

# El cuerpo en la vida escolar. Las prácticas pedagógicas y los rituales de la modernidad y la tecnocracia escolar

*Miguel Ángel López Martínez*<sup>7</sup>

## Resumen

---

Este texto describe el ritual de las prácticas pedagógicas que permea las relaciones corporales presentes en la escuela. Las líneas de trabajo están delimitadas por los rituales que la escuela heredó de los modelos educativos de la modernidad y de la posguerra. También se abordan las distintas prácticas de la escuela moderna y la escuela tecnocrática que fueron impuestas como rituales y que están relacionadas directamente con el cuerpo y las formas de comunicar. Este documento se desarrolla sobre la consideración de que el cuerpo y la comunicación son escenarios que han condicionado los procesos aculturizadores dentro de la escuela.

**Palabras clave:** cuerpo, comunicación, rituales, escuela moderna, escuela tecnocrática.

## Introducción

---

El presente escrito nace como un ejercicio reflexivo proveniente de la relación entre dos praxis investigativas: la primera que concierne a las disertaciones y elaboraciones dadas en el seminario de Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación; y la segunda surge de los acercamientos teóricos dados en la construcción de la tesis doctoral adscrita al mencionado programa de Doctorado, titulada *La construcción de corporeidad desde los discursos y prácticas pedagógicas en el ciclo inicial de las instituciones educativas de Bogotá*.

Desde las diversas reflexiones teóricas del seminario cabe resaltar algunas elaboradas por la pedagogía crítica, en particular la proveniente de norteamérica. De ahí que, desde esta perspectiva, se trabajen posturas que analizan las distintas prácticas reproductoras y hegemónicas en diferentes ámbitos, siendo la escuela y el cuerpo dos de los más relevantes, antiguos y constantes en el uso y ejercicio del poder.

---

7 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo del presente escrito consiste en la descripción del ritual de las prácticas pedagógicas que permean las relaciones corpóreas dadas en la escuela. Por esto, las categorías que se van a trabajar serán los rituales que la escuela heredó de los modelos educativos de la modernidad y de la posguerra, ya que son procesos que dinamizaron la construcción de corporeidad y que fueron fundamentales en el posicionamiento y ejercicio hegemónico del poder. Entonces, los escenarios a problematizar en el presente ensayo son distintas prácticas de la escuela moderna y la escuela tecnocrática que han sobrevivido como rituales y que se relacionan directamente con el cuerpo y las formas de comunicar. Ya que son estructuras discursivas que han condicionado constantemente, tanto implícita como explícitamente, los procesos aculturizadores de la escuela.

De esta forma es posible circunscribir este trabajo en el tercer eje del presente libro denominado *Pedagogías críticas, poder y cultura*, en relación con categorías trabajadas desde la pedagogía crítica para analizar las relaciones entre poder y cultura a partir del lenguaje, los discursos, los textos y los conocimientos establecidos en la vida cotidiana escolar.

El texto comienza con un recorrido conceptual del cuerpo como categoría de análisis. Posteriormente aborda el concepto de ritual, ampliamente trabajado por McLaren (2003). Y, por último, se describirá cómo confluyen en el actual sistema escolar distintas prácticas corpóreas heredadas de la modernidad y de la tecnocracia que trabajan a manera de rituales con un fin ejecutivo del poder y las implicaciones sociales y políticas que dichas prácticas tienen.

### ***El cuerpo como categoría de análisis***

Hablar del cuerpo como categoría de análisis implica reconocer que está construido socialmente y posee un amplio grupo de connotaciones simbólicas que permiten concebir el cuerpo como palabra, como mensaje y como fuente de una hermenéutica (Detrez, 2002).

Desde la teoría el cuerpo humano ha dejado de ser un objeto de exclusividad de la biología para ser un tema de muchas otras disciplinas, como la sociología, la psicología, la antropología el arte y, por supuesto, la pedagogía. A partir de la Biblia, donde el cuerpo se concibe desde una antropología monista, lo que marcó la Era Antigua y la Edad Media, pasando por una visión racionalista-dualista en la Modernidad, hasta el presente donde la hedonización congregó al cuerpo como centro del disfrute del placer, el cuerpo ha sido un punto de referencia para la interpretación social y su inherente ordenación por medio de la norma (Planella, 2005). Con los trabajos de Mauss (1936) y sus *techniques du corps* se comienza a hablar del estudio antropológico

de los usos simbólicos del cuerpo, lo cual abre el debate a los múltiples espectros donde el cuerpo se relaciona; por ejemplo, el posestructuralismo de Lacan (1997), que en su discurso de Roma concibe al cuerpo en torno al lenguaje en una estructura dinámica.

Posteriormente surgen los trabajos de Foucault (2002), quien aborda la relación entre poder y cuerpo mediante el análisis del ejercicio de la dominación producida para docilitar la sociedad. Para Foucault el cuerpo es el espacio de investimento por excelencia del poder, y lo entiende como unidad de control y escenario en el ejercicio hegemónico y opresivo del mismo; entonces propone la biopolítica como la ciencia del control político que se ha difundido en la consolidación de los Estados-nación y de sus sujetos, los ciudadanos; reconoce además a las disciplinas que se aplican directamente sobre los cuerpos de los individuos como principales prácticas dominadoras.

En la década de los ochenta Turner (1984) realiza una interesante disertación del cuerpo en tanto aspecto relevante en la política y el pensamiento social, al concebirlo como metáfora central de la política y un tema central de la sociología y de la historia. A su vez, Merleau-Ponty (1984), desde una postura de la existencialista, visiona al cuerpo como la unidad que simboliza la presencia ya que, para él, la realidad y la existencia habitan en el cuerpo y en sus posibilidades.

Con respecto al cuerpo y su relación con la escuela y con la pedagogía, son pocos los autores que se encuentran para referenciar, entre ellos se encuentra Fullat (1989), para quien los llamados “actos educantes”, los cuales transforman paulatinamente el “cuerpo educado” en “parcialmente educado”. Esto implica, según Fullat, que las prácticas pedagógicas de la escuela desconocen el conocimiento del cuerpo propio para centrarse en el estudio del cuerpo objeto, la objetivación misma de los sujetos.

Por su parte, McLaren (1969) plantea que en la escuela existen cuerpos posmodernos, que se convierten en la vía para el encarnamiento de la subjetividad. Y es en la escuela que, según el autor, los cuerpos se configuran como campo de enunciación y de inscripción cultural, no solo por las instauraciones de lo institucional sino por las vivencias de lo que en la escuela ocurre.

Esta revisión teórica de los principales discursos sobre el cuerpo permite ver como este ha tenido un papel primordial en la consolidación de diferentes disciplinas sociales, en especial, la antropología y la sociología. La pedagogía por su parte, se ha mantenido al margen de las principales disertaciones sobre este tema, principalmente porque se ha centrado más en la interven-

ción del cuerpo, debido a que es la misma institución educativa la que se ha encargado del uso domesticador sobre el cuerpo en lo práctico y discursivo.

### **Los rituales y la cultura escolar**

El ritual como categoría de análisis se retoma aquí a partir de las ideas presentadas por McLaren (2003), quien trabajó ampliamente este concepto y lo contextualizó en el espacio escolar. Su trabajo concibe la escuela como receptáculo de sistemas rituales, los cuales adquieren una importancia fundamental en la vida de los estudiantes y, a su vez, hacen parte intrínseca de las formas de funcionamiento institucional. En este sentido, es necesario reconocer el ritual como un hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas (normas, sistemas de significado, actitudes y preferencias). Además, entender que las fuerzas potencialmente liberadoras del ritual son disipadas o reducidas mediante los intentos de las escuelas de satisfacer las demandas de sus estructuras corporativas y hegemónicas; aun así, McLaren explora como el ritual sirve como semillero de cambio social

McLaren (2003: 23) concibe la cultura como una construcción que se mantiene como realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización de rituales y sistemas de símbolos; por su parte, considera la cultura escolar como práctica y escenario que se manifiesta en un discontinuo sombrío y propiciador de competencia y conflicto: es una colectividad compuesta por concursos entre ideologías y disyunciones entre condiciones de clase, culturales y simbólicas. El ritual funge aquí como transportador de códigos culturales que se graban en la estructura de la superficie y en la gramática profunda de la cultura escolar.

Ahora bien, si se hace un seguimiento teórico del ritual, McLaren (2003) observa que las Ciencias Sociales han pasado por una especie de escepticismo general del concepto. El ritual ha sido reducido a un comportamiento aislado y muy particularizado, al cual no se le ha dado el valor suficiente. Se ha descartado como una unidad de análisis, algo inútil, posiblemente por su ambigüedad, su origen pragmático y su dificultad para la medición.

Son las mismas Ciencias Sociales las que, en un principio, asociaron los rituales con las sociedades prealfabetizadas (*Gemeinschaft*) y que paulatinamente se fueron relegando mientras la sociedad “evolucionaba” a una sociedad industrializada (*Gesellschaft*). En este punto se puede aventurar una posible acepción de lo que es un ritual y qué no lo es. Para comenzar, un ritual no es un ruido gestual, es decir, no constituye un acto reflejo no reflexivo. Los rituales son actividades sociales naturales encontradas en

contextos religiosos, aunque no confinados a estos, también presentes en la sociedad contemporánea. Toda estructura social tiene una dependencia prevaciada<sup>8</sup> del ritual para la transmisión de los códigos simbólicos de la cultura dominante. Según esto, tales actividades no están en el dominio de la lógica, sino, del gesto y de la manifestación corpórea.

En ese sentido, McLaren (2003: 69) propone su concepto sobre el ritual, esto es, un proceso que implica la “encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos”. Los rituales son entonces formas actuadas de significado, que permiten que los sujetos sociales se enmarquen, negocien y se articulen en la realidad y la existencia cultural, social y moral.

### ***Los rituales de la escuela moderna***

Las filas rectas dentro de las aulas, con la estructura de un tablero de ajedrez, los niños sentados observando sus cuadernos, empuñando sus plumas y lápices o escribiendo en silencio. Uno de ellos levanta la tapa de su puesto y saca un afiche con la imagen de una mujer en bikini, lo ve, y lo pasa a su compañero, este lo observa y lo vuelve a pasar, la acción se repite un par de veces, hasta que llega a alguien que toma el dibujo y le hace un retoque.

Justo cuando lo va a pasar a otro compañero, se escucha la voz grave del profesor que dice: “Doinel, deme usted lo que tiene”. El estudiante se levanta, el profesor le rapa el dibujo bruscamente, lo observa con desdén. “Qué bonito... ¡al rincón!”, le ordena.

Se levanta el docente y grita: “Les queda un minuto”, los estudiantes protestan. Se detiene en la puerta, observa el reloj y les dice a sus jefes de fila que se preparen. Luego, mientras camina entre las filas cuenta en voz alta uno, dos, tres... “¡Recojan!” y da una palmada en la cabeza de un estudiante. Al final los jefes de fila entregan los exámenes al profesor, quien les anuncia que pueden salir. Inmediatamente salen corriendo, incluso Doinel, cuya marcha detiene el profesor: “Usted no, jovencuelo (...) El recreo no es un derecho, sino una recompensa.

Mientras tanto, en el salón de clases, se pueden escuchar los pensamientos del niño castigado, quien escribe en una pared “aquí sufrió el pobre Antoine Doinel...un castigo injusto, de su cruel profesor, por culpa de una *vamp* dibujada en un papel”.

8 Término usado por McLaren para explicar el previamente vaciado y que esto afecta la acción o el curso de alguna cosa.

Llegan los niños en su característica algarabía. Unos van ocupando sus puestos, otros observan lo que Antoine ha escrito y se ríen. Cuando llega el profesor y advierte lo que sucede señala: “Tenemos un nuevo juvenil en la clase, pero es incapaz de distinguir un alejandrino de un endecasílabo. Doinel va a conjugarlo para mañana, vuelva a su asiento y anótelo”.

Lo anterior es el relato de una escena de la película *Los cuatrocientos golpes* de Francois Truffaut, 1959, que muestra una práctica muy común en el modelo educativo: el cuerpo es manipulado con un determinado fin. La escuela legada por la sociedad europea estuvo mediada por la dualidad mente-cuerpo, de allí que se haya generado toda una serie de *habitus* que han dado identidad a los procesos de educación formal.

La escuela moderna a diferencia de la medieval, por lo menos para el caso europeo, se desligó de las doctrinas clericales y se cimentó sobre un proyecto racional del conocimiento, con René Descartes (1596-1650) como su mayor exponente. El pensamiento racional, en su esfuerzo por construir un modelo de entendimiento de la realidad que sustituyera la fe por la razón y la ciencia, partió de la posición paradigmática de la filosofía basada en una perspectiva dualista ontológica del ser: la relación entre el pensamiento y el cuerpo (Gadotti, 2011).

Con su célebre “*Cogito ergo sum*”, la tradición cartesiana sitúa el problema de la existencia en la posibilidad del pensamiento, solo se existe si se piensa; esta postura plantea la división de dos planos en la existencia del ser: en el primer plano se encuentra el pensamiento o el espíritu como fuente que llena; y en el segundo, el cuerpo es un receptáculo habitable “una suma de partes sin interior y el alma como un ser totalmente presente a sí mismo sin distancia”; a su vez, se concretan físicamente el “nosotros y el fuera de nosotros” (Merleau-Ponty, 1984), y así es el cuerpo la frontera entre el que percibe y lo percibido. Esta será una de las principales dualidades que marcarán los discursos de las instituciones desde la Modernidad y que hasta el presente permea los distintos sistemas de enseñanza.

La escuela moderna ha abarcado ambos planos del ser dual, al tomar el pensamiento como entidad que razona, mueve, decide y es consciente; y al cuerpo como objeto que obedece, se mueve, es inconsciente y debe ser controlado; esta institución promulga una especie de comunicación silenciosa y desterritorializada con lo corpóreo, y objetiva al cuerpo mediante el silencio y la negación, dejando como única acción del ser hacia su cuerpo, la dominación de la expresión corpórea, los impulsos.

En ese sentido, el discurso escolar moderno tradicional desarrollará el trabajo sobre la llamada mente, por medio de la “transmisión de los conocimientos” (Kaplún, 1998) narrados y escritos, que establecen su forma por excelencia de comunicar; y sobre el cuerpo, mediante disciplinas focalizadas que lo “desarticulan” y lo “recomponen” constantemente (Foucault, 2002). Esto implica que se reduzca al cuerpo, al nivel de un objeto divisible en partes, las cuales se abordan desde distintos discursos especializados del saber.

En la escena descrita los estudiantes están sentados, sedentarios, ubicados con una lógica de orden y vigilancia, todos en silencio, utilizando los sentidos necesarios, el oído y la vista (sentidos sobresaturados por la escuela moderna). Entonces, cuando un estudiante rompe la dinámica sedentaria, el profesor lo llama al frente, como a un paredón, lo reprende y como castigo le ordena quedarse quieto. Después con la afirmación “el recreo no es un derecho, sino una recompensa” queda claro que los estudiantes se divierten con el movimiento corpóreo, con la risa y la algarabía, y que el castigo representa para ellos la quietud, el silencio, el orden, el estudio. Si el recreo es una recompensa de movimiento, el estudio será una actividad planeada, inanimada. Esto el profesor lo sabe muy bien y lo utiliza como mecanismo de premio y de castigo.

Los buenos y los malos, los normales y los anormales, son categorías sociales que excluyen e individualizan a los sujetos a través de los discursos institucionales del Estado. Para Foucault (2002: 189) será claro el funcionamiento de estas categorías: “Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad”.

En otro apartado concluye: “La división constante de lo normal y lo anormal, a que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándolos a otros objetos distintos, la marcación binaria y el exilio del leproso; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales”. Según lo anterior, la escuela forma con la intención de adecuar a los sujetos, a través de la clasificación y la jerarquización, desde una perspectiva higienista de la educación. Su labor, tomando como eje la razón, es la de posibilitar una sociedad salubre, libre de los malos-anormales, y llenándola de buenos-normales, aquellos que tienen la mayor cantidad de conocimientos y que pueden controlar mejor su corporeidad.

En la escena Antoine es castigado, no por el hecho de no estar repasando su texto sino por no estar en el sistema ordenado de quietud; y además es expuesto en público a modo de burla por el docente. Esto evidencia que, en las dinámicas de las instituciones modernas, es más efectivo vigilar que castigar, a raíz de “la torsión del poder codificado de castigar, en un poder disciplinario de vigilar” (Foucault: 220). Y es que no hay vigilancia más poderosa que la que hace el propio sujeto consigo mismo y con sus pares. La burla y el escarnio son las nuevas formas de nombrar, a manera de letra escarlata, a los malos-anormales.

Desde la lógica de la anterior dualidad moralista, surge la siguiente pregunta: ¿Quién salvará al malo-anormal, lo corregirá y lo transformará en bueno-normal? Antoine es reprendido por el profesor, quien en su expresión “tenemos un nuevo juvenil en la clase, pero es incapaz de distinguir un alexandrino de un endecasílabo”, está demostrando con la “disertación sonora” que el conocimiento de Antoine es insuficiente e inferior al suyo, por lo que el profesor se tomará la labor de enseñar al estudiante para que adquiera ese conocimiento del cual carece, a través de la transmisión narrativa y repetitiva de los conocimientos. Es lo que Freire (1970) denominará “la concepción bancaria de la educación”, la cual transforma en “vasijas” a los estudiantes, quienes deben ser “llenados” con contenidos a manera de “depósitos bancarios”, de tal suerte, que entre más se dejen llenar “dócilmente”, los estudiantes mejor educados estarán.

Como el saber es ostentado por una sola figura, el ritual del conocimiento selecciona a un único protagonista, el docente y las relaciones de poder que se llevan a cabo en la escuela moderna son de naturaleza vertical; en la parte superior-arriba se encuentra el profesor, quien manda y decreta como un regente a sus subordinados, los alumnos, quienes se ubican en la parte inferior-abajo, como los que obedecen sin derecho a opinar, las ordenes que establece su institución.

La acción de decreto de ese docente “reconoce a los otros como absolutamente ignorantes, reconociéndose y reconociendo a la clase a la que pertenece como los que saben o nacieron para saber. Los otros se hacen extraños para él. Su palabra se vuelve la palabra “verdadera”, la que impone o procura imponer a los demás. Y éstos son los oprimidos, aquellos a quienes se les ha prohibido decir su palabra” (Freire, 1970).

Otra de las consecuencias del discurso metacientífico de la racionalización sobre la escuela, ha sido el tabú que ha impuesto sobre el texto escrito como único medio para acceder al conocimiento, al convertirlo en el eje central del “rendimiento escolar” y del “desarrollo educativo integral”; asimismo,

su desarrollo ha definido de “manera central” el “paso de un grado escolar a otro”. Se configura como el “lenguaje hegemónico en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes”, ya que se concibe como el único lenguaje racional que permite el “avance del pensamiento” (Gómez, 2004).

El manejo que la escuela hasta el presente le ha dado al texto escrito ha permitido configurar un “modelo de comunicación lineal, secuencial y unidireccional” que va de lo más simple a lo más complejo” (Martín Barbero, 1999), y esto es consecuente con el modelo transmisionista del conocimiento, basado en la acumulación de contenidos. Por lo anterior, el sistema de enseñanza entra en conflicto con otras formas de lenguaje; como la imagen, por ejemplo, ya que esta tiene una naturaleza polisémica que rompe la univocidad del discurso lineal que tanto se presta a la transmisión. Ese conflicto lo asumió la escuela mediante el libro, subordinando la imagen a una “mera ilustración de lo que dice el texto” (Martín Barbero, 1999: 11).

Otro ejemplo es la posición defensiva que la escuela ha adoptado frente a los lenguajes audiovisuales una defensa que se basa en la negación del descentramiento cultural del libro como dispositivo intelectual; el desconocimiento de las nuevas formas de transmisión y acumulación de la información; la estigmatización sobre los medios audiovisuales, como artificios malignos, los cuales son responsables de la crisis de la lectura en los lectores; y por último el impedimento que se impone la escuela para “interactuar con el mundo saberes y lenguajes diseminados en la multiplicidad de los medios de comunicación” (Martín Barbero, 1999: 14-15).

Volviendo a la clase de Antoine se observa cómo la reprimenda al estudiante se da por su insubordinación y por supuesto frente al régimen escrito, pues una imagen ocasiona el gran alboroto entre los estudiantes. Inconscientemente el maestro castiga con ahínco, pues la herramienta con la que enseña (el texto) es menospreciada por sus estudiantes y eso él no puede permitirlo.

Es en este punto, que surge uno de los principales conflictos que establece la escuela: la subestimación del lenguaje corporal como modo para aprender. El lenguaje corporal es desplazado tácitamente a la reducción de actividades disciplinares que no tienen un estatus de rigurosidad académica. Es así como la danza y la gimnasia son espacios reducidos al entrenamiento corporal, inexistentes en la construcción intelectual.

Cabe anotar que la anatomía política y la disciplina del detalle son las lógicas que más fuertemente atraviesan la gimnasia de la escuela moderna, la cual vino a ser, en resumidas cuentas, la preparación de los niños y jóve-

nes para el régimen militar. Entre tanto, la danza se objetivó a tal punto que casi en todas las instituciones perdió su carácter místico y se convirtió en la representación folclórica de una determinada región

Desde las lógicas planteadas anteriormente es posible definir que el discurso educativo que atraviesa a la escuela moderna, está mediado por dinámicas de alguna manera contradictorias, ya que no van con los preceptos filosóficos del proyecto moderno, el cual propendía hacia la realización de ciudadanos críticos y constructores de sociedad, así fuera para una clase determinada; la escuela moderna reduce la educación a la herramienta por excelencia para la reproducción cultural del sistema verticalista del poder. Por esto se le puede caracterizar como una educación “autoritaria” y “paternalista” basada en algunos preceptos del ideal del sujeto moderno: la masculinidad, la adultez y la burguesía.

Bajo esta forma la enseñanza se establece como un modelo unidireccional que reviste al maestro, como aquel que sabe, quien tiene el poder y desviste al estudiante como aquel paciente que padece de ignorancia. Reproduce entonces la relación social, cultural, política y económica entre los “opresores y los oprimidos”, encarnándose ésta, en la relación entre “educador-educandos”, la cual se caracteriza por únicamente narrar discurrir y disertar (Freire, 1970: 51). El educador se encarga de vaciar los contenidos que bien le parecen, haciéndolo bajo su “divina” investidura omnisciente y todopoderosa.

Ya que la escuela moderna se caracteriza, entre otras tantas cosas como se ha visto, por narrar, discurrir y disertar, entonces su manera de comunicar se basa únicamente en una narración unidireccional constante. Así, el acto de comunicar se reduce a la acción de transmitir información, ni siquiera intercambiar, sino únicamente transmitir en una sola vía, casi siempre vertical, contenidos o mensajes.

La escolaridad moderna se basa en “comunicados” que no permiten “comunicarse” (Freire, 1970: 52). Esto dibuja los roles de sus agentes en una clara tensión: el estudiante como un oyente sin habla y el profesor como un hablante sin escucha, debido a que la estructura comunicativa es lineal y unidireccional. Al respecto Kaplún (1998: 25) establece la comunicación de este tipo de escuela como: “transmisión de información. Un emisor (E) que envía su mensaje (m) a un receptor (R): el acto o proceso que generalmente se llama comunicación consiste en la transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc.”.

Aunque se critique fehacientemente la postura de emisor, mensaje y receptor, se debe advertir que es una concepción arraigada en la sociedad y, por supuesto, utilizada por la escuela de hoy; aparece como algo natural, interiorizado en los sujetos.

Tomando como referencia apartados anteriores, es clara la posición de la escuela moderna frente al cuerpo. Para esta es un mero receptáculo que, sin conciencia alguna, está al constante servicio de la mente. Es el león que hay que domesticar, para que sirva al desfile circense de la vida. Esa domesticación es establecida por medio de la imposición de prácticas repetitivas llamadas entrenamientos. El entrenamiento del silencio, del estar sentado, del levantarse, del poner atención, de los ejercicios gimnásticos, entre otros.

La escuela modela al cuerpo con la intención de dominarlo, para presentarlo ante la sociedad como una “pieza de una máquina multisegregatoria” (Foucault, 2002: 162), como el engranaje para que funcione. Y si no funciona, simplemente se desecha en otra instancia que cobije las piezas dañadas: la familia, el correccional o el sanatorio.

Resulta contradictorio que por un lado se preste gran atención al cuerpo como espacio de dominación y por el otro se relegue como espacio de aprendizaje. El cuerpo es concebido como la parte del ser sin trascendencia, como simple objeto que es síntoma de lo mental. Por eso el trabajo escolar específicamente académico se centra en el desarrollo mental, cualquiera que sea la forma, y produce como resultado lógico el desplazamiento del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que aprende del sujeto es la mente, no el cuerpo.

Una última característica se da en el ideal de cuerpo que busca formar la escuela moderna, el cual está de acuerdo a la visión de ideal del proyecto de la Modernidad; el cuerpo blanco-europeo, adulto y varonil. De esta manera se entrena al cuerpo con imaginarios racistas y machistas que menosprecian las etapas de la vida distintas a la adultez; la infancia y la juventud son formas corporales que se preparan para la adultez y la vejez como forma de descanso.



Por este motivo la escuela adoptará, de modo metafórico, la figura de fábrica y más adelante de empresa, que pretende ser un lugar de “procesamiento de información”, de “preparación para el mercado laboral” o que forme “para la competitividad”. De ahí que la efectividad y la eficacia sean los nuevos referentes institucionales. No es de extrañar que sean organizaciones como el Banco Mundial, la Unesco o el Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IPE), las que rijan las políticas educativas actuales y le otorguen un valor a la acción educativa en la medida en que permita la conexión con los “sistemas globales de producción”, o si entra en el “juego del incremento de las competencias económicas” (Martínez Boom, 2004: 19-20).

En la imagen, los estudiantes que entran a la banda del modelo fordista, serán ensamblados; saldrán los pocos estudiantes exitosos normales-buenos, que se enfilarán al frente del *status quo* y se desecharán los anormales-malos, que para este caso también son ineficaces y solo representan un costo sin beneficio para el sistema.

La escuela en la actualidad, además de estar supeditada por el discurso de la producción capitalista, también lo está al discurso psicologista, en especial al conductismo, el cual busca que el estudiante adopte cierto tipo de conductas esperadas, determinadas por “objetivos” (enunciados que concretan una finalidad específica). De esta manera, el esfuerzo de la escuela tecnocrática, a diferencia de la moderna, no se centrará en los contenidos que el estudiante debe memorizar, sino en los resultados que de él se pueda obtener. Lo que se busca es que aprenda, especialmente, que aprenda a hacer.

Si el centro de esta educación son los objetivos, y por ende los resultados, el proceso que premiará esta escuela será el de la evaluación. La evaluación como principio y como fin. El estudiante se formará con el objetivo de obtener buenas notas en su evaluación, sin importar si su aprendizaje es propio o no; importa que sea efectivo y la mejor forma para determinarlo es con el examen o mejor aún el *test*.

La caricatura ilustra muy bien esta realidad, pues la banda transportadora escolar, antes de alcanzar seres humanos, saca productos. Estos productos son los que van a “triunfar” en la sociedad, y con seguridad su forma de triunfar será auspiciada por un alto número en algún tipo de examen. El resultado que traduce a los sujetos en una medida necesaria para la demanda social y económica.

Para este tipo de institución la educación es un dispositivo social prestado a las lógicas mercantilistas del estado capitalista, que, en su búsqueda por establecer un orden, limita la labor de enseñar a una instrucción efectiva para

lograr un buen entrenamiento laboral. La educación es la forma de producir, para determinadas clases sociales, los conocimientos estrictamente necesarios en la producción masiva de obreros calificados y eficientes. En pocas palabras, los estudiantes no solo son enseñados a obedecer, sino a obedecer con eficiencia. Mientras tanto las clases sociales dirigentes y programáticas se benefician con una enseñanza para oprimir y dominar.

De ahí que la educación se reduzca a la figura de un servicio. Quien quiera educación de calidad tendrá que pagar por ese beneficio, quien no tenga los medios para procurarse esta bendición tendrá que conformarse con la enseñanza masiva e impersonal, que permite y exige la entrada en las lógicas de un mercado laboral.

Que la educación se vea como servicio también implica transformaciones en los roles escolares. En tanto sea educación para el trabajo, el docente será un programador y el estudiante un programa, pero en tanto sea para las clases dirigentes, el docente será un prestante de servicio y el estudiante su cliente. Y como el cliente siempre tiene la razón, no es de extrañar que se genere una torsión en las relaciones de poder heredadas de la escuela moderna, y sean los clientes que manden a sus servidores. Continuando con el caso escolar masivo, es decir, la educación para el trabajo, esta misma produce con la implementación de sistemas individualizantes de enseñanza, y a su vez homogeneizantes, una enajenación del ante lo social y su rol en la realidad.

La fábrica escolar intenta separar a los sujetos de su dimensión comunal, incitando a que actúen igualmente. Esto es logrado con eficacia por medio de: a) la inculcación de actitudes de dependencia con los objetivos y la nota; b) el fomento de valores mercantiles como la “competencia”, el “éxito material”, el “consumismo”, el “individualismo” y el “lucro”, ya que lo único que importa es que el estudiante haga (Kaplún, 1998: 39).

Otra característica de la educación en la escuela tecnocrática es la visión segmentada del conocimiento, disgregado por un sinnúmero de disciplinas que buscan la destreza de un determinado saber mediante la especialización. Quien se especializa tiene la cantidad necesaria de contenidos y habilidades en una determinada rama del conocimiento. La escuela educa con el fin de poner las bases para adquirir una especialidad en la universidad y formar expertos. Desde lo que Lyotard (1991), denomina la “performatividad de la educación” así:

*El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a éste último. Son de dos tipos. Unas están destinadas de modo más concreto a afrontar la competición mundial. Varían según las “especialidades” respectivas que los Estados-naciones o las grandes instituciones de formación pueden vender en el mercado mundial. (...) La demanda de expertos, cuadros superiores y cuadros medios de los sectores de punta (...) que son el objetivo de los años venideros, se incrementará: todas las disciplinas referentes a la formación “telemática” (informáticas, cibernéticas, lingüísticas, matemáticas, lógicas deberían ver que se les reconoce una prioridad en cuestiones de enseñanza.*

En este tipo de escuela la comunicación realiza un cambio importante pero no sustancial, frente a la naturaleza lineal de la comunicación en escuela moderna. Existen los mismos actores, el emisor (E) como el docente y el receptor (R) como el estudiante, donde el emisor tiene un rol “protagónico”, y el receptor un papel “secundario”; es el docente quien determina la naturaleza del mensaje (M) y establece sus condiciones, mediante enunciados u objetivos.

La diferencia radica en el surgimiento de otra acción, y es la respuesta (r) que el receptor envía al emisor, llamada también *feedback* o la retroalimentación. Esta diferencia le da el carácter de comunicación “persuasiva”, pues al parecer cambia la dinámica unidireccional al volverla bidireccional; pero esto es solo lo que pretende mostrar, porque en realidad utiliza la respuesta bidireccional como medio para comprobar si los mensajes objetivos fueron cumplidos o no; es decir, utiliza el supuesto poder activo que le da la respuesta al receptor como medio de vigilancia y control (Kaplún, 1998: 41).

La concepción de cuerpo en esta visión de escuela heredó de la Modernidad el precepto dual del ser mente-cuerpo, en ese sentido, lo que cambia la concepción de una escuela a la otra es la utilidad con la que se ve al cuerpo. Este sigue siendo el cascarón que envuelve la cognición o la mente, pero también es el mecanismo que permite controlar si el objetivo fue cumplido a cabalidad.

Ya que lo importante es que el estudiante haga, su cuerpo se concibe como la herramienta que le permite al cerebro hacer. El cuerpo sigue desarticulado, pero ya no en partes iguales determinadas fisiológicamente; ahora se le asigna un valor excesivo al cerebro como lugar que guarda todas las acciones del sujeto y al sujeto mismo.

Es muy común leer posturas que a partir de las llamadas “electrofisiología, la neuroquímica, las neurociencias, la psicología del aprendizaje, del constructivismo piagetiano, de la “ciberciencia” o desarrollo de la inteligencia artificial”, referencian el poder cerebral a tal punto que se plantean problemas de la siguiente magnitud: “El cerebro humano parece estropeado, deficiente, incapaz de percibirse, volverse consciente del todo; en consecuencia, parece incompetente como piloto de la especie humana, del ecosistema planetario y de la coevolución global” (Gregori, 1999). Esto ilustra la importancia que los discursos cientificistas le brindan al cerebro. Se crea entonces, el imaginario masivo del cerebro como piloto del ser.

Otras perspectivas lo asocian de modo metafórico con la imagen de un ordenador que manda y controla, no solo las funciones biológicas del cuerpo humano sino todas las acciones del sujeto. En pocas palabras, el ser se reduce a las funciones neurológicas producidas en el cerebro. Por eso el gran boom científico de estudios con respecto a este tema y por ende la adopción que realiza la escuela de esta concepción.

## Conclusiones

---

Más allá del análisis de los rituales reproductores de dinámicas hegemónicas del poder se espera que las dinámicas cambien y la perspectiva de educación se reconozca como el hecho social que además de permitir los “procesos de transferencia, adquisición y reproducción de diferentes tipos de saber que son expresiones de una determinada cultura” (Brandao en Mariño y Cendales, 2004), también constituye a los sujetos en la sociedad. Lo anterior porque se vincula históricamente, por un lado, con las configuraciones del conocimiento y poder y, por el otro, con las dinámicas culturales y políticas en torno al lenguaje y la experiencia.

De esta manera se enfatiza que “la educación nunca fue, es, o puede ser neutra, indiferente”, dando cabida solamente a la “reproducción de la ideología dominante” ni tampoco “una fuerza reveladora de la realidad que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades” (Freire, 1997). Esto constituye a la educación como una acción social y política, por medio de la cual es posible que las construcciones culturales excluyentes de género, clase y raza se subviertan y generen una conciencia que libera y emancipa.

Además, la educación debe ser un proceso que vivencie el conocimiento como un aspecto problematizador dado a partir de las experiencias y necesidades de los sujetos, que entienda que las relaciones entre objeto y sujeto

no son estables ni determinadas, ya que se dependen de múltiples factores de la experiencia y el contexto (McLaren, 1969); y por tanto, no se llegue al conocimiento a punta de especialidades que segmentan, sino a partir de la reflexión y el entendimiento holístico de la realidad.

Entonces solo así se podrá superar la postura ideológica del conocimiento, según la cual este solo genera validez en tanto se considere correcto o no para ser transmitido de una generación a otra, lo cual legitima la naturaleza opresora de quien posee o no el conocimiento-poder, y adjudica a alguna clase dominante, la labor de producción y su transmisión.

En ese sentido el conocimiento se produce en una constante interacción entre sujetos, entre sus experiencias, entre sus significaciones y acciones de mundo, mediado por relaciones lingüísticas constituidas por factores históricos y sociales. En definitiva, el conocimiento y por ende la educación no son algo que se ofrece sino algo que son entendidos; en sí mismo es acción y reflexión social, y se accede a este mas no se mercantiliza puesto que se estructura en un entramado de prácticas discursivas ubicadas históricamente. Es acción y reflexión de los sujetos históricos en su forma de acceder al mundo y en su forma de interactuar con este en una relación multidimensional y en continuo cambio.

La comunicación por su parte debe trabajarse no solo como acto social sino como acto humano que permite lo social, ya que antecede, permite y canaliza las acciones en comunidad de los sujetos. Para lograr que se reconozca el verdadero papel de la comunicación en la sociedad es necesario disolver las imposturas radicales que parten, por un lado, de una idea de comunicación “practicista”, la cual relaciona directamente la comunicación con el desarrollo del *marketing*, esto es, la reduce, la instrumentaliza al medio o al mecanismo. Y por el otro, la visión “fundamentalista” que sataniza ideológicamente el acto comunicativo, poniéndolo únicamente al servicio de la hegemonía capitalista (Martín Barbero, 1993).

La mejor manera para entender la comunicación como un proceso humano es plantearla como un acto dialógico que mediante el “lenguaje, da forma a la conflictiva experiencia del convivir” y se “constituye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo” (Martín Barbero, 2003).

La comunicación reconoce la naturaleza conflictiva y tensionante del diálogo en vez de negarla, pero también reconoce la posibilidad de convergencia y determina su naturaleza emancipadora; un diálogo en la misma dirección, sin crítica ni discusión no es un diálogo, es un canal persuasivo que no produce nada. Como es puente mediador, la comunicación no debe segmentar ni

objetivar al ser un reducto de sus conductas, debe en cambio reconocerlo como ser que en su totalidad sujeta está en constante transformación de sus prácticas innumerables. Entonces, el lenguaje como “mediación”, es decir como comunicación, está hecho de “signos y preñado de símbolos”, símbolos que median el “imposible acceso inmediato” del ser a las “cosas”

Pero esta mediación de los símbolos en el lenguaje no se puede concebir sin la expresión; “al mismo tiempo de ser acción, el lenguaje es expresión” (Martín Barbero, 2003: 32-36).

Expresión como su “potencialidad principal: la de hacer existir la significación”; la que hace el enraizamiento de la subjetividad en el cuerpo propio”. En pocas palabras la expresión habita en el cuerpo y es la que posibilita el lenguaje (Martín Barbero, 2003: 32-36).

Al superar la visión reduccionista del cuerpo, como cosa sin trascendencia ni finalidad en sí, este escrito se propone considerar al cuerpo como la “fuente de toda percepción”, del “modo primordial de habitar en el mundo” (Martín Barbero, 2003: 38). El cuerpo simboliza la existencia, pues es lo que la realiza; la realidad y la existencia habitan en el cuerpo y en sus posibilidades. Merleau-Ponty (1984) establece esta recreación del cuerpo como todo lo que existe: “Si el cuerpo puede simbolizar la existencia es porque la realiza y porque es la actualidad de la misma”. La simboliza por medio de la expresión no porque sea un acompañamiento exterior, sino porque es la misma existencia la que se realiza en él.

No se trata aquí, como dice Martín Barbero (2003) de “reducir la subjetividad al cuerpo” sino de reconocer su “potencialidad original”, pues es la “corporeidad la que engendra un mundo, un tiempo y un espacio propios”. Surge entonces el gesto, como forma de expresión que hace la comunicación y afirma la presencia activa del cuerpo.

Ahora si el cuerpo habla, dialoga y se comunica lo hace de varias formas; siempre se comunica en la expresión del lenguaje, pero también lo hace desde el movimiento. El movimiento como acción constante, fluyente, natural y perpetua, se convierte en su idioma y en uno de sus modos de estar, de ser en el espacio. Este subvierte las dinámicas inertes y opresoras del mero ocupar un espacio y permite reconocer la vida del ser, la energía que él tiene. Es en sí mismo, energía, expresión, palabra y acción vivida.

## Referencias

---

- Castells, M. (2006) *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Detrez, C. (2002) *La construction sociale du corps*. París: Seuil.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1989). El cos educand. En *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*, vol. II (159-166). Bellaterra: UAB-UB.
- Gadotti, M. (2011). *Historias de las ideas pedagógicas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimientos. *Nómaditas*, (21), 120-127.
- Gregori, W. (1999). En busca de una nueva noología. *Estudios pedagógicos*, (25), 71-82.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Lacan, J. (1997). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En J. Lacan, *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lyotard, J. (1997). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mariño, G. y Cendales L. (2004). *Educación popular y educación no formal. Hacia una pedagogía del dialogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Martín, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martín, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, (13), 13-21.

- Martín, J. (1993). La comunicación: un campo de problemas a pensar. *Colombia Ciencia y Tecnología*, 11 (2), 3-10.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*. Bogotá: Arthropos.
- Mauss, M. (1936). *Sociologie et anthropologie*. París: PUF.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1969). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Madrid: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 89-201
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Turner, B. (1984). *El cuerpo y la sociedad*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.