático? ¿Tiene el ciber-alfabetizado garantizado el remedio?

> (…) el sujeto de los entornos virtuales no sería un sujeto incorpóreo libre de ser y de moverse de un modo angélico, sino un sujeto dotado de una corporeidad que le hace culturalmente reconocible para sí y ante el grupo, aunque ésta sea en Internet mucho más flexible y fluida que la tradicional y mucho más susceptible de ser transformada según los parámetros específicos de los cambiantes entornos comunicacionales (Carrillo, 2004: 123)

[24] Vale la pena pensar en que tenemos en el mundo una gran cantidad de jóvenes y niños que no acceden a estas tecnologías, pero, tal vez, podríamos poner nuestra esperanza en aquellos que si lo hacen…

Carrillo nos ofrece a mi manera de ver una alternativa parecida a la que vamos a esbozar, la de una corporalidad inteligente, un cuerpo que es al mismo tiempo, objeto del poder y encarnación de la agencia, actuante, pensante y con capacidad para recuperar sus orígenes. Que se asume como vía legítima de producción de saber y de reivindicación de un hacer no solamente "tecno", sino somato-mediado en donde se establecen conexiones con otras prácticas y discursos y se reconfiguran otras Matrix desde donde re-contextualizar el régimen vital. Aquí apelamos nuevamente a la escuela como espacio y tiempo para elaborar esta nueva territorialización.

¿Cuál es la escuela en ciernes? ¿Hay una escuela que le garantice una posibilidad al pensamiento?

Tenemos conocimiento de una escuela cuyas temporalidades se mueven a un ritmo distinto de las del mundo de la vida, la escuela "como estación de paso promueve así mismo 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, 1999:18). Sabemos de una escuela cartesiana, mapeada en coordenadas verticales (jerarquías, niveles y grados, puntajes, méritos, currículos, planes de estudio de creciente complejidad) y horizontales (sillas y nucas, aulas / jaulas, comedores y patios vigilados, campus, didácticas universales y simultáneas) y en cuyo territorio las lógicas informáticas no pasan de ser salas de computación para impartir capacitación en el manejo de dispositivos, que se van a usar, en el mejor de los casos, para escribir más palabras en menos tiempo; o aparatos de reproducción audio-visual que proyectan el mismo discurso escolástico de antaño, originado en la voz del docente y recibido en el oído del estudiante, sin pasar por la mente de ninguno de los dos. Volviendo a Prensky y retomando el asunto de la velocidad informática y de los saberes que se requieren en las culturas tecno-mediadas, para acceder a la posibilidad inteligente del pensamiento, queremos creer que sí, que los jóvenes tienen la capacidad de jugarle al pharmakon, pero ¿lo pueden hacer solos?, la escuela ¿les permite este grado de autonomía? Y, si lo van a hacer acompañados, ¿quién los va a acompañar?

La escuela “mira a la cultura juvenil con temor y suspicacia y a su vez la cultura juvenil mira a la escuela con animadversión y rechazo” (Feixa, 2010:8), pero también hay momentos, dice el autor, en que son capaces de mirarse cara a cara y de establecer sinergias productivas. Estas sinergias, me parece a mí, necesitan ser mediadas y esta tarea titánica la tendría que asumir el maestro. En sus manos está a mi modo de ver la posibilidad de empezar a gestar la territorialización de la que hablábamos a partir de comprender el cuerpo, en vínculo con la red de humanos y máquinas y las tensiones que invitan a dislocar formas tradicionales de pensar y hacer con él. En su condición de inmigrante digital, abocado a las urgencias del capital impaciente (Sennett, 2000) propias del mercado cibercultural globalizado y de cara a la concepción del cuerpo como artefacto y como artificio ¿qué camino va a coger? El desafío consiste no solamente en entender que la condición corporal estable e inmutable es hoy difusa y arbitraria, condición que comparte con sus estudiantes y que es necesario empezar a mirar de cerca, sino, en pensar su tarea y el tamaño de su responsabilidad a la luz de estas nuevas ciber-fisonomías. Frente a la urgencia académica de estudiar el sentido de la existencia humana desde las diferentes expresiones de los cuerpos, para definir cuál será el rumbo de posibles proyecciones dentro del campo educativo en este contexto, el maestro se ve impelido a ampliar sus campos de visión y sobre todo a proponer desde allí, prácticas otras de desempeño laboral.

La escuela, el maestro y la identidad fugaz

Para descifrar la doble responsabilidad asignada al maestro de mediar estas alteraciones de la condición corporal y de la interactividad humana con máquinas y lenguajes digitales, siendo consciente de su propia alteración, empecemos revisando su situación actual.

> En el “nuevo capitalismo”, la concepción del trabajo ha cambiado radicalmente. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que se era leal y que a cambio ofrecía un puesto de trabajo estable, los trabajadores se enfrentan ahora a un mercado laboral flexible, a empresas estructuralmente dinámicas con periódicos e imprevisibles reajustes de plantilla, a exigencias de movilidad absoluta. (Sennett, 2000: 1)

En la concepción de la institución educativa como "empresa de servicios", el maestro no escapa a la realidad enunciada por Sennett en tanto trabajador/empleado y por lo tanto, una de las primeras experiencias que ha debido enfrentar es precisamente esa flexibilidad o movilidad, pues ya no cuenta con un vínculo laboral a largo plazo ni con un rol claramente definido. Los contratos llamados a término indefinido se acabaron pues la vinculación se reduce a 10 meses cuando mucho y si es muy apetecido llega a tener la calidad de PTC (profesor de tiempo completo) que quiere decir todo menos eso pues lo único que no es, es ser profesor de lleno, completamente, ya no tiene tiempo de cumplir con las funciones sustantivas que le determina la Ley 115[25]: docencia, investigación y extensión. Desempeña muchas otras funciones, reemplaza al director de recursos humanos o funge como coordinador de disciplina interino mientras se encarga de diseñar y acreditar un programa referente a un saber que se vuelve un saber "obligado de saber". Aquí la validez y pertinencia de lo enseñable está determinado por las agendas productivas, en tanto necesidad de las instancias de poder, no importa si se entiende o no su valor de uso. Aparecen las asignaturas sin la seguridad de la utilidad que tengan en la formación profesional o lo que de ellas pueda ser útil en el proyecto de vida de los estudiantes, hoy usuarios, pues esta utilidad está determinada por la aplicación y rentabilidad que puedan ocasionar, quiere decir, que lo interesante no es la transformación que sufre el individuo, sino el uso y la ganancia que se le pueda sacar a dicho saber/mercancía como valor de cambio. El saber se reduce a un producto que debe ser elaborado en muy poco tiempo y con el menor trabajo posible, por eso sus propiedades materiales hacen de él una *mercancía portátil*: pequeña, manejable, sencilla y fácil de comercializar. La única mercancía que es capaz de crear valor, dice Marx, es la fuerza de trabajo. Pero, ¿de qué valor estaríamos hablando y de que fuerza de trabajo? Producción, consumo, distribución, cambio y circulación del saber/mercancía, entran en unas lógicas en donde el trabajo que humanizaba se traduce en estrategia de deshumanización, la condición humanizante de la comunión entre semejantes, los actos de enseñar y aprender, no tienen espacio y no tienen tiempo en la escuela contemporánea.

Conversar no es posible, el compromiso recíproco se desintegra en el corto plazo, las cosas pierden su valor duradero. Las nuevas generaciones no tienen idea de lo que significa tener algo para toda la vida, los objetos cambian de generación y se vuelven obsoletos antes de que

[25] Ley general de Educación expedida por el Congreso de la República el 8 de febrero de 1994.

lo hagan los humanos. Se irá imponiendo la idea de adquirir carcazas silveradas para la amistad, de actualizar el modelo de nuestras ilusiones, o de implementar nuevas aplicaciones éticas en el acto de convivencia temporal y flexible de las relaciones encarnadas. En la maquinaria montada por el mercado, se despoja al maestro de su fuerza de trabajo.

Nacer humanos y hacerse humanos es inherente a la corporalidad del maestro como experiencia subjetiva de *ser* cuerpo -no de *tener* un cuerpo que le es adicional, añadido-, implica la encarnación, la in-corpora-ción, el dejar huella en la carne-mundo (Merleau-Ponty, 1945), implica el derecho a la pausa, al regodeo, a la duda. Lo humanizante toma tiempo, la memoria humana no es solamente impulsos, es también destello, y esto obliga el momento para deslumbrarse. La vida se puede sujetar al *cronos,* a una temporalidad objetiva y convencional, pero vivir es *kairos,* temporalidad humanizada, tejida en la dramaturgia del acontecimiento, no del suceso, membrana que trasluce la ruta vital, el rastro de lo que ha sido en el cuerpo. Estamos abocados a la velocidad y al acortamiento del espacio, pero eso no quiere decir que estemos abocados a la estupidez, no por acelerar se negocia la conciencia, debemos apelar entonces, -y aquí es donde re-nace el maestro-, a una inteligencia de la rapidez, a la lucidez en el momento de entrar en la deslocalización globalizante para no desaparecer. La sociedad líquida[26], la fluidez, el intersticio, la incertidumbre, son propiedades del saber/mercancía que no necesariamente deben redundar en un valor de uso o en una utilidad social deshumanizante. Siempre que el hombre pueda hacer valer su fuerza de trabajo, es decir, que el valor de cambio esté en coherencia con la naturaleza humana del oficio, seremos verdaderamente ricos. Es probable que las maneras tradicionales de "trabajar" vayan a quedar en el olvido para siempre, pero lo que la educación debe rescatar de la memoria de los pueblos es lo que los hace verdaderamente humanos y por ende verdaderamente ricos: su posibilidad de pensar y de pensar-se.

¿Cómo hacer convivir el imperativo del nuevo capitalismo con la necesidad intrínseca de saber, propia de lo humano en la escuela? El compromiso desinteresado del individuo por el saber parece no coincidir con lo que puede ser públicamente reconocido, es decir, con aquello que le demanda su condición de sujeto productivo, con una corporalidad que se ve expuesta

[26] Parafraseando a Bauman (2000)

a una multiplicidad de oficios que lo sitúan a la deriva y a disposición de la oferta/demanda del empleo. Será necesario renunciar a mucho de lo que ha sido nuestro planteamiento de mundo, y encarar modos de tramitar la vida, el oficio, el trabajo y la educación, más asertivos. A esto llamo la identidad fugaz, no acaba uno de ser para responder a la demanda del entorno y ya "se dejó atrás", se volvió obsoleto, su propia identidad es mutante y así mismo, la policorporalidad se va haciendo portátil, es necesario andar con sus múltiples encarnaciones a la mano, transmutar, devenir "avatares" de uno mismo a disposición de lo que surja.

¿Y, en dónde queda la formación cuando el saber se somete al tratamiento que impide la libre expresión de su naturaleza? ¿Podrá el maestro leer estas corporalidades mutantes? ¿Llegará el momento en que el maestro deba optar por estas formas de realidad?

El concepto de formación tiene inherente la condición de trayecto, de paso del tiempo, de fragua epistémica. En esta inmediatez fracasa la necesidad auténtica de saber, esa necesidad que no tiene propósitos más allá del disfrute ilustrado, que ha sido derrotero de la educación históricamente. Tendrá el maestro que aprender a entender la temporalidad sin historia, el saber sin experiencia y el cuerpo como reminiscencia de una carnalidad narrada cuyo relato ya no tendremos tiempo de escuchar, ¿y la escuela?, ¿qué va a ser de la escuela sin tiempo?

Corporalidad inteligente a manera de punto de fuga

Corporalidad inteligente es conjunción compleja y profunda entre naturaleza y cultura, entre lo dado genéticamente, lo biológicamente adquirido y aquello recibido del aprendizaje. Es conjunción en tanto articulación y afectación recíproca de filogénesis –crecimiento y maduración- y ontogénesis -aprendizaje y desarrollo-. En tanto seres biológicos genéticamente dotados para conocer somos percepción, sensorialidad dispuesta y propensa al entorno, atención y memoria selectiva que rebluja el infinito panorama de posibilidades al que nos encontramos expuesto para coger de allí lo que necesitamos, lo que deseamos, lo que nuestra voluntad nos reclama. Somos así mismo razón y emoción, pero también somos lenguaje, rápidamente entendemos de manera precisa y aguda semejanzas y diferencias entre lo que se pone ante nuestro discernimiento cuando lo miramos con el recuerdo, para elegir, para desechar o para incluir aquello que juzgamos relevante. Estamos en capacidad de proyectarnos y de ampliar el campo de visión para trazar estrategias y planificar la acción de tal manera que

nuestra mirada sea vinculante y no episódica, abarcadora y no fragmentada y reducida, que nos permita considerar todas nuestras opciones y decidir la más conveniente. Podemos crear sueños, paisajes vitales posibles y podemos nombrar lo que está por venir, lo que no se ha dicho, lo que no se ha vivido, elaborando nuevas palabras si las que tenemos no dan cuenta de la intención o el propósito. En tanto seres de cultura, somos más que biología. Somos conjunción arquetípica y amplificada del ser siendo, seres de tiempo, de añoranza, de costumbres y de futuro, vamos y venimos focalizando o dejando la mirada abierta y desprevenida para recibir lo imprevisto. Somos conjunción profunda, múltiple, polifacética y azarosa. Nuestro acontecer no depende solamente de nuestra voluntad y sin embargo derivamos de manera coherente y armónica.

¿Qué hace posible una estancia vital tan prometedora? ¿Cómo garantizarles a todos, la posibilidad de pensar y qué le toca al maestro en esta donación de garantías?

Pensar hoy, en las sociedades tecno-mediadas de la globalización neo-liberal, significa manejar cada vez mayor cantidad relevante y pertinente de información para incrementar el nivel de complejidad en que se desempeña una persona, implica también referirse de manera concreta a las características visibles de los objetos - forma, color, textura – o de los sucesos - lugar, clima, personas involucradas -, así como abstraer, referirse a sus características no visibles – los sentidos y significados que tienen el objeto y el suceso para su cultura en términos de lo que representan como señal, como símbolo del comportamiento humano o como signo de las implicaciones éticas o políticas dentro de un grupo social, etc. -. Pensar, además, garantiza poderse referir al mundo en niveles explícitos/implícitos y a su vez de gran profundidad, otorgándonos un panorama inmenso de recursos conceptuales e intelectuales para interpretar y recrear el entorno. Así mismo, poder pensar y actuar de manera eficaz, con precisión y rapidez frente a la información, puede determinar en un momento dado nuestra supervivencia, puede significar la opción de recuperar la memoria, puede incrementar la capacidad de juzgar y actuar en resonancia con la realidad, de reconocernos y reconocer a los otros y las situaciones y de estar en disposición de aprovechar la experiencia y usar la información para producir saber.

¿Qué significa un cuerpo sabio y a qué se compromete una escuela inteligente?

En rigor, incorporar al sujeto en un saber cultural pasa por la transferencia de la información en saber. El saber entendido en su doble naturaleza de contenido y proceso, saber procedimental (saber cantar, bailar, sumar, hacer trampa) y saber enunciativo (saber historia, biología, recetas de cocina, adivinanzas), en este sentido saber implica pensar y pensar implica saber. En un primer momento la persona incorpora información y solamente cuando la usa de manera consciente e intencionada, cuando la afecta, la altera y determina modos singulares de irrumpir en el mundo, creando la posibilidad de *un* mundo, el suyo, podría reconocerse un acto de pensamiento, ya que procesar información es apenas una condición del acto humano de pensar –aquí es donde la famosa metáfora del computador de la que habla Varela en el texto que mencionamos, se quiebra-[27]. Entrar en la cultura no es meramente decodificar el mensaje social, es entrar en sus vicisitudes, sus enigmas, sus olores y sabores, sus equivocaciones y sus atropellos, sus aciertos, sus pormenores y sus compromisos vitales, sus fantasmas y sus ángeles. A este punto es claro que el maestro más que aprender a entender la temporalidad sin historia y el saber sin experiencia, más que dejarse seducir por la alternativa de tecno-alfabetizarse, podría ocuparse de hacerse cuerpo resistente, altanero, alterado, cuerpo que no se resigna a su domesticación y mucho menos a domesticar sino que invoca y defiende el derecho a la propia configuración, cuerpo que no admite y no practica la marginalidad y la exclusión sino que interpela a la escuela y a la sociedad y encarna "la posibilidad de creación de múltiples sentidos para la existencia" (Escobar, 2013:46), una existencia singular pero más que eso, una existencia compartida y productiva.

El ser humano recibe 4000 millones de bits de información por segundo, pero solo recuerda 2000 bits. La realidad a la que tenemos acceso es un iceberg del que solo percibimos una pequeñísima porción y de esa pequeñez vemos solamente aquello que podemos ver, aquello que nuestra mente configura, creamos la realidad que habitamos, no hay un afuera allá afuera independiente de lo que ocurre dentro de nosotros, aunque ocurren muchas cosas a un tiempo

[27] La ciencia cognitiva en su intención de explicar la mente como un sistema de conocimiento crea esta metáfora. El cerebro y el cuerpo como el hardware y la mente como el software. El vacío grande está en la no consideración de componentes como el semiótico y el hermenéutico del acto de pensar, en la capacidad humana de asignar sentido y significado a la información y de interpretarla para usarla de manera crítica y asertiva y no solamente estructurarla morfosintácticamente respetando concordancias de género y número, reconociendo reglas gramaticales u organizando morfemas en secuencias lógicas.

tenemos la voluntad de escoger que queremos ver y como verlo, somos el observador de lo que observamos.

Lo dicho hace del maestro el dueño de su *posibilidad.*

Un maestro es un individuo muy diferente, es alguien que ve el día como una oportunidad en el tiempo para crear avenidas de realidad y emociones que aún no han nacido (…) de modo tal que el día se convierte en una fecundación de infinitos mañanas" (Ramtha, 2005)

No solo el maestro es sujeto de resistencias, los estudiantes son también una fuerza poderosa, los movimientos estudiantiles han sido a partir de los 50's del pasado siglo, una fuerza imponderable en la gesta de transformaciones –el mayo francés, la contracultura, Woodstock, las luchas estudiantiles en Latinoamérica, el rock and roll, el hipismo- pero hay otras voces,

Una metodología más precisa de estudio debe atender también a las señales más silenciosas e imperceptibles, a lo subterráneo, a lo que acontece fuera de los focos. (J.K. Gibson-Graham, 2012: 160)

La escuela ha sido siempre nicho de mundos paralelos, referidos a lo que se ha llamado "oculto", eso que no se ve aparentemente, o por lo menos que no ven aquellos que no pertenecen a esos modos de existencia, pero que es absolutamente potente porque ahí es donde habitan esas voces imperceptibles, fuera de los focos del gran escenario y en el mismo centro de la "acción". Hay entre "nosotros" quienes entendemos la resistencia como intuición, presentimiento o invocación para elegir lo más conveniente (Gibson-Graham, 2012). Quienes le apostamos a una palabra viva y potente, quienes apostamos por lo incalculable. En lo "incalculable" esta la *posibilidad,* el *futurible.* Lo incalculable demanda la independencia y la no filiación a la nostalgia, no es añorando lo que fue, pero si conservando lo que será semilla de lo que está por venir. Lo incalculable es también lo impensado, es el ejercicio terco de interrogar críticamente lo que hasta entonces había sido obvio, es transgredir desde el pensamiento en actitud inteligente estableciendo líneas de fuga en relación con las prescripciones, con lo permitido y lo prohibido, es abrirse al cuerpo múltiple, inteligente, a la desnaturalización de las certezas sin caer en la reducción de oposiciones estériles, es abonar el terreno de las corporalidades insumisas (Fernández, 2013).

Volvemos a renovar los votos por las niñas y niños y los jóvenes y las jovencitas y además por las y los maestros. Si las sociedades industriales disciplinadas solían encerrar[28]la escuela, las sociedades de la información y la comunicación la abren, desdibujan las fronteras del adentro y el afuera pues se sirven de dispositivos, ya no disciplinarios sino de control, determinan un password para cada individuo que les permiten conocer su posición y momento permanentemente en un network fluido y constante (base de datos) generando identidades nómadas, flexibles, cuerpos que entran y salen de su corporalidad de carne y hueso para integrar una corporalidad digital. Aquí es donde los nativos son capaces de mediar entre el maestro y las nuevas inteligencias sociales, enseñándoles nuevas formas de configurar múltiples identidades, asunto a lo que el maestro ya estaba abocado y no por ello cómodo en su rol (identidades portátiles). A cambio, el maestro debe garantizar un lugar para el pensamiento en la escuela que le permita al estudiante desplegar toda su potencia. Será en esta alianza de mutuo beneficio que se pueda dar la re-territorialización de la escuela en el trance de leer las nuevas discontinuidades en las que la sitúa la sociedad actual. Las corporalidades inteligentes se dan en la capacidad de *gestionar lo común*

La política no es el arte de gobernar y de dominar, sino el *esfuerzo por construir y preservar el común*. Al viejo modelo de la política de la dominación, incluso cuando se sustenta en la idea de que un colectivo no puede sobrevivir sin que alguien mande en él, estamos en condiciones de contraponer la política como la constitución de las normas, las reglas, los hábitos y las disposiciones del vivir común (Galcerán, 2009:196)

La invitación es pues, a dejar el viejo estado y empezar a especular quienes podríamos ser, juntos, en donde todos valen porque todos hacen, he ahí la *posibilidad.*

[28] La escuela como decía Michel Foucault (1993) era uno de los lugares de encierro con las cárceles, los manicomios, los hospitales y los cuarteles.

5. RE-INCORPORACIÓN. PALABRAS PARA REFERIR/SE AL CUERPO Y CUERPOS CON PALABRA

Las condiciones históricas de posibilidad para la aparición de prácticas discursivas que le han dado la palabra al cuerpo y cuerpo a la palabra, han materializado un saber/poder que al tiempo que lo constriñe, lo encuadra y lo subordina a la construcción parametral del mundo en la medida en que se atiene a lo establecido, pero también lo libera para enfrentar sus indeterminaciones y construir desde sus ritmos interiores y desde sus horizontes, una conciencia del habla, en cuanto se atreve a considerar lo no dado y la potencia del acto creativo siempre pendiente. La circunstancia que a lo largo de este recorrido nos ha permitido comprender esta doble condición de saber/poder, es reconocer que los modos de organización de los saberes en la modernidad, obedientes a una racionalidad logocéntrica integrada por sistemas de conocimiento canónicos y universales, todavía hoy, subordinan la palabra y la hacen prisionera del orden que controla y encierra el cuerpo en estructuras deterministas, como puede deducirse de la afirmación que sobre la escuela, hace Llinás (2014): "La escuela enseña la ubicación geográfica de los ríos pero jamás explica la importancia del agua. Sabemos dónde queda Caquetá, aprendemos de memoria los nombres de las ciudades capitales y sabemos ubicar a Mesopotamia en el mapamundi. Somos un baúl repleto de contenidos, pero vacío de contexto. De ahí nuestra dificultad para aplicar el conocimiento en la realidad".[29]

[29] En la Cumbre por la Educación, el científico colombiano propone algunos conceptos básicos que deberían orientar la actividad en el aula. Recuperado de: http://construirycompartirconocimiento.blogspot.com/

Por el contrario, el lenguaje que deja aparecer, que deja ver y oír un pensamiento de gran alcance, en donde "subyace la intención de conferir riqueza al camino de pensar" (Zemelman, 2002, p. 117), rompe con el cierre de las determinaciones y permite develar, volver a decir o gestar, un logos comprometido con un habla que se asombra. En la palabra que le da cuerpo al discurso de Merleau-Ponty (1969), se nos invita a atrevernos con un lenguaje conquistador que no se limite a enunciar lo que ya sabíamos, sino que nos introduzca en experiencias extrañas, en perspectivas que nunca serían las nuestras, y nos desembarace al fin de nuestros prejuicios (p. 139). Muchos son los cuerpos, que desde la segunda mitad del siglo XX, se han dado a la tarea de recomponer su postura para erguirse y fundar un lenguaje que esté a la altura de las circunstancias de su época, capaz de alumbrar los cuerpos que no encajaban y nombrar aquellos que no existían, verbigracia la *posmodernidad* de Lyotard, la *modernidad líquida* de Bauman y la *hípermodernidad* y la *era del vacío* de Lipovetsky; las *ciberculturas* de Pierre Levy y las culturas *postfigurativa, cofigurativa y prefigurativa* de Mead; los *rizomas* y los *pliegues* de Guattari y Deleuze; el *habitus* y los *capitales sociales* de Bourdieu; el *tribalismo* de Maffesoli; las *heteroglosias* y las *arquitectónicas* de Bajtín; el *acontecimiento* y el *pensamiento menor* de Lazzarato; los *destiempos* de Martín Barbero; las *tecnologías*, las *anatomopolíticas* y las *biopolíticas* de Foucault; las sociedades *autorreferentes y autopoiéticas* de Luhmann; y tantos otros, que han hecho posible enunciar el cuerpo desde el cuerpo mismo, dándole presencia carnal al suceso y escribiendo una sociología lúcida –con luz, dada a luz–. Una sociología más que del cuerpo, de la corporalidad como acto encarnado.

La conectividad, la interactividad y la hípertextualidad, que caracterizan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Rueda, 2008, p. 125) en las sociedades posmodernas digitales, configuran, así mismo, un estatuto del saber cambiante e inestable. L@s chic@s; la interfaz, las transmediaciones y la intertextualidad; la nética, los *hackers* y los piratas informáticos; las neotribus y las postsubculturas; los informávoros –devoradores de información– y los prosumidores –productores y consumidores de información–; las mutaciones comunicacionales y las nuevas formas de razonamiento dentro de la arquitecturas de participación del general intellect; los NRT –Nuevos Repertorios Tecnológicos–, y la CDI –Comunidad Digital Interactiva–; los performance; etc., son apenas una muestra del multi-

logo-abduccionismo responsable de las modalidades enunciativas en estas red-realidades.[30] Estas escrituras diversas y dispersas, nos han posibilitado transitar de las corporalidades monolíticas, prefiguradas, disciplinadas y controladas, pensables dentro de los marcos de un saber ya sabido sobre el cuerpo, a los cuerpos que promueven disputas y provocaciones, que introducen sonoridades y visualidades y que son "capaces de producir intertextualidades mediante segmentos de textos y formatos que les permiten componer lo que buscan expresar" (Amador Báquiro, 2014, p. 117).

Aparece, además de un saber del/sobre el cuerpo ya dicho y repetido, un saber del/sobre el cuerpo enunciándose, y aún por enunciarse.

Hoy se puede hablar de una "decibilidad" del cuerpo y sobre el cuerpo –modos de enunciación que se justifican, se sustentan a sí mismos y crean su propia posibilidad de ser dichos–, en términos de discursividades acerca de lo corporal dispersas, diversas, heterogéneas, ambivalentes, etc. En las últimas dos décadas, esta polifonía discursiva nos ha permitido describir correspondencias entre ellas, teniendo como superficies de emergencia a los diferentes sistemas sociales, y entre ellos, a la escuela. Podemos decir entonces que las correspondencias entre discursividades sociales y escolares acerca de lo corporal en estas últimas dos décadas, nos dejan presenciar hoy, el nacimiento de un saber acerca del cuerpo en permanente escritura. La Modernidad que había sometido al cuerpo también le dio, dicen Dutch y Mélich (2005), la posibilidad de emanciparse legalmente "por el hecho de ampliar la ley del *habeas corpus*, antes un privilegio exclusivo de los nobles en el conjunto de la población" (p. 233). A partir de ese momento, podemos afirmar con Luhmann (1997) que "los seres humanos se presuponen los unos a los otros como habitantes de un cuerpo; en caso contrario no podrían localizarse mutuamente ni percibirse. La corporeidad es y permanece como premisa general de la vida social (y, en este sentido, es teóricamente *prescindible*); es decir, la diferencia entre corporeidad y no corporeidad no tiene ninguna relevancia social" (p. 228).

[30] Esta expresión que invento intencionalmente: "son apenas una muestra del multi-logo-abduccionismo responsable de las modalidades enunciativas en estas red-realidades", pareciera ser el resultado descarado de un libertinaje lingüístico, sin embargo, es una muestra de las fusiones y amalgamas que pueden surgir en estos entornos. Recuerden la "sociedadolescente de adultos" que referían Moral Jiménez y Ovejero Bernal (2004), por mencionar alguna.

¿Qué decimos entonces, cuando decimos cuerpo?

El cuerpo, sustrato vital por su condición de lugar visible de la presencia humana en el mundo, deviene en emplazamiento merced a que es allí en donde sucede la vida. Así, para el ser humano, su cuerpo es la forma genuina de habitar un mundo. Pero, aunque él mismo es naturaleza, la relación con su mundo no es natural ni el mundo es para él una cosa definida y objetivada, es en cada momento emergencia de su propia hechura, de ahí que esta relación sea cultural y que su cuerpo no pueda ser algo diferente de él. *Tener* cuerpo y *ser* cuerpo, encarnan la posibilidad de que haya palabras para referirse al cuerpo y cuerpos con palabra.

Referencias Bibliográficas

Aisenson, A. (1981). *Cuerpo y persona*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aldana, E. y Caballero, P. (1997). *La reforma educativa en Colombia: desafíos y perspectivas*. Bogotá: Instituto ser - Preal.

Amador Báquiro, J.C. (2014). *Infancias, comunicación y educación. Análisis de sus mutaciones.* Colección Tesis Doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Ciencias y Educación.

Apple, M (1998) *El conocimiento oficial*. En: Ferraco, C.E., Gabriel, C.T., Amorim, A.C. (2012) *Teóricos e o campo docurrículo*. Facultad de Educación. Asociación Brasilera de Editores Científicos. Campinas, p. 15.

Ayala S., L. y Hernández M, K (2012) *La violencia hacia la mujer. Antecedentes y aspectos teóricos,* en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Mayo 2012, Recuperado en: www.eumed.net/rev/cccss/20/

Baptiste, B.J.G (2015) Nunca me he sentido discriminada. En: *Protagonistas*. (A17). Cali: El País, 22 de Marzo

Baudrillard, J. (2008). *De la seducción*. 12ª ed. Madrid: Editorial Cátedra.

Bauman, Z. (2000) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Blasco, J.M. (1992). *El estadio del espejo: introducción a la teoría del yo en Lacan*. Ponencia en el ciclo de conferencias Psicoanálisis a la vista. Ibiza. Recuperado de: http://www.epbcn.com/personas/jmblasco/publicaciones/19921022.pdf.

Branco F., A. (2007). Cuerpos saludables a la sombra del riesgo. Escuelas, vida activa y biopolítica informacional. En: Z. Pedraza (comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina.* Bogotá: Universidad de los Andes. Pp. 331-356.

Brigante, A. (2005). La relación del cuerpo con el arte: del cuerpo mecánico al cuerpo sin órganos. En: A.M. Brigante *et al. El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte de Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 65-84

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Butler, J. (2006) Deshacer el género. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Capra, F. (1983). *El tao de la física*. Málaga: Editorial Sirio.

Capra, F. (1996). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Carrillo, Jesús (2004). *Arte en la red*. Cátedra. Madrid.

Castoriadis, C. (2001) *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto*. VI. Fondo de Cultura Económica. México

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/11414155/castro-edgardo-el-vocabulario-de-mfoucault

Debesse, M. y Mialaret, G (dir), (1974). *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona.

Deleuze, Gilles. (1990). *Conversaciones 1972-1990.* Traducción de José Luis Pardo.

Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Deleuze, G. (1999) *Post scriptum sobre las sociedades de control.* En: Conversaciones. 1972-1990. PRE-TEXTOS. Valencia.

Derrida, J. (2000). *El tocar, Jean-Luc Nancy*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Descamps, M. (1992). *El lenguaje del cuerpo y la comunicación corporal*. Barcelona: Ediciones Deusto.

Díaz Zepeda, A. (2012) Porno-transgresión. Conferencia. En: Guía de Lectura. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo CENDEAC. Recuperado de: http://cendeac.net/admin/archivo/docdow.php?id=344

Duch, L. & Mélich, J.C. (2005). *Antropología de la vida cotidiana. Escenarios de la corporeidad (1/2)*. Madrid: Trotta.

Ergas, Y. (1993) *El sujeto mujer. El feminismo de los años sesenta-ochenta*. En: G. Duby y M. Perrot (Dir.) Historia de las mujeres en Occidente, T. 5. El siglo XX, (593-620) Taurus Minor. Madrid.

Escobar, C. M. (2013) *La politización del cuerpo: subjetividades* trans *en resistencia*. En: Cuerpos otros, subjetividades otras. Revista Nómadas No 38. Universidad Central. Compensar, pp. 133-149.

http://www.ucentral.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3082&Itemid=5159

Feixa, C. (2010) Escuela y cultura juvenil. Matrimonio mal avenido o pareja de hecho.En: Culturas juveniles del Siglo XXI. IDEP. Revista # 18. Bogotá, pp. 7-18

Fernández, A.M. (2013) *Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas*. En: Cuerpos otros, subjetividades otras. Nómadas 28. Universidad Central. Colombia, pp. 13-29.

Fernández, J. (2003) *Los cuerpos del feminismo*. En: D. Maffía (Comp.) Sexualidades migrantes. Género y transgénero. Feminaria Editora. Colección Temas contemporáneos, pp. 138-154. Buenos Aires.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1993) *Microfísica del poder*. Ed. La Piqueta. Madrid.

Galcerán, M. (2009) *Deseo (y) libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*. Traficantes de sueños. Licencia Creative Commons. Madrid.

Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. New Jersey, Prentice Hall.

Gibson-Graham, J.K. (2011). *Una política poscapitalista*. Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología. Instituto Pensar. Colección Estudios Culturales

Goldberg, J. (1992) Sodometries: Renaissance Texts, Modern Sexualities. Stanford University. Stanford.

Gómez, E.J. (1999) La hibridación de saberes en la escuela. En: Pedagogía y Saberes. La educación de finales de milenio. No 13. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Digitalizada por Red Académica. Bogotá. pp. 18-23

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.

Larios, V. (2005). *Quiasmo cuerpo-carne*. Revista A Parte Rei. 42. Noviembre 2005. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/larios42.pdf

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

Levinas. Emmanuel. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca 1997. http://espacethique.free.fr/articles.php?lng=fr&pg=178

Levy, Pierre. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos.

Luhmann, N. (1997). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría.* Barcelona: Paidós - I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Mallarino, C. (2013) *Cuerpos sociales, cuerpos escolares: una historia de encuentros y desencuentros*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico (62), pp. 89-105.

_____ (2012) *Las discursividades del arte: un lugar para el dislocamiento de los dispositivos escolares.* En: Revista Colombiana de Educación. Educación, subjetividad y estética (63) pp. 187-212.

Mallarino, C. (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento.* Universidad de San Buenaventura. Cali.

Martínez, B., A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Martínez, A. y Álvarez, A. (comp.) (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio y GHPP.

Mejía, M.R. (2010). *Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época.* Educación y ciudad, No 18, 49-75.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception*. Nueva York: Routledge.

Merleau-Ponty, M. (2006). La unión del alma y el cuerpo en Malebranche, Biran y Bergson. Ediciones Encuentro S. A.

Muñoz G., C. (2009). La disolución del problema mente-cuerpo. *Revista A Parte Rei,* 31. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/carlos31.pdf

Narodowski, M. (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía modera.* Buenos Aires: Aique.

Ortega y Gasset, J. (1983). Ensimismamiento y alteración, en: Obras completas. Revista de Occidente, Madrid, vol. V.

http://montsepedroche.files.wordpress.com/2010/01/textos_ortega.pdf

Palacios. Jesús. (2012). *La cuestión escolar.* Cátedra Pedagogía 1. Problemática Social y Pedagógica. Texto 7. Módulo 7.

Palomar Verea, C. (2002) *Pierre Bourdieu y los estudios de género: convergencias y divergencias*. Centro de estudios de género de la universidad de Guadalajara. Précis, En: Revista Universidad de Guadalajara (24)

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

Prensky, Mark (2001). *Digital natives, digital inmigrants*. En: On the Horizon. MCB University Press. Vol. 9, No 5. http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf

Ramtha (2005). [mensaje en DVD] En: Arntz, W., Vicente, M., Chasse, B. *What the bleep. Down the rabbit hole*. Escrito por Elaine Hendrix y Barry Coffing. United States. Fox. Recuperado de: https://www.google.com.co/search?q=what+the+bleep+down+the+rabbit+hole&oq=what+the+blee&aqs=chrome.2.69i57j0l5.8525j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8

Rodríguez J., A. (2000). El poder una circunstancia en el pensamiento de Foucault. *Revista Ciencias Humanas*, 24. Recuperado en diciembre de 2000 de: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/rodriguez.htm

Rotterdam, E. (1998). *Elogio de locura. Elogio de la estulticia*. Bogotá: Panamericana Editorial.

Rueda, O. Rocío. (2012). *Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, phármakon e invención social*. Nómadas 36 | Universidad Central | Colombia.

Rueda, O. R. (2008). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad.* Barcelona: Anthropos.

Sánchez. R. (2005). Sometimiento y deformación en la obra de Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo. En: A.M. Brigante *et al*. *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte de Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 201-242

Schrodinger E. (1985). *¿Qué es la vida? el aspecto físico de la célula viva*. Barcelona: Orbis.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Serrano, J.F. (2006) *Otros cuerpos, otras sexualidades*. Editor académico. Instituto Pensar, Bogotá.

_____ (2006). Introducción. En: J.F. Serrano (ed.). *Otros cuerpos, otras sexualidades* (pp. 8-14). Bogotá: Instituto Pensar.

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

Talero, Marina. (2006). En: J.F. Serrano (ed.). *Otros cuerpos, otras sexualidades*. Bogotá: Instituto Pensar. Pp. 35-53.

Varela, F. (2009). La mente no está en la cabeza. Recuperado de: http://entropia-goverza.blogspot.com/2009/08/la-mente-no-esta-en-la-cabeza.html

Virilio, P. (1999) *Politics of the Very Worst*. New York: Semiotext (e).

Zamorano, l. A. (2011). Zoon politikón. Cuerpo, adhesión e inscripción política. *Revista digital de ensayo.* Recuperado en agosto de 2011 en: http://critica.cl/ciencias-sociales/zoon-politikon-cuerpo-adhesion-e-inscripcion-politica

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* Barcelona: Anthropos - El Colegio de México.

More Books!

yes I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en

www.morebooks.es

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Bahnhofstr. 28
D - 66111 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscriptum.com
www.omniscriptum.com

OMNIScriptum