



MAESTRÍA
EN FILOSOFÍA
DE LA CULTURA



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS
“LUIS VILLORO”**

FACULTAD DE FILOSOFÍA “SAMUEL RAMOS”

**“SUBJETIVIDAD CORPORAL Y FILOSOFÍA DE LA
EDUCACIÓN A PARTIR DEL PENSAMIENTO DE
MAURICE MERLEAU-PONTY”**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN FILOSOFÍA DE LA CULTURA**

**SUSTENTA:
JUAN FRANCISCO NOVOA ACOSTA**

**ASESOR DE TESIS:
DR. MARIO TEODORO RAMÍREZ COBIÁN**

Morelia, Michoacán, Agosto de 2013



MAESTRÍA
EN FILOSOFÍA
DE LA CULTURA



Acta de revisión de tesis de maestría

Después de revisar el documento que presenta Juan Francisco Novoa Acosta para obtener el grado de maestro en Filosofía de la Cultura, quienes abajo suscriben, lectores y miembros de su comité tutorial, consideramos que el trabajo reúne los requisitos para defenderse en examen de grado.

Dr. Alfonso Villa Sánchez
Lector

Dr. Eduardo González Di Pierro
Lector

Dr. Mario Teodoro Ramírez Cobián
Asesor

Morelia Michoacán, Agosto de 2013

AGRADECIMIENTOS

Para que este trabajo de investigación lograra nutrirse y tomara su curso y cierre, mi más sincera gratitud a Mario Teodoro Ramírez Cobián, Alfonso Villa Sánchez y Eduardo González Di Pierro. Gracias por acompañarme en esta aventura.

"Trabajo de investigación apoyado con beca CONACYT para estudios de maestría 2011-2013"

RESUMEN

La educación con el paso del tiempo, se ha conformado como sedimento cultural al consolidarse paulatinamente bajo esquemas ideológicos que reflejan intereses sociales, en los que predominan factores económico-políticos forjados con el éxito de las ciencias positivas y su objetivismo. El estudio del cuerpo en el marco de la educación no ha posibilitado la inmersión de otras maneras de concebirlo, vivirlo y experienciarlo. Se le ha tratado preponderantemente a lo largo de la historia como cosa, objeto, organismo y persiste esa manera de verlo en la etapa contemporánea. Se pretende, con la presente investigación, acercar la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty a la educación, porque ofrece un entramado rico de reflexión de la subjetividad corporal como totalidad viviente, abierta y creativa. Se trata de hacer incidir la subjetividad corporal merleaupontiana en el ámbito de la educación, para mostrar sus aportes que pueden derivar en una forma distinta de concebirlo, más rico y plural, tomando como punto de partida las concepciones contemporáneas sobresalientes de la educación, toda vez que se ensayen las contribuciones, de conceptos clave para una filosofía de la educación.

ABSTRACT

Education, through the time, has become a cultural sediment to gradually establish itself under ideological scheme which shows social interests where economical-politics factors prevail and they are forged with the success of positive sciences and its objectivism. The study of the body in the education frame has not made possible some other ways of envisage it, live it and experience it. Through the story, it has been mainly treated as a thing, item, organism, and that way of watching it, persists in the contemporary age. The aim of this investigation is to bring closer Merleau-Ponty's philosophy to education, since it offers a rich framework about corporal subjectivity reflection as an open and creative living whole. It is to fall upon the corporal subjectivity merleau-pontiana into the scope of education field, to show its contributions that may result a different way to conceive it, richer and plural, taking as a starting point the outstanding contemporary conceptions of education whenever be tested the contributions of key concepts for a philosophy of education.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	II
ABSTRACT	III
INTRODUCCIÓN	1
I. TEORÍA CLÁSICO-CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ACTUAL DE CARIZ FENOMENOLÓGICO: EN TORNO AL CUERPO	
1. Incidencia de la filosofía merleauPontiana del cuerpo en el marco de la educación.....	7
2. Teorías clásicas de la educación (siglos XIX, XX) y su concepción del cuerpo.....	20
3. Filosofías de la educación actuales de aspectos fenomenológicos y el cuerpo viviente (XX).....	28
II. BASES DE LA FILOSOFÍA MERLEAUPONTIANA DEL CUERPO EN CLAVE EDUCATIVA	
1. La des-centralidad del cuerpo.....	38
2. Inter-corporeidad y educación.....	41
3. Visibilidad dispersa y educación: la carne ¿arriba último?.....	53
III. EXPERIENCIA DE LA SUBJETIVIDAD CORPORAL: APORTES MERLEAUPONTIANOS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	
1. Experiencia de la corporalidad, ciencia y educación.....	64
2. Libertad, política y educación.....	80
3. Lenguaje, cultura y educación: palabra instituyente vs. palabra constituida.....	96
4. La institución: la educación como arte.....	112
CONCLUSIÓN	123
BIBLIOGRAFÍA	130

INTRODUCCIÓN

La originalidad de la obra de Maurice Merleau-Ponty, uno de los filósofos más importantes del siglo XX, consiste en re-valorar el cuerpo en su radicalidad. Su filosofía forma parte de una fuerza de pensamiento que desvanece en el XX la división del cuerpo y el espíritu, siglo en que ha acontecido una profundización del cuerpo animado. Se puede decir que su pensamiento es una aventura, un riesgo; que como es propio del quehacer filosófico, este pensador ensayó de una forma fascinante y creativamente. Su faena filosófica es de un sondeo que a medida fue abriéndose camino, percibiendo, sintiendo, asimismo avanzó sin la claridad de ubicar qué le esperaba o qué habría de advenir. Es una filosofía que va haciéndose en el camino y que cuando va tomando forma, surte impactos en varios sentidos, suscitando relaciones, interpelaciones, anudamientos, señales que llaman e incitan a expresar algo, de tal manera que nunca es la misma y sin embargo sigue siendo ella.

Rasgo fundamental de su filosofar es la percepción. Inquieta por perspectivística porque se mueve desde un punto situado, el cual no da concesiones más que las que puede lograr su finitud. Pero desde ella el mundo se ofrece abierto y relativo: si por la finitud no es posible abrazar las cosas del mundo en sobrevuelo, también es cierto que se abre libre y relativamente porque no hay suelo privilegiado. Cada percepción puede hacer valer matices variopintos como ninguna otra lo puede hacer. No hay razón en última instancia de que unas sean superiores a otras.

En conjunto eso es lo que define imprecisamente la subjetividad corporal o el cuerpo como cuerpo vivido (animado) de la filosofía merleau-pontiana. Si se les encerrara en una definición quedarían escamoteadas. Únicamente se dejan palpar por aproximaciones y tanteos, se les vive sin saberlo. Es esto lo más misteriosamente atractivo del cuerpo vivido: aquello que en algún momento se puede llegar a saber y conocer porque delata una especificidad compleja: el cuerpo animado no puede reducirse a un sujeto puro, ni a leyes de la naturaleza por entero. Así, en esa medida, la filosofía de la subjetividad corporal y su dinamismo, fue intensificándose y reconfigurándose en distintos planos: ser histórico, ser lingüístico, ser artístico, ser social y cultural. Una

filosofía que se conecta con otros campos, si bien es cierto, y manteniéndose abierta, porque no puede comprenderse que no sea diversificándose y concretándose. ¿Por qué? Es una filosofía que respira el tiempo de la contemporaneidad, el de la experiencia de la contingencia. El camino que va recorriendo el hombre es de momentos, así como puede atrapar regularidades, cuando se vuelve sobre el camino puede encontrar nuevas formas de expresarlo. El hombre ha percibido y asumido su camino como si se tratara de un tránsito poco dificultoso, pero al parecer no es así. El recorrido es continuo desconocimiento, que va mostrando un hombre y camino velados. Sin embargo, el tiempo de hoy ha dejado atrás, dice Merleau-Ponty (1980), que el hombre vea con otros ojos, aquellos en los que puso su confianza por ser fidedignos y superiores, como si los portara otro hombre, mayor, consumado. Un signo de este tiempo es que ese hombre ha empequeñecido:

El “hombrecito que hay en el hombre”, no es más que el fantasma de nuestras operaciones expresivas realizadas, y el hombre que es admirable, no es este fantasma, es el que, instalado en su cuerpo frágil, con un lenguaje del que ha hecho uso tantas veces, en una historia titubeante, se reúne y comienza a ver, a comprender, a significar (p. 301).

Ahora bien, de suma relevancia es advertir que dentro del espectro de la filosofía merleau-pontiana no figuró el tema de la educación, al menos no al modo en que se comprende desde una filosofía de la educación. A ésta *grosso modo* se le puede ver en dos momentos: análisis y valoración conceptual que definen una óptica educativa, y segundo, valoración de fines y principios guía con los que ha de dirigirse la educación. Éste, de carácter orientativo, es el que se atenderá en sentido estricto, no así trazos pedagógicos, ni didácticos, ni preponderancia de niveles y etapas de formación educativa. A esta investigación no le interesa remunerar sobre implicaciones práctico-concretas, no está en su horizonte la educación de *facto*. En todo caso el tratamiento de esto será con desahogo. Por la naturaleza del trabajo eso quedaría en otro momento.

Desde luego que los riesgos son altos cuando se pretende abordar un tema que no forma parte de una posición filosófica. Se puede incurrir en planteamientos forzados, o de escaso tino. Sin embargo, el móvil que origina

esta investigación a correr ciertos lances, se ampara en la idea de que la filosofía del cuerpo del pensador francés, puede leerse y calzarse como configurándose también en una filosofía de la educación. De este modo, se puede decir, que su filosofía de la corporalidad consigue impregnarse de un cariz educativo. No forma parte del móvil defenderla como filosofía que se comprende mejor en otra cosa, en este caso la educación. En relación a esto el presente trabajo se encuentra distante. Las averiguaciones de la corporalidad de Merleau-Ponty se sostienen por sí mismas, de manera que su consistencia no se fragua al ritmo de otras inquietudes, que se encuentren en órdenes distintos de reflexión con la mira de medir de qué está hecha.

La filosofía del cuerpo merleauPontiana deja claramente al descubierto que el tema de la corporalidad se lo aborda re-aprendiéndolo, y que eso implica una gran tarea en el marco de los procesos culturales, sobre todo por la forma en que se han tejido como dispositivos, como fuerzas de aseguramiento y control. En sus “Notas de trabajo” (nota con fecha 22 de octubre de 1959), en *Lo Visible y lo invisible* (1964), discurrendo sobre la perspectiva en la pintura del Renacimiento, la cual señala está orientada por la cultura, se pregunta de manera crucial el filósofo del cuerpo: “¿Cómo se puede volver de esta percepción moldeada por la cultura a la percepción <bruta> o <salvaje>?” (Merleau-Ponty, p. 257). Es posible ver, no sólo en la pintura sino de manera generalizada, que la cultura juega un papel nodal para la conducción de la percepción, para encauzarla, dirigirla, por eso se considera clave intentar el ejercicio de re-aprendizaje y re-asunción de ella, como piensa Merleau-Ponty. ¿Cómo pueda lograrse? El camino en aras a la efectividad que puede dimensionarse, es el de ensayar la subjetividad corporal, a partir de la reflexión filosófica en materia educativa, con el cometido que desde allí, logren ambas un ritmo concordante.

Lo que se busca entonces, a modo de hipótesis, es ostentar que la filosofía de la subjetividad corporal de Merleau-Ponty, puede deslizarse en los andamios de la educación, con la intención de balancearlos y hasta donde sea posible reconfigurarlos. Si algo es claro del filósofo de la percepción, es que enseña que las ideas se comprenden en movimiento, tejiéndose con niveles diferentes. La intención es pues hacer fluir la filosofía de la subjetividad corporal en el espacio de la educación.

De modo que, es el **objetivo general**:

Aportar a una filosofía de la educación, a partir de la subjetividad corporal merleau-pontiana, que abra caminos de visos más concretos, plurales y creativos.

Acompañado de los **objetivos específicos** siguientes:

- Exponer el estado actual de la teoría de la educación.
- Explicar líneas centrales de la filosofía del cuerpo de Maurice Merleau-Ponty en clave educativa.
- Identificar los conceptos fundamentales de la filosofía de la corporalidad de Merleau-Ponty.
- Desarrollar los aportes para una filosofía de la educación, de conceptos fundamentales merleau-pontianos.

Ahora bien, ¿por qué situarse en una filosofía como la de Merleau-Ponty para contribuir a una filosofía de la educación? Su filosofía invita a ir de excursión en una inédita concepción del cuerpo a profundidad, para la búsqueda de campos diversos de experiencia. No sólo oferta el entramado rico de la reflexión conceptual sino mucho más: ser totalidad viviente, activa y abierta, ser cuerpo vivido. El pensador francés no desarrolla una teoría objetivista del cuerpo tal como se entiende según el modo físico-biológico, visión cientificista que ha prevalecido de la modernidad para acá. Más bien a esa visión la aborda frontalmente. El cuerpo como constitución orgánica dista considerablemente de la idea merleau-pontiana, es sólo un aspecto verlo como conjunto de funciones exhibiendo un segmento: lo material. El problema se complica cuando se procura reducirlo a esa parte. En *El ojo y la mente* (1976), último trabajo publicado en vida de Merleau-Ponty -según Claude Lefort, discípulo y estudioso de la obra del autor, son ideas preliminares de lo que sería la segunda parte de *Lo visible y lo invisible* (1966)- persiste el llamado a la ciencia para abrirse a otra dimensión del cuerpo al margen de su configuración funcional.

Es una afrenta contra el reduccionismo de la ciencia positiva, el cual está circunscrito a un conjunto de miradas delgadas que han surtido efecto en

muchos campos. El de la educación no es la excepción. Es rastreable ese modo de entender al cuerpo en la teoría clásico-contemporánea de la educación y filosofía de la educación actual de rostro fenomenológico, bien porque continúa presente de alguna manera en la primera, o bien por el interés de encauzar salidas fenomenológicas en el caso de la segunda.

Y más allá de eso, es necesario suscribir que la filosofía de Merleau-Ponty ofrece una mirada y vía de exploración del cuerpo de hondos alcances, sus potencias creadoras, atisbo encontrado ya en el pensamiento de A. Baumgarten, F. Schiller, F. Nietzsche, y que en la filosofía contemporánea del siglo XX se ha desarrollado de manera central en su obra, que puede conducir, entre otras cosas, a novedosas maneras de percibir, sentir y experimentar el mundo. Éste el que se vive es seguramente el resultado de la fijación de una de múltiples dimensiones. Es la tendencia a la consunción, a cierta parálisis de las esferas que constituyen el ritmo de la vida cultural, que no exhibe otra cosa que una marcada objetivación y endurecimiento de las instituciones, y normas que le dan cuerpo, impidiendo el paso reaccionariamente a otros estilos y maneras de ser y estar en el mundo.

Contra los duros embates del constreñimiento de una sola visión para ordenar el mundo, es preciso revitalizar la mirada ingenua que esconde el cuerpo vivido, que de experienciarla no sólo en los procesos educativos, podría impactar en los procesos culturales, en razón, si se hace valer la condición de que los primeros sean un muestrario de posibilidades de los segundos.

Para darle curso a esto, se tratará de exponer en el primer capítulo, el acercamiento de la filosofía del cuerpo merleau-pontiana a la atmósfera educativa, de cómo es que puede incidir en ella, y luego se fincarán los antecedentes con la teoría clásico-contemporánea de la educación y filosofía de la educación actual teñida fenomenológicamente, alrededor del cuerpo, bajo la intención de mostrar que la primera se encuentra apretada por una óptica positivista que llega en cierto modo hasta estos días, y la segunda, desarrollada con trazos insuficientes sobre la dimensión propiamente de la corporalidad en sentido radical. No se pretende algo más allá de esto, lo que quiere decir, que no habrá una exposición general, ni discusión con esas perspectivas a lo largo del trabajo, toda vez que no es lo que se persigue como objetivo central.

Enseguida, capítulo segundo, se sentarán las bases de la filosofía del cuerpo en consonancia educativa: Cuerpo, inter-corporeidad y carne. De cómo el primero posibilita al segundo hasta arribar a la carne. En los dos primeros conceptos ocurre un bordeo conducente a un paradero ontológico, una fuente que explicaría su disolución, descentramiento, que en virtud de su opacidad, se instituyen como espacios expresivos, que devienen mundo, a partir de un hundimiento a su raíz primigenia: la carne. Luego, se harán implicaciones en la educación de la posibilidad de acomodarla como espacio de incertidumbre, abierto, en el que no sabe más que de balbuceos y aproximaciones dialógicas, de los yos a los otros, de los yos, los otros y las cosas, en tiempo y espacio intensivos. Un asunto que no llama a la Verdad, sino que es el *transcurrir de la verdad*.

Por último, tercer capítulo, con asiento en lo anterior, corresponde hacer fluir radicalmente el apuntalamiento de conceptos clave merleauPontianos, a saber, ciencia, libertad, política, lenguaje e institución, de modo que puedan dirigirse a la educación con críticas constructivas y como vislumbrando otros caminos, toda vez que la orientación motivará aportes para una filosofía de la educación.

Finalmente la estrategia teórico-discursiva con base en la que se desarrolla la investigación es fenomenológico-hermenéutica. Exige esta perspectiva en razón de que la filosofía de este pensador se desplegó siguiendo cauces fenomenológicos, más resultaría difícil erigir una filosofía de la educación que prescindiera de ejercicios de interpretación, sobre todo porque en sentido riguroso, de acuerdo a lo que arriba se mencionó, la filosofía del cuerpo vivido no la tuvo en su panorama.

I. TEORÍA CLÁSICO-CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ACTUAL DE CARIZ FENOMENOLÓGICO: EN TORNO AL CUERPO

1. Incidencia de la filosofía merleau-pontiana del cuerpo en el marco de la educación.

El problema del mundo, y para empezar el del propio cuerpo consiste, en que todo ahí reside.
(Merleau-Ponty)

El tema del cuerpo es viejo en la filosofía. Hacer un recuento es complejo porque requiere revisar una historia de vaivenes, de créditos y descréditos, de valoraciones y desvaloraciones que puede verse en los distintos planos en que se han focalizado como problema. Uno de los centros de atención más emblemáticos que ilustra el recorrido histórico, es la relación alma-cuerpo. Desde la antigüedad y de alguna forma hasta estos días, ha sido de las más paradigmáticas, ha permitido discutir lo concerniente a la naturaleza humana, uno de los grandes temas en la historia del pensamiento. Alma y cuerpo, protagonistas o antagonistas, como sea responder qué son, qué papel desempeñan, en qué sentido son confiables o no, han representado cuestiones inevitables en los diversos ámbitos en los que se han problematizado: religión, metafísica, educación, conocimiento, arte, política, ética, etc.

Es en el marco del pensamiento del siglo XVIII que surge un especial interés en el cuerpo, con aires en demasía favorables y decisivos para la filosofía venidera. El cuerpo y sus potencias, esto es, lo que concierne a su naturaleza sensible, con las investigaciones del filósofo alemán Alexander Baumgarten encuentra un lugar propio. Con la significación griega *áisthesis* (sensación) sitúa la disciplina filosófica que se conoce como estética, referida al conocimiento de lo sensible. No sólo trata de atender los asuntos sobre la belleza o el arte en general, cuanto más los que competen al mundo de los sentidos. Con Baumgarten se inicia el camino de la autonomía y rehabilitación del reino de lo claro y lo confuso de las sensaciones, pese a que el ambiente imperante de la época estaba atestado por el programa racionalista wolffiano-leibniziano del que fue deudor. El atrevimiento del filósofo alemán propina un

fuerte golpe, a una tradición que de manera general va dejando saldos negativos de su valoración del cuerpo y lo sensible. No obstante, aunque el esfuerzo de Baumgarten se concentró en desarrollar la rehabilitación de lo sensible, no dejó de verlo como un tipo de conocimiento inferior respecto del intelectual, una herencia en clave cartesiana.

Lo sensible como conocimiento inferior está instalado en el ámbito de lo confuso, consideración que obedece a la exigencia del programa racionalista¹ del que no escapó el filósofo alemán al dar cuenta de las sensaciones en términos de conocimiento, una condición de riguroso cumplimiento.

Como sea,

no sabía Baumgarten que su gesto iba a tener a la larga consecuencias inesperadas: un desarrollo, una verdadera explosión del pensamiento estético durante los siglos XIX y XX, que entre otras cosas pondría en cuestión el proyecto racionalista de la modernidad clásica (Ramírez, 2002, p. 15).

Así del XVIII en adelante la estética explotaría en un punto en el que su llamado obligaría a voltear a ella, por cuanto los esfuerzos del proyecto moderno estarían insistiendo en la legitimación del conocimiento de lo claro y distinto, en fin de las certezas. Legitimación que instauraría al conocimiento científico como modelo del saber a prueba de unidad y sistematicidad. Sobre este punto, grandes filósofos como Kant, Schiller, Hegel, Heidegger Gadamer, Ricoeur por citar algunos, y actualmente con base en ese legado, se está calzando con mucha firmeza la ineludible reflexión estética, de cómo fue fraguándose incipientemente en la modernidad, no únicamente como un tipo de preocupación filosófica de crítica del conocimiento científico sino más allá, hasta convertirse en una disciplina de la que hoy se están sintiendo

¹ Tal vez el pensador racionalista más emblemático que contribuyó a encauzar lo sensible como conocimiento inferior sea Leibniz, ya que puso notoriamente (con más énfasis que Descartes) este conocimiento en el orden de lo claro y confuso. En este sentido escribe: "Se ve también que las percepciones de nuestros sentidos, incluso cuando son claras, deben contener necesariamente algún sentimiento confuso, pues, como todos los cuerpos del universo simpatizan, la nuestra recibe la impresión de todos los demás, y aunque nuestros sentidos se refieran a todo, no es posible que nuestra alma pueda llegar a todo en particular: por eso nuestros sentimientos confusos son el resultado de una variedad de percepciones que es enteramente infinita" (Revisese Leibiniz, 1985, pp. 113 a 115; 132, 133).

fuertemente sus efectos, ante una época que ha convocado de muchas maneras a la sensibilidad (arte, juego, espectáculo, moda, internet, etc.).

Una prueba de ello es el artículo de Benjamín Valdivia (2007) “La unidad teórica en la estética contemporánea” en *La muerte de Venus. La fragmentación en la estética actual*, pues se suma al conjunto de razones por las cuales hay que seguir insistiendo en la exploración de los senderos de la estética. Expresa que “el proyecto moderno busca, que el conocimiento se enfle hacia su ideal de conocerlo todo en un sistema unitario” (p. 13) ¿Qué supone la ambición de querer conocerlo todo, de forjar un sistema unitario? *Una mirada, una visión*, la tendencia a diseñar y ver el mundo de un solo color. Ciencia-técnica, moral religiosa y Estado, pilares del proyecto moderno que han movido los hilos conductores de lo que hasta el momento ha sido la cultura de occidente, tan monocromática y rutinaria.

Problema de fijación de una perspectiva que reduce posibilidades a otras formas de ver, es lo que caracteriza predominantemente los esquemas de la modernidad. Su mirada intenta inyectar la sustancia del detrimento de la locura, la dispersión, lo inesperado, lo fortuito. Estilos o formas de ser en general valorados banales, aunque más bien ¿son considerados peligrosos porque suelen generar ruidos e interpelaciones incómodas? Sin embargo, ¿qué ha logrado el proyecto moderno? No se puede dudar que ha dado beneficios y continúa haciéndolo sobre todo en el orden tecnológico, hoy la era de la comunicación, la informática, internet, redes sociales y por lo demás cierto bienestar, comodidad, confort etc. No obstante sin lograr tapar su otra cara: inequidad en el reparto de esos logros, de la mano de la imposibilidad de que la Razón alcance un sistema unitario, consistente, acabado, pues cegar las miradas todas, disímiles, disímbolas, es una faena que más bien las aviva, las estimula, generando un efecto contraproducente.

La tendiente búsqueda de la racionalidad moderna se encuentra embrollada en su propia red. Bemoles, nebulosas se manifiestan: la dominación, el juego perverso de que a nombre de la mejoría de condiciones generales de vida, se plantee el control, la manipulación, como engarzados en esquemas ideológicos. Paquete casi redondo o de ambición globalizadora, pues las sociedades y las culturas occidentales (y también las orientales, las cuales no han podido sustraerse, como el emblemático Japón, China hoy de

manera relevante) se han acomodado a esos fines. Ciencia, política, economía, religión, educación, prácticamente la vida institucional forman parte del engranaje de la maquinaria racional. La resulta es la configuración de una mirada cultural monolítica, propensa al cierre del cultivo de experiencias otras, casi al grado, como lo señala Dufrenne (2002), que cuando el proceso cultural es regulado por el poder, se multiplica indefinidamente y que por más que pueda llegar a suscitar focos de resistencia, logra configurarse como sistema de dominación ideológica (p. 210).

Sin embargo, hay rutas por sondear. De acuerdo con Valdivia (2007) “ante la imposibilidad de que la razón alcance un sistema formal simultáneamente completo y consistente, las tentativas se orientan de modo creciente hacia una segunda categoría del ámbito moderno: la sensibilidad” (p. 22). Y es que la modernidad, si bien es cierto, nace pregonando el ensalzamiento de la razón, pero también el de los sentidos, su estructura, sus posibilidades. No es sino hasta la época contemporánea que se ha subrayado y resaltado preponderantemente.

Además de Baumgarten, Kant pero sobre todo Schiller y Nietzsche, dieron a la estética y su naciente objeto de estudio, la sensibilidad, su autonomía. Acto seguido una crítica a la cultura occidental en muchos aspectos que hoy de algún modo sigue vigente. Tanto Schiller como Nietzsche advierten un peligro de fragmentación de la cultura, basada en la parcelación de las facultades humanas, acomodadas en orden a la conveniencia del conformismo. Siguiendo a Schiller (1978) en sus *Cartas* da cuenta de la orientación de los aires del tiempo que le tocó vivir. Dictamina que “El *provecho* es el gran ídolo de nuestra época, al que se someten todas las fuerzas y rinden tributo todos los talentos” (p. 117).² A un costo alto el provecho se sale con la suya, su efectividad ha ido infligiendo marcas, a un grado tal como si hubiera trastocado la naturaleza humana. División, fragmentariedad, por ende en la vida de la cultura están ínsitas y el hombre su mejor reflejo. Ya por su memoria, o por su inteligencia tabular, o por su habilidad mecánica el individuo vale; en eso radicaría su peso específico en lo social y su posición en el Estado. Por eso el pensador alemán cuestiona: ¿nos extrañará entonces que se desatiendan las

² Las cursivas son del autor

restantes facultades espirituales, para dedicar todas las atenciones a la única que proporciona consideración social y que resulta ventajosa? (p. 149).

Aunque pareciera ser irremediable la fragmentación de las facultades humanas, el logro de una cultura elevada mediante el restablecimiento armonioso de éstas, pondrá en su lugar la dignidad humana a través de una educación estética. Tarea para más de un siglo, dice el filósofo alemán, y en efecto, dado que la persistencia de la cultura occidental no ha sido abundante en el cultivo propiamente de la sensibilidad, sí en atención a los sentidos y de lo que de ellos ha podido obtenerse ganancia y provecho utilitario, como es el caso de la ciencia, gracias a la cual se debe el robustecimiento de los sentidos por la vía del fomento de la observación y la experiencia, entendida en términos de la experimentación, y que logró monopolizarse y enraizarse gracias al positivismo. La promoción de la ciencia natural y formal como modelos de cientificidad, continúan llevando la pauta de lo que es el canon de conocimiento cimentado, sólido, demostrado, verificado, qué más evidencia que la tecnología misma “el despliegue cada vez más impresionante de aparatos y manipulaciones teóricas, tendencialmente holísticas, que llegan, en nuestros días, a la biología genética, la tecnología espacial y la informática” (Valdivia, 2007, p. 20).

Hay que insistir que el problema no es lo que la ciencia ha podido lograr, sino sus funestas consecuencias, su permisividad a desbordados manejos y la forma en que ha atrapado al individuo, en volcarle la experiencia al ejercicio de la experimentación de la mano de la capacidad intelectual, lo que ha dado pie a la parcelación de sus facultades. De aquí que continúe resonando el planteamiento schilleriano, y más por lo que deja en adelante: desde una arista, un diagnóstico de la cultura envuelta por un carácter utilitario-instrumental del que hoy se ven sus más “fructuosos” resultados, desde otra, la insistencia en la idea de pensar al individuo en su singularidad, su sensibilidad, y por último, poner atención a la educación, hacer énfasis en ella, que dicho sea de paso, traerla a cuento es de toda necesidad puesto que con el paso del tiempo, con el transcurrir de la modernidad, se fue asentando como esquema de control y dominio ideológico, político, económico y científico al que subyace la tendencia a regular, delinear el camino por el que se tiene que transitar, como si se

tratara de un empuje cuya configuración tuviera la tarea de cerrar cauces plurales y posibilidades de otras miradas para redimensionar al mundo.

En lo que respecta a Nietzsche, en sus *Intempestivas* puntualiza una crítica a las esferas reinantes de la época, la sociedad, la política, las instituciones y la cultura. La tercera, *Schopenhauer educador*, resalta la genialidad del artista respecto de los convencionalismos y de cómo éstos impiden engendrarse al acto creador. De acuerdo a su valoración se vive el periodo del caos atómico, olvido de sí mismo, porque la conducción del hombre no está en sus propias manos, sino en instancias que termina por creer superiores. Tareas institucionales se han sobrepuesto a la posibilidad de la autoafirmación como devenir creativo³. Estado, ciencia, erudición fincan las tareas de un eterno devenir más bien funesto. Sostiene Nietzsche que hay una tendencia de los individuos a creer que esa es la razón de su existencia, aquella que exige el cumplimiento que plantean esos quehaceres.

A la pregunta: < ¿Para qué vivís? >, Responderían raudos y orgullosos: <Para *llegar* a ser un buen ciudadano, o un erudito, o un hombre de Estado>. Y, sin embargo, *son* algo que no puede llegar a ser otra cosa; y ¿por qué son precisamente esto? ¡Ay! ¿Y nada mejor? Quien entiende su vida únicamente como un punto en el desarrollo de una estirpe, de un Estado, de una ciencia y de este modo enclavado por entero en el curso del devenir, en la historia, no ha comprendido la lección que le imparte la existencia y tendrá que aprenderla de nuevo (Nietzsche, 1874-2001, p. 92)

Es una entrega precipitada y ofuscada a los parámetros de la vida social, un traspaso sin más a la cotidianidad, a la costumbre, lo cual pareciera ser más apremiante atenderse, que someterse a juicio. El filósofo del martillo no se enfrasca en esa idea de forma empecinada y fatal, no la confina a “nada hay por hacer”, pues de todo cuanto sucede considera que hay cierta consciencia. Pero a medida que ésta se incrementa, del mismo modo lo hace el miedo, entendido como un sueño que proporcionalmente aumenta porque dolería despertar. Pero ¿qué está detrás de esto? La cultura y la educación como avales, como facilitadoras de los medios para alcanzar fines utilitarios.

³ Esas tareas institucionales no obedecen a otra intención, señala Nietzsche (1874-2001), que a este razonamiento sofisticado: “A más cultura y educación posibles; de ahí, más producción; de ahí mayor ganancia y felicidad” (p. 112).

Así expresa Nietzsche (1844-1900), la pretensión regulada por ellas:

Aquí se exige que, con el auxilio de tal educación en general, cada individuo sea capaz de tasarse exactamente a sí mismo, para que sepa qué es lo que puede exigirle a la vida; y al cabo se afirmará que existe una alianza natural entre <inteligencia y haber>, entre <riqueza y cultura>, y más aún, que esta alianza es una necesidad moral (p. 112).

Es repudiable para una óptica de la cultura y educación que se erija así, cualquier forma de individualidad que rebase los límites asumiendo el afán de espíritu libre, afirmándose radicalmente más allá de aquella fuerza contenedora, en razón de que obligaría a resituar los procesos culturales y de la educación, de los educadores en este sentido: liberar al individuo, sacudir los estados acomodaticios en que suelen incurrir los seres humanos.

Así, Schiller y Nietzsche alentadoramente, abren puertas que ofertan salidas a un ritmo cultural complicado, pues han dejado una gran consigna para la actualidad. En el caso de Schiller su gesto filosófico estético-educativo cumple con su propósito orientador, ideal, y el de Nietzsche, se aboca a la exhortación del desarrollo pleno de la individualidad en formas artístico-creativas, ambas posturas imponentes novedosas de la filosofía de los siglos XVIII y XIX. Una tarea como la que dejan estos pensadores, para esta época es posible leerla así: tanto al individuo como la educación habría que repensarlos en términos de una conjunta más radical, a medida que la dinámica cultural lo exige y que la fragmentación se ha acentuado más, en tanto que el individuo, la educación y la cultura persisten en devenir en acción fraccionada, y en un ejercicio de la corporalidad que sigue entendiéndose de acuerdo a un esquema de constitución orgánico-fisiológica, como conjunto de funciones.

Con base en lo anterior, en atención al cuerpo, lo sensible, la sensibilidad y sus posibilidades de concreción, la filosofía de Merleau-Ponty se muestra rica en matices y hondos alcances en su comprensión de lo más singular, concreto de la vida cotidiana, con el ánimo, de acuerdo a las intenciones de este trabajo, de dirigirlo al ámbito educativo. Su óptica filosófica centra contundentemente el cuerpo en su sentido *de fundamental* con base en una mirada fenomenológica abierta, flexible y no menos radical, que tiene

deudas con la de Edmund Husserl, además de las contraídas con el existencialismo. Si se tratara de decir qué impronta tiene su pensamiento, Ramírez (1994), lo apunta de esta manera: “es ante todo una filosofía del cuerpo, de la realidad corporal de la subjetividad” (p. 83).

El camino que sigue la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty está trazado por el proyecto de la filosofía como ciencia rigurosa de Edmund Husserl, con la consigna de ofrecer una salida a la crisis atravesada por las ciencias del hombre. En sentido estricto la crisis se ha generado por una pérdida de los fundamentos y de la racionalidad que Husserl considera repensarlos, hacerlos de nuevo posibles. Mostrar que las ciencias pueden sentarse sobre bases sólidas y en una racionalidad renovada desde la fenomenología, y con ella exhibir, que igualmente la filosofía es posible como ciencia estricta, fue la intención del pensador alemán.

La crisis particularmente de las ciencias del hombre se explica por haberse hecho éstas dependientes de condiciones externas. Las ciencias del hombre intentan desarrollar sus estudios bajo la óptica positivista, dándole primacía a la experiencia externa, la juez que define en última instancia lo que es ciencia de lo que no lo es. El peligro que corren al no depender de la experiencia externa, consistiría en carecer de base sobre la que se puedan sostener. Es pues la pérdida del sentido, de criterios de racionalidad lo que diagnostica Husserl de la crisis de las ciencias del hombre. Al respecto es necesario tener en cuenta con Merleau-Ponty, que el filósofo alemán a lo largo de sus investigaciones trató de diseñar un camino entre logicismo y psicologismo, entre la verdad más allá de las condiciones causales, de influjos psicológicos y sociales, esto es, la verdad indubitable y el hombre psicológico, ese sujeto psicofísico, empírico, espacio-temporal; un camino que anuncia de fondo el llamado necesario a la relación entre filosofía y ciencias del hombre.

Pensar a la filosofía en su reencuentro y restauración de la certeza, distinción de lo verdadero y lo falso, la hace necesaria para redimensionarse en su originaria dirección y de ese modo palpar el sentido de las ciencias del hombre (Merleau-Ponty, 1977, pp. 22 a 24). El logicismo no advierte el arribo a resultados definitivos, al levantamiento filosófico de verdades eternas, mejor su carácter y consigna fenomenológica consiste en “el establecimiento de una filosofía integral que sea compatible con el desarrollo del conjunto de las

investigaciones sobre el condicionamiento del hombre” (Merleau-Ponty, 1977 p. 28).

Es una contienda, como señala Merleau-Ponty, de Husserl contra lo exterior y contingente, de la vida del hombre, así sin más, transitoria, pasajera, y por otro lado, contra el logicismo tradicional, que procura encapsular a la verdad alejada del contacto de la experiencia individual y temporal. ¿Qué busca Husserl? Desplegar el horizonte de encuentro permanente de lo universal y lo concreto, hundirse en lo temporal sin salirse de él, sin abandonarlo nunca. De otra manera su intención se centra en “*una idea que solamente es realizable en un estilo de validez relativa provisoria y en un proceso histórico sin fin, pero también que, bajo esas condiciones, es efectivamente realizable*” (Merleau-Ponty, 1977, p. 28)⁴, y que encuentra Husserl en lo que denomina la intuición de las esencias. No es negar por tanto la cientificidad de las ciencias sino situarla en su auténtico sentido lo que defiende el filósofo alemán. En otras palabras, salvaguardarla del peligro de perderse en el torrente denso que define de suyo lo humano.

Ahora bien, en ese esfuerzo de Husserl de poner la plataforma sobre la que es posible el despliegue de aquellas exigencias, Merleau-Ponty encuentra y explora el mundo del cuerpo y lo sensible en sentido “profundo”. “Profundo” supone que el cuerpo y lo sensible, en la obra del filósofo francés, se vinculan con el espacio del “pre”, de lo “originario”, de lo que puede decirse que está “antes”, el más acá del ámbito de lo constituido, de lo que histórica, social y culturalmente se ha determinado y organizado.

Dos aspectos lo sugieren. El primero se ubica principalmente en la obra *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* en lo que ya se ha expresado como intuición de las esencias, un conocimiento *no-conceptual* que remite a un tipo de *experiencia* irreductible al conocimiento formal de validez (el de las significaciones valederas universalmente), pero también irreductible a lo empírico y contingente. Inextricablemente está conformada por ambos tipos de experiencia (Merleau-Ponty, 1977, pp. 31, 32), de manera que si es un tipo de experiencia lo es de forma no-conceptual, y entonces tiene un lazo fuertemente cargado a la dimensión de lo sensible, es

⁴ Las cursivas son del autor.

decir, una experiencia extraña que puede permitir el forjamiento de lo universal y lo concreto, que no es ninguno de los dos por separado, luego es *una experiencia rara y originaria*. En el planteamiento husserliano, Merleau-Ponty capta que la intuición de la esencia es la de una conciencia vivida, de un yo que *vive en el mundo*. Se viven las cosas y entre mezcladamente se les conoce, se les conoce y entre mezcladamente se les vive.

Para ilustrar mejor Merleau-Ponty (1977) escribe:

Es en realidad, un hecho, un simple hecho determinado por sus condiciones exteriores que hoy escucho la Novena Sinfonía y que voy a tal o cual concierto. Pero, por otra parte, puedo descubrir en el interior de esta experiencia algo que es independiente de las condiciones de hecho que han actuado sobre mi decisión y que me han llevado a ese concierto. La Novena Sinfonía no está encerrada en el instante o en el tiempo durante el cual la descubro. No hace sino aparecer en las diferentes ejecuciones que se dan de ella. Es un objeto cultural que aparece o transparece bajo la batuta de un director de orquesta, bajo el arco de los violinistas, pero que no es reducible a la misma ejecución de ella. De manera que si yo lograra separar de mi experiencia todo lo que ella implica; o tematizar lo que se me ha permitido en ese momento, arribo a algo que no es singular, que no es contingente y que es la Novena Sinfonía en su esencia (pp. 32, 33).

Se trata de mostrar que es una experiencia humana compleja, vivir y tener conciencia “de algo”, lo que envía a la idea de conciencia vivida,

que no significa una facultad suprasensible absolutamente extraña a la experiencia, y que, por consiguiente, únicamente se ejercitaría en condiciones excepcionales (...) La visión de las esencias reposa simplemente en que, en nuestra experiencia, hay lugar para distinguir entre el *hecho* que vivimos y *aquello* que vivimos a través de él (Merleau-Ponty, 1977, p. 33).

El segundo aspecto se encuentra decisivamente en *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* en la que habla Husserl del mundo de la vida (*Lebenswelt*), obra a la que se vincula fundamentalmente la originalidad del pensamiento de Merleau-Ponty, concentrada en el estudio de la *percepción fundada en el cuerpo*, que es *la que posibilita plantearla como*

experiencia originaria. En la percepción encuentra el filósofo del cuerpo la relación inaugural con el mundo, experiencia que manifiesta la unión compleja e inseparable del cuerpo con el mundo y que puede estallar en inacabadas experiencias creativas, de reinención del mundo, del cuerpo en el mundo, del mundo desde el cuerpo íntimamente entrelazado. Como posibilidad de experiencia originaria la percepción anuda la relación sensible, corporal y vital con el mundo, es una *visión* desde un cuerpo abierto hacia las cosas, y su apertura es inaugural porque se da sin el pensamiento, sin conceptos, sin representaciones, es intemporal o mejor, tiempo del comienzo (éstas últimas, ideas sobre las que más adelante se regresará en otros apartados).

La manera precisa de plantear lo anterior es en términos espaciales, esto es, el cuerpo como entrelazamiento de visión y movimiento; veo y alcanzo lo que veo. El cambio de lugar manifiesta desde mi visión un poder alcanzar algo. En palabras de Merleau-Ponty se trata de concebir “un espacio a partir de mí como punto cero o grado cero de la espacialidad. Yo no lo veo según su envoltura exterior; vivo en él desde el interior; estoy inmerso en él” (Merleau-Ponty, 1976, pp. 128, 129). Por eso el cuerpo es apertura inaugural, lo que funda el tiempo, lo primario, lo esencial, lo que abre la posibilidad de la mirada fundante, lo que está sin estar de modo directo.

Como grado cero de la espacialidad, el cuerpo perceptivo se funda en una mirada primitiva y se distancia de las concepciones clásicas, ora misticista, ora racionalista, ora positivista, ora gestaltista⁵, o científicista, porque la visión que concibe Merleau-Ponty no está en función de una operación del pensamiento que pone en la mente imágenes o representaciones del mundo, tampoco una visión que mira desde fuera las cosas y luego conceptualiza, ni ocurre gracias a un espíritu que desciende al interior de un cuerpo máquina y lo anima.

⁵ Lo advierte Mauro Carbone (2002): Merleau-Ponty estuvo pendiente de las líneas gestaltistas. Conviene con ellas en cuanto a la percepción de la unidad, un todo indivisible. Su tendencia perceptiva a la estructura total de la cosa no se sale de lo percibido, de la experiencia y sus referentes, lo que marca la distancia del filósofo francés que hace jugar a la percepción captando la estructura total de la cosa en su génesis. (p. 63).

La visión es un pensamiento condicionado; surge como ocasionado por lo que sucede en el cuerpo; es incitado a pensar por el cuerpo. No elige ser o no ser ni pensar esto o aquello. Tiene que cargar en su corazón con esa pesadez, esa dependencia que no puede venirle de una instrucción del exterior. Esos acontecimientos corporales son instituidos por la naturaleza para hacernos ver esto o aquello. El pensamiento correspondiente a la visión funciona según un programa y ley que no se ha dado él mismo. No posee sus propias premisas; no es un pensamiento completamente presente y actual; hay en su centro un misterio de pasividad (Merleau-Ponty, 1976, p. 124).

La distancia respecto de las cosas que asume el pensamiento, al asimilarlas, en la medida que se las agencia, nunca podrá intimar con ellas, es su condición observar desde el exterior; en cambio la visión se les acerca mirándolas porque están con el cuerpo, incrustadas en su carne (p. 104). Visión primitiva sin pensamiento, anterior a él, sin embargo el autor francés no intenta desde luego anular el pensamiento (sería una ingenuidad), sí mostrar que la visión primitiva posee un carácter fundante que supone un estado de existencia en el que es imposible el pensamiento, no obstante éste es su derivación, su expansión, es decir, que la visión se vehicula en el pensamiento, hace de ella un *pensamiento* expresa Merleau-Ponty.⁶ Entonces hay visión sin pensamiento y no viceversa, la percepción es fundación del pensamiento, del lenguaje, por tanto de la historia y la cultura.

Con razón Mauro Carbone (2002) precisa la analogía de Merleau-Ponty con Husserl sobre la percepción, fundamental en la filosofía del francés en tanto se anuda complejamente con lo sensible y el cuerpo como experiencia "original", además de originaria, inseparable de lo sensible, plano del que no se salvan el lenguaje y la idealidad misma (p. 64).

⁶ Se puede notar a través de un ejemplo que pone Merleau-Ponty (1976): "cuando queremos ver de qué manera están situados los objetos no tenemos otro recurso que suponer al espíritu capaz, sabiendo cuáles son las partes de su cuerpo, de "transferir su atención de allí" a todos los puntos del espacio situados en la prolongación de los miembros del cuerpo (cita a Descartes, "Dióptrica" en *Discurso del método*, parte VI) Pero hasta allí eso es sólo un "modelo" del acontecimiento. Porque el problema es: ¿cómo conoce el espíritu ese espacio, el de su propio cuerpo, que extiende hacia las cosas, ese primario aquí de donde surgirán todos los allí? Ese espacio no es, como ellos, otro modo o especie de lo extendido; es el lugar del cuerpo que el espíritu llama "mío", el lugar que habita el espíritu" (pp. 124, 125).

Resulta obligado cuestionar sobre el acceso a la mirada primitiva si es que de algún modo se puede plantear así, la manera o maneras de asumir experiencias fundantes y que no pase de ser sólo un juego de palabras, un esbozo en el aire. Paradójico, se trata de mostrar en conceptos lo que de entrada es difícil de conceptualizar. El problema del acceso está sujeto y vedado de entrada por las sedimentaciones históricas, sociales, culturales que han provocado el distanciamiento de la percepción primaria y salvaje del hombre. Es éste el engorro de primer orden que tiene que ubicarse al plantear el problema del cuerpo y la visión primitiva merleau-pontiana. El orden, la determinación, el control e incluso la tendencia al anquilosamiento colorea la vida social y cultural occidental bajo esquemas ideológicos, políticos, económicos y científicos que moldean, regulan y sujetan; una red que dada su configuración se torna difícil para dar entrada a percepciones plurales, otros modos de ver, que como expresa Mikel Dufrenne (2002) retomando a Marcuse (al señalar la unidimensionalidad del mundo ideologizado y que hasta ha embebido al arte):

es imposible inventarse un advenir; todo está organizado, incluso mi propia muerte: muera, nosotros hacemos el resto, dicen las agencias funerarias. Por su parte, el discurso del saber reduce toda diferencia a identidad, y el discurso del poder asegura: todo está en orden, y el mundo administrado puede zozobrar en la barbarie (p. 212).

Así, de ser atinada esta forma de plantear las cosas, el punto crucial no es otro, que la experiencia perceptiva de la corporalidad se encuentra frenada por las sedimentaciones culturales, las cuales no la anulan, ni la anularán, porque como sea emerge. Se ha asomado gracias a individuos que han generado virajes y momentos clave a lo largo de la historia: artistas, científicos, literatos, filósofos, etc. Por ello ¿será posible si más allá de individualidades innovadoras, aisladas, la experiencia perceptiva de la corporalidad pueda tener un asidero en los escenarios educativos? Cuestión que se considera medular, partiendo en primera instancia de una revisión de la teoría educativa clásica, y la filosofía de la educación contemporáneas de trazas fenomenológicas alrededor del tema del cuerpo.

Seguramente la exploración motivará resignificaciones y reorientaciones porque la educación con el paso del tiempo ha formado parte de las sedimentaciones culturales, al irse consolidando ideológicamente como espejo de intereses político-sociales, económicos, fraguados con el éxito de la ciencias positivas y su objetivismo, que han llevado a la educación de mediados del siglo XIX al día de hoy, a tal punto, que su perspectiva sobre el cuerpo sigue ciñéndose a lo físico-biológico, condición que ponen velos para concebirlo y vivirlo como ser originario.

A continuación un acercamiento con el propósito de fincar antecedentes sobre la concepción del cuerpo. Se pasará revista sólo a los autores que se consideran nodales en la teoría educativa clásica y filosofía de la educación contemporánea.

2. Teorías clásicas de la educación (siglos XIX, XX) y su concepción del cuerpo.

Con el presente subtema se da inicio al primero de dos momentos que forman parte de los antecedentes sobre el tema del cuerpo. La pretensión del desarrollo de este y el subtema que sigue, consiste en poner la plataforma que permitirá perfilar no sólo la importancia del tratamiento de la subjetividad corporal merleauPontiana, sino su despliegue de cara a su inserción en la educación, no así la discusión a lo largo del trabajo con las teorías clásico-contemporáneas de la educación y filosofía de la educación fenomenológica actual en cuestión, en razón, no hay que perderlo de vista, de que el objetivo central es ensayar los conceptos clave de la filosofía del cuerpo del pensador francés que abonen a una filosofía de la educación. Los autores de las teorías clásico-contemporáneas de la educación a los que a continuación se pasarán revista, son los más representativos en materia educativa de las corrientes en las que están insertos.

Emile Durkheim, sociólogo que encabeza la corriente sociológica funcionalista, y John Dewey pragmatista defensor del liberalismo democrático norteamericano, que encabezan dos tradiciones distintas de pensamiento sobresalientes en los siglos XIX y XX, en cuanto a sus concepciones de la

educación, coinciden, entre otras ideas, sus consideraciones en torno al cuerpo.

El eje común es el impacto que sus reflexiones tuvieron del evolucionismo, al que en cierto sentido siguen y critican, aunque como sea, no pudieron evadir sus condicionamientos. Ponen el énfasis en lo biológico, lo que constituye uno de los factores fundamentales para el planteamiento de la educación como socialización, en el caso de Durkheim, y para la democracia en el caso de Dewey.

En la *Educación como socialización* Durkheim (1979) hace una comparación entre el animal y el hombre, señalando que el mecanismo instintivo del primero está constituido desde el momento en que nace, lo que le es suficiente para vivir conformando sociedades muy simples. El hombre en cambio presupone una vida social demasiado compleja como para resolverse orgánicamente. “De ahí se sigue que no puede transmitirse de una generación a otra por el camino de la herencia. La transmisión tiene que llevarse a cabo mediante la educación” (p. 99).

El sociólogo francés acredita el dualismo mente-cuerpo que por siglos se ha sostenido. El cuerpo es la base del desarrollo de la vida interior del hombre, de su individualidad, sin embargo mantiene a lo largo de su relación un franco antagonismo con la mente.⁷ ¿Qué fundamenta esta idea? La naturaleza de cada uno, la cual está orientada a fines distintos. El cuerpo expresa el organismo, y el forjamiento de la interioridad humana se desarrolla bajo el cuidado de la fuerza social, la cual impele a la interacción con los otros hombres. En cuanto ésta es de naturaleza colectiva su carácter es impersonal, esto es, una fuerza mayor que envuelve al individuo, el cual sin el arropamiento de las instituciones es nada, como materia oscura. En este tenor, escribe Durkheim (1979) de la dualidad, en términos de una doble existencia: “Esta dualidad corresponde, en definitiva a la doble existencia que llevamos al mismo tiempo: una puramente individual, que tiene sus raíces en el organismo, y la otra social, que no es sino la prolongación de la sociedad” (p. 50).

⁷ Es difícil entregarnos por entero a los fines morales, expresa Durkheim (1979), “sin depender de nosotros mismos, sin chocar con los instintos y las inclinaciones más profundamente arraigadas en nuestro cuerpo. No existe ningún acto moral que no implique un sacrificio, ya que –como ha demostrado Kant- la ley del deber no puede hacerse obedecer sin humillar nuestra sensibilidad individual o -como él decía- <empírica> (p. 41).

Y más adelante añade:

Pues bien, parece evidente que las pasiones y las tendencias egoístas tiene que derivarse de nuestra constitución individual, mientras que nuestra actividad racionante, tanto teórica como práctica, depende estrictamente de causas sociales. Hemos tenido muchas veces la ocasión de establecer que las reglas de la moral son normas elaboradas por la sociedad (p. 50).

Por su parte Dewey (1978) en, *Democracia y educación*, dice que la inmadurez es parte del hombre desde su nacimiento, si se le dejara así sin más, fuera del alcance del auxilio de los otros más maduros, no adquiriría las destrezas necesarias para la vida física.

En este sentido escribe:

El hijo de los seres humanos tiene tan poca destreza originariamente, en comparación con los hijos de los muchos animales inferiores, que hasta las habilidades necesitadas para el sustento físico han de ser adquiridas bajo tutela. ¡Cuánto más no ocurrirá, pues, en este caso respecto a todas las adquisiciones tecnológicas, artísticas, científicas y morales de la humanidad! (pp. 11, 12).

En Dewey (1978)⁸ cabe advertir un acercamiento de cierta coincidencia y distanciamiento respecto de la filosofía de Merleau-Ponty. La filosofía pragmática sostiene la idea de que son inseparables los planes racionales y su aplicación en la conducta humana. Es la acción del pensamiento lo que enarbola esa corriente, que se vuelve, como en general hacen las filosofías contemporáneas, contra los abstraccionismos (fuera del espacio y tiempo) de la filosofía y sus mantenciones metafísicas, sobre todo de las más persistentes: el dualismo mente-cuerpo. El antagonismo no es defendido por Dewey como lo hace Durkheim. En este sentido en el filósofo norteamericano se encuentra un barrunto muy importante alrededor del tema de la corporalidad, más allá de su valoración biológica, que puede verse de esta manera: una filosofía que no va

⁸ Para un acercamiento a la filosofía de la educación de Dewey puede revisarse a Javier Sáenz Obregón (2008). La filosofía como pedagogía. En Guillermo Hoyos *Filosofía de la educación* (pp. 157-177). Madrid: Trotta. O bien, un estudio más amplio, W. Frankena (1965). *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles–Kant–Dewey*. México: HISPANO AMERICANA.

a los problemas concretos de los hombres es vacía⁹, en cambio si se los aborda, habría una encarnación de ideas en dirección a remover y estimular la imaginación, los sentimientos y los sentidos para generar variantes de salida a problemas acuciantes¹⁰.

Una filosofía como esta aboga sin lugar a dudas porque las experiencias humanas sean creativas, curiosas y solidarias, experiencias que como ya se ha anticipado, este trabajo de investigación les seguirá la pista, experiencias que son consecuentes con el pensamiento de Merleau-Ponty. La del pensador francés es una filosofía que comparte ese itinerario, sólo que con una diferencia medular. El filósofo pragmático no deja de situarse de manera neurálgica, en el orden racional que se mantiene por la convicción de albergar un *telos* de estimación moral, que se va midiendo por su practicidad, lo que explica el paso a la encarnación de las ideas, pero siempre bajo la vigilancia de la razón a la que le confiere mayor peso, aunque si bien es de reconocerse, en proceso abierto¹¹.

El ritmo propio de esta tesis, será el de un movimiento ambiguo dado al entresijo, razón-opacidad, luz-sombra, mostrando que es imposible salirse de experiencias densas, lo que dejará ver la posibilidad de pensar en una intensificación a mayor profundidad, en su estado salvaje las experiencias imaginativo-creativas asentadas en la subjetividad corporal.

Tanto Durkheim como Dewey, hay que subrayarlo, consideran al cuerpo corporal de la naturaleza humana prevalentemente en sentido biológico, otorgándole una doble valoración de carácter estrecho: por un lado, hablar del cuerpo es entonces remitirse a su composición orgánica, por otro, con base en eso, la consideración de que es insuficiente para el aseguramiento de la vida

⁹ Para extender más la idea, W. Frankena (1965) lo refiere de este modo: "Para Dewey, muy conforme en ello con la teoría de la evolución y el pragmatismo, todos los pensamientos tienen una funcionalidad práctica, inclusive los pensamientos filosóficos. La filosofía nace de los problemas de la vida humana, sobre todo de los problemas causados por las luchas sociales, y se ocupa –o por lo menos debe ocuparse– de resolverlos" (p. 246).

¹⁰ De otro modo: se puede decir que Dewey se vale de la subjetividad corporal (aunque no la expresa así), al remarcar que la filosofía tienen que ser práctico-vital en el sentido de que las ideas encarnadas serían formas imaginativas manifiestas, indispensables para una filosofía que quiere ser pragmática y abierta.

¹¹ Como bien lo señala Frankena (1965): "Para él [Dewey] la vida moral (incluyendo la conducta, la elección y la forja de la personalidad) consiste precisamente en <un hábito de pensar reflexivamente>. El sentimiento y la acción tienen su propio lugar, claro está, pero no deben consistir simplemente en hábitos; lo que debe ser habitual es el empleo de la inteligencia, de suerte que el sentimiento y la acción resulten habituales únicamente en la medida en que son una condición para vivir inteligentemente" (pp. 257, 258).

socio-moral y cultural, razón por la que el cuerpo biológico se constituye como condición, para pensar en una educación fundada más bien en la naturaleza social del hombre.

Por otro lado, desde la tradición marxista de la educación, igualmente destacada en los siglos XIX y XX y opositora de las tradiciones arriba señaladas, el problema del cuerpo se encuentra envuelto en el proceso inacabado histórico-social. Marx reprocha a Feuerbach su comprensión de la naturaleza humana. El hombre no es lo que come, sino lo que va resultando de la dinámica de la realidad social, en su devenir histórico. Así concibe a un hombre real distinto al de Feuerbach en tanto construcción social.

La concepción de Gramsci, uno de los filósofos más representativos de la línea neo-marxista que ha reflexionado sobre el tema de la educación, implica una fuerte crítica a las ópticas de la naturaleza humana que tienden a considerarla inmutable y fija, como si fuera ya dada. Puntos de vista religiosos, pero también materialistas de estilo feuerbachiano son fuertemente criticados. La naturaleza humana es obra del desarrollo socio-histórico determinado y no un esquematismo en el que se comprende toda. Si bien se critica la postura de encapsular a la naturaleza humana en cuadros fijos ya desde lo religioso, ya desde el materialismo feuerbachiano, sin embargo Gramsci no escapa a la determinación del cuerpo en su sentido físico-biológico. En la perspectiva religiosa se comprende lo humano a partir de una trascendencia extrínseca, una esencia prístina anterior al mundo de la carne, fuente de podredumbre, de todos los males; el materialismo anula la esencia extrínseca de la primera perspectiva, pero no deja de circunscribir al cuerpo en su condición biológica.

La postura educativa gramsciana al parecer rompe con aquellas visiones para situar a la naturaleza humana en otra plataforma que posibilita plantearla como construcción a partir de las relaciones sociales, pero sin dejar de ver al cuerpo biológicamente:

El hombre real de Feuerbach ha sido superado por el hombre de Marx, “el mundo del hombre”, la esencia de las relaciones sociales. El hombre es el producto de la ontogénesis, un producto enteramente social, aun cuando algunas posibilidades de desarrollo derivadas de su estructura psicofísica y de su filogénesis deben ser reconocidas (Broccoli, 1977, p. 181).

Abrir una nueva manera de concebir la naturaleza humana es plausible, sin embargo el planteamiento de Gramsci se queda fuera de la dimensión corporal y sensible profunda. En otros términos se hace a un lado la posibilidad de asumir el cuerpo en su sentido radical, *más acá de sus acotaciones físico-biológicas*. Se sitúa más allá, en la condición histórico-social al valorar negativamente las limitaciones biológicas del cuerpo, lo que, por otro lado, no representaría en sentido riguroso para la propuesta merleau-pontiana dificultad alguna. El replanteamiento de la naturaleza humana de acuerdo al mundo histórico-social no constituye ningún inconveniente; sino más bien que al cuerpo no se le vea en su sentido originario y se le sitúe únicamente en la superficie, y segundo, el ámbito de las interacciones humanas podría re-significarse a medida en que se dimensione al cuerpo en profundidad. Y es que con todo y lo recuperable que pueda ser la idea de Gramsci, la posibilidad que ofrece de construcción de la vida cultural no está exenta de volverla monocromática, un solo color, una sola visión. El bloque histórico se construye como unidad susceptible de transformación, de recreación consciente ciertamente, empero dirigido a una síntesis hegemónica que no excluye necesariamente tender puentes permisivos a la estructuración de totalitarismos, finalmente de configuraciones ideológicas con sus latentes consecuencias funestas; lo que fue y sigue siendo desde el análisis teórico una preocupación general sobre las tendencias marxistas.

Merleau-Ponty (1968), en *Humanismo y terror*, hace un balance de la política marxista, que consiste en una lucha proletaria que lleva a cuentas una comprensión de la historia con un porvenir más humano, que aunque por su forma es dictatorial y totalitaria, la habitan hombres, más puramente hombres. Una noble tarea en el proceso de la historia ve Merleau-Ponty en Marx¹², pero el problema crítico se calza en sus formas de concreción, como el caso de lo que sucedió con el comunismo de la ex-Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), que en un tono muy distinto a la literatura marxista es que fue malográndose. Tuvo la consistencia de un sistema que gradualmente

¹² La concesión privilegiada del proletariado por Marx, dice Merleau-Ponty (1968), es por su condición de existencia, que al margen de todo mesianismo, dado que no son dioses, son los que pueden realizar la humanidad. Su misión es histórica, su papel el reconocimiento del hombre por el hombre (pp. 157, 158).

fortaleció la jerarquía social y en el que el proletariado no jugó un papel decisivo en los Congresos del Partido.

De este modo escribe:

Los partidos comunistas nacionales luchan por el poder sin plataforma proletaria y no siempre evitan la demagogia. Las divergencias políticas, que antes nunca llevaban a la pena de muerte, no solamente son sancionadas como delitos sino, lo que es más, convertidas en crímenes de derecho común (p. 14).

Los dogmatismos constituyen un riesgo, según lo que se ha practicado del marxismo y lo que la historia ha dejado ver, sin embargo hay que acentuar que eso no lo condena. La vigencia del marxismo, en todo caso, tiene que ver según la fuerza con que se lo interpreta. *Las aventuras de la dialéctica* (1974) es una obra posterior a la de *Humanismo y Terror* (1968), en la que el autor francés mantiene contundentemente un ímpetu de revaloración de la teoría marxista siguiendo a uno de los filósofos neomarxistas heterodoxos más importantes: el húngaro G. Lukacs.¹³ Aún más, se verá en apartados siguientes cómo hace intervenir Merleau-Ponty decisivamente la dialéctica en su filosofía.¹⁴

Por último, el caso de Paulo Freire, otro de los grandes pensadores representativos, de este lado del mundo, en clave marxista (se lo inserta en lo que se conoce como pedagogía crítica) ofrece una teoría de la educación recuperable también, por cuanto muestra la cara sobre todo humanista derivada del primer Marx, desarrollada alrededor de un análisis política y éticamente acentuado. A ella se vincula el problema de la sensibilidad, pero desentendida del cuerpo profundo y ajustada a un acercamiento y preocupación por la alteridad. Se trata de la liberación de los oprimidos, un

¹³ Con base en Lukacs, Merleau-Ponty (1974) explica que el marxismo, de afirmarse como filosofía revolucionaria, tendría que negarse como filosofía dogmática de la historia a medida que la lectura de la historia deje aparecer el sentido filosófico y un retorno al presente que haga aparecer a la filosofía como historia (p. 42).

¹⁴ Un adelanto sobre el juego dialéctico que Merleau-Ponty (1974) dejará ver en su pensamiento: "El <llegar a-ser-sociedad de la sociedad> no quiere decir que el desarrollo de la historia esté subordinado a una esencia eterna de la sociedad: quiere decir solamente que los momentos de ese llegar a ser se encadenan unos con otros, se responden entre sí, constituyen progresivamente un solo acontecimiento, que están entonces reunidas las condiciones negativas de una solución" (p. 46). Proceso de ambigüedad, entremezcla será lo acentuado de la dialéctica por el filósofo del cuerpo.

auténtico humanismo sin duda, que asume la condición de historicidad y lo que conlleva la marejada de sucesos en los que se tiene que intervenir, escoger, decidir, romper, porque ser seres históricos implica ser éticos. Así expone Freire (1999): “No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión” (p. 34).

En este sentido su ética educativa abraza el compromiso de la corporeidad del ejemplo; pensar acertadamente es hacer acertadamente, expresa el pedagogo brasileño. Nada mejor que testimonios generosos rompan con esquemas verticales de dominio del que arroga la verdad y quien tiene que reclinarsse para recibirla, y aun más de las sociedades capitalistas que los legitiman y que han calado hondo en Latinoamérica, (hasta cierto punto un tipo de capitalismo se desarrolla en estas tierras); constituyen para Freire ejercicios de aparente humanismo o mejor de humanitarismo paternalista. Así el proyecto cultural que implica transformar por la vía de la acción, reconfigurando una conciencia ético-política de las masas populares, tiene su concreción, en los círculos de cultura ligados estrechamente al acto de estudiar, toda vez que se aboga por un ejercicio humanista, sensiblemente pre-ocupado por el otro, el oprimido al que sólo se asiste por una falsa generosidad desde los estilos de vida burgueses.

Sobre la situación actual en que se encuentra la pedagogía crítica de cara al siglo XXI, uno de los más reconocidos pensadores canadienses en esta línea, Peter McLaren (1999), llama la atención porque arguye sobre la domesticación en la que ésta ha desembocado. Insta a una profundización de la teoría cultural, proclive a una educación multicultural, y económico-política, menos informativa y más performativa, no tan orientada al cuestionamiento de textos escritos, y más nutrida de experiencias vividas de los estudiantes.

Demanda en pocas palabras así:

Una pedagogía crítica para la educación multicultural debe acelerar la sensibilidad afectiva de los y las estudiantes, así como también proporcionarles un lenguaje de análisis social, de crítica cultural y de activismo social para disminuir el poder y la práctica del capitalismo (p. 118).

Algo sucede con la pedagogía crítica, y en general con las teorías educativas revisadas, al toparse con obstáculos que las rebasan. El problema pareciera ser más fuerte que las soluciones. ¿Faltaría mayor profundidad de la sensibilidad en el sentido de que vaya a su residente más elemental que es el cuerpo?

3. Filosofías de la educación actuales de aspectos fenomenológicos y el cuerpo viviente (XX)

En sentido riguroso, si la filosofía de Merleau-Ponty se ocupó del ámbito educativo, pedagógico, fue sobre todo dialogando con la psicología. En una dirección, con la gestalt, en otra con la teoría de J. Piaget (epistemología genética) y también con el psicoanálisis. Por otro lado, también lo hizo con la antropología y la sociología. El eje fundamental referente a la psicología lo constituye el problema del aprendizaje, la adquisición del lenguaje, la experiencia en torno a la obtención del conocimiento, tal como muestran las obras *Merleau-Ponty en la Sorbona* (1988) y *Signos* (1981), que abonan en lo tocante a las dos últimas ciencias.

Sin embargo, no hay que olvidar, que la inquietud que mueve esta investigación se centra en explorar cómo la filosofía merleau-pontiana puede sumergirse en el ámbito de la educación, ensayándola desde una filosofía de la educación. Si se reconoce que el campo de la educación entraña una circunscripción a épocas y contextos culturales determinados, y que imposibilita por eso establecer un concepto unitario y definitivo, de cualquier manera el eje innegable de lo que hoy es la educación, siguiendo lo que esbozan Vasco Uribe, Martínez Boom y Vasco Montoya (2008), tiene la consistencia de una práctica social formativa compleja y que a partir de la modernidad (XVII en el centro de Europa), esa práctica se institucionalizó y se fue extendiendo a los países que conforman el planeta. La institucionalización remite específicamente al Estado y sujetos específicos, maestros, alumnos y familias, y esto en relación con saberes seleccionados. A mediados del siglo XX se habla de “sistema educativo” cuando la Teoría General de Sistemas y la economía se fueron infiltrando para acotar criterios de rentabilidad y eficacia del gasto

público en educación, y con ello presionar a su planificación y racionalización (p. 110).¹⁵

Acto seguido la ubicación de la educación en términos filosóficos de la que se partirá, es posible trazarla de la mano de William Frankena (1965). La filosofía de la educación, expresa, puede ser analítica o normativa. La primera se enfoca a esclarecer, dilucidar y valorar las concepciones que se tienen de la educación, y la segunda se encamina a la configuración de orientaciones y principios guía, rectores (pp. 13, 14). Se considera que los dos momentos podrían caber en el interés de este trabajo, aunque se atenderá al segundo, porque el ejercicio de estudio obliga esclarecer el problema que encierra lo normativo, el cual no será tratado sino en su carácter más flexiblemente orientativo, dilucidando pautas, cuanto más de un tanteo y de límites imprecisos, exento de una intencionalidad que suene rígida e infranqueable. Nada más alejado que eso.

En este sentido, recuérdese, que el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteamientos pedagógicos y didácticos por un lado, y la ubicación de los niveles educativos a los cuales se estará haciendo referencia por otro, no constituyen los momentos medulares del trabajo. Y en lo que concierne a este apartado, se dará paso a la segunda parte de los antecedentes, ahora en materia de filosofía de la educación fenomenológica actual, sin otro propósito que de continuar abriendo camino para poder desarrollar en adelante, los conceptos clave de la subjetividad corporal merleaupontiana que aporten y nutran a una filosofía de la educación. De modo que, no se encontrarán a cabalidad en los subtemas venideros, discusiones puntuales con las tesis defendidas en esa línea de estudio y reflexión filosófica de la educación.

En el desarrollo de la teoría y filosofía de la educación (mitad de los siglos XIX y XX predominan grandes temas como sus fines, el lenguaje, la moral, la política de la educación,¹⁶ y por consiguiente adolece de una reflexión del cuerpo como cuerpo vivido.

¹⁵ Vasco Uribe, Martínez Boom y Vasco Montoya (2008) en "Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica" hacen una descripción breve y clara de cómo la incursión de la Teoría General de Sistemas y los lenguajes de la economía prendieron la mecha para llevar los "sistemas educativos" a su globalización. (pp. 111, 112).

¹⁶ Sobre teoría de la educación pueden revisarse los libros referidos en el subtema anterior. De filosofía de la educación puede verse, de manera representativa, el siguiente texto: R. S. Peters (1977). *Filosofía de la educación*. México: FCE.

Por supuesto era más que claro que en el avance clásico de la teoría de la educación, como se ha mostrado en el apartado anterior, no se haya considerado al cuerpo vivido, y sí en cambio al cuerpo como objeto de estudio fisiológico, cuerpo-objeto; una visión impulsada por la modernidad, y más allá, en la égida del positivismo, pues las tesis fenomenológicas empiezan a mostrarse con mayor peso e impacto a mediados del siglo XX.

Como sea, el carácter de orientación, diseño de pautas a seguir y explorar que son inherentes a la teoría de la educación clásica para el desarrollo de lo social y la cultura, a medida que se fue abocando al cuerpo, no pasó de concebírsele como objeto, mirada predominante que no ha dado lugar a otras formas de pensarlo, y aún menos de asumirlas, acompañada por el cobijo de los dispositivos culturales y sus amarras *cuasi* rígidas, que tienden no sólo al cierre de otras formas de experimentar la corporalidad, sino a no posibilitarla como fuente de otras maneras de devenir en el mundo.

En la etapa actual, se encuentra en filosofía de la educación, con relación a la fenomenología planteamientos un tanto extraños, porque mantiene en su estudio el dualismo mente-cuerpo. Esta manutención es difícil sostenerla fenomenológicamente. Desde los inicios de la fenomenología con Husserl y desarrollos posteriores, y otras corrientes de fines del siglo XIX y principios del XX (vitalismo, espiritualismo, personalismo), se puede decir que ha sido una impronta de la filosofía contemporánea en general, la problematización y la insostenibilidad de los dualismos. El acercamiento que se hará a la filosofía de la educación actual de aspecto fenomenológico, mostrará la problemática manutención de los dualismos, y por otra parte, la ausencia de la ruta merleau-pontiana cuando se alude al cuerpo, y cuando es el caso, se verá que al estudio le falta más profundidad y alcance.

Si bien es posible encontrar tratamientos fenomenológicos, hay pocos visos de lo desarrollado por Merleau-Ponty. Y es que la filosofía de este pensador se la pasó por alto en su tiempo, por las razones que hayan sido, ya por ahondar en la fenomenología de su iniciador Husserl o continuadores de gran altura como Heidegger, ora por la línea existencialista que indudablemente impactó en sus distintas vertientes (Sartre, Camus posición ruda o Marcel, Jaspers posición cristiana) o hasta por la radicalidad de sus planteamientos, en fin, la de Merleau-Ponty ha formado parte de esas filosofías

incomprendidas, discretas y desapercibidas en su momento. De tal forma que, con base en lo dicho, se explique por qué no se encuentren en las filosofías de la educación que veremos, expeditamente reflexiones merleau-pontianas. En la actualidad la obra de Merleau-Ponty, se está midiendo por sus aportes en diversos sentidos, pero con escasa incidencia en la esfera de la educación, tema que atañe a esta investigación. Hay que decir que los autores a los que se seguirá la pista son ibéricos, que según lo encontrado, se reitera, dan lugar a manejos fenomenológicos y hasta cierto punto de modo indirecto fenomenológico-merleau-pontianos.

Octavi Fullat (2008), en *Filosofía de la educación*, busca generar un saber integrador en el que pueda caber la complejidad de los fenómenos educativos. Filosofía, ciencias y técnica encuentran en este planteamiento un lugar de interacción, ahí donde las ciencias y la técnica llegan a un tope, a un límite, la filosofía puede ampliar los horizontes. La filosofía de la educación ha de formular interrogantes que marquen un rumbo que pueda sufragar las insuficiencias que aquellos conocimientos destilan. Fullat considera que el punto de partida es fenomenológico, el mundo de la vida cotidiana, la experiencia tal cual se da al individuo, porque la ciencia y la tecnología cuando albergan carestías, lo hacen a medida que pierden de vista las experiencias que se conectan vitalmente con el mundo. El paso adelante que supone hoy la ciencia y la tecnología que llevan respecto de lo humano y la reflexividad, preocupan al pensador catalán.

No obstante lo dicho, más que adentrarse a la fenomenología,¹⁷ el filósofo ibérico concede más peso a la conexión biológica del hombre con su vida social, que al cuerpo vivido, a partir de una antropología empujada por un teleologismo. Alude a ciertas consideraciones que empatan con ideas sartreanas y merleau-pontianas, pero muy tenuemente, sin implicaciones de peso que redunden en la totalidad de su filosofía de la educación. Así, sostiene Fullat (2008) que el cuerpo humano no sólo se limita a sobrevivir, sino que genera la experiencia de lo real. “El mundo es mi cuerpo exterior, que sólo

¹⁷ Cabe decir que en su *Filosofía de la educación* (2008), el peso que concede Fullat a la fenomenología por la vía de Husserl, no pasa de una exposición clásica inicial de la consigna del proyecto fenomenológico como ciencia estricta, y cierra aludiendo al texto de *Crisis de las ciencias* sin mostrar en ningún momento las implicaciones pedagógicas que ha inspirado el modelo del filósofo alemán (Cfr. “El peso de la fenomenología”, pp. 132-134)

artificialmente puede pensarse como objeto. Con todo, somos mundo, pero no somos el mundo, comprender algo es acogerlo en nuestra carne” (p. 84). En efecto el cuerpo como apertura es lo que se pone en juego aquí, sin embargo el autor detiene su idea, no desarrolla más. De modo que ¿qué explica e implica el cuerpo como apertura?, ¿cómo resuena esto en su filosofía de la educación? No está claro por cuanto es corto su alcance.¹⁸

En el *Pasmo de ser hombre* (1995), Fullat deja claro la antropología por la que profesa. Ésta es dualista y consiste en una visión metafísica del ser humano que concibe como materia y algo más: alma, espíritu, yo... Lo cual es susceptible de estudio científico empero el ser humano es también libre, creativo y consciente.¹⁹ No obstante hay que preguntar hasta dónde el dualismo sigue más bien dando vueltas a problemas que no puede resolver, que a la postre siguen tiñendo inextricablemente la dinámica socio-cultural y las relaciones con la naturaleza. Y es que la historia del dualismo ha estado emparentada con una posición antropocéntrica, de manera que ¿no es dicha posición lo que ha sido factor de muchos problemas, a los cuales alimenta? Por consiguiente ¿cómo es posible que el dualismo pueda desembarazarse del antropocentrismo?

Como ya se anticipó, la fenomenología, desde Husserl, ha sido sensible a tocar este punto, el intento de suprimir los dualismos apostaría por menguar lo dificultoso que resulta andar en esquemas que exhiben polaridad, jerarquía y verticalidad. Pareciera que resistir y trastocar los dualismos es grave para Fullat, porque pondrían en entre dicho la razón de ser de la educación, que de

¹⁸ Un acercamiento al manejo que hace Fullat (2008) de Sartre y Merleau-Ponty. Del primero hace la distinción “cuerpo para sí y “cuerpo para otro” para pasar a Merleau-Ponty destacando que su filosofía se vuelve contra el dualismo en que incurre aquél. Al respecto escribe el filósofo catalán sobre el cuerpo merleau-pontiano: “El *cuerpo-propio* designa a mi cuerpo como centro de mi existencia, como fuerza vivida de percibir y actuar, es decir, como medio de que dispone el sujeto para insertarse en el mundo. Mi dolor de muelas es asunto del *cuerpo-propio*. Éste pasa a ser el *aquí* absoluto sobre el cual carezco precisamente de perspectiva. Contamos con mundo percibido porque hay un punto cero que lo permite; y éste no es otro que el *cuerpo-propio*.”

Siempre estamos extendidos en el espacio y desarrollados en el tiempo, pero lo estamos en nuestro cuerpo”. Acto seguido, el autor pasa a otro orden de las cosas (p. 84. Cfr. Apartado completo “El cuerpo como apertura”, pp. 83, 84).

¹⁹ Más adelante dice: “Mi antropología es dualista ya que sólo de esta guisa está permitido referirse con sentido pleno a la libertad, a la creatividad y a la conciencia humanas, que propongo como ideales educativos o como la educación que desde tal perspectiva debería implantarse. Se trata de tres valores educacionales –libertad, creatividad y conciencia- lo suficientemente amplios como para que en su seno quepan concreciones diversas aunque, esto sí, siempre dualistas (Fullat, 1995, p. 48).

ser el caso llegaría a un punto en el que desaparecerían sus ánimos, y entonces brotaría lo indeseable: asfixiar las filas de la libertad, la decisión y la creatividad que propiamente constituyen la intencionalidad de la educación. Sin embargo, ¿necesariamente será así? Quizá la radicalidad del planteamiento de Merleau-Ponty pueda mostrar que no, que más bien podría mirárseles a la libertad, decisión y creatividad con otros ojos más fructíferos, propositivos, expuestos con positividad (como se verá en el capítulo último).

Por su parte, Lluís Duch (1997) en *La educación y la crisis de la modernidad*, señala que la cultura de occidente ha privilegiado un monolingüismo, lo económico como *telos* logrado por el éxito, el resultado, la eficacia, lo cual exige una gran tarea, desafiante para todos aquellos que quieren transmitir²⁰ algo con sentido, como habilitando significativamente el mundo. El desafío consiste en la posibilidad de “articular y conjugar armoniosa e inseparablemente los lenguajes de la ciencia (*scientia*) y los de la sabiduría (*sapientia*), toda vez que en la práctica significa plantearse la cuestión de si osarán ser testimonios en medio de su vida cotidiana” (p. 80). Hoy la palabra no dice nada, se encuentra abraza por un mutismo inoperante, permisivo, seco. Muestra clara, dice Duch, de restituirla para que diga algo. ¿Será acaso esto explicado por una sobreabundancia científico-tecnológica, aliada indiscutible del factor económico? Especialización y uso reducido del lenguaje es la consecuencia.

Transmitir, comunicar, requiere para Duch (1997) de una antropología como la hace Fullat, que recuerde que el ser humano es un espíritu encarnado, sólo que no en asunción de su sentido denso, fenomenológicamente viscoso, pues lo que el autor exhibe con esto es la manutención también de un dualismo: “Una buena transmisión no sólo debería preocuparse del cuidado del alma, sino que, además, tendría que centrar su atención en el cuerpo, porque el cuerpo, con palabras de Paul Valéry, es el órgano de lo posible” (p. 115). Idea valeriana contundente pero no explotada por Duch, de modo que agrega que cuando se habla del cuerpo nunca ha de llegarse a una zona neutral, siempre hay un polo de referencia que tiene que encauzar a la fuerza corporal, en virtud de que ésta posee un dinamismo ambivalente: desde una arista es

²⁰ Tarea circunscrita sobre todo a la labor de enseñanza-aprendizaje del docente.

prometeica y demiúrgica, y por otra temporal y frágil. Jugar con estos componentes sin dirección corre el riesgo de permitir un descubrimiento supuestamente de los valores ético-metafísicos. Duch (1997) está de acuerdo con la opinión de Michel Bernard en la perspectiva que tiene de lo corporal: “Toda reflexión sobre el cuerpo es, quiérase o no, ética y metafísica, porque proclama un valor, indica una conducta que seguir y determina la realidad de nuestra condición de hombres o de mujeres” (Citado por Duch, p. 115).

Clara muestra de cómo una posición dualista acentúa un plano valorativo jerarquizado, dificultad que hace el llamado a una moralidad que termina apostando por un marco restrictamente vertical, entre la exterioridad e interioridad humana, toda vez que el cultivo de lo exterior supone el de lo interior, o lo hace dependiente.

Tanto Fullat como Duch no se deciden abrirle la puerta a la fenomenología radicalmente, porque no dejan de tener confianza en inocular aspectos con tono de rehabilitación humanista y teleológica a sus reflexiones filosóficas en la educación, alimentados, en el caso de Fullat de la filosofía griega clásica²¹ y apoyándose en la hermenéutica en el caso de Duch.²²

²¹ Para Fullat la antropología que debe buscarse es pedagógica en tanto es antropología humana, una iteración en el sentido de que la *praxis* educativa va de junto con el engendramiento del hombre, tan juntos que son una sola carne, una sola alma, ideas que se encuentran enraizadas en la *paideia* griega. Una antropología pedagógica como la que sugiere este pensador, no tiene que desconocer esa raíz. Por eso Fullat (1995) argumenta que la consideración de la *paideia* griega supone “ir al hontanar que condiciona y hace posible no sólo el hecho occidental, mas también la comprensión del mismo. Los productos escritos en la contemporaneidad son de suyo variopintos y carentes de punto de referencia, mentalmente organizativo, sin referencia a lo griego” (p. 20).

En cuanto al carácter teleológico de la educación, para Fullat (2007) necesariamente está asentado en la moral en tanto que la conciencia humana no únicamente se encarga de procesos cognoscitivos, además es conciencia moral. El reconocimiento como personas libres no puede explicarse más que por el hecho moral. Si fuéramos sólo materia, ¿qué sentido tendría la obligación moral? (pp. 110, 111).

²² El testimonio es para Duch (1997) de los puntos decisivos de toda *praxis* pedagógica, el cual tiene que conjugar una co-implicación de contrarios para evitar la peligrosas unidimensionalidades. <Vida contemplativa> y <vida activa> se encuentran trazadas desde la antigüedad griega hasta la modernidad, y que es necesario para este pensador rehabilitar hoy. Es innegable que el ser humano se mueve en el exterior (va hacia afuera, camina, progresa) con el propósito de dominar la contingencia que presenta la realidad, pero de la misma manera es difícil negar su interioridad como aspecto sapiencial. El hombre va tejiendo sus experiencias con base en esto en un ir y venir constante. Así dice: “En el hombre experimentado, el movimiento hacia dentro nutre y fortifica la salida hacia fuera, y a la inversa” (p. 140). El pensador español denomina al movimiento “concreatividad”, la impronta de toda experiencia humana si se quiere auténtica. El momento actual lo exige por la estreches de sus caminos (p. 141).

Desde otro ángulo, en la colección de Trotta, Enciclopedia Iberoamericana de *Filosofía de la educación*, particularmente el artículo de Fernando Bárcena (2008) “Cuerpo, acontecimiento y educación”, llama la atención porque trata justamente de preguntarse, como es propio de la inquietud del presente trabajo, por el lugar que ocupa la educación en relación al cuerpo, dejando expuesta una vena de tinte fenomenológico y hermenéutico, a medida que el cuerpo está ligado no sólo al ámbito de las significaciones sino al del sentido, lo que permite abrirle nuevas interpretaciones y posibilidades, en virtud de que pensar está estrictamente ligado al cuerpo. El asunto del sentido es en relación al cuerpo, de modo que el cuerpo es un acontecimiento que mueve al pensar. Con base en Deleuze, Bárcena aduce que “el cuerpo como acontecimiento es el *afuera* del pensamiento, lo que violenta: un acontecimiento para el pensar y un acontecimiento del existir (cuerpo vivido)” (p. 254).²³ Desde luego que la perspectiva fenomenológico-hermenéutica sitúa, para este pensador, el punto de referencia de una historia en detrimento de la valoración del cuerpo a Platón y mucho tiempo después en la modernidad a Descartes, a ambos como pilares del dualismo.

El saldo, señala el filósofo español, no es la mera distinción de naturaleza entre cuerpo y alma, cuanto más una franca oposición entre ambos quedando mal librado el cuerpo, como si éste entorpeciera y obstaculizara las limpias tareas del alma. No es sino hasta la etapa contemporánea donde se preparan grandes esfuerzos por saldar cuentas con el linaje dualístico. Bárcena considera que la filosofía de Merleau-Ponty es una tentativa integradora que define un sujeto-cuerpo, conciencia encarnada que hace aparecer un mundo con el que está íntimamente ligado y fuera del alcance de la óptica científica. El cuerpo viviente es para Bárcena (2008) el gran atisbo merleauPontiano “para superar definitivamente la dicotomía clásica del sujeto y el objeto” (p. 256).

Sin embargo, el manejo merleuapontiano que hace Bárcena no pasa de ser una mención de reconocimiento al filósofo del cuerpo, reconocer que es de los primeros pensadores en redimensionar en toda su positividad a ese desvalorado en general por la historia del pensamiento: el cuerpo.

²³ Las cursivas son del autor

El autor, como hacen los revisados arriba, no va más allá de meros atisbos sobre una filosofía fenomenológica del cuerpo, ni explora a detalle lo que supone el cuerpo viviente en la educación, pues por otro lado cabe decir que el interés de Bárcena consiste fundamentalmente en detenerse en el cuerpo sufriente y el dolor, alrededor del nefasto episodio del holocausto, temas no menos relevantes por supuesto. En todo caso, Merleau-Ponty en esa línea argumentativa funge como eslabón.

Es notable que no hay una presencia considerable de la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty en la filosofía de la educación de los autores revisados, lo cual motiva defender con sólida fe, que la filosofía del pensador francés tiene muchas cosas que decir al respecto y que en este sentido podría muy bien dialogar e interpelar, confrontarse, complementarse incluso con otras posturas, corrientes, que han podido llevarse bajo ciertas implicaciones a la educación. Filosofías contemporáneas que habría que sopesar para abrir la discusión, por su impacto, como la de Habermas o teoría de sistemas, según las exponen Antoni J. Colom y Joan-Carles Mèlich (1997) en *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*.

Así, el acercamiento merleau-pontiano a la teoría de la educación clásico-contemporánea y filosofías de la educación actuales de fisonomías fenomenológicas, ha puesto de manifiesto, en un primer momento, la problematización de la concepción del cuerpo predominante en la educación, y en un segundo, ha dejado entre ver la posibilidad de antojar una novedosa filosofía de la educación centrada en el cuerpo animado, al exhibir, que la fuerza de la teoría educativa clásico-contemporánea es proclive a encapsular su concepción del cuerpo bajo la exigencia y condicionamiento de un cientificismo positivista, como esquemática de funciones, y en lo tocante a la filosofía de la educación actual de tintes fenomenológicos, que no termina de asentar la reflexión sobre el cuerpo como potencia creadora.

Ambas líneas de estudio no tienen en su horizonte la experiencia perceptiva que remite al cuerpo y su sensibilidad profunda, a la interioridad *adentro*, más acá de la conciencia, en que ha de darse la pre-constitución del mundo, su recreación y reinención; momento entonces en el que es posible el acontecimiento, el lenguaje, la historia, la cultura.

Resarcir esa insuficiencia encuentra un camino viable en la filosofía de Merleau-Ponty. De modo que: ¿Qué ha de ser y cómo ha de ser eso que pueda aportar a una filosofía de la educación que muestre a ese ser originario que se llama cuerpo, a partir de conceptos propios de esta materia como lenguaje, verdad, ciencia, institución, libertad, política, creación?

II. BASES DE LA FILOSOFÍA DEL CUERPO MERLEAUPONTIANA EN CLAVE EDUCATIVA

“Para filosofar hay que
descender hasta el caos
primitivo y sentirse en él
como en casa”
(L. Wittgenstein)

1. La des-centralidad del cuerpo

Como se hizo notar en el capítulo inicial, primer apartado, a medida que el pensamiento de Merleau-Ponty se fue distanciando de la filosofía de la conciencia de Husserl, abriéndose paso por camino propio, el problema de la corporalidad fue volviéndose central. Su centralidad no consiste en remover a la conciencia constituyente y poner en su lugar al cuerpo y la experiencia perceptiva, sino en captarlo, una vez que va adentrándose, como misterio que cuenta y da qué pensar. Clave en el hallazgo de esa zona de la corporalidad es el arte, porque muestra una experiencia originaria del mundo, una relación encarnada en la que destaca la percepción, como ya dejara claro su autor en *Fenomenología de la percepción* (1957) y desarrollara radicalmente en *Ojo y la mente* (1976).

Principalmente el filósofo de la carne se sumerge en la pintura de Cézanne, le parece encontrar en ella algo que escapa a lo humano, a cualquier tipo de experiencia en el orden de las ideas, representaciones, pensamientos y que ubica en la experiencia de la subjetividad corporal, con la que quiere dar cuenta de las cosas en su estado naciente, devolverse a un tiempo del comienzo, inaugural, en que las cosas se muestran abiertas, listas para ser redotadas de sentido. Esto consistiría en una asunción espontánea de las cosas percibidas, tal cual ocurre en la experiencia de la pintura.

El filósofo de la percepción tiene muy claro que la forma en que la vida de la cultura se ha desplegado, posee un carácter de acumulación de capas sedimentarias que, a medida que una se encima a otra, su peso deja sentirse una carga difícil de remover. La estructuración de la cultura de este modo va obstaculizando un advenimiento de posibilidades otras. La tendencia a sedimentarse se torna impedimento de acceso y flujo de experiencias primordiales. ¿Qué ha sido la vida de la cultura sino devenir de ebullición de

experiencias prístinas, obra en construcción, en movimiento, sólo que en el camino van trazándose puntos, alrededor de los cuales, se edifican lugares para guarecer y protegerse del vértigo que acompaña el recorrido, de un andar de pretensión lineal y que más bien es sinuoso y de periplos?

Por eso la mirada al arte permite a Merleau-Ponty encontrar la ruta desahogada de la vida de la cultura, abrir los huecos que reactivarían su asunción como obra en provisión, es decir, los que le devolverían al tiempo en que nacen las cosas y todavía más, vacíos que pactarían el reencuentro con el punto del cual brotó. Retornar a la experiencia de la subjetividad corporal iría tras la revitalización del mundo de la cultura, ya hace tiempo anclado en un puerto con garantía segura.

Así pues:

Mientras que el orden de la cultura tiende a separarse de la experiencia originaria del mundo, de la experiencia perceptiva y a cerrarse sobre un orden preciso de representaciones y definiciones conceptuales, como sería el caso de la perspectiva geométrica, el arte implica un retorno a esa esfera primordial, intensifica las estructuras del mundo percibido y puede dar cuenta de la génesis del sentido, del origen de la verdad (Bertucci, 2012, pp. 452, 453).

¿De qué daría cuenta el encuentro ingenuo y salvaje con el mundo como guía el arte? “De un *dejar-ser* -en palabras de Carbone (2012)- un *acoger* que significa ponerse de acuerdo con el encuentro del mundo en sentido triple y en íntima relación: dejar ser el encuentro, dejándose ser en él, entrando en resonancia con él” (p. 104). Más que ponerse de acuerdo sería un acordarse, una rememoración-inmemorial que exhibiría que la experiencia primordial de suyo es juntura con el mundo; la percepción y el ser percibido como naturalmente disponiéndose. Es en atención a un llamado misterioso que la ensambladura sólo puede ser concebida, y acaso decirse algo sobre ella. Pero no es esto precisamente lo que importa, sí la descarga de su encuentro y la génesis de sentido. Por eso el cuerpo es el espacio expresivo que permite el sentido y sin sentido, que a la vez que deviene mundo, a la vez palidece:

Hay una especie de locura de la visión: por la visión llevo hasta el mundo mismo y, sin embargo, es evidentísimo que las partes de este mundo no coexisten sin mí: la mesa en sí no tiene nada que ver con la cama que está

a un metro de ella, el mundo es visión del mundo y no puede ser otra cosa. Toda la superficie del ser está envuelta por una visión del ser que no es un ser, que es un no ser (Merleau-Ponty, 1966, p. 101).

En ese *dejar-ser* no habita una conciencia, un poder constituyente del sujeto, en razón de que lo que subyace ahí es una pasividad, ser en situación, relacional, que no se calza más que en sus efectos. Para ahondar más, habría que seguir a Álvarez Falcón (2011) que lo distingue, en todo caso, como yo espectador, el cual dista del yo de la actitud natural y del yo trascendental husserliano. Aquél no tiene que ver con la esfera dada de sentido, en su poder está la ejecución de una institución originaria de sentido (pp. 121, 122).

El yo espectador dista entonces de cualquier operación constitutiva que se dirige al mundo para captarlo objetivamente, su ventaja se trasluce en hundirse más acá de una aprehensión límpida del mundo, que permitiría el paso discontinuo y momentáneo fluyendo en un fondo de naturaleza inhumana. Es el acceso a una región salvaje en la que habita una experiencia de la corporalidad sin titularidad, que no sigue un tiempo de sucesión en el que el mundo gradualmente va despejándose transparentemente, sino tiempo genético, fundacional que quiere expresarse desde un fondo oscuro y brumoso.

El orden, la estabilidad del mundo que se despliegan en tiempo continuo, ante la irrupción de la experiencia de la subjetividad corporal se vaciaría tras la fuerza envolvente de una oleada temporal inaugural, fugaz, caótica.

En otros términos:

<entrecruzamiento> de flujos temporales en formación, en el cual el yo permanecerá atrapado en un laberinto de múltiples fases de presencia en desarrollo, con sus retenciones y protenciones desancladas de sus impresiones originarias –retenciones sin cabeza y protenciones sin cola-, como <elementos salvajes> en resonancia y generando sentido (Álvarez, 2011, p. 115).

Ejercicio lúdico en el que se escurre el mundo de sentido dado y en el que ocurre y se hace patente una nueva institución de sentido. De aquí que la des-centralidad del cuerpo consista por un lado, en el desvanecimiento de la subjetividad corporal, dado que muestra su cara inhumana, anónima, y por

otro, en tanto hace desbordar desde lo profundo, el estado naciente de las cosas según espontaneidad.

En lo sucesivo, de acuerdo a lo previsto, se probará la des-centralidad del cuerpo en la educación. Experiencia tal de la corporalidad podría vertebrar a la educación, para ensancharle sus escenarios como institución (tercer capítulo, último apartado), horizontes fundacionales, plurales y a su vez transfigurarse en el dinamismo clave de la vida cultural.

2. Inter-corporeidad y educación

El cuerpo ha resultado una preocupación en todas las épocas. Para la educación no ha sido la excepción. Si hay algo de capital importancia qué educar, ha sido él, un foco de atención obligado. El cometido: dirigirlo, encauzarlo, normarlo. Entendido así, en las próximas líneas se expondrá, a partir de la modernidad, un recorrido breve sobre la preocupación, tratamiento y forma de entender el cuerpo, en el marco de tres esferas coligadas: la ciencia, la moralidad y la educación; bajo la intencionalidad de conectar con la fenomenología merleau-pontiana del cuerpo, y llegado a este punto, en adelante, ir desahogando las bases conceptuales de esta filosofía fenomenológica para pautarlas en clave educativa.

A lo largo de la historia, las implicaciones derivadas de no prestarle atención pedagógica al cuerpo, se pensaron riesgosas, peligrosas, pues ¿a qué habría obedecido la idea de conducirlo? Ha representado, en efecto, un gran saco de problemas.

Tiene mucha razón M. Bernard, recuperado por Broyer, en la asociación que hace entre la sociedad y sus fantasmas, de que el cuerpo es como el pretexto de la neblina que dispara ciertos imaginarios sociales. Fantasmagoría recubierta por la inaccesibilidad nítida a la corporalidad, por ser tan escurridiza, oscura y luego enfrentada con ejercicios escabrosos.²⁴

²⁴ Puede sorprender que a finales del siglo XVII, el infanticidio era practicado, que sin admitírsele, no obstante se le concedía cierta permisividad. Con ello una manera de resolver el paquete que conforma a un niño, su envoltorio, su corporalidad entendida como lo más simple, elemental, en pocas palabras, sin razón de ser. Así lo refiere Broyer (2003) basándose en P. Ariès: "Los niños morían asfixiados, en el lecho de los padres en que estaban acostados. No se hacía nada por cuidarlos ni salvarlos". Y más adelante señala cerrando la idea: "Tales prácticas

Como se sabe, la modernidad, siglo XVII, anuncia con mucha fuerza la situación del cuerpo dentro de los parámetros de explicación científica, la protagonista a la que no se le escaparía dar cuenta de él. Es una nueva orientación la que ocurre en la modernidad. Hacia atrás se compartía la delicada tarea de estar pendiente del cuerpo, pero desde luego bajo otros esquemas y valoraciones, por ejemplo en la Edad Media. El ambiente moderno sin sustraerse totalmente a las etapas inmediatas anteriores, a aquella época medieval altamente influyente, su manera de percibir al cuerpo levanta y pule con pretensión firme el andamiaje e instrumental científico, escenario en el que “por fin” se aclararían las nebulosas segregadas por la corporalidad. Broyer (2003) explica que los nuevos aires de la modernidad sobre el tratamiento del cuerpo, tuvieron que ver con el nacimiento de la biología y toma de conciencia de las nociones del ser vivo y del niño, que a la postre incidirían sobre la educación, lo que a su vez marcaría el rumbo del tiempo venidero, a saber: la iatromecánica, las bases de la biología moderna y vislumbres educativos (pp. 110, 111; Revísese también pp. 118-120).

Con el rótulo de modelación del cuerpo es que se fue desarrollando su educación, marcado sello arraigado en su historia, que principalmente ha consistido en una vigilancia controladora. Cuidados y prácticas simbólicas serían los recursos pertinaces para esa faena, como el caso de ciertas enfermedades que de acuerdo a determinadas creencias serían erradicadas por el uso de amuletos, collares, etc. Como si un influjo sobrenatural tuviera el poder de controlarlo. A la fecha esto sigue vigente acentuadamente en la sabiduría popular, pero aún más, en atención a lo simbólico. Broyer es del parecer que el psicoanálisis en tanto hace jugar un nivel con carácter simbólico, le ha valido para dar cauce a ciertas explicaciones en la escuela, esquemática que sigue mostrando actualmente alto nivel de atracción.

Con el paso del tiempo, el tratamiento del cuerpo fue tomando la dirección a una de sus zonas más ricas, y que en la actualidad tiene mucho eco en la línea de la fenomenología: su movimiento. Ya en el siglo XVIII Locke, Rousseau hicieron lo propio, con la idea de dimensionar al cuerpo por sí

demuestran cómo el hijo (pequeño) era considerado en la época como sujeto poco dotado de un ser suficiente. Ayudar a hacerle desaparecer no era considerado como acción vergonzosa” (p. 113).

mismo, como descendiendo hacia él, en estricta relación con la naturaleza a la que debiera confiarse su formación; en virtud de que si se la deja, ella sabe lo que tiene que hacer. Así se va abriendo paso a una nueva perspectiva que consiste, de la mano de la ciencia, en la idea de un cuerpo funcional constituido por órganos. Se da paso de la contención externa²⁵ a su dinamismo, de la preocupación de manutención de la forma del cuerpo, a su posibilidad de restauración, restablecimiento por él mismo. Así da cuenta Broyer (2003):

Los diversos medios de contención externa van a ser abandonados, pues, en ventaja de un reforzamiento muscular. Se convoca al cuerpo a enderezarse a sí mismo. Ya no se apelaré a fuerzas artificiales: se explotarán las fuerzas mismas de ese cuerpo (p. 122).

La nueva preocupación que animaba dirigir la atención a las fuerzas del propio cuerpo era la degeneración, que con base en las teorías evolucionistas, Lamarck, pero sobre todo Darwin, se recurriría al movimiento para contrarrestar los efectos degenerativos. A medida que esto fue mostrándose con más contundencia, pronto hubo que buscar la forma de institucionalizarlo, y qué ámbito, si no la escuela, lo tomaría en sus manos haciéndolo conjugar con distintas aristas: la psicología y sus estudios sobre psicomotricidad, la educación física y la biofísica. En este sentido pareciera que a la ciencia se le tendría que confiar la manera de entender el cuerpo, los caminos de su formación y lo que la práctica educativa tendría que hacer de éste.

Sin embargo, como bien apunta Broyer (2003), la imagen e idea del cuerpo en la educación no deja de estar al margen de una filosofía, una manera de concebir el mundo, la creación, el hombre (p. 124). Esto espolea, una vez más, a expresar la importancia de la injerencia de la subjetividad corporal de Merleau-Ponty en la educación, una de las más interesantes percepciones filosóficas del cuerpo en la actualidad, la cual se comprende en su íntima liga con el movimiento, y que sigue pues, sin tener impacto efectivo y decisivo en la educación, y que sin desentenderse de la ciencia, la provoca sin

²⁵ Además de la referida arriba sobre el uso de amuletos, collares que obedecen a la intervención de contención externa sobre el cuerpo, pero de veras externa, de las prácticas más representativas de una manipulación de esta índole, no hay que pasar por alto el pañal-coraza y la cuna como modos de moldeamiento del cuerpo del niño; el pañal que tiene la función de aprisionarlo fuertemente más una cuna estrecha que adopte la forma de su cuerpo y se le amarre, le permitirá una posición rígida (Broyer, 2003, p. 115).

otra finalidad que la de tender puentes que permitan el flujo de ideas, nuevas aristas y por qué no más fecundas, además de una conversación horizontal que erradique la posesión última de la tenencia de la palabra y la razón, como se verá en el último capítulo, el apartado primero relativo a la ciencia (1).

Por lo anterior, hay algo de peso que estimula el ánimo: totalmente de acuerdo con Broyer (2003), de la mano de Vigarello, no es posible pasar por alto que la tendencia general de la acción educativa, a costa de lo que sea, posee la intención de enderezar al cuerpo, guiada por una rectitud moral ante todo, que deja sentir sus efectos al día de hoy, en complicidad con los avances de la ciencia (p. 125). Asumir el cuerpo de una manera distinta en la que se exhiban sus misterios y no desaliente sino por el contrario cautivo, es la de una filosofía fenomenológica que no encierra al cuerpo, ni lo entiende como manejándolo, conteniéndolo, confiriéndolo a los límites de su exterioridad inexorable (como mera materia). Es la de una filosofía del cuerpo que no se vuelve contra lo que de moralidad haya en su trato, sí como desconfiando de lo que derive de ella por cuanto lo cercene, lo que fisione su unidad como cuerpo vivido.

Si se toma como punto de partida que el cuerpo se encuentra presente en la educación, en razón de que algo se ha tenido que decir y hacer con él, entonces no hay duda de su centralidad, pero aún más relevante es su descentralidad y enigmas, como se ha dejado ver en el apartado anterior. Y es que al tratar el cuerpo, de entrada liga al Otro, a una correlación que no se elige y que más bien se da, ocurre. Es la inter-corporeidad, el entretrejimiento con el afuera, el cuerpo como acontecimiento, movimiento, comportamiento, que data desde el nacimiento mismo. “En tanto he nacido, dice Merleau-Ponty (1957), tengo un cuerpo y un mundo natural, puedo encontrar en este mundo otros comportamientos con los que el mío se entrelaza...” (p. 393). El cuerpo no solo funda la subjetividad, también la trascendencia hacia el otro, porque si no se tuviera cuerpo y a su vez los otros no lo tuvieran no habría posibilidad de cruce, de encuentro. Si de centrarlo se trata, en esto consiste su posicionamiento: *Estoy dado*²⁶ a mí mismo en situación y comprometido en un mundo físico y

²⁶ Las cursivas son del autor

social. De no ser este el caso, habría el confinamiento a estar encerrado en una caja como un objeto (Merleau-Ponty, 1957, p. 395).

La idea es comprender que “Todo otro es otro yo mismo” (Merleau-Ponty, 1969-1971, p. 195) como lo escribe el pensador francés en *La Prosa del mundo*. El otro es una réplica de mí mismo envuelto en un halo de misterio, errante por inapresable y que por esto se explica la imposibilidad de asimilarlo, toda vez que el yo no sabe a las claras de sí mismo. El carácter de corporeidad no se contiene de una vez por todas, razón por la cual se encuentra abierto, en situación común. Y es que la conciencia y su poder de reflexividad, desde la égida de la filosofía de la conciencia²⁷, pretende ser constituyente, un puro ser para sí, que se afirma como espectador transparente, como proyectando una luz que no daría cabida a la sombra, embebiendo todo cuanto saliera a su paso y proporcionándole explicación total y razón de su ser. ¿Será posible ventilar todas las nebulosas que presenta el mundo? A continuación el callejón problemático al que llega la filosofía husserliana planteado en *Fenomenología de la percepción*: por obra de la constitución, o bien el mundo se transparenta y entonces la conciencia pareciera asumir la posición de un espectador imparcial, es decir, fuera del mundo, o sólo ve una parte del mundo y entonces no puede resolver su opacidad (Merleau-Ponty, 1957, pp. 400, 401. Con atención a la nota al pie).

La cuestión puede encontrar una salida, como señala Ramírez (1994), si se considera que el problema de la captación del otro, vía conciencia pura, es improcedente porque el yo no es una “solución” (p. 187). En esto reside el desdoblamiento y descentramiento no únicamente del yo y su disolución como conciencia constituyente, también del cuerpo en su sentido de abertura, como conciencia perceptiva, que es precisamente en ella donde reside el misterio. Es un yo mismo no visible que trans-parece sin aparecer, que no se capta pero es

²⁷ Las críticas más persistentes a Husserl, tienen que ver con su filosofía de la conciencia. Se puede acercar por ejemplo la de Habermas (1990), que reconoce que el mundo de la vida es clave para su teoría de la acción comunicativa, no obstante para dar paso a ésta es menester descentralizar el sujeto de la fenomenología, pues en el mundo de la vida y la sociedad civil se encuentran subjetividades singulares. En este sentido expresa: “La teoría de la acción comunicativa destrascendentaliza el reino de lo inteligible descubriendo en los presupuestos pragmáticos inevitables de los actos de habla, es decir, en el corazón mismo de la práctica del entendimiento intersubjetivo, la fuerza de la anticipación idealizadora-idealizaciones que en las formas de comunicación, por así decirlo, extraordinarias que representa la argumentación no hacen sino tornarse más visibles-” (p. 91).

sentido, que se pone en marcha y movimiento sin verme en él y a la vez sin alejarme de mí. Conforman un paquete completo, unidad densa, está pero no está, del que no es posible dar cuentas claras. De ahí su opacidad, pero que sin él sería nula la posibilidad de su acontecer, de su afuera y su dinamismo; como las manos que mueven las marionetas de un lado a otro en el escenario, invisibles al espectador, no obstante cuentan para que éste se divierta.

De manera que sin ese *trans-parecido* no advendría mundo, ni mundos posibles, ni intersecciones de conciencia perceptiva y mundo, ni aquella con otras conciencias perceptivas, ni por tanto significación, ni sentido, y que de acuerdo con Marc Richir, Merleau-Ponty lo asimilará más adelante a la carne del mundo, como puede leerse en *Lo visible y lo invisible* (1966). Este tema de vital importancia en el pensamiento merleau-pontiano, parte tocante a su ontología y el curso que tomó su ímpetu filosofante, se abordará en el apartado siguiente. Como sea un adelanto a sus filas ontológicas, que instauran como soporte in-soportable a la carne del mundo.

Siguiendo a Richir (2011):

Ella no es objeto sino portadora de *Wesen* como ejes, pivotes o dimensiones, y, en este sentido de manera *cuasi* husserliana, horizonte de posibilidades *eidéticas*. Pero ¿cómo y por qué decir, sino por un deslizamiento, que esas posibilidades vienen precisamente, al menos para una parte, no del mundo mismo como aparición (real o posible), lo que aún sería legítimo, sino de la carne misma del mundo, como si el mundo fuera a su manera, un *Leib*?" (p. 316).

Ocurre entonces, regresando a ese *trans-parecido*, como un yo mismo no visible, que su condición es opaca, se proyecta sólo como sombra, imagen, de manera que ello da lugar primero a una relación entre él mismo y su sombra, que subtiende la plataforma en situación común, y por ende a la intersubjetividad. Así, si el *Leib* es infigurable, como dice Richir (2011), para que sea susceptible de reflejarse en espejo se requiere del cruce del yo y el otro (p. 31).

La falta de asimilación y constitución plena del yo impele la juntura con el otro, que análogamente, se encuentra en la misma situación. Ese misterio del yo sobre sí mismo, inextricablemente empuja a su desdoblamiento y

descentramiento para alcanzar la articulación con el otro, el cual, tampoco es asimilable ni por él, ni por otro, dado que también representa un entresijo. Por eso la idea merleau-pontiana del otro como réplica del yo mismo, “de un emparentamiento indescifrable, que se complica más si se aborda al otro de frente, y por su lado escarpado” (Merleau-Ponty, 1969-1971, p. 195).

El abordaje de frente representa un acto altanero, pedante, osadía funesta que significa hacer a un lado el misterio que encierra el otro, y dar cuenta del otro no con otro instrumental que del que se vale la conciencia constituyente.²⁸

Visión abyecta, en este sentido la parte más perversa del hombre medida de las cosas. Dispuestos así, el yo y el otro termina por no tolerarse, moviéndose violentamente, querellando, intentando raptarse su espíritu. En una palabra excluyéndose.²⁹ Sin embargo, Merleau-Ponty no queda conforme al llegar a este punto, no deja de buscar otro cauce alternativo, a lo que fundamentalmente es un análisis sartreano hartamente negativo. Para el filósofo del cuerpo el problema en Sartre sobre la relación con el otro, no tiene que ver con el carácter de hostilidad que permea en las relaciones humanas, en ellas acontece así, sino que se quede ahí sin más, sin buscar otras aristas y lo que de positividad haya en ellas. Emmanuel de Saint Aubert (2012) en su artículo, a propósito de la importancia de la visita de Merleau-Ponty a México, “Superposición y deseo. La conferencia de México sobre el otro”, lo exhibe de esta manera: “La conferencia buscando en contra del pesimismo sartreano aquello que funda la coexistencia efectiva con el otro, conduce a la

²⁸ Por qué no recordar a Nietzsche (1990) en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* con suaves y a la vez estruendosas palabras, en un marco más general, sobre la fugaz lucidez del intelecto humano perdido en un universo inconmensurable y pequeño dentro de la naturaleza: “En algún apartado rincón del universo centelleante, desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la “Historia Universal”: pero, a fin de cuentas, sólo un minuto. Tras breves respiraciones de la naturaleza el astro se heló y los animales inteligentes hubieron de perecer (p. 17).

²⁹ Sin abogar desde luego por el fatalismo, al parecer es innegable una constante a lo largo de la historia de la humanidad: el ultraje del otro y de la naturaleza. Empeño casi inagotable, pues en buena parte de la historia del pensamiento se ha querido llegar a ese fondo identitario legado de la metafísica tradicional que ha denominado ser, de lo que es y son las cosas en general. Autoafirmación seguridad, equilibrio y sujeción de las cosas, forma de operar universalista reconfigurada en esquemas de poder y posesión de la verdad mostrados palpable e históricamente con el recurso de la guerra. Merleau-Ponty escribe sobre el tema al que liga sobre todo con filosofía política, como da cuenta *Humanismo y terror* (1968) sin embargo la maduración de esas reflexiones la alcanza en *Sentido y sinsentido* (1977b) con “La guerra tuvo lugar” y en *Signos* (1980) “El hombre y la adversidad”.

convergencia de tres fenómenos: el deseo, la superposición y la expresión” (p. 26). De Saint Aubert muestra claramente la tendencia de Merleau-Ponty, que se traza de *La prosa del mundo* (1969-1971) a *Lo visible y lo invisible* (1966), a la positividad que subyace al cuerpo, a la inter-corporeidad y a la carne en diálogo con Sartre.

Así pues, con otros ojos, más acá del sujeto de conocimiento que se erige con violencia, la conciencia perceptiva supone otra forma de universalidad radicada en el sentir y que va al rapto del otro. De este modo, expresa Merleau-Ponty, que hago posible al otro si atiendo las paradojas propias, las cuales no tendrían por qué ser abismales, no tendrían por qué distanciar y aislar, ni mucho menos acercarse violentamente. Pareciera que no hay más que dos alternativas que alberga el sujeto constituyente: aislarse por suficiencia y transparencia, posición que anularía al otro, o aproximarse raptándolo, embebiéndolo. El filósofo del cuerpo hace uso de la idea de campo como horizonte perceptivo. El otro se encuentra en el panorama del yo, sin entenderse solamente como mapa en el que se sitúan objetos, en este caso el otro como objeto, sino como impacto vivido, en el que los gestos y los comportamientos se traducen en compromisos que cuentan, traban, entrelazan, danzando alrededor de una zona de misterio compartida.

Así lo confirma la línea expuesta De Saint Aubert (2012), del deseo, la superposición y la expresión que confluyen en la idea de ir más allá del mecanismo corporal, fisiológico, es decir, el deseo no como deseo de un cuerpo sino de un ser. Y la caricia en tanto expresión del deseo, posee el poder de hacer carne al otro (pp. 28; 32 a 43).³⁰ Compromisos que se abren al otro espiritualmente en absorción de la maquinaria corporal insuflada de vida, posibilitando el mundo de sentido, atrayendo el recuerdo de que es cuerpo intensivo. Vías de positividad contra las negativas de Sartre en el plano de la inter-corporeidad.

Yo, el otro, los otros como variantes vividas, aberturas y multiplicación perceptivas, expuestos al mundo como cuerpos vividos, yos inmersos en una generalidad: una falta de titularidad que acompaña sin pedir permiso. Es lo

³⁰ En la base de la juntura con el otro hay una dimensión erótica antes que cualquier derivación comunicacional verbal. La inter-corporeidad es ya libidinal. De acuerdo con De Saint Aubert (2012) la conferencia en México de Merleau-Ponty sopesa estas ideas (p. 32). Puede revisarse también sobre el tema de lo libidinal a Ramírez (1994) “El cuerpo libidinal” (pp. 96 a101).

vinculante, lo que explica al otro como semejante (Cfr. Merleau-Ponty, 1969-1971, pp. 199, 200). Se pisa un suelo común trezando con un ritmo errante, nómada, nadie puede poseer su adentro, nadie puede ser dueño y transgresor de lo común, el fantasma del anonimato se encuentra siempre presente. Habría que insistir ¿en dónde está el plano o las coordenadas que den luz sin sombra, que puedan situar la posición del yo, la del otro, yo la del otro, viceversa, como si se tratara de la verdad?

El comportamiento del yo en el mundo, desde una situación común y el flujo de experiencias que va desbordando, es lo que hace capaz de reconocer otra experiencia y de percibir a otro yo mismo, pero siempre de lado³¹. En esto consiste comprender de una manera diferente al yo en tanto yo perceptivo distinto del yo medida, conectado semejantemente al otro.

Ahora bien, ¿cuáles serían las implicaciones de la inter-corporeidad en el campo educativo? ¿Resultarán incómodos esos planteamientos a los constructos teóricos de la educación sobre la mirada que tiene del cuerpo? Arriba se esbozó un desarrollo del eje predominante del tratamiento del cuerpo, en el que señorea su estudio como cuerpo-objeto, idea contra la que va esta investigación en el sentido de que sea la única manera de comprenderlo, la cual, desde otro ángulo, quiere tejerse en variaciones imaginativas, desvaríos, dispersiones, ideas que iza la filosofía merleaupontiana del cuerpo. ¿Hacia dónde podría conducirse la educación si asumiera la des-centralidad y los enigmas del cuerpo y su pujante inter-corporeidad como muestra la filosofía de la corporalidad?

Se dirigiría a cinco ejes fundamentales, a saber: el tema de la verdad, institución y creación, el lenguaje y la comunicación, la ciencia, la libertad y la política. Pivotes que son parte crucial de toda filosofía de la educación, ejes de los que tiene que dar cuenta. Con excepción del primer tema y su ineludible relación con el lenguaje, los restantes (incluido este último) serán desarrollados en el último capítulo. Quiere decir que el tema de la inter-corporeidad es clave,

³¹ Yo y el otro, ambos en situación relacional que tiende al infinito por la zona de misterio que los arropa, sin embargo situados en el mismo suelo, mismo mundo: "Contemplo a ese hombre inmóvil en su sueño, escribe Merleau-Ponty (1969-1971), y que se despierta de súbito. Abre los ojos, hace un ademán hacia su sombrero caído junto a él y lo coge para resguardarse del sol. Lo que acaba de convencerme de mi sol es también el suyo, que lo ve y lo siente como yo, y que en fin somos dos a la hora de percibir el mundo, es precisamente lo que, a primera vista, me impide concebir al otro: a saber, que su cuerpo forma parte de mis objetos, que es uno de ellos que figura en mi mundo" (p. 197).

porque con base en lo desarrollado, articulará el movimiento y flujo de los demás, como se verá en adelante.

La inter-corporeidad y el lenguaje poseen una vinculación que consiste en una prolongación de éste respecto de aquella, a medida que exhibe el sobrepaso del entrelazo de los yos enigmáticos, inconstituibles, de su prehistoria común (suelo común), como señala Merleau-Ponty, situación a la que ya se ha aludido arriba. Sobrepaso no significa dejar atrás esa prehistoria compartida, si fuera así el yo se dilucidaría y terminaría por resolver su anonimato, se comprendería de una vez por todas a sí mismo y no se emparentaría con el otro, no habría razón; finalmente envuelto en una aire de suficiencia, en el que estaría confinado al solipsismo. Más bien sobrepaso significa movimiento hacia el lenguaje, como impulsado por la manifestación del sentido, que se quiere abrir cauce, paso, duplicidad del suelo compartido, común, que deviene cultura.³² Y como Merleau-Ponty (1957) escribe en *Fenomenología de la percepción*: “El primero de los objetos culturales, aquel por el que existen todos, es justamente el cuerpo del otro como portador de un comportamiento” (p. 383). Como primer objeto cultural, el cuerpo del otro ante el campo del yo deviene cultura por la experiencia del diálogo, lo cual sigue espesando un terreno común, que como prolongación de la inter-corporeidad continúa legándose la falta de titularidad. La cultura, el lenguaje, el diálogo no sobrevienen para resolver los enigmas, la opacidad del yo, del otro, del mundo, mantienen la herencia de prehistoria común. Es nuevamente el anonimato, esa huella que nunca desaparecerá. El compromiso de desvelamiento de la “Verdad” no es lo que está en juego aquí, y por consiguiente podría problematizarse una de las persecuciones más caras de la educación. Si desde el siglo XVII en adelante se insta la época de la verdad y la ciencia, la determinación de lo verdadero, en clave educativa era de esperarse que la enseñanza, en ello tuviera su razón de ser. ¿Qué se enseña? Lo verdadero, lo que puede probarse, mostrarse o bien demostrarse.

³² Que el otro se encuentre en el campo del yo quiere decir en un primer momento, que la percepción que se tiene de él es gestual y motriz, parecido a la relación del lector con su libro. De esta manera, comenta Merleau-Ponty (1969-1971) que la relación es mediante la familiaridad con las palabras de la lengua propia, ideas que van modelando la formación, así la percepción del otro a primera vista lo es de gestos y movimiento, y luego podría advenir el sentido en la medida en que acontece algo diferente que rebasa el bagaje con que cuenta el lector. (pp. 205, 206)

Por este camino se ha apostado fundamentalmente, de manera que hoy la educación transcurre como sistema, orden, planificación, eficacia, tal como ha mostrado la ciencia y sus modos de desvelar la verdad (de lo que ya hubo un acercamiento en el capítulo primero y que en el último se volverá a tocar). El escenario educativo como registro de la intersubjetividad, el espacio fundamental de los encuentros, al mantenerse fiel a lo que de por sí es enseñable, modela ante todo sujetos de conocimiento, va por el aseguramiento de yos constitutivos, de manera que se apega a la manutención dificultosa de comportamientos aciagos sobre el mundo, sobre el otro. Una educación mientras se impulse por una mirada de visión panorámica, de sobrevuelo, le resultará imposible evitar el dominio de las cosas y la transformación de hombres movidos como marionetas. Qué más claro que el sistema de competencias del mundo globalizado y con él los problemas que persisten porque la educación los alimenta, como deterioro ambiental y desigualdad educativa, promotora de una democracia por demás inoperante y aparente (la cual se verá en el último capítulo con el subtema “Libertad, política y educación”).

El camino merleau-pontiano de la inter-corporeidad en dirección educativa supone la asunción de la vida, el mundo y experiencias que de ello se van recogiendo, en el entramado de la incertidumbre, el misterio y la duda. Sería el de una educación corporalizada, o mejor inter-corporalizada, que se permitiera devenir espacio abierto del entrelazo, de cruce, que posibilitara la inter-corporeidad potenciándola en el juego del sentido y procesos de formación abiertos de ida y venida, así una y otra vez, percibir al otro como otro, so pena de compartir el mismo terreno. Eso exhibiría la experiencia del diálogo, la que cuenta, la que enseña, la que dice algo a alguien.

Al respecto recurriendo a una analogía de la experiencia de lo que puede dejar la lectura de un libro, expresa Merleau-Ponty (1969-1971):

Si el libro me enseña verdaderamente algo, si el otro es verdaderamente otro, es necesario que un determinado momento me sienta sorprendido, desorientado, y que nos encontremos, no ya en lo que ambos tenemos de parecido, sino en lo que tenemos de diferente, y esto supone una transformación de mí mismo, así como del otro: es preciso que nuestras

diferencias dejen de ser una especie de calidades opacas, es preciso que se conviertan en sentido (p. 206).

Un giro en la racionalidad acontecería en los procesos educativos, no como procesos límpidos, de generar acuerdos a la manera habermasiana. Como lo ubican Colom y Mèlich (1997): con base en los procesos intersubjetivos derivarían consensos comunicativos en un sentido vital. Si bien es cierto no fríos e imparciales, sin imposición, sin egocentrismos, sino como encauzados por solidaridad y cooperación, aspectos básicos de la acción comunicativa.

Sin embargo, un problema sale al paso. De acuerdo con ellos, “desde la filosofía de la educación, podemos cuestionarnos si toda acción pedagógica, siendo de orden social, resulta o no, y en qué medida, identificable con las acciones comunicativas” (pp. 129-131). Y si consisten en una construcción permanente las acciones comunicativas, la pretensión de Habermas de lograrse, sería sólo por momentos, discontinuamente, porque resultará difícil evadir la opacidad que acompaña las relaciones con el otro, como se ha mostrado. Por eso ¿qué significaría para la educación una vez conquistada la acción comunicativa?

La que hospeda Merleau-Ponty (1969-1971) iría en otra dirección:

No según la exigencia de ir tras la misma idea, por los mismos caminos, o que las significaciones pueden encerrarse en una definición, lo único que la racionalidad podría exigir, es que toda experiencia traiga consigo puntos de atracción para todas las ideas y que las <ideas> tengan una configuración (p. 206).

Desde luego, siempre y cuando cuenten para acrecentar e intensificar la experiencia humana, afirmándose creativamente. Esto es clave de lo contrario se cuestionaría una permisividad sin límites. Según esto, el encuentro con el otro como expresión, como diálogo, a efecto de una educación pre-ocupada por la inter-corporeidad, diluiría el rostro que vuelve a las conciencias rivales, impositivas y raptoras. Ninguna conciencia es privilegiada, ni tienen al mundo como su dueño.

La experiencia educativa que ha de jugarse en esto, consistiría en una aventura, un proceso permanente de in-corporación de la subjetividad que evoque un mundo pluralista, contingente e inacabado. No se trataría en última instancia de negar la verdad, sí la que quiere instaurarse de modo altivo, la que operaría determinadamente, toda vez que:

Hablar no es sólo una iniciativa mía, escuchar no es sólo aceptar la iniciativa del otro, y esto, en último análisis, se debe a que, como sujetos hablantes que somos, *continuamos*, reanudamos un mismo esfuerzo, más antiguo que nosotros, en el que nos hallamos ambos injertados, y que es la manifestación, el devenir de la verdad (Merleau-Ponty, 1969-1971, p. 207).

3. Visibilidad dispersa y educación: la carne ¿arriba último?

Como se sabe, Merleau-Ponty deja inconclusa la última etapa de su pensamiento, que se recoge en obras como *Elogio de la filosofía y otros ensayos* (1960-2006), *Lo visible y lo invisible*(1966) , *El ojo y la mente* (1976), con las que se abre el camino hacia una ontología de lo sensible y acto seguido una re-significación del cuerpo como experiencia de la subjetividad corporal, experiencia que campea en sus primeras obras y que encuentra en la *Fenomenología de la percepción* (1957) su punto álgido. O sea, que en la ontología de lo sensible no dejará de pensarse al cuerpo como medio, si bien es cierto, no obstante lo lleva al extremo.

En este nuevo rumbo no se trataría de centrar la experiencia de la corporalidad, pero tampoco de desvanecerla, sino de localizar un “entre”, algo que es común al cuerpo y el mundo. De acuerdo con Alloa (2008) en *La resistencia de lo sensible, Merleau-Ponty crítica de la transparencia*, se trata de repensar integralmente a la fenomenología como explorando dimensiones indescifrables en su sentido ontológico (p. 90). ¿Cómo expresar esa dimensión desconocida, inescrutable? Una empresa como esta exige experiencias nuevas, incluso otros instrumentos que de alguna manera logren penetrar adentrándose en zonas densas y enigmáticas pero que den algo de luz, lo que remite, en palabras de Merleau-Ponty (1966), a algo que sería tan familiar como inexplicado, de una luz, que iluminando el resto, permanece oscura en

sus orígenes (p. 163). El filósofo del cuerpo se topa con la falta de categorías, la imposibilidad de denominar ese hallazgo, que de ubicársele, no dejaría de estar tentado por el anonimato.

Es la carne (*chair*) de difícil tratamiento y elucidación, que con base en Alloa (2008), “ nombra precisamente lo que no tiene lugar, ni *logos* en una epistemología clásica, ni siquiera en una epistemología del mundo sensible (p. 91). En todo caso, Merleau-Ponty (1966) se vale del “elemento” alrededor del cual giraron las especulaciones de la filosofía presocrática,

“en el sentido en que se empleaba para hablar del agua, del aire, de la tierra y del fuego, es decir en el sentido de una cosa general, a mitad de camino entre el individuo espacio-temporal y la idea, especie de principio encarnado que introduce un estilo de ser dondequiera que haya una simple parcela suya. La carne es, en este sentido, un elemento del Ser” (p. 174).

Ilustrativo por cuanto, en efecto, el “elemento” no es susceptible de inspección directa, dado que remite a un pasado remoto, originario, constitutivo, llenando todos los lados de la *physis*, de todo cuanto hay en ella, no obstante presente como idea, inteligible de algún modo. Ausente-presente es la mejor forma de percibirlo.

En este sentido la carne es una cosa general, un elemento del Ser y mucho más: “inauguración del *dónde* y del *cuando*, posibilidad y exigencia del hecho, en una palabra facticidad, lo que hace que el hecho sea hecho” (Merleau-Ponty, 1966, p. 174). Es como un tejido común “entre” el cuerpo y el mundo, que posibilita pues la visibilidad de la cosa y la corporeidad del vidente. Esta es la consistencia del rasgo ontológico sensible, no otra que concebir la carne como canal comunicante.

¿Qué conecta este canal, que por consiguiente deja traspasar una juntura densa, oscura, e inexplicable? Trasluce una conversión mezclada, el cuerpo como mundo y éste como carne. Cuerpo y mundo van hacia la carne, la cual es un espeso-centro que les confiere unidad, infraestructura que los envuelve como si se tratara de un convenio al que ni siquiera les tomaron parecer, pero tampoco los forzaron, precisamente porque ese arreglo ha sido ya llevado a cabo, del que no se sabe cómo ha ocurrido y por qué ha operado de esa

manera. En otros términos, pareciera que cuerpo y mundo se compenetran, se amoldan, se llaman la atención sin encontrar la razón de su liga.³³

Merleau-Ponty (1966) insiste, que la carne no es ni materia, ni espíritu, ni sustancia, es lo que está en medio, lo que hace que se enrolle lo visible en el cuerpo vidente, lo tangible en el cuerpo tangente, lo que permite que el cuerpo vaya hacia las cosas y éstas al cuerpo, de cómo, por ejemplo, una vibración de mi piel se convierte en lo terso y rugoso y cómo con los ojos sigo los movimientos y los contornos de las cosas mismas. Mágico pacto entre ellas y yo, cosas a las que les presto mi cuerpo para que inscriban y me den su semejanza trabadas en un sistema perfecto del que no puedo desprenderme, un estilo pues constante de visibilidad (p. 181).

Si bien el pacto revela una organización ambigua, no obstante no es un completo caos, pero tampoco completa organización el encuentro en que acontecen cuerpo y mundo. Por eso el autor de la *Fenomenología de la percepción*, alude a una relación armoniosa preestablecida de la que no se pueden dar cuentas claras, pero sí experiencialmente a través de su anudamiento, es decir, del cuerpo y su experiencia perceptiva de las cosas, el vidente y a la vez visible, y las cosas visibles e *incorporadas*.³⁴ Se trata de una relación de reversibilidad entre el vidente y lo visible, que a medida que se cruzan hacen surgir entonces la percepción (Merleau-Ponty, 1966, p. 190).³⁵

La experiencia del color, por ejemplo, lo exhibe. Siguiendo en este punto a Ramírez (1994):

el color es una manera de ser y de expresarse de la cosa antes que una pura realidad física; su constancia es inseparable de la organización entera del campo visual y de la participación de la mirada. El color es un sentido expresivo y no una cualidad meramente sensorial (pp. 129, 130).

³³ Desde luego que la relación con el otro, como se vio en el anterior apartado, se encuentra también abrazada por la compenetración y amoldamiento. En este sentido ya en la *Fenomenología de la percepción* se encuentra lo siguiente: “Un niño de quince meses abre la boca si jugando tomo uno de sus dedos entre mis dientes y finjo morderlo, y, sin embargo, apenas si ha mirado su rostro en un espejo, sus dientes no se parecen a los míos. Y es que su propia boca y sus dientes, tal como los siente desde el interior, son para él aparatos para morder, y mi mandíbula tal como la ve desde afuera es de inmediato para él capaz de idénticas intenciones. La -mordedura- tiene una significación intersubjetiva” (Merleau-Ponty, 1957, p. 387).

³⁴ Las cursivas son nuestras

³⁵ Aquí justamente se puede ubicar cómo la percepción, la experiencia de la subjetividad corporal se descentra del panorama de la ontología sensible no para desaparecerla, sino, como se verá más adelante, para volver a ella.

Así pues, cuerpo-carne-mundo: composición ontológica de lo que hay, de lo sensible. Cuerpo y mundo no son protagonistas, porque así como el primero se dispone a mirar al segundo, de la misma forma el mundo, las cosas, van hacia el cuerpo. ¿Quién manda aquí?, se cuestiona Merleau-Ponty. Y la carne, es ese “entre” que los cubre como realidad visible que los pre-posee; de aquí la falta de titularidad del cuerpo y el mundo.

La carne es una realidad visible-ausente, como se ha dicho arriba, y esa condición, hace que se mueva en la región de lo claro-oscuro, y que puede dimensionarse para su accesibilidad y mejor comprensión por la pintura, esto es, de como en ésta intervienen el juego de luces y sombras.

Para acercar más esto, con base en Ramírez, reflejos, sombras y brillos, en la pintura, no son objetos, no se ven pero están ahí, y lo que es más, sin ellos no se podría ver, por cuanto logran configurar algo así como una pre-organización del campo visual al que la mirada responde. La carne es como la iluminación, una especie de visión que conduce a la mirada. En otros términos la luz “ve” antes que la mirada, la cual se siente atraída por una pre-síntesis de la iluminación, agrega Ramírez (1994, p. 130).

Ahora bien, ¿a dónde se dirige todo este giro ontológico? ¿Nutre algo tal ontología de lo sensible en la que se puede observar, que va a una disolución del vidente y a parar a una zona neutral con las cosas y con el mundo? La tendencia a diluir al vidente no es el asidero final al que la filosofía merleaupontiana quiere llegar y que puede rastrearse en su obra más original *Lo visible y lo invisible* (1966), puesto que si la carne como elemento de visibilidad permea anónimamente, como visión general, no se trata de quedarse ahí hundido en ella, sino de explorarla como una zona genética, algo así como un punto de emanación del que fluyen fuerzas misteriosas y de las que se sienten sus influjos y efectos. Carne, Ser, no hay más que eso, y los videntes destinados:

A un cuerpo, a una situación y, a través de ellos, al ser y lo que sabe de sí mismo pasa íntegramente al otro, en cuanto descubre su poder de Medusa. Cada cual se sabe a sí mismo y sabe a los otros *inscritos* en el mundo; lo que siente, lo que vive, lo que los otros sienten y viven, sus mismos sueños y los de ellos, sus ilusiones y las de ellos no son islotes,

fragmentos de ser aislado: todo ello, por la exigencia fundamental de nuestras nada constitutivas, es ser, tiene consistencia, orden, sentido y hay modo de entenderlo (Merleau-Ponty, 1966, p. 88).

Se puede poner de esta manera de la mano de Alloa (2008). Se trata de mostrar en contraposición con Derrida³⁶, que el pensamiento merleau-pontiano se mueve hacia la no-transparencia, opuesto a todo intento de alzar una filosofía reflexiva que no sabe de obstáculos y que por ello no centraliza al sujeto como lo hizo de algún modo Husserl. La idea de una hiperreflexión es lo que se pone en juego aquí, la cual ya se asoma en la *Fenomenología de la percepción* (1957) como retorno a las raíces, a los orígenes como bien lo apunta el joven filósofo (p. 93).³⁷ La cuestión, escribe, es que hay un fondo irreflexivo irreductible a la reflexión, el cual implica la apertura de un abismo insondable por infundado, el ser en profundidad, el ser encarnado, un ser al que soy inherente, que se fenomenaliza, que está en un afuera y en retirada (Alloa, 2008, p. 94).

Reflexionar sobre la reflexión no tiene que ver con abstracciones, conceptos sino en un hundimiento y arraigamiento de lo sensible.³⁸ Se insiste, ¿para quedarse ahí? Este es el punto nodal: no se trata de quedarse en la pura hiperreflexividad, sí de volver de ella. Por esto no hay que perder de vista que el cuerpo, su experiencia perceptiva en íntima complicidad con el mundo, con las cosas, es el medio para descender a ese ser, a esa carnalidad, embeberse y regresar. A su regreso no se la aclararía ni se la explicaría, no se puede, no tiene caso, no hay razón, no está en poder de hacerlo el sujeto cognoscente. Lo que se puede hacer es asumir experiencias que concierten el misterio de

³⁶ De acuerdo con Alloa (2008), Derrida en *La voz y el fenómeno* considera que la auto-afección es lo primordial de que parte la fenomenología sin ir más allá, cuando más bien es que el asunto no acaba en ésta. Entre lo que toca y lo tocado hay una relación diferida, una relación no presente. Por eso Alloa convenientemente señala que Merleau-Ponty se dirige a una filosofía de la no-transparencia (p. 92).

³⁷ Así, se puede leer: “La unidad del sujeto o la del objeto no es una unidad real, sino una unidad presuntiva en el horizonte de la experiencia; hay que descubrir más acá de la idea de sujeto y de la idea de objeto, el hecho de mi subjetividad y el objeto en su estado naciente, la capa primordial en que nacen lo mismo las ideas que las cosas” (Merleau-Ponty, 1957, pp. 241, 242)

³⁸ Para apretar más, adelante señala: “En vez de cortar el nudo gordiano, la nueva ontología del quiasmo se hunde más profundamente aun en el anudamiento de la experiencia sensible donde se dibuja una dimensionalidad de copertenencia en la no-coincidencia, una cohesión que no es el producto de una reconstrucción conceptual retrospectiva, sino una cohesión de adherencia sin concepto” (Alloa, 2008, p. 96).

visibilidad dispersa, la cual tiene la traza de ser inagotable, rica, fecunda; experiencias perceptivas que a su regreso se saben envueltas permanentemente en lo que se llama mundo sensible o historia, con un pasado, un presente desordenado, sujetos indefinidos con rostros, palabras, acciones con tonos y ritmos diferentes pero de un mismo algo (Merleau-Ponty, 1966, p. 111).

Ahora bien, sobre este respecto la educación toma turno, pues la pregunta que a continuación se enunciará, le hace un llamado: ¿Cómo han de ser incentivadas experiencias así? ¿Habrán maneras detonantes que encajen en el misterio de la carne, de la visibilidad dispersa, si se desliza en arenas movedizas, está pero a la vez se encuentra en retirada? ¿Es posible, más allá de experiencias subjetivas de la corporalidad, innovadoras y aisladas, ir tras de la visibilidad dispersa y generar así experiencias oscuras de la carne pero que den mundo y sentido? No está de más pensarlo por cuanto los mecanismos que se han interpuesto, las amarras que han impedido la visibilidad dispersa, histórica y socio-culturalmente, continúan haciendo de las suyas, y que por eso, traen a cuento la importancia del papel que juega y tendría que jugar la educación, pues recuérdese la idea de su carácter complejo como práctica social y formativa, que a partir de la modernidad se institucionalizó al grado de contar con criterios decisivos de rentabilidad y eficacia, y de ahí planificarse con base en el ejercicio de la racionalización. Lo que motiva al esclarecimiento de algún derrotero viable en el marco de la educación, porque los sistemas educativos están contenidos de un dispositivo ideológico científico-económico, una racionalidad instrumental. La educación ha caminado en pos de constitución, como sedimento cultural que no ha estado exento de esas fuerzas envolventes.

¿Por lo anterior es el caso que no sea invitada la carne como visibilidad dispersa a las filas educativas? Con la pretensión de sumar y hacer eco más amplio a estas inquietudes, es posible acoplar algunas ideas de Eugenio Trías bajo los trazos de su ejercicio aforístico sobre la dispersión, en una obra que lleva este nombre, en razón por un lado, de que constituye un vaso comunicante con la visibilidad dispersa merleaupontiana, y por otro inspira a la posibilidad de diluirla en la educación con efectos creativos e innovadores. Traerlo a cuento significa que permite una vinculación que no tiene otra

intención (dado que son pensadores de tradiciones distintas) que la de contribuir a la ruta que seguiría la visibilidad dispersa en la educación, sólo eso.

En algunos aforismos lo que expresa Trías (2006) de la dispersión, es compatible con lo que supone la visibilidad dispersa como lo denso, misterioso, indescifrable. Dice en *La dispersión*: “Ahí está “la dispersión”, ahí queda injustificada y por-que-sí, sin aval y sin recurso. Quien quiera cogerla al vuelo que lo intente. Pero ¡No pretendáis recogerla! ¡Dejadla, dejadla ahí, dispersa y nómada!” (p. 17). De la mano de esta idea triasiana, la visibilidad dispersa como dimensión ontológica tal vez tenga un carácter de espanto insoportable, que explicaría la dificultad de dar con su paradero, pues lo insoportable se adiciona complicando lo que de por sí es ya complejo.

En general las sociedades y las culturas a través del tiempo han dado claras muestras de una contienda contra ella. Puede verse así la historia de la humanidad como disponiéndose a una querrela contra el azar, lo disperso, lo que en clave merleau-pontiana es miedo a lo nuevo, a lo contingente que se encuentra donde sea, incluso acosando a los sistemas que han contribuido a revelarla.³⁹

Con ciertos esfuerzos el hombre ha querido proyectar un mundo estable, exhibiendo valoraciones en diversas direcciones con el cometido de asegurarse establemente. Ciencia, religión, moral, educación, arte, filosofía de algún modo han confluído, en cierto sentido y bajo ciertas condiciones históricas, a la instauración de lo firme, de lo fijo.

Malogrados empeños, ellas no han podido sustraerse al dinamismo, al nomadismo inherentes a lo contingente, al azar, nunca han sido las mismas con el paso del tiempo, de aquí que la pretensión de lo firme y fijo no ha pasado de ser un mero deseo de sustanciarse, comprendido también como miedo a lo disperso.

³⁹ Se podría decir que cualquier sistema intenta lo mismo. Merleau-Ponty (1980) al respecto lo explica claramente tomando como ejemplos de sistemas al marxismo y catolicismo. La superación de la naturaleza por la *praxis* humana, fundamental en la visión de Marx, los marxistas ortodoxos ponen de lado los riesgos a que pueden conducir una transformación como la que ella implica. El catolicismo, particularmente francés, con aires renovados se desarrolla en el marco de una reafirmación de la jerarquía eclesiástica con el *Syllabus*. ¿Cómo dar entrada así a lo contingente? ¿De qué manera se abre la posibilidad de un intercambio de ideas con otras perspectivas que expresan al mundo diferente? (pp. 302, 303).

La pretensión de cierto aseguramiento, pisar sobre seguro, es defendible como forma de estar, una condición de pararse en el mundo. Razón que levanta las construcciones socio-culturales, pero que por otro lado sobrellevan, como lo muestran muchos episodios funestos de la historia, el riesgo de la instauración de fundamentalismos, totalitarismos, sujeciones, originados porque los esquemas proyectados desde esas construcciones no responden cabalmente a las expectativas programadas. Siempre hay algo que no encuadra, algo desfasado, diferido. De modo que ahí está ausente-presente, en un tono claro-oscuro, la visibilidad dispersa, nunca dejará asir la transparencia, la absoluta presencia, la identidad cabal entre lo que se refleja y lo reflejado.

A su empuje y fuerza le acompaña a bote pronto, lo inesperado, la jugarreta, adversarios todos de la estabilidad; signos que dejan entrar el desvarío, “la ocurrencia desarrollada hasta el fin... hasta ningún fin... Una ocurrencia errante...”, según expresa Trías (2006, p. 25). Así pues, ¿por qué no acoger en la educación posibilidades de mundos alternativos que se alcen por manos proclives a lo variopinto? Desde luego trazarle la pista a la carne, como arriba se ha apuntado, es muy complejo, tarea imposible, con mayor razón a partir del marco educativo, toda vez que se ha ido constituyendo como estructura y estructurante, como formadora de subjetividades, acorde al dispositivo cultural en turno.

Y claro la esquemática curricular da cuenta de ello, la cual de entrada implica un campo delimitado que se mueve por un ritmo de justificación de distintos órdenes, social, político, económico, concentrada en objetivos y formas procedimentales y sistemáticas de aplicación, que luego resultan difíciles de trastocar o que dejan escasos pasadizos a las rupturas, a lo discontinuo.

Sin embargo, sopesar educativamente la puesta en marcha a la carnalidad, que posibilitara el *clinamen* a la visibilidad dispersa, sería aventurado, como buscarle la cuadratura al círculo, de generar movimientos enrarecidos a lo que tiene su propio lugar y acomodo, a eso que de otro modo pareciera no dar pie a resquicios enloquecidos. Esto también es posible apuntalarlo en esta dirección: aflojar los empaques de la vida curricular de tal forma que se pueda generar en el transcurrir áulico, el tránsito dispersivo por angosturas que están ahí y no

han sido descubiertas, lugares que están ahí y que no han sido ventilados, ni dichos.

Se colige de lo anterior una manera distinta de concebir la posición del maestro, admítase acaso la de ser actor disperso, que ha corrido experiencias delirantes, desquiciadas, de anudamiento carnal con el mundo y que estimule a los alumnos a vacacionar por las hendiduras de la visibilidad dispersa, que salen al paso o que hay que buscar para decidirse a su deslizamiento, lo que supondría el traspaso de los límites de los linderos fincados por el currículo, que pueden significar ciertas aproximaciones a una nada o lo que es lo mismo, haber sido tocado por la visibilidad dispersa.

Lo que se acaba de decir, pone de relieve la clave en la inter-corporeidad, en relación a lo que ya apuntara Merleau-Ponty en la *Fenomenología de la percepción* (1957): avalar la experiencia de un mundo en el que es imposible su total determinación, un mundo abierto, en el que es factible ofertar síntesis, territorios de significados, sólo que nunca a cabalidad. [Incluso esos yos que cohabitan en los espacios educativos, formados y conformados por los espesores que éstos permiten, jamás llegarían a una hechura cristalina], puesto que son, a no querer, hechos y deshechos en el curso del tiempo como siendo en un horizonte de experiencia. Optar por escurrirse en estos vaivenes [significaría para la educación] qué más que el hallazgo del estado en que nacen las cosas (pp. 241, 242). Mundo abierto inextricablemente ligado a la nada, porque lo que es abierto tiene una consistencia claro-oscuro, ambigua. Pero ¿de qué tipo de nada se habla? Alloa (2008) da la pista cuando alude que se trata:

de un desdoblamiento en una reflexión sobre los vacíos, sobre las manchas de latencia con las que está esmaltada, una nada que resulta ser, más que una categoría lógica, una nada de este mundo, inserta en lo visible como su envés... lo invisible (p. 108).

En esto va el Ser, su brote. Señala Merleau-Ponty (1966) que su relieve ontológico, su fondo no puede decirse que no sea nada. ¿Qué es lo primero? No el ser pleno y positivo como opacando la nada, sino apariencias que pueden estallar o borrarse, contar o perderse en algo: mundo que no necesita

anular previamente la nada. Es demasiado pesado sostener que la nada no es, es darle trato como especie de esencia (p. 115).

¿De qué tipo de invisible se habla? Adelante agrega Alloa (2008) que no es solamente no visible (algo que tiene este carácter no estaría exento de ser susceptible de verse) sino *donde su ausencia cuente para el mundo, sea el acontecimiento de pasaje del mundo* (p 108),⁴⁰ el nacimiento de un acontecimiento, una expresión, una experiencia, un estilo fecundos, acto dispersivamente creador, y de la mano de un tiempo que requiere de una demora, un silencio, tiempo del comienzo más acá de un tiempo operativo favorable para la obtención de meros resultados que cifran el ritmo educativo. Nada que ver en este sentido con un tiempo ajustado, apretado.

De manera que con auxilio de Merleau-Ponty, a propósito de una recuperación que hace de Valéry, y que valga en el ámbito educativo para que incentive experiencias perceptivas originarias, el nexo original con el mundo como su propósito más atractivo, sería cómplice de la puesta en marcha de un juego dialéctico, de lo más riesgoso que posee el hombre: Pensar. Sólo que deambulando entre distracciones en las que se introduzca el tenue espacio vacío por el que vemos algo.⁴¹ “Idea severa y -valga la expresión- casi vertiginosa, [la educación concebida como espacio de reunión, potenciación y explosión de percepciones] en un laberinto de idas y venidas espontáneas, que se entrecruzan, a veces se cortan, tantas mareas de desorden y que toda la empresa descansa en ella misma. Uno se explica que ante esta idea, que vislumbran también como nosotros, nuestros contemporáneos se aparten de ella y busquen una tabla de salvación” (Merleau-Ponty, 1980, p. 302).

Pensar, que es acceso a las cosas mismas, instituye una senda proclive a *dejar-se ser* ese nudo originario con el mundo, lo que no significa otra cosa que ver a través de una opacidad y profundidad siempre ahí, toda vez que cualquier cosa posee lagunas, nunca es total (Merleau-Ponty, 1966, pp. 103, 104).

⁴⁰ Las cursivas son mías.

⁴¹ “Vacío”, “nada” remite en clave dialéctica a lo negativo, el cual pensarlo preservándolo, consiste en verlo “por el rabillo del ojo como única orilla del ser...” Ínsito en él, pues si se le yuxtapone, si se le pone a un lado, lo negativo perdería su pureza. Lo negativo es entonces una fisura, una grieta como acontecida en el ser más no a un lado, que por cuanto se va aperturando se va llenando (Merleau-Ponty, 1966, pp. 76, 77). Justo puede percibirse bajo la analogía de un río caudaloso que al hacerse un nuevo surco, el agua inmediatamente lo llena y se encauza.

Es inherente al Pensar la solicitud de percepciones vagas, espontáneas, de un cuerpo que va a lo invisible, a la región salvaje. De ser así, acorde con un imperativo triasiano, la educación podría correr en surcas a dejarse llevar por la visibilidad dispersa: ¡Atrevedos de una vez a pensar a la deriva, desprovistos de alforja y salvavidas! (Trías, 2006, p. 23).

III. EXPERIENCIA DE LA SUBJETIVIDAD CORPORAL: APORTES MERLEAUPONTIANOS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

El humanismo de hoy ya no tiene nada de decorativo ni decoroso. Ya no prefiere al hombre en contra de su cuerpo, al espíritu en contra de su lenguaje, los valores en contra de los hechos. Ya no habla del hombre y del espíritu más que sobriamente, con pudor: el espíritu y el hombre no *son* nunca, se reflejan en el movimiento por el que el cuerpo se hace gesto, el lenguaje obra y la coexistencia verdad.
(Merleau-Ponty)

1. Experiencia de la corporalidad, ciencia y educación

El protagonismo e impacto que ha tenido la ciencia a partir de la modernidad en la vida cultural de occidente, ha consistido en su posicionamiento como la perspectiva fiable, garante y consistente de acercamiento al mundo y a la realidad, haciéndose acompañar del ámbito educativo, dando certidumbre y legalidad. Con base en la experiencia perceptiva de la corporalidad, se puede mostrar otra liga entre la educación y la ciencia en el desentendido de que educar la percepción es la que abraza la Verdad, la que está por encima de otras miradas y acercamientos al mundo.

El camino a seguir radica en partir del conflicto entre las ciencias naturales y las ciencias sociales y humanas que arrancó básicamente en el siglo XIX, sobre su estatus metodológico, pero en atención especial a la discusión en el XX de corte hermenéutico entre J. Habermas, de quien sólo se exhibirá su crítica de la mano de Ambrosio Velasco, y H. G. Gadamer. Este camino pone de relieve la concepción merleaupontiana de la ciencia respecto del rumbo que el conflicto de las ciencias tomó, en aras a repensar de otro modo la ciencia y llevar a la mesa de discusión la trascendencia del papel que habría de asumir la educación, que ha fungido como principal promotor de una ciencia exitosa.

Si se toma como punto de partida que los seres humanos se van forjando al abrigo de mantas sedimentarias que se estructuran y que luego parecieran imposibles de romperse, entonces eso en lo que ha devenido la cultura occidental, ha girado en torbellinos que la han puesto ante una evidente crisis. Cabe precisar que “crisis” no supone necesariamente que las cosas antes marchaban en armonía, perfecto orden, sino “cierta estabilidad”, movimiento regular inevitablemente supeditado a vaivenes desequilibrantes, hasta llegado el punto en que toma tal fuerza que acontece una fractura, una fisura ante la cual habría que tomar decisiones.⁴² Ni mucho menos se trata de añorar una Arcadia. Y es que de tratarse de asuntos relacionados con el ser humano nunca se ha llegado a un nivel estable por excelencia, ni a pronunciarse palabra última.

Se puede identificar uno de los polos cruciales implicado en las dificultades que enfrenta hoy la vida de occidente y que siguen teniendo resguardo en la visión clásica de la ciencia: la alienación provocada por un objetivismo tal como lo han enseñado y defendido las ciencias de la naturaleza, trabadas espectacularmente con la ciencia matemática. Su justificación, el positivismo, del que aún se sienten sus efectos. Husserl ubica claramente el problema, situando en el papel de las ciencias en la cultura, el motivo por el cual éstas han tenido un distanciamiento respecto de las tareas humanas. A partir de la modernidad se anuncia ese camino. Husserl (1984) tiene claro que el sometimiento de las ciencias a una seria revisión no es por su carácter científico, sino por lo que han significado para la existencia humana.

Dice de esta manera:

La exclusividad con la que, en la segunda mitad del siglo XIX, toda la cosmovisión del hombre moderno se dejó determinar por las ciencias positivas, y se dejó deslumbrar por la “*prosperity*” debida a ellas, significó un alejamiento indiferente de los problemas que son decisivos para un auténtico humanismo. Meras ciencias de hechos hacen meros hombres de hechos (p. 11).

⁴² La palabra que es de origen griego κρίσις admite los dos términos: separar y decidir.

Es el cuestionamiento de la visión de la cultura europea, que quiso perpetrarse en los senderos exitosos que la ciencia iba trazando, lo que se pone en juego aquí. Una historia cifrada por un protagonismo de las ciencias de la naturaleza, cosechando festejos suficientes como para extender su quehacer, a otros campos del saber que quisieran forjarse con seriedad. Difícilmente se ha podido escapar a sus influjos y aún más asegurarlas ha sido la preocupación cardinal. Al parecer algo muy valioso obligaría a su expansión, es la verdad científica la que tiene que mostrarse al alcance de los más; en y por su nombre la necesidad de asimilarla, enseñarla, aprenderla.

Al respecto cabe señalar que un papel decisivo lo ha tenido la educación, porque como sedimento cultural no ha escapado al manejo de los hilos de las conquistas científicas, cuya manifestación más palpable ha sido su perpetración como práctica institucionalizada. El reflejo actual de las pautas educativas herederas de la modernidad, focalizan su desarrollo a través de la especialización y una refinada metodología, con base en la idea de método, que de acuerdo con Gadamer (1981) vale la pena evocar: “dio validez a un nuevo concepto de unidad de saber y conocimiento que ya no se encontraba en una conexión evidente con nuestro antiguo conocimiento del mundo” (p. 99). Unidad de saber y conocimiento en pos de su asimilación, enseñanza y aprendizaje, éstos favoreciendo unidad de saber y aprendizaje. Uno y otro transita al parecer el mismo camino; unidad de saber y conocimiento constituye tal amalgama de la modernidad, que expansivamente se ha convertido en medida planetaria, ahora ruta de la educación como “sistema educativo”.

Por ello hasta cierto punto es visible la vacuidad de la vida occidental y sus cuestionables prolongaciones: productividad, eficacia, utilidad y de éstos ganancia, consumo, comodidad. A la postre una franca tendencia a la deshumanización. Insulza faena porque fomenta una cultura distraída en la que el recuento de la historia ha tenido como saldo, entre otras cosas, cierta repelencia al otro, a los otros, a sus voces, peticiones, hallazgos, reivindicaciones, a sus laceraciones, además del deterioro ambiental. En otros términos pareciera ser una tarea encerrada en sí misma, un individualismo concentrado tanto en la mirada de lo propio, al grado que el

otro, lo otro, incomoda por su condición ajena. Esa que se posiciona con el rótulo de la violencia, imposición y rapto del otro, en franca asunción de constitución, situación alejada de la de Merleau-Ponty como se ha visto en el apartado “Inter-corporeidad y educación”.

Pensadores contemporáneos coinciden en la identificación del nodo neurálgico del papel determinante del factor económico, la ciencia y la tecnología en la educación. Como el caso de Lluís Duch (1997), quien apunta en *La educación y la crisis de la modernidad* que “la crisis pedagógica” actual, a medida en que se experimente indiferencia es que algo está pasando en las transmisiones pues no están surtiendo efecto dejando a la suerte a los individuos y la sociedad (p. 68).⁴³

El autor afirma que la cultura occidental ha privilegiado de alguna manera un “monolingüismo”, el de lo económico, para dirigir lo que ha de pensarse y hacerse para la consecución del éxito. Expresa sobre esto que “<la ideología occidental> moderna ha sido paradigmática, ya que ha establecido <lo económico> como criterio decisivo del trayecto humano y como objetivo final de la existencia humana” (Duch, 1997, pp. 78, 79). Por su parte Octavi Fullat (1995) en *El pasmo de ser hombre* lo pone de esta forma. Distingue dos modelos antropológico-pedagógicos. El primero es monista, cerrado porque no admite más que ciencias y tecnologías para poner en perspectiva la educación, y que ha devenido bajo una esquemática de racionalidad teórico-científica y práctico-tecnológica. El segundo es dualista, el que defiende el autor, es abierto porque acepta ingredientes no sólo materiales sino metafísicos, proclive a proteger la decisión, creatividad y libertad en materia educativa (pp. 37 a 39, 51 a 54).

Con todo este escenario se siente obligado repensar el lugar, la función y el sentido de la ciencia y la educación. Un llamado a ello lo exigen las distintas voces del pensamiento contemporáneo. No es la excepción Merleau-Ponty. Para él fue capital intervenir en tal empresa. En efecto, su pensamiento se construyó en diálogo con la mirada clásica de la ciencia,

⁴³ Vale la pena mencionar que Duch (1997) equipara ilustrativamente “crisis pedagógica” con “final del mundo”. Apunta al respecto: “Acontece un “final del mundo” cuando las transmisiones que se efectúan en un lugar determinado dejan de poseer importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos que en él habitan. Una “destradicionalización” muy aguda acostumbra a preceder y acompañar la defunción de un mundo que se encuentra cercano a su disolución” (p. 72).

con apoyo del acercamiento que tuvo a los notables avances científicos de la época como la teoría de la relatividad, la geometría no euclidiana y la teoría de la *gestalt*, novedosas variantes de la mirada y quehacer científico. Obras como *La estructura del comportamiento* (1953), la *Fenomenología de la percepción* (1957), *El mundo de la percepción. Siete conferencias* (2006), *El ojo y la mente* (1976) dan cuenta de ello.

Y es que como señala Ramírez (2008), la experiencia perceptiva y su comprensión tiene que arreglárselas con la manera en que ha tomado cartas en el asunto la explicación científica de esa experiencia, y con el hombre y su relación inmediata con el mundo (p. 31).

Además, el retorno a la experiencia del mundo natural, lo que se da en ella tal cual (saber a-temático, pre-categorial), puede componer el espesor que podría reorientar las pautas científicas y educativas, a medida que flexibilice la dureza de una formación basada en esquemas científicos que han querido (evidentemente sin lograrlo) suavizar, atenuar la complejidad humana, su condición, su contexto, su singularidad y zanjar un destino, según esto más plausible, de acuerdo a un objetivismo que hoy muestra su sequedad por cierta declinación de la cultura, sujeción del mundo de la vida, y, por tanto, cierto olvido de la subjetividad.

Se trata de ensayar e incentivar los derroteros de la ciencia y la educación por vías fenomenológicas, que reaviven el mundo de la vida y la historicidad como factores clave del hombre, sin incurrir, por supuesto, en una invitación dirigida al detrimento de la primera y lo que ha sido su presentación objetivista, sino hacerlas a ambas componibles en un orden distinto en el que no se valga la exclusión de componentes subjetivos, ni tampoco la exclusiva confianza en los procesos externos-causales tipificados de la ciencia.

Es muy claro para Merleau-Ponty que la fenomenología es ante todo una afrenta contra la ciencia positiva, como lo dejara ver Husserl, razón por la que el pensador francés va desplegando su filosofía de la corporalidad, toda vez que considera, en efecto, que la ciencia positiva ha sido de las protagonistas más sólidas en la conducción de la cultura occidental, junto a las capas sedimentarias con las que se ha desarrollado su historia. El denuesto que expresa en *Fenomenología de la percepción* (1957) se

encuentra formulado así: Yo no soy la derivación de múltiples causalidades entrecruzadas, mi cuerpo no es un simple objeto de ciencia.

Y más adelante en sus propias palabras:

Todo lo que sé del mundo, aún científicamente, lo sé a partir de una perspectiva mía o de una experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no querrían decir nada. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y queremos pensar la ciencia misma con rigor y apreciar exactamente su sentido y su alcance, nos es menester despertar ante todo esta experiencia del mundo de la que la ciencia es la segunda expresión (Merleau-Ponty, Prólogo, VI).

Merleau-Ponty advierte la necesidad, de entrada, no de repensar la ciencia en cuanto a su estructura, procesos categoriales y metodológicos, sino de perspektivarla desde el mundo vivido. Se trata de una ciencia sentida, corporalizada como espectáculo de carne que dan los ojos, que son inseparables de su situación, están incrustados en las cosas que perciben, alejando la supremacía que supone un observador, una inteligencia desde fuera que no está exenta de dejar saldos duros: dogmatismo. El hombre en su relación con las cosas bajo la esquemática de las ciencias positivas, dibuja por lo regular, una distancia que favorece su dominio y manipulación, a riesgo de que en su nombre y por sus resultados, se disemine a otros ámbitos humanos y entonces trate de imprimir una mirada cerrada, dominante y controladora. Muchas veces en nombre del talante tecnológico y científico pareciera que casi cualquier cosa que toca o hace, es permisible y justificable.⁴⁴

Es muy importante recalcar que la crítica que hace Merleau-Ponty a la ciencia no incide entonces directamente en sus componentes lógico-epistemológicos, porque supone un planteamiento diferente, igualmente

⁴⁴ De acuerdo con León Olivé (2004) no hay algoritmos de racionalidad para la toma de decisiones tecnológicas. Asunto complejo de intereses no únicamente científicos, sino económicos, políticos, ideológicos que hoy se ha agudizado. La clandestinidad es una práctica indiscutible, a falta de controles estrictos y operativos institucionales (laboratorios de clonación por ejemplo). Y aún cuando la práctica científica no suponga fines al margen de decisiones éticas, ha habido episodios de fuertes lecciones como el caso de los desperdicios nucleares. En los primeros años de la era nuclear, hoy se sabe, sus desechos rebasaron lo permitido por las normas actuales. Aunque resulte difícil el establecimiento de razones objetivamente suficientes para la aplicación de innovaciones tecnológicas, tampoco habría que permitir su ejercicio indiscriminado (pp. 107- 114).

discutible y criticable, pero considerable, respecto de la gran polémica filosófica suscitada en el siglo XIX, y continuada en el XX, en el marco del estatuto científico que comportaban las ciencias de la naturaleza en comparación con las ciencias del espíritu, y que llega a estos días, rica en matices, bajo la denominación de “Guerras de la ciencia”.⁴⁵ Eje dominante en el marco de la disputa en torno a la idea de discutir y pensar la ciencia.

En general, se puede ubicar en la línea problematizadora del lado de las ciencias del espíritu al historicismo (corriente a la que debe esa denominación, W. Dilthey precisamente), al neocriticismo, pero también a la fenomenología, la escuela de Frankfurt y la hermenéutica filosófica tanto gadameriana como ricoeuriana. La fenomenología en la pugna forma parte de las contribuciones al esclarecimiento del embrollo de las ciencias, sólo que el camino merleauPontiano ofrece variantes novedosas. Es más, en la línea que se acaba de trazar, los estudios que se han hecho alrededor de la problemática apuntada, no resuenan los planteamientos fenomenológico-merleauPontianos.

En cambio lo que pulula es la hermenéutica, que se recoge y pasa revista muy importante desde sus orígenes hasta su posición actual como hermenéutica filosófica, al igual que también fluctúan con otro enfoque los aportes de la escuela frankfurtiana. Situar un esbozo, una aproximación a los puntos cardinales de las aportaciones de la hermenéutica contemporánea con atención a Gadamer y su encononazo con J. Habermas, mostrará la pertinencia de los alcances del filósofo del cuerpo en este tenor. Sin duda el planteamiento merleauPontiano se sostiene por sí mismo, sin embargo intentar contrastarlo con esas posiciones, podría ser otra manera de ubicar su relevancia.

Bajo la idea de una hermenéutica filosófica, de principio Gadamer señala que si bien una preocupación fuerte de la hermenéutica metodológica encabezada por Dilthey fue defender la objetividad y racionalidad de las

⁴⁵ La denominación aparece por primera vez en *Superstición Superior. La izquierda académica y su conflicto con la ciencia* de Gross y Levitt. Protagonistas fundamentales en la perpetración de estas guerras fue Sokal con su famosa “Broma de Sokal” y luego B. Latour y Steve Woolgar con su investigación de *La vida de laboratorio*. Un excelente estado de la cuestión sobre el tema en J. H. Zammito (2004), *A nice derangement of epistemes. Post-positivism in the Study of Science from Quine to Latour*, Chicago: University of Chicago Press.

ciencias sociales, evidenciar su estatuto científico riguroso y serio,⁴⁶ no obstante, la hermenéutica filosófica abre a otras dimensiones de mayor alcance. Aquella incurre en estrechez de miras, porque el problema entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, supone más que su elucidación metodológica. El giro que logra Gadamer se debe a Heidegger, al concepto de comprensión (*Verstehen*, metodología propia de las ciencias del espíritu para la hermenéutica metodológica en contraste con la *Erklaren* relativa a la explicación que ofrecen las ciencias de la naturaleza) y al horizonte hermenéutico producto del desarrollo histórico en devenir, en el que se van conformando los prejuicios y la tradición. Acontece aquí una densa y compleja relación mediada por el presente entre pasado y futuro a partir de la comprensión, que por una parte Heidegger ha mostrado que en ella reside el modo del ser propio del *Dasein* (Ser ahí), y por otra faculta la posibilidad de poner a prueba los prejuicios. La comprensión constituye la estructura universal del Ser ahí, de ser en el mundo y le pertenece entonces como su rasgo específico (Gadamer, 2005, Prólogo 2da. ed. p. 12), el cual habilita la experiencia del mundo tal como se articula en su lingüisticidad, misma que va animando su historicidad y conformación de prejuicios.

El filósofo alemán rompe con la modernidad y su postura de rechazo a los prejuicios. Expresa que no son necesariamente erróneos, equivocados, distantes de la verdad como los concebían los modernos. Más bien

⁴⁶ Sobre esto, un recuento: El intento de asimilar las ciencias sociales y humanas a las ciencias de la naturaleza, que aquellas siguieran en cierto modo los cánones de la otra, como quería A. Comte, era fundamentalmente el problema. Muy difícil resultaba ceder, a que el método experimental fuera el único lícitamente aceptable, y que trasladado a las ciencias sociales y humanas por fin les permitiría llegar a constituirse con rigor y seriedad. Sin embargo, las diferencias saltan a la vista, por un lado las ciencias de la naturaleza logran resultados grandilocuentes por el establecimiento de leyes generales, espejos por decir así que reflejan formas de comportamiento regular en los procesos de la naturaleza, mientras que las ciencias sociales y humanas representan dificultad para recoger en leyes el comportamiento de los seres humanos, fenómenos sociales y culturales. Las situaciones en las que están envueltas exigen una mirada a la especificidad, lo singular, a lo irreplicable de difícil trato regular y sistemático. Sobre esta vía se encuentran pensadores como W. Windelband, H. Rickert neocriticistas y W. Dilthey, M. Weber, P. Winch entre otros historicistas, éstos últimos insertos en la senda identificable como hermenéutica metodológica, que buscaban determinar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de las ciencias del espíritu. En relación a esta última parte puede revisarse a Ambrosio Velasco (2004). El desarrollo de la hermenéutica en el siglo XX. En M. A. González Valerio, G. Rivara Kamaji y P. Rivero Weber (Coords.). *Entre hermenéuticas* (pp.169-193). México: FF y L-UNAM.

suponen una direccionalidad que funge como condición de comprensión del intérprete. Sobre esto conviene retomar a Ambrosio Velasco (2004):

A medida que cada vez se comprende algo se cuestionan y cambian los prejuicios, y con ello la situación y el horizonte hermenéutico del intérprete, resulta que la nueva comprensión de alguna obra o acción del pasado devela nuevos significados (p. 187).

Una continua transformación y sucesivas interpretaciones van de la mano con la dinámica de procesos hermenéuticos que posibilitan la crítica, pero como rehabilitando y rehaciendo la tradición. A esto subyace un punto neurálgico, piedra angular de la reflexión gadameriana: la auto-comprensión del hombre en la moderna era de la ciencia, el problema que se encuentra de fondo en el embrollo del conflicto de las ciencias, en el que su eje de análisis no es precisamente metodológico.

Superar una orientación unilateral es lo que se pretende, la ciencia cada vez está incursionando en la vida y práctica social poniendo de relieve el criterio de la tecnificación, que ha venido menguando el concepto de *praxis*, envuelta por el espesor de la historia y la tradición en que se vive. La vida y práctica social se han arropado de objetivos y miras científicas por la supremacía que da en sus estudios a los factores causales dirigidos a todo, naturaleza, historia, cultura; así Gadamer (2005) hace notar "...el concepto de técnica ha desplazado al de la *praxis*, o dicho de otro modo, la competencia del experto ha desplazado a la razón política"⁴⁷ (p. 647).

Insta el filósofo alemán a que la filosofía no quede reducida a dar luz a los procedimientos de las ciencias, pero tampoco que concentre de manera fija y completa una concepción del mundo. Por eso cabe dirigir la atención y sopesar lo "que tiene que ver con el conjunto de nuestra experiencia del mundo y de la vida, de un modo como no lo hace ninguna otra ciencia pero sí nuestra propia experiencia de la vida y el mundo tal como se articula en el lenguaje" (Gadamer, 2005, p. 654).

⁴⁷ Gadamer (2005) considera traer a cuento, para el problema apuntado, el concepto aristotélico de *phrónesis*, un saber iluminador que orienta el campo de la ética y la política y los saberes que ellas resguardan sobre todo en el campo de las decisiones en sentido prudencial, campo que no puede ser tratado con rigor científico dado que le subyace lo contingente, incluso lo azaroso. En cambio la ciencia podría ser reorientada al punto en que se muestren las implicaciones dañinas de la vida tecnificada y se logre entonces el reconocimiento de la experiencia hermenéutica. (pp. 647-649).

El sentido y finalidad de la experiencia hermenéutica gadameriana, como se sabe, intima de alguna manera con la fenomenología, al tener los planteamientos gadamerianos una base metodológico-fenomenológica (Gadamer, 2005, p.19). No es extraño entonces que haya convergencias alrededor del problema de los riesgos que presenta la época de la ciencia, por ende reflexionarla de otros modos al igual que su impacto en el mundo de la cultura. Con base en lo anterior, es claro que la mirada en general de los saberes se ha enfocado a la ciencia y sus implicaciones en el mundo de la vida o la praxis social, en la experiencia de la vida.

Sin embargo, las críticas de Habermas a Gadamer y viceversa, muestran que algo falta a sus perspectivas y que por consiguiente pueda explorarse otra salida, como considerar la visión de Merleau-Ponty.

Siguiendo a Velasco, la crítica que hace Habermas a Gadamer, estriba en la absolutización de la dimensión lingüística de la comunicación y acción social, escapándosele otras dimensiones como la producción económica y la dominación política, que podrían obstaculizar y viciar la comunicación e impedir una evaluación crítica de los prejuicios. Aún más la confianza en la tradición podría infiltrar relaciones de poder represivas, que viciarían la intersubjetividad del entendimiento y procesos comunicativos. Se vuelve insuficiente por lo tanto la conciencia hermenéutica.

Gadamer por su parte acepta la falta de criterios que permitan taponear la filtración de estructuras ideológicas dominantes, pero el riesgo de establecerlos correría el riesgo de una configuración de criterios meta-tradicionales, más allá de la comunidad, de la tradición. Un trance de autoritarismo daría pie a imponer determinadas condiciones a una comunidad diluyendo la discusión y deliberación. Peligro latente en la teoría de la acción comunicativa habermasiana. Es preferible, sostiene Gadamer, jugársela con la incertidumbre que supone el diálogo acorde a una racionalidad prudencial (*phrónesis*) (Cfr. Velasco, 2004, pp. 188, 189).

Se llega a un punto medular, pues las críticas expuestas de un lado y de otro evidencian el peligro de permisividad ideológica, dominación, autoritarismo. Por un lado, Habermas poniéndole fe a la posibilidad de un diálogo libre de coacción bajo el supuesto de una sobre valoración de la racionalidad, la cual lograría dirimir los ánimos y emociones humanas

viciadas sobre todo, y con ello salvaguardarse del torrente riesgosamente distorsionado de la tradición, como si se tratara de imponer condiciones para lograr una pureza en las acciones humanas y el lenguaje. Por otro, Gadamer (2005) admitiendo que la comprensión e interpretación pueden dejar cosas indiscutidas. La tarea dialógica del consenso, arribo de la conversación gracias a la cual se hace presente la tradición, corre el apuro de dejar pasar la legitimación a favor de prejuicios que avalen visiones establecidas, cuanto más si éstas fueran ideológicamente conservadoras (Cfr. Epílogo, pp. 659, 660).

El punto de partida para mostrar la viabilidad merleauPontiana, a partir de las críticas recíprocas entre Gadamer y Habermas y lo que está de fondo, al igual que la necesidad de dirigir la mirada a la época de la ciencia y sus consecuencias, obligan a la reflexión porque inciden en el mundo de la vida y la praxis social. El paraje es el siguiente: ¿Qué se escapa a las posturas de Gadamer y J. Habermas que los hacen planteamientos insuficientes? No considerar la parte nuclear del mundo de la vida: la experiencia perceptiva de la corporalidad que remite ante todo a una experiencia individual y originaria, anterior a cualquier conformación socio-cultural y sus persistentes mecanismos de control y manipulación.

El cuerpo tal cual lo revelan las formas de la experiencia sensible y lo vivido, hace posible cualquier forma de experiencia del mundo. Viene a cuento el atisbo habermasiano respecto al modo como sitúa en la parte nuclear a la situación compartida del habla y no el cuerpo vivido mío en cada caso (*Leib*). Argumenta que mi corporalidad vivida y como corporalidad vivida me encuentro ya siempre en un mundo intersubjetivamente compartido, en el que los mundos de la vida colectivamente habitados se entrecruzan, solapan y concatenan como texto y contexto (Habermas, 1990, pp. 95, 96). Con precisión el señalamiento pone de relieve que, en efecto, los individuos se mueven en espesores intersubjetivos, y aún más como exhibiendo claramente dos caras: la primera que esos individuos no dejan de ser cuerpos, y la otra, el problema de la asunción del cuerpo, como cuerpo vivido, forma de experiencia enteramente distinta a ese cuerpo que percibe Habermas. El problema es su acceso dado que se encuentra arropado, efectivamente como lo señala

el frankfurtiano, por la carga de significados, representaciones, conceptos, lo que supone un mundo compartido pre-dado, anticipado.

La tarea filosófica que emprende Merleau-Ponty consiste en recuperar el mundo tal como se da en la experiencia vivida, la de un individuo espontáneo que bajo una aprehensión inmediata del mundo, rompa con una mirada tendiente al anquilosamiento y a estatizar la vida cultural. Si bien, tanto Habermas como Gadamer combaten esa mirada y defienden la posibilidad de su revitalización, sus filosofías van a eso, sólo que no están exentas de dejar pasar ciertas situaciones que luego entran sin avisar. La vía única no está en el filósofo de la carne, su obra brinda sólo una forma distinta de hacer frente a esas dificultades.

El problema central entonces lo constituye el individuo frente a los dispositivos culturales, en el sentido de que éste se va desarrollando a partir de procesos culturales, tradiciones, costumbres, educación, un lenguaje, una ciencia que se aprende y que guía el conocimiento en general, e incluso el conocimiento de uno mismo. En pocas palabras toda esa red, articuladamente, moldea la mirada y una forma de percibir el mundo. Merleau-Ponty defenderá una labor necesaria de re-aprendizaje implicada en la experiencia perceptiva de la corporalidad, con la cual abre una puerta que hace un llamado a concentrar esfuerzos para la elucidación de rutas educativas. Dice Merleau-Ponty (1957): “La verdadera filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo, y en este sentido contar un cuento puede significar el mundo con tanta <profundidad> como un tratado de filosofía”⁴⁸ (Prólogo, XIX).

¿Qué es aprender de nuevo a ver el mundo? Reconquistar la apertura inaugural al mundo, estar abierto a él, en el que sea posible la reivindicación de las percepciones en sentido ingenuo y salvaje, en el que la pretensión de lo que sea una percepción verdadera no guíe, ni enarbole la mirada adecuada para ver el mundo, o en todo caso, sea una percepción más. La cuestión “percibimos verdaderamente un mundo” no es la clave, mejor asumir que el mundo es aquello que percibimos, señala Merleau-Ponty. La experiencia perceptiva manifiesta la unión compleja e inseparable del

⁴⁸ Las comillas son del autor.

cuerpo y el mundo y que puede estallar en experiencias creativas, de reinención del mundo, del cuerpo en el mundo, del mundo con el cuerpo íntimamente entrelazado. La percepción como experiencia originaria anuda lo corporal y vital con el mundo, a medida, cabe recordar, que es una visión desde un cuerpo abierto a las cosas y es originaria porque acontece sin pensamiento, sin conceptos, ni representaciones. Es un estado de existencia fundante en el que es imposible el pensamiento, no obstante éste es su expansión; la visión se vehicula en el pensamiento, hace de ella un pensamiento.

No se trataría desde luego de ser presa definitiva de una percepción salvaje, como quedar encerrada en ella, pues ¿a dónde conduciría? Más bien de su toque darían cuenta sus prolongaciones, esto es, formas distintas de expresión, estilo y vida culturales. Es una estructura de comportamiento perceptivo a lo que se refiere ese estado de existencia fundante, y que tiene su base en la categoría de forma (*gestalt*). Configuración y ordenamiento del cuerpo comprendido como unidad estructural que abre la posibilidad de comprender el organismo, si bien imprescindible desde su plataforma fisiológica, pero sin ser ésta un influjo determinante para su configuración. No es por tanto la unidad estructural una consecuencia de la base biológica. Es algo más, una organización de la que no se pueden dar claras cuentas, porque es inseparable de su medio y de un campo relacional imposible de verlo a distancia.

El problema de la relación entre el organismo y su medio, desde la postura fisiológico-objetiva, consiste en separarlos, camino que llama al establecimiento de causas, las cuales suponen un congelamiento que tiene que resolverse de la siguiente forma: “qué es lo que condiciona a”, “qué influye en”. Es fundamentalmente la apelación de Merleau-Ponty a lo vivo y un reacomodo de las celdas de función o funcionalidad por funcionamiento, aquellas son determinantes, explican desde fuera, la última aduce a lo operante, lo actuante que emana de una intencionalidad originaria misteriosa que consiste en poseer de suyo una unidad de sentido. En otras palabras no se le puede acceder de otra manera que no sea en el funcionamiento, en el movimiento mismo.

Así, “lo vivo no existe -en sí-, dice Ramírez (2008), es una unidad de percepción, una *unidad significativa* que sólo es captable en un acto de percepción, en un acto de comprensión” (p. 39). En *El mundo de la percepción* en la conferencia sobre “El arte y el mundo percibido” la idea siguiente evidencia lo que supone un acto de percepción primigenio:

Por consiguiente, no se trata, en presencia de un cuadro, de multiplicar las referencias al tema, a la circunstancia histórica, si la hay, que está en el origen del cuadro; se trata, como en la percepción de las mismas cosas, de contemplar, de percibir el cuadro según las indicaciones mudas de todas partes que me dan las huellas de pintura depositadas sobre la tela, hasta que todas, sin discurso ni razonamiento, se compongan en una organización estricta donde se sienta claramente que nada es arbitrario, aunque no se esté en condiciones de explicarlo (Merleau-Ponty, 2006, p. 63).

La idea justamente describe lo que presume la percepción originaria encajada no sólo en el arte, que si bien éste la muestra magníficamente como se hizo notar en “La des-centralidad del cuerpo”, la cuestión, en este caso, es prolongarla a la experiencia de la ciencia: ¡contemplación!, esto es, una conexión extraña entre lo visible de las cosas su mostrarse, sus huellas, rasgos, trazos, formas y lo invisible, lo que de silencio y mudo hay en ellas, todo lo cual no da entrada a discurso y razonamiento alguno, hasta que por una extraña sin razón, impacto repentino, ¡shock!, se aparece algo organizado, que a su vez fuerza abrir el mundo del sentido, la expresión y la palabra.

Aprender de nuevo a ver el mundo es la encomienda educativa que entre líneas se asoma y puede leerse en Merleau-Ponty. El esclarecimiento de alguna ruta fehaciente en el marco de la educación, con visos fenomenológico-merleauPontianos, permite poner en la mesa de discusión la posibilidad de repensar los procesos educativos a medida que éstos poseen una carga considerable de ritmo científico, por cuanto la formación está situada en la confianza de los modos de hacer ciencia y sus logros. La de ésta es una mirada privilegiada que mueve y guía al escenario de la educación, más porque tiene inscrita su enseñabilidad. ¿Por qué es

enseñable? Porque responde según reglas, sistematizaciones y procedimientos ajustables a formas determinadas de aprendizaje calificadas de primer orden, dejando la creatividad, pareceres, ocurrencias, imaginaciones y fantasías en uno distinto. ¿Por qué? ¿Tienen menos valor? En otras palabras jugar a poner los procesos educativos en manos exclusivamente de la ciencia, implica formas determinantes de educar la percepción. Sin salirse de un entramado de definiciones la ciencia conduce como de la mano, a su interlocutor ideal [en este caso el alumno], llevándolo de lo que sabe a lo que tiene que aprender, lo asienta claramente Merleau-Ponty (1969-1971) en *La prosa del Mundo* (p. 191).

Es preciso darle entrada a un apunte de Barry Barnes (1986), sobre formación de la percepción y pedagogía, porque coadyuva apuntalar más la idea. A la percepción del aprendiz, dice, se le tiene que encauzar y estructurar adecuadamente. Es difícil dar concesiones, la formación se enfoca a la transmisión de conocimientos existentes, provee de los recursos culturales necesarios y supone su buen uso. La formación desde luego determina rasgos creativos y de rigor lógico, el problema es qué se entiende por estos conceptos cuando se definen al interior de un marco de percepción científica que no da concesiones, y que se sobrepone autoritariamente (pp. 48, 49).⁴⁹

El inconveniente es pues la centralidad de la ciencia en los procesos de formación de la percepción, de cómo se le educa, no más. No se trata de arrojar a la ciencia lejos, ni mucho menos; sería inocente. La apuesta de Merleau-Ponty (2006) no es profesar por la anticientificidad. Desde luego que la ciencia tiene un valor, de ella se aprende lo que es una verificación, una investigación escrupulosa, exactitud, cálculo preciso y el desarrollo de

⁴⁹ En su libro *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*, Barnes realiza un estudio sobre cómo se inscribe el pensamiento del historiador y filósofo estadounidense en ciencias sociales. Como se sabe, Kuhn se basa en la *gestalt* para explicar la dinámica de desarrollo de la ciencia y la forma en que acontecen las revoluciones científicas, de lo que el científico percibe a partir de determinados conceptos de los que echa mano, envuelto por el influjo y presión de la trama de la vida histórico-social. Lo que se pretende, con lo expuesto arriba de Barnes, es reforzar la idea de Merleau-Ponty, tomando como punto la *gestalt* alrededor de los procesos de formación pedagógica, en el sentido de que toman base de lo que Kuhn denomina ciencia normal. Los libros de texto científicos amoldan la percepción del alumno, en tanto recogen y son portadores de la visión científica predominante. De este modo dice Kuhn (1999) “esos libros de texto exponen el cuerpo de la teoría aceptada, ilustran muchas o todas sus aplicaciones apropiadas y comparan éstas con experimentos y observaciones de condición ejemplar” (p. 33).

la técnica misma, pero igualmente subraya el filósofo francés, que lo que hay que combatir es su dogmatismo, su pretensión de saber absoluto y total. La ciencia no es el único saber, no es el saber por excelencia. La cuestión es reivindicar los elementos de la experiencia humana y en particular la percepción sensible (pp. 12 a 14. Revítese toda la primera conferencia, 9-15).

Se trata de comprender que no basta el instrumental de la ciencia para el aprendizaje, mientras inste sólo la especialización, la cual exige una experiencia procesada con cierta rigidez, orden, planificación. Mejor darle entrada a la experiencia expresiva y viviente, que según obra de manera natural; inagotable por espontánea, inacabable por ingenua (Ramírez, 2008, p. 39) Incluso, con atrevimiento, la percepción científica del mundo es como una modalidad de experiencia genéticamente derivada de experiencias primigenias y que en aras a su re-asunción es que puede re-nutrirse, más allá de las verdades que identifica, más allá de los estándares de racionalidad en que se mueve. La renuencia a no ir más allá,

equivale a olvidar todo lo que entra de tácito, de informulado, de no tematizado en los enunciados de la ciencia, que contribuye a determinar su sentido y que proporciona precisamente a la ciencia de mañana su campo de investigaciones (Merleau-Ponty, 1969-1971, p. 208).

Y todavía más ¿Lo concreto, lo sensible, de gran valor también para la ciencia, tendrán un punto de indagación final? No hay cosa que no sea sorprendida por la mirada y viceversa. La mirada no es pura, la cosa tampoco lo es.⁵⁰ En ello van formas de especulación y añadidos que desbordan por la relación ambigua del sintiente y lo sensible: espontaneidad, ingenuidad, imaginación, ilusión.

En el marco de todo esto es posible subrayar el problema de la educación y su orientación prioritariamente científica: consiste en la falta de reconocimiento de la experiencia prístina, vivida, espontánea, que dé pie a la captación de unidades significativas en su génesis y por consiguiente que

⁵⁰ “El sabio de hoy, dice Merleau-Ponty (2006), no tiene ya como el del periodo clásico, la ilusión de acceder al corazón de las cosas, al objeto mismo. En este punto, la física de la relatividad confirma que la objetividad absoluta y última es un sueño, mostrándonos cada observación estrictamente ligada a la posición del observador, inseparable de su situación, y rechazando la idea de un observador absoluto (p. 14).

no posea la estructura ni el diseño para promoverla. La educación tal cual está conformada por el diseño curricular, evaluaciones, tiempos, ritmos favorecen el aseguramiento de conocimientos probados, de teorías que han mostrado solidez explicativa sin dejar claro y relevantemente el lugar de las experiencias creativas de generación de conocimientos, porque pareciera el tiempo no alcanza y en una de esas no vaya a ser tiempo perdido. ¿Por qué no concederle un espacio a ello? ¿Por qué no intentarlo?

En la era de la ciencia no queda claro por qué deba de privilegiarse y concedérsele la percepción más factible, confiable, de acercamiento y experiencia del mundo.

2. Libertad, política y educación.

¿Es el mundo, sus representaciones y la forma en que se lo expresa, lo que la vida adulta calcula y determina? La historia del pensamiento ha dado claras muestras de que sólo desde una posición a la que comúnmente se le denomina “madura”, conseguida por travesía de años, tiempo invertido, esfuerzo, yerros, aciertos, favorecen a una mirada posicionada de las cosas estable y con garantías. Un buen tramo de esta historia, ha dejado de lado otras plataformas desde las cuales el mundo también es representado, dicho, imaginado e incluso negado. Formas de ser, sentir, que a la postre, el molde en que se pusieron y que de algún modo se continúa haciéndolo, se está fracturando por el desbordamiento de esas formas. El molde ya no alcanza.

Abigarrada seguridad de que el mundo es asequible bajo una perspectiva “sana”, que hoy enfrenta la imposibilidad de acallar y encerrar otras miradas simultáneas, que impetuosamente salen a la luz, con el suficiente furor para romper cualquiera de los contenedores en que se les intente guardar. No estamos solos, ni siquiera entre hombres, dice sensiblemente Merleau-Ponty (2006), pues el mundo también se ofrece a animales, niños, primitivos, locos que lo habitan y coexisten con él (p. 36).

Ha sido ya el tiempo que ha pasado, afianzado por una maniobra del pensamiento clásico moderno, que hoy sigue resonando, que quien lleva la delantera en el manejo de qué y cómo percibir el mundo, es el hombre “hecho”. Su logro máximo ha consistido en hacer prevalecer las reglas casi de todo

juego como haciendo valer, vehementemente, la sentencia protagónica del *homo mensura*. No obstante, lo identificado como “lo absurdo”, lo que no tiene cuadratura, lo que implica un rompecabezas al que incluso pareciera le faltan piezas, han sido los límites de lo visto por los adultos, que muestra un foco de atención difícil de soslayar y que en voz merleau-pontiana conduce al siguiente callejón:

O bien el ser con que tenemos que habérsela es asimilable a un hombre, y entonces está permitido atribuirle por analogía las características generalmente reconocidas al hombre adulto y sano, o bien no es nada más que una mecánica ciega, un caos viviente, y entonces no hay ningún medio de encontrarle un sentido a su conducta (Merleau-Ponty, 2006, p. 38).

Por un lado, una dosis de descentramiento de la mirada del hombre “saludable”, pueda dejar pasar otras miradas que posibiliten sacarle de ese callejón arrogante y altivo. Callejón de consistencia sujetadora, de firmeza expedida que según esto puede salir adelante de las disonancias que comportan fugas azarosas y distintas. Por otro lado, la posibilidad de mostrarse esas otras miradas ofrezca mucho que decir y percibir. Lo anterior no posee otra directriz de averiguación, que la del mundo del infante y su relación con el maestro en el escenario educativo.

Y es que el del infante es un tema que además interpela ruidosamente porque el hombre maduro, calculador, muchas veces de mirada congelante, ha sido niño, con una historia de altibajos, desavenencias, tristezas, tragos amargos pero también de aciertos, episodios felices etc. ¿Por qué luego parece ser tan oscuro el pasadizo de niño a adulto? ¿Por qué no es posible dar cuentas claras de ello en definitiva?

Acorde a determinados esquemas, dispositivos culturales, a un espesor histórico y hoy acentuadamente a conocimientos albergados por las ciencias, cuando niño, uno va siendo con base en la forma en que se le abriga por todos esos sedimentos. Visto así, resulta claro que jugar a ser seres culturales, no consiste en otra cosa que encauzar y perfilar el mundo del niño a la cultura, aproximándole a lo que ofrece la vida simbólica, institucional, tradiciones, modelos de conocimientos y saberes, toda vez que éstos se vuelven un

parámetro, un correctivo, un espejo de lo que se quiere del niño.⁵¹ En breve, un objetivo claro: apresurarle al mundo adulto.⁵²

Sin embargo los caminos trazados a medida que se recorren, resultan brumosos. En este sentido habría que recuperar lo que señala Esteban Levin (2006): por una lado el desarrollo psicomotor y su paso por la escuela le marcan al niño una gran exigencia perpetrando expectativas, demandas y deseos sobre él y su futuro (p. 135),⁵³ por otro lado, metas que están señaladas pero que no se alcanzan, pasos dados que no logran llegar a su cometido, y es que algo falta siempre, hay un desfase en virtud de que se les demanda que actúen como niños, ora también como adultos inscribiéndoles en cierta confusión (p. 137). Pero entonces, ¿en dónde queda la libertad tan ambicionada, de capital importancia para la educación, que desde la modernidad se viene enarblando? La emancipación como eje del proceso de formación educativa a través del cual ha de educársele al niño, hasta que dé

⁵¹ Es muy importante mencionar que en México la educación a nivel básico continúa trabajando con un esquema de pedagogía constructivista, sólo que ahora aunado a la óptica del sistema de competencias. Esferas que parten de que hay unos saberes culturales preexistentes en torno a los cuales los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que gravitar, en el entendido de que estos procesos tengan por cometido anclar más allá de las fronteras áulicas, a medida que se involucren con las significaciones culturales. Esto es muy claro en uno de los exponentes actuales más importantes de la pedagogía constructivista, el español César Coll. Cabe decir que en tales procesos persiste su circunscripción a formas cognitivas (herencia de Jean Piaget), a nivel de estructuras mentales, situación que deja en duda si estos procesos involucran de suyo otros aspectos como por ejemplo el ejercicio crítico de los estudiantes de cara a los significados culturales, como parte de sus procesos de aprendizaje, *si no es que más bien los refuerzan*. En otras palabras, ¿qué significa construir el conocimiento de las significaciones culturales? La pedagogía constructivista al parecer por su forma hace lo mismo que la pedagogía tradicional contra la que se vuelve, porque con todo y sus estrategias pedagógicas, sus objetivos tienen que ver con el reforzamiento de los esquemas socioculturales, lo que suena a lo mismo que la pedagogía tradicional sólo que por distintos caminos en el modo de generar los aprendizajes. El alumno construye saberes culturales y esquemas sociales “preexistentes”, es decir, *ya dados ahí previamente*; sin embargo no es muy claro qué quiere decir construir [Revítese César Coll (1994). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación realizado en Madrid 1991. *En Corrientes Pedagógicas contemporáneas* (9-24) Autores Varios. México: UPN-SEP].

⁵² Viene a cuento el ejemplo de Ariel Pernicone (2005, septiembre), desde una mirada psicoanalítica ilustrativa sobre ese respecto, recordando un comentario de un analizante en relación a su esposa, esperando un pequeñito al que llamaría Diego, “en obvia alusión a Maradona, ya que esa patada magistral que había presenciado, no era un simple movimiento reflejo, sino el preanuncio de una nueva estrella futbolística pronta a nacer” (Acerca del movimiento corporal en los niños. Vicisitudes de la excitación motriz: su estructuración subjetiva, fallas y síntomas asociados. *FORT-DA Revista de Psicoanálisis con Niños*, Número 8, p. 4).

⁵³ Adelante escribe a propósito de la urgente exigencia: “Apenas el recién nacido comienza a controlar con esfuerzo la cabeza, ya se le exige que se siente. Al poco tiempo se pretende que sepa cómo sentarse solo y bien. Apenas logra sostenerse en un incipiente <gateo> , ya se quiere que camine, Así, cuando balbucea, se le exige que hable y, por qué no, que aprenda las letras” (Levin, 2006, p. 135)

muestras de la capacidad de actuar por sí mismo ¿no ha sido la consigna levantada por fuertes voces desde el siglo XVII?

La relación niño-adulto, protagonistas importantes en el proceso de formación, supone la manutención de un principio de autoridad gracias al cual el adulto forja y cultiva la mirada del niño. Esto ha sido una constante a lo largo de la historia de la educación que desde la modernidad se concibió como axioma, punto de partida natural sin el cual resultaría difícil el desarrollo de las potencialidades del infante, encaminadas a la conquista de su libertad. Ejercicio de poder del adulto sobre el infante a quien moldeándole la mirada, circunscribe el juego de su libertad al de la política, lo que termina resultando en un ceñimiento de la primera a la segunda, libertad que se asegura en el movimiento de los hilos del poder de la autoridad.

Relación pedagógica tal, pareciera no poder prescindir de ese formato porque de fondo constituye una relación entre desiguales; no hay paso pues a la isonomía, de modo que quién, si no el adulto, puede prepararle para su vida futura al niño.

En Hannah Arendt (2008), lo anterior es muy claro en su ensayo *¿Qué es la autoridad?* La pensadora, retomando a Aristóteles aprecia que la relación entre viejos y jóvenes esencialmente es educativa, a ello le va la crianza, la formación, más que a ninguna otra cosa (Citado por Von Zuben y Gallo, pp. 200, 201). Sin embargo, es impostergable la cuestión que aclare la naturaleza del asunto de la libertad, porque pareciera que va en dirección a un paradero final, como si se tratara de un lugar al que se tiene que llegar por un galardón, y de ser así resultaría cuestionable. ¿De qué libertad se está hablando? En Arendt hay una distinción entre la libertad puesta en juego en el espacio público y la que se conseguiría en el educativo. En el público las libertades son entre iguales, razón por la que es claro por qué la relación niño-adulto es desigual, toda vez que ha de preparársele al niño para que aparezca libremente en el espacio público. Como sea la libertad tratada en el escenario educativo, suena a que debe llevar siempre un paso adelante, intentando calzar el arribo último, en función de los logros de una conciencia clara que llegaría a un momento, entrada en la vida pública, que se daría cuenta de que es libre.

Es la consistencia de una libertad asegurada por reglas y esquemas establecidos por una tradición, de tal suerte que el infante es llevado por el camino necesario en dirección a un trabajo “adecuado” de su proceso formativo y cognoscitivo, para que caiga en cuenta de que eso por lo que tiene que transitar, tendría a bien la adquisición de la tasada libertad. La tradición es un cobijo y plataforma de la libertad y como tal no constituye en última instancia un problema. Sí, que a fuerza de ciertos conservadurismos y miradas suspendidas, tendientes a la manutención de fuerzas ideológicas, impidan ubicar la libertad en su génesis. Esto encierra la cuestión neurálgica.

La misma Arendt (2008), con base en Agustín lo percibe, porque identifica ser humano y ser libre. El hombre puede empezar porque él es un comienzo. Idea, como es claro, vista y justificada agustinianamente desde el cristal del creacionismo (p. 187). La libertad entendida como comienzo y desentendida en esta investigación de la explicación creacionista,⁵⁴ es la que puede redituarse más dividendos a la educación. Merleau-Ponty, en *Signos* (1980), “Nota sobre Maquiavelo”, muestra una manera por demás interesante, fecunda, de entender la libertad como comienzo, en su génesis. Reflexionando en torno al pensador italiano, señala Merleau-Ponty, que lo contingente y el azar acompaña los actos humanos, y lo que queda es propio del manejo y conducción humana. Con todo y que está envuelto en el azar, de cualquier forma hay algo para las manos del hombre, que no son lo suficientemente poderosas como para erradicar lo contingente, pero precisamente por ello requiere de una virtud para sortear lo que de hostil y difícil manejo sobrevenga de las cosas.

No hay decididamente nada para un hombre, que esté completamente en contra de la humanidad, porque la humanidad es única en su orden. La idea de una humanidad fortuita y que no ha ganado ninguna causa es lo que le da valor absoluto a nuestra virtud (Merleau-Ponty, pp. 273, 274).

⁵⁴ La idea de libertad en la concepción creacionista cristiana está relacionada con la de criatura. El asunto problemático de esa relación es que la idea de criatura le otorga un carácter rebajado a la de libertad. Ésta no se comprende por sí misma, ni se calza en su radicalidad porque se le percibe desde una visión vertical, jerárquica, contraria a la que percibe Merleau-Ponty.

Lo fortuito es co-presente de la libertad, aún más, mantienen una relación quiasmática. Lo fortuito muchas veces se sale con la suya, gana, sin embargo no hay sometimiento de la vida humana por entero a él. El acto libre reflejado en la elección y decisión no está asegurado infaliblemente. Con esto el hombre tiene que arreglárselas, no de vez en cuando, en situaciones extraordinarias nada más, porque es algo que lo persigue a todos lados.

En esto consiste la libertad como comienzo, en el sentido de que no mantiene en sus filas una causalidad de rotunda determinación. Arreglárselas con un mundo hartado complejo, significa caminar a tientas, haciendo equilibrio permanentemente a riesgo de caerse. Así la libertad, aclara Ramírez (2008) a propósito de la misma "Nota...": "No es el reino prometido de nuestros afanes sino el afán cotidiano de nuestro ser" (p. 142). Con base en esto, la libertad que ha de ponerse en juego en la educación no tiene porqué ser una conquista, de manera que seguir este camino, puede hacer valer una cara diferente para pensar, fomentar y asumir la libertad, abrir la puerta de su abundancia.

Una buena idea es dejar que el autor de *El maestro ignorante* se cuele, porque puede darle forma y provisión al camino anunciado. Es una cuestión esencialmente política la que viene a cuento, para desbrozar los alcances de la ruta que quiere transitarse. Siguiendo a Rancière (2007): "se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que <reducir> o una igualdad que verificar" (p.10). Si es el caso de la primera, el embrutecimiento sería la consigna aviesa, en dirección a una perspectiva vertical que insufla un poder que sostiene dos caras: una inteligencia inferior y una superior. Si la segunda, igualdad que verificar, revelaría el acto pedagógico por excelencia, el cual involucraría la democratización como indicativo de la igualdad de inteligencias que dignificaría el ejercicio pedagógico.

La necesidad del maestro, o el explicador como gusta denominarlo Rancière (2007), no tiene más fundamento que su innecesariedad, en el entendido de que sus formas procedimentales, sistemáticas, metódicas y didácticas, recalquen la conformación del aprendiz como incapaz. La función de explicar algo a alguien deja ver esto: "la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos" (p. 21).

Por supuesto no se aboga porque el maestro salga de la escena pedagógica, su saber sí, siempre y cuando no instruya al alumno. Qué se queda más bien en el escenario: su ignorancia, su no saber.⁵⁵ De aquí la bella pero provocativa idea compartida por Rancière (2007): “Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles” (p.30).⁵⁶ En esto radica la libertad, la emancipación del alumno que de suyo le es inherente, sólo que luego permanece adormecida, aturdida y entonces el maestro ha de despertarla, intentando situar su inteligencia en un círculo arbitrario, del que saldrá el alumno si lo cree necesario (Rancière, 2007, pp. 30, 31). Para el filósofo argelino es cuestión de voluntad y decisión, no de inteligencia. En los lazos pedagógicos que mantiene maestro-alumno vale la relación por voluntad, el maestro ha de acompañar al alumno si así éste lo desea en última instancia, un acompañamiento en que el protagonista es el alumno y el maestro sólo apoyatura, guía, siempre y cuando no cruce la línea que tome el rumbo hacia el raptó de la inteligencia, porque es justamente eso en lo que se concentra la raíz que promueve el embrutecimiento, lo que de por sí es deleznable.

Lo expresado líneas arriba de la libertad en términos merleau-pontianos encaja muy bien con las ideas rancierianas: si la libertad camina junto con lo fortuito, el azar, entonces el no saber la acompaña. Más específicamente, de acuerdo con Rancière, el no saber muestra su fertilidad justo deslizándose azarosamente, mediante dos formas pedagógicas capitales: la adivinanza e improvisación. Se trata de avanzar a ciegas como alguien que adivina, que tropieza con las cosas de las que nada identifica, no obstante lo interpelan e incitan a que exprese algo de ellas.⁵⁷ De la mano de la improvisación, la audacia de hablar sobre cualquier cosa empujaría a alguien a ponerse ante la mirada de otro. El que teme a la improvisación exhibe su incapacidad, niega la

⁵⁵ Por eso, más adelante dice Rancière (2007) en el “El poder del ignorante”: lo esencial del maestro es una vigilancia continua de aquel que busca, de manera que lo mantenga en su camino, para que busque y no deje de buscar (p. 51).

⁵⁶ Citada por Rancière de *Sommaire des le Çons publiques* de M. Jacotot sur les principes de l enseignement universel, publicado por J. S. Van de Weyer, Bruselas, 1822, p. 11

⁵⁷ Jacotot, dice Rancière (2007), no habría podido enseñar a nombre de su ignorancia si el azar no lo hubiera puesto en presencia de un hecho. El maestro pensaba que todo razonamiento debía partir de los hechos y ceder ante ellos. Bajo estas premisas Jacotot hizo que sus estudiantes se enseñaran hablar francés sin la ayuda de sus explicaciones (p. 23).

posibilidad de someterse al juicio de otro. Vencerse a sí mismo es el cometido (Rancière, 2007, pp. 61, 62).⁵⁸

La libertad reside en una intrepidez de la inteligencia consistente en su uso, marcha, abriéndose camino, apareciendo enérgicamente creativa, balbuceando las cosas de las que sabe algo, poco o nada pero que puede construir, re-inventar, re-dotar de contenido, lo cual resulta irremediabilmente expuesto para otros, otras inteligencias. No saber nada no es rotundo tampoco, retoza con algo que se sabe, pues como ya se ha comentado, se trae el cobijo de que provee la cultura,⁵⁹ y más a fondo, un paso atrás de la línea clásica fenomenológico-hermenéutica, hay una raíz nutricia de que se parte anclada en las cosas: la intencionalidad motriz corporal-virtual, la cual es imaginativa esencialmente. Lo virtual es apertura de posibilidades de la experiencia corpórea, anticipaciones sensoriales, emocionales, gestuales que sin perder de vista el estado de cosas fenoménicas, no las puede poseer porque se mantienen resistiéndose, y en la medida en que las capta (actualiza) no las puede agotar, en cambio sí enriquecer. Lo virtual no encierra los objetos, no puede asimilarlos totalmente. Los capta en variaciones imaginativas.⁶⁰ La capacidad de la intencionalidad corporal consiste en desplegarse como réplica del mundo, lleva inherentemente latentes todas las posibilidades.⁶¹ Esto explica la libertad y el juego imaginario de la experiencia corpórea.

El problema consiste en la manera que van interviniendo los procesos de formación educativo-culturales, que luego esclerotizan esos recursos libres y creativos, pero que nunca podrán ahogarlos. Se puede ver así: dice Rancière que la improvisación apela a la primera virtud de la inteligencia, la cual consiste en una impronta poética. Libertad-ignorancia-no saber, su no-poseción pura de

⁵⁸ Cuenta Rancière (2007) sobre dos alumnas a las que Jacotot les había pedido que improvisaran, a una sobre la muerte del ateo y a otra sobre el vuelo de una mosca. Después de la intervención de la primera alumna tras narrar pensamientos tristes, la segunda durante ocho minutos y medio había dicho cosas encantadoras y ejecutado relaciones llenas de gracia e imaginación (p. 62).

⁵⁹ Sus equivalentes el mundo de la vida husserliano, o bien la pre-comprensión hermenéutica.

⁶⁰ Aunque Husserl (1986) ve claramente el carácter abierto de la intencionalidad, su tanteo imaginativo, lo que le preocupa epistemológicamente es la constitución trascendental del objeto. El sondeo imaginativo del objeto no pierde de vista arribar a ese tratamiento. Revísese "Tercera meditación" en *Meditaciones cartesianas* (75-85) México: Tecnos.

⁶¹ Desde gestos sencillos corporales, una mueca que hace alguien cuando se le cuenta sobre un día muy soleado, o una bebida agridulce, hasta los distintos idiomas, usos y costumbres culturales y sus sucesivas transformaciones, son expresiones (actualizadas y potenciales) del poder de virtualidad de la intencionalidad y experiencia de la corporalidad, posibilidades que se han actualizado y que sigue llevando latentemente.

la verdad invita a hablar como poeta, ese que de su mano construye cuentos, fantasías, aventuras, eso que sólo emana de quien se sensibiliza con la palabra inventada. Virtud -que como se ha expresado arriba, al decir de Merleau-Ponty, respecto de sortear hostilidades, complejidades y bote pronto de las cosas- en última instancia que ha de enfrentar a la más grande disparidad de todas: la imposibilidad de la verdad por entero.

De aquí que sea nodal, una virtud poética, una virtud política que llama a la imaginación como su juntura imprescindible, a su poder creativo, que en tanto iguala las inteligencias no puede tener dueño. La imaginación como forma inteligente “es ya un pensamiento de ver, señala Merleau-Ponty (1966), pero que no aspira a la prueba, a la plenitud y que, por lo tanto, cree bastarse a sí misma y sólo se piensa a medias” (p. 49). El recurso imaginativo sólo se sostiene en él mismo, no obstante no se ahoga, ni se encierra en él. Por su naturaleza la imaginación se dirige a algo, es intencional. Su forma de pensar con imágenes se encuentra densamente unida a lo que envuelve a la mirada, es decir, a lo sensible, a las cosas. La intencionalidad de la imaginación funda una realidad imaginaria efectiva, esencial para la institución del mundo y el sentido. ¿A qué grado? No hay otra realidad que la que abraza lo imaginario. Habría que recordar lo expuesto en “Inter-corporeidad y educación”, que a medida que no hay determinación contundente en las formas en que se percibe el mundo, por sujetos constituyentes que operarían con un *telos* eidético, lo real no se encuentra exclusivamente en lo que está en orden y propiedad de yos trascendentales. Soñar sin conciencia es la virtud propia de la imaginación que se abre por sí, con claro-oscuro poder, virtud que va tras la búsqueda común fuera del mundo (la carne- lo inhumano) para inventar mundo.

Ahora bien, no se puede pasar por alto lo que el filósofo del cuerpo precisaría al planteamiento rancieriano, a propósito de la improvisación como primera virtud de la inteligencia y que pone de relieve a la imaginación. Detrás de la inteligencia, apelando estrictamente a la facultad imaginativa como pensamiento que ve, se encuentra la percepción ingenua, la mirada salvaje. Se trata de la percepción, como ya se ha explicado en apartados anteriores, y cabe insistir nuevamente aquí como mirada fundante, experiencia centrada en la corporalidad, fuente originaria de eso que se es, cuerpo, base fundamental del mundo de la vida.

Dada la originalidad del cuerpo respecto de la inteligencia, de cualquier modo no hay impedimento para acercarse a ambos autores. Por su parte Merleau-Ponty converge en la igualdad, sí de inteligencias, pero de fondo, de percepciones y sus talentos imaginativos. En todo caso la igualdad de las inteligencias es una prolongación, una réplica de la igualdad de percepciones. Más claramente en el apartado “Fe perceptiva y reflexión” en *Lo Visible y lo invisible* (1966), expone el filósofo de la carne, entre otras cuestiones, el estatus epistemológico-ontológico de la igualdad de cada percepción. Esta es una opinión, apunta, mas no importa, pues la verdad pura no es asequible, lo relevante consiste en que conforma toda experiencia que tiene el poder de mostrar posibilidades del mismo mundo.⁶² Lejos de calificar falsas las percepciones, a medida que son variantes y acercamientos al mismo mundo, el grado que alcanza es de verdaderas. Sólo aproximaciones al mundo se pueden tener, incluso por qué no confiar en que sean progresivas (Merleau-Ponty, p. 62). Apretando más el argumento es preciso recordar que el ojo que ve está marcado por la finitud, suelo desde donde la mirada se ubica estrechamente con él, no suelo y mirada como separados, sino imbricados; posición, situación sin la cual no habría mirada, mirada sin la cual no habría posición, ni situación. Por su finitud la percepción no puede captar totalmente las cosas, condición indispensable para imaginarlas, recrearlas. La percepción que se yergue como la únicamente verdadera, se ubica fuera del mundo, pero ¡cómo atreverse hablar del mundo cuando se sitúa fuera de él!

La conformación del mundo parece que no admite la percepción perfecta, sino simplemente percepciones, verdaderas en el sentido de verificarlas a todas, como variantes del mismo mundo, siempre y cuando cuenten, ensanchen y den más mundo. La experiencia perceptiva en tanto manifiesta la unión compleja e inseparable del cuerpo con el mundo y su juntura imaginativa, puede estallar en experiencias creativas, de reinvención del mundo, del cuerpo en el mundo, del mundo con el cuerpo íntimamente entrelazado.

⁶² Las cursivas son del autor

Es el llamado al ser originario (carne) que se desdobra en multiplicidad imaginativa, que como dice Dufrenne (2002):

está siempre ahí, esa carne del mundo de la que la corporalidad es una réplica. Se vive esta proximidad sin saberlo pero podemos asumirla siempre y cuando, simpatizamos con una flor en un prado, con la curva de una colina, la incandescencia de una puesta del sol y hasta el despliegue de la jungla urbana (p. 213).

Cabe agregar que la virtud comprendida como virtud poético-política en el marco de la percepción-imaginación y de la inteligencia, posee otro componente con el cual sus exhibiciones serían abundantes. El plano del hacer. Expresa Rancière (2007) “*Saber no es nada, hacer es todo*” (p. 88).⁶³ El acto de la palabra es la prueba más palpable de ello, mostrarlo como si fuera una herramienta, como hace un artesano cuando se vale de sus útiles, o un poeta con su expresión. Incitación al uso de la palabra como instrumento, de la misma forma como por obra de sus manos hace un artesano. No se gestiona ningún permiso de su uso, ni se tiene que investigar sobre su legalidad para determinar si se tienen derecho o no a ella. Su actividad es lo que la muestra, la posiciona; en todo caso en esto consiste su derecho de uso. Y aún más, desnuda el encuentro de la materia y el espíritu, de cómo la materia se espiritualiza y cómo el espíritu se materializa, de modo que la actividad en la materia tocada por el espíritu y viceversa, son de la misma naturaleza; de cómo la palabra se materializa creando cosas, mundo, y cómo éstas a medida que aparecen exhiben la insuflación del espíritu que las toca. Refiere Rancière (2007): “Cuando el hombre actúa sobre la materia, las aventuras de ese cuerpo se vuelven historia de las aventuras de su espíritu” (pp. 88, 89).⁶⁴

Sobre este tenor, atendiendo al llamado de lo originario, entrelazándose con el planteamiento rancieriano, corre en la mirada ingenua del mundo merleauPontiano una *praxis*, una actividad que posibilita el movimiento, algo que hace o que está por hacer. Es la intencionalidad motriz y su virtualidad, como se ha expresado arriba, punto de orientación hacia algo, fuerza que

⁶³ Las cursivas son del autor

⁶⁴ Citado por Rancière del *Droit et philosophie panéscatique*, p. 91

impulsa misteriosamente abrir el ámbito de la expresión y el sentido. El cuerpo es expresivo e inevitablemente pronuncia las cosas que percibe y toca.

El acto de moverse y mirar encierra un secreto de acción expresiva. Mover el cuerpo resguarda un conjunto de disposiciones orgánicas que intervienen sin que sepa de ellas, ni cómo instrumentan sus acciones, parecido al artista y la singularidad de su estilo en tanto adviene sin premeditación alguna. De este modo, el cuerpo está dirigido por trabazón de relaciones con lo que le rodea, de las cosas con las que ineluctablemente está clavado e interactúa; un campo relacional del que el cuerpo forma parte.

La percepción supone acción, por esto exhibe y hace patente un uso del cuerpo. Eso es justamente lo que se denomina expresión primordial, operación primigenia, misma que incita abrir el mundo del sentido y la significación. Es el paso de la percepción muda, del gesto natural salvaje a la palabra viva. El movimiento y manera de mirar del cuerpo expresan de suyo una significación que ensancha su configuración en los signos, de modo que éstos son el vivo reflejo, calca fiel y natural de un comportamiento (en el apartado siguiente se abordará “Lenguaje, comunicación y educación”).

Así, a medida que Merleau-Ponty pone en la mesa de discusión la posibilidad de re-aprender la propia experiencia de la corporalidad como percepción ingenua, deja fuera cualquier suposición que mida el re-aprendizaje como implicando que en un momento dado de la historia, el ser humano tuvo todas consigo para instituirse como mirada fundante, lo que habría dado cuenta de una experiencia eficaz y definitiva de la corporalidad. De haber ocurrido, la limpia instauración de la verdad cobraría su resultado. A la fecha eso es inconstatable, in-contestable, in-deseable, por lo que re-aprendizaje puede significar mejor, re-emprender la posibilidad, de asumir miradas ingenuas, como si se tratara de volver cuando niño a esas percepciones salvajes, que dieron claras muestras de irreverencia, desacato, indelicadeza, jugando hacer valer sus propias condiciones.

De acuerdo al hilo conductor, se arriba al siguiente punto: ¿únicamente es posible explicar y comprender el proceso pedagógico formativo desde la óptica “saludable”, desplegada en sus distintas variantes, maestro, adulto, ciencia como esferas directivas del saber por excelencia?

Vale la pena agregar, a propósito de lo que ya se desarrolló en el apartado de la ciencia, con el afán de complementar por la vía de la filosofía de la ciencia, la destacable claridad con la que se muestra, que la ciencia no se ha salvado de los recursos de la imaginación, incluso de ideas metafísicas. Como se sabe las obras de Kuhn y Feyerabend, han mostrado episodios ilustrativos de la ciencia en los que el papel de esos ingredientes fue decisivo para su curso, encontrando lugares insospechados y estimulantes del “como sí” de la imaginación.⁶⁵

¿Es posible entonces exclusivamente comprender al niño, lo que implica su ser en formación desde la mirada “madura”? Las ofertas delineadas en general, por cierto las que de alguna manera se han posicionado más, la ciencia médica, las ciencias de la conducta humana, se encuentran ínsitas en la dirección mayor-menor. Sin embargo lo expuesto desde el marco merleauPontiano, con apoyo rancieriano, abre variantes en otra dirección: “mayor como menor”. Se invoca con esto a correr experiencias detonadas desde lo adulto en asunción de percepciones infantiles del mundo. ¿Por qué no? En eso estriba la cuestión, clave alterna al control del hombre suficiente y consumado, llave que puede atinar con eso que comúnmente se deja de lado o se le pone entre paréntesis: hacer valer fantasías, imaginaciones, construcciones de territorios alucinados que cuenten y digan algo con sentido, devenir historia, donde no se agudice ni prevalezca perspectiva alguna, que en nombre de una se descalifique a las otras. Pues ¿a nombre de qué lo harían?

⁶⁵ En *Ambigüedad y armonía* (1999), texto que recupera las conferencias tridentinas de Feyerabend en 1992, se encuentra posiblemente el esbozo de un último libro <sobre la realidad> que tenía en mente el filósofo austríaco, y que no pudo escribir porque murió. En la conferencia “Conocimiento y verdad” al final aclara la idea con la que se le identificó y que le generó muchas discusiones: <Todo vale>. ¿Qué significa? “<No pongáis límite a vuestra imaginación>, porque una idea muy tonta puede llevar a un resultado muy sólido. Asimismo, significa que no se debe permitir que la lógica ponga límites a la imaginación. Muchas teorías fecundas son internamente inconsistentes cuando se las examina con la lupa del lógico” (p. 157).

En el caso de Kuhn, un episodio a considerar, es el surgimiento de la astronomía de Copérnico. Las irregularidades que no podía explicar por completo el sistema tolemaico eran tratadas por los astrónomos mediante ajustes y acomodos y muchas veces forzándolos. Pero con el paso del tiempo el aumento de la complejidad y discrepancias astronómicas no pudieron ser sosegadas. Gradualmente esas dificultades fueron reconocidas a través de *percepciones*, que sin tener pruebas palpables de que el sistema del universo era diferente del tolemaico, daban juego a tanteos imaginativos. Así Copérnico va tras la búsqueda de uno nuevo. Cabe agregar que la tentativa copernicana, envuelta en su espesor histórico, interactuaba con la presión social, la crítica medieval a Aristóteles y el ascenso del neoplatonismo en el Renacimiento (Cfr. Kuhn, 1999, pp. 115-117).

Un uso legítimo de la democratización en el proceso enseñanza-aprendizaje podría avalar la verificación y confirmación de la igualdad. Igualdad de percepciones ingenuo-imaginativas e inteligencias, ubicándolas fuera del parámetro del reconocimiento de la igualdad misma, porque por lo común un esquema como este, desdobra un plano, a no querer, superior donde se ubica al que reconoce y los criterios con que lo hace, y el reconocido que termina embebido por esos criterios. No deja el reconocimiento de tener riesgos complicados. La democracia tal cual se conoce y es llevadera, advierte por ejemplo la lógica meritocrática, vinculada a diferencias en competencias y títulos que genera más bien desigualdad, avalada y justificada por el soporte de los consensos. Éstos generalmente se toman por indiscutibles aliados de la democracia, sólo que luego acarrearán problemas. Y es que la aceleración tecnológica, el desarrollo de la industria, ha presionado al sistema educativo para el fomento de titulaciones académicas de la mano de criterios de valoración de los profesionales para determinar su tipo de empleo y lugar en el que se desempeñarán. Atinadamente Marina Subirats (1999) lo pone en la mesa de discusión, cuando señala que:

La posesión de títulos académicos es, de forma creciente, una condición necesaria, aunque no suficiente, para el empleo, especialmente para los empleos relativamente bien remunerados. Es así como el sistema educativo ha asumido, como función principal, la de expedidor de credenciales, creador de jerarquías y seleccionador de fuerza de trabajo, función que sigue ejerciendo actualmente, con pequeños cambios coyunturales (p. 173).

Por eso la democracia que se defiende aquí es distinta. No porta una igualdad como condición de lo que tiene que alcanzarse y reconocerse, sino confirmación y verificación de la igualdad como actividad, acción e intervención. Su poder reside en mostrarse activamente, como acontecimiento y efecto. De aquí que la democracia a la que se apela sea profunda, toda vez que incite a desvelarse, hacer su acto de aparición repentina, súbita, azarosa –y que no dejaría de ser temible para el esquema que reconoce e identifica todas las piezas que participan en él- el desapercibido, aquel que no tiene lugar, mérito, competencia, pero que está y que en el momento en que se alza, confirma y

muestra a esos esquemas que no pertenece a ellos, pero que silenciosamente ha deambulado por pasadizos invisibles, no identificados por el esquema mismo. Audacia y poder se traslucen en un ejercicio democrático así, porque entonces es más bien portador del disenso, de lo que no es posible encapsular e identificar por aquellos parámetros. Un toque de azar impregna ese ejercicio: cualquiera puede decir algo que cuente para el mundo y que derive en algo con sentido y a la vez disentido.⁶⁶

Esa sería la consistencia de la fuerza y fecundidad de la democratización en el espacio educativo, sin la cual no podría promoverse y estimularse la percepción imaginativa, pensamiento de ver, que suele gustar tanto a la mirada espontánea, ingenua y natural del niño, y que Merleau-Ponty (1966) comparte en los siguientes términos:

el niño percibe antes de pensar, empieza por situar sus fantasías en las cosas y sus pensamientos en los demás, formando con ellos como un bloque de vida común en que las perspectivas de cada cual no se distinguen todavía; tales hechos de génesis no puede ignorarlos la filosofía [ni la ciencia] en nombre de las exigencias del análisis intrínseco (p. 29).

¿Por qué no promover una educación distinta que decida comprender el lugar que el niño tiene como ser en formación? La niñez posibilita la comprensión de un ser en permanente construcción, no tiene porque representar una fase que tiene que dejarse atrás. En *La institución*, Merleau-Ponty (2012), reflexionando sobre la pubertad, considera que en el paso de una etapa a otra hay oblicuidad y que el empeño en creer que se superó la etapa anterior se explica por una falsa madurez. Postura que regularmente se adopta de raigambre socio-cultural. Sin embargo, no hay superación pura de una etapa

⁶⁶ Como lo remiten Simons y Masschelein (2011) para efectos de comprender el carácter temerario y escandaloso de una democracia como la que visiona Rancière, tocada por la lógica del azar. Con base en el ejemplo de Olympe de Gouges es claro, cómo la exclusión de la mujer al voto y no poder ser elegidas por pertenecer a lo privado y a la esfera doméstica, y por ende no cualificadas para la vida pública, al mismo tiempo aparece como una posible amenaza, ya que fue condenada a muerte durante la Revolución Francesa, de tal suerte que la condena misma la reivindica a ella como formando parte de la comunidad política, sin ser parte de ella. Es decir, si las mujeres pueden estar sometidas al juicio público, asimismo tendrían la cualificación de asistir a los espacios de discusión pública. Clara manera de exhibir el disenso y la emancipación de la inteligencia (Cfr. Maarten Simons y Jan Masschelein "Subjetivación gubernamental, política y pedagógica", apartado Democracia, igualdad, emancipación, subjetividad política" en Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*, (p. 119 a128).

a otra, puro olvido. Lo oportuno, dado el carácter de oblicuidad del paso de una fase a otra, es la conexión con momentos fecundos.

La institución verdadera de la pubertad [es el] pasado reenviado a su lugar, [el] futuro verdaderamente abierto al individuo. Sinonimia de institución y verdad: verdad que deviene. / e., la institución condensa y abre un futuro. No es mera impronta, sino impronta fecunda. Crecimiento por olas sucesivas, o a través de desvíos (p. 29. Revísese 27-31).

De constante aprendizaje, experiencia inacabada, de mirada insospechada, es el infante que abre caminos con interrogantes que desbordan el pensamiento maduro, y quien además muestra sensiblemente el corazón mismo de lo que significa ser histórico sin saberlo. Merleau-Ponty (1957) lo estima con claridad: Estrictamente el problema de la intersubjetividad es de adultos, [de lo que se implica que el devenir histórico del niño es opaco], va haciendo mundo sin preguntarse si éste es accesible a los que le rodean, sin embargo por lo mismo, parece actuar creyendo que es asequible a ellos, no reflexiona si el adulto habla desde una subjetividad privada, ni sospecha que los demás ni él, percibe desde un punto de vista determinado. De aquí que no se detenga a valorar sus pensamientos y sin esfuerzo ligue unos con otros (p. 390). La historia como devenir infancia no puede ser compatible con lo determinado previamente, no puede avalar un recorrido en línea recta⁶⁷, sino por marejadas continuas, discontinuas y desvaríos.

De modo que es esa la mirada infantil ingenua, la que luego se ostenta de insoportable, a veces precaria, caótica, insuficiente,⁶⁸ pero también lúdica, lúcida, no obstante, no tiene porqué valer menos, ni minimizarse.

⁶⁷ Un estudio filosófico muy interesante sobre la infancia lo realizan Diego A. Pineda y Walter O. Kohan (2008) en "Filosofía e infancia", en el que hacen un balance del programa de filosofía para niños de Mattheaw Lipman. Es necesario suscribir lo que dicen respecto del escenario de la infancia: "En este registro la infancia ha dejado de ser una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Lejos de ser una etapa que hay que superar, se vuelve una situación que hay que establecer, cuidar, alimentar. En este sentido, más que transformar la infancia, una educación en la experiencia bien podría atenderla, aprender de ella, pensar con ella" (pp. 314, 315).

⁶⁸ La concepción que sostiene que la mirada del niño es rebajada, anárquica, confusa proviene de una larga tradición y *aún persiste*. Se remonta a Platón hasta antes de Rousseau, pues él es quien abre claramente el tema en su obra el *Emilio o de la educación*, de una representación distinta a la del niño como sujeto insuficiente, como ser cuasi racional. El niño entendido, según la tradición platónica, como ser de motricidad desordenada y sobrecogido por su estructura sensorial que reviste una corporalidad animal, le daría razón de ser a su imperiosa educación.

El pensamiento adulto no escapa a negruras y embrollos inscritos en la vida, a lo irracional; después de todo ni ha podido fundar certezas definitivas, ni dar cuentas claras de su mundo que de por sí es inacabado.

3. Lenguaje, cultura y educación: palabra instituyente vs. palabra constituida

Esbozar el panorama de la importancia del lenguaje, a partir del giro lingüístico hasta la fenomenología del lenguaje en clave merleau-pontiana, mostrará por una parte que la cadena de giros, además del mencionado, el pragmático, pragmático-trascendental y hermenéutico, poseen ciertos límites, en torno a los cuales habría que seguir reflexionando, con la idea medular de que el lenguaje y su relación con la educación y la cultura pueda exhibir la conveniencia de la filosofía de Merleau-Ponty a ese respecto.

El giro lingüístico constituye una impronta trascendental contemporánea en tanto abrió nuevos horizontes para el quehacer y pensamiento en distintos órdenes. Detrás del giro, impulsor sin duda y de los filósofos más influyentes de este tiempo es L. Wittgenstein. Como se sabe la segunda etapa de su pensamiento, enarbolada por *Investigaciones filosóficas* (1958-2003), se volcó hacia la concepción del lenguaje como uso, en el que los significados consisten en la forma de estar entrelazados con las interacciones humanas. Éstos se comprenden a medida que los individuos se relacionan y actúan. A los significados ha de buscárseles en la práctica, no en su idealización. El filósofo austriaco, en la obra mencionada, se vale del concepto de “juego del lenguaje”, que supone “al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (Wittgenstein, 1958-2003, p. 25). Movimiento, practicidad, lazo de relaciones humanas mediadas por el lenguaje son los espesores que están en la base de nuevas miras de reflexión, no sólo de la filosofía sino de las ciencias humanas y sociales en general. Es sobre todo, el vuelco lingüístico, una atención a lo humano y su palabra, el habla, decisiones, convenciones y formas de vida en las que ha devenido y deviene histórica y culturalmente. Comprender el “Juego de lenguaje” como mundo de la cultura es una interpretación susceptible de problematización, sin embargo encuentra fundamento en lo que Wittgenstein (1958-2003) alude más adelante: “La

expresión “*juego de lenguaje*” debe poner de relieve aquí que *hablar* del lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida” (p. 39).⁶⁹ “Forma de vida” puede remitir desde luego a un comportamiento individual, pero también a una situación cultural que exprese comportamientos y maneras de ver el mundo, más o menos regulares.

El giro lingüístico obedece a la lejanía que lograron los estudios del lenguaje, preeminentemente lógico-semánticos y estructuralistas, de la dinámica intersubjetiva, de los individuos de carne y hueso, de sus encuentros, choques, lejanías, reencuentros. Subyace a esos estudios un retrato fiel de la realidad a partir del lenguaje lógico-proposicional, subtendido en lo que se conoce como teoría referencialista del significado y la verdad como correspondencia (la primera etapa de pensamiento de Wittgenstein se sitúa en este orden),⁷⁰ o bien como sistema de signos recogido en un sistema gramatical estable en el que los significados poseen una realidad mental.⁷¹ Ambas posiciones están circunscritas a una exigencia cientificista y con ello a la obligación de fijar al lenguaje salvaguardándolo de sus variaciones, flujos, inflexiones, cambios, yerros que no son susceptibles de estudio riguroso.

Se trata de una limpieza del lenguaje ordinario para especializarlo, excluyendo imprecisiones y equívocos. Si algo peculiarmente posee la actitud científica es que sus miras se ajustan a la objetivación, al esfuerzo de atrapar las cosas, congelarlas para analizarlas hasta su último reducto. Y luego alcanzar generalizaciones y de ser posible leyes explicativas. En el prólogo de sus *Investigaciones filosóficas* (1958-2003), Wittgenstein reconoce que cometió un error en sus consideraciones sobre el lenguaje en el *Tractatus*, yerro que puede verse, con Conesa y Nubiola (1999), como aspiración de generalidad, algo peculiar en las actividades humanas, y muy marcadamente en la labor científica, modo de operar intelectual que no escapa a ciertos riesgos por cuanto sacan conclusiones precipitadas. Al respecto señalan los autores, “El no

⁶⁹ Las cursivas son del autor.

⁷⁰ El movimiento se conoce básicamente como filosofía analítica y su progenie como positivismo lógico o círculo de Viena, primera mitad del siglo XX. El Wittgenstein del *Tractatus* es el inspirador al que siguieron grandes personajes como G. Frege, B. Russell y continuadores como Schlick, Ayer, Carnap entre otros.

⁷¹ Ferdinand de Saussure, padre de la lingüística del siglo XX, sus estudios influyeron en sociología, antropología, psicología. Movimientos notables derivados como la Escuela de Moscú, Escuela de Praga. Pensadores reconocidos que trabajaron esta vía son R. Jakobson, L. Strauss, J. Lacan, M. Foucault entre otros.

controlar el ansia de generalidad conduce a que siempre que aplicamos un término general (un sustantivo, un adjetivo) a varios individuos, tendamos a pensar que hay una propiedad común compartida por aquello que el término predica” (p. 125).

Contra esas formas de pureza y estudios reduccionistas del lenguaje, el giro pragmático⁷² no tardó en llegar, motivado como es de suponerse por el giro lingüístico de cuño wittgensteiniano, el cual se desentendió de la perspectiva referencialista del significado por la convicción de imposibilidad de construir un lenguaje lógico-ideal, de gramática pura, que consolidara como vía fehaciente de acercamiento a la realidad y entendimiento de lo humano, a la ciencia en su sentido duro y rígido. No son los factores formales los que se tienen que atender y cuidar, sino los que se cargan más a lo social, histórico, a los individuos tal cual interactúan en comunidad, tal y como hacen uso del lenguaje y los significados según reglas pactadas por ellos mismos.

Por eso, defiende J. Searle (2001), continuador de Austin,⁷³ la importancia de no desvincular al lenguaje de las formas en que interactúan los individuos. Escribe “Hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar un lenguaje es (*inter alia*) aprender y haber dominado esas reglas” (p. 22). La presencia de reglas destaca un estudio formal si bien es cierto, acepta el filósofo norteamericano, porque ellas sugieren que tal estudio pueda perder de vista lo que sucede con los individuos y sus formas de comportamiento. No obstante Searle (2001) es contundente al respecto. Ostenta que el llamado a desarrollar un estudio meramente formal no alcanza, es insuficiente, como quedarse focalizando el molde sin su contenido. De esta manera apunta:

Pueden decirse muchas cosas estudiando el lenguaje sin estudiar los actos de habla, pero cualquier teoría puramente formal de este tipo es necesariamente incompleta. Sería lo mismo que estudiar el béisbol solamente como sistema formal de reglas y no como un juego (p. 27).

⁷² En este giro destacan J. Austin, P. Winch, F. O. Quine, P. Grice, F. Strawson y J. Searle entre otros.

⁷³ J. Austin plantea por vez primera la teoría de los actos de habla en torno a los cuales se va desarrollando la teoría pragmática. La versión final de la teoría se recoge en *Cómo hacer cosas con palabras* (1981). Barcelona: Paidós (Obra póstuma).

Un golpe certero a los estudios formalistas propinó el giro pragmático, al situar en los actos de habla el nudo fundamental de la problemática del lenguaje ajustado inevitablemente a sus usuarios, al contexto, a ese lenguaje cotidiano con el que los individuos salen a su encuentro, intentando describir un mundo y además ordenando, interrogando, prometiendo, predicando etc. Todos, actos lingüísticos, y es que la base de toda comunicación reside en la emisión y realización del acto de habla.⁷⁴

Ahora bien, los alcances del giro pragmático centrados en la teoría de los actos de habla, se encontraron con ciertos límites: ceñirse a un cognitivismo semántico, señalamiento ya hecho por Habermas (1990) en *Pensamiento Postmetafísico* (Cfr. Pp. 79 a 85). Pero hubo además un empeño sobremanera en la determinación de condiciones, caracterizaciones y criterios de los actos de habla. Dicho sea de paso, los esfuerzos de Austin por ejemplo se desarrollaron en torno a combatir, como ya se expresó arriba de manera general del giro pragmático, la teoría referencialista del significado, que el uso que se hace del lenguaje no es puramente descriptivo, lo que le llevó a diferenciar entre enunciados constatativos y realizativos, con la intención de defender que cuando alguien habla, no exclusivamente se refiere a estados de cosas, sino también a la ejecución de lo que se dice. Trabajó también en la caracterización de los actos lingüísticos conocidos como locutivo, ilocutivo y perlocutivo. A Searle, por ejemplo, buena parte de su trabajo le ocupó en llevar hasta sus últimas consecuencias la teoría de los actos de habla de Austin, corrigiéndole su tripartición (dicha arriba) y dando especial importancia al acto ilocutivo, acto que abre la posibilidad de interpretación de lo que está realizando el hablante, al grado de ofrecer hasta doce criterios en que se puede clasificar la fuerza ilocutiva.⁷⁵

Pero entonces ¿qué deja de lado la teoría pragmática? Escapa a sus reflexiones el tratamiento del lenguaje en relación a su componente creativo y sus implicaciones en relación a la cultura. Las críticas hechas por la escuela de Frankfurt (segunda generación), que se conoce como giro pragmático-transcendental (su linaje Kant-Hegel-Marx), Habermas justamente, sus

⁷⁴ Cfr. J. Searle (2001) apartado "Por qué estudiar los actos de habla" en *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.

⁷⁵ Una clara exposición sobre los planteamientos aludidos de Austin y Searle la ofrece Francisco Conesa, Jaime Nubiola (1999). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder.

precisiones a la teoría de los actos de habla tampoco consideraron esos factores de modo decisivo. El siguiente acercamiento lo hará notar. Apoyándose en Dummett, el frankfurtiano, considera que la práctica comunicativa cotidiana, ha de poner en juego el reconocimiento intersubjetivo de los participantes a partir de pretensiones de validez, porque cumplen una función pragmática ofertada por los actos de habla, es decir, que la rectitud normativa y la veracidad subjetiva están involucradas en ello y no únicamente lo presente es la verdad proposicional. Es menester ensanchar el acto de habla a medida que no quede arropado exclusivamente por el poder enunciativo del hablante, residencia de lo racional según Austin, y en este sentido afianzar en la fuerza ilocucionaria elementos racionales, idea que no admitiría el filósofo británico.

En términos de Habermas (1990):

Entendemos un acto de habla cuando conocemos la clase de razones que un hablante podría aducir para convencer a un oyente de que en las circunstancias dadas tiene razón para pretender validez para su emisión – en una palabra: cuando sabemos qué lo hace aceptable (p. 84).

Saber qué lo hace aceptable tramita la transparencia de lo que haría viable la propuesta, el plan, la invitación (lo que supone la rectitud normativa y veracidad subjetiva) del hablante que la pone a consideración del oyente. De darse así, éste se verá retado a posicionarse de manera igualmente transparente, si conoce las condiciones de aceptabilidad de los ofrecimientos, se verá motivado a asumir una actitud racional por cuanto el hablante se ha mostrado de manera sincera (Cfr. Habermas, 1990, pp. 81-85).

Como se sabe la filosofía habermasiana desembocó en una ética discursiva encargada de proteger, y en Apel más celosamente, las condiciones de comunicación en aras a lo que nunca perdieron de vista: la constitución de una sociedad emancipada, sin embargo latentemente envuelta por constructos ideológicos y relaciones estratégico-políticas. Las intenciones de esta filosofía son plausibles, pero sus rutas de salida complicadas porque hay un eje escabroso al fondo, de tinte antropológico-político, piedra de toque incómoda que amarra fuertemente las posturas que quieren ser nítidas, francas, con el inconveniente de no dejarlas atravesar la dinámica entre hablante y oyente,

para entenderse sobre algo en el mundo y coordinarse en la acción. El cerco en que se mueve esto, es una condicional de gesto kantiano, de esta forma dicho: si el escenario de la acción comunicativa se da, si hay disposición de los implicados, entonces habrá éxito.⁷⁶

Empero ¿no tiende a predominar en las relaciones humanas más la acción estratégica? En general la historia humana ha mostrado dominio, poder, sujeción del otro, casi al grado de ser una constante. Es difícil ubicar, fuera de plantearse como *telos*, de qué forma la acción comunicativa pudiera erradicar a la estratégica. Por otra parte le falta involucrar la posibilidad de indagar al lenguaje desde aristas que presenten su poder de creación, y por consiguiente buscar otra salida a las cuestiones que clarifiquen el vínculo con la vida cultural.

Los derroteros hermenéuticos, que también forman parte de la oleada de virajes, giro hermenéutico precisamente, tenga en sus filas implicaciones interesantes por sus consideraciones sobre el lenguaje, la insistencia en su apertura y su conexión con los procesos de la cultura, pero que, como toda perspectiva filosófica, no está exenta de inconvenientes que hay que tener presentes y seguir repensando. La primacía del lenguaje es más que evidente en la hermenéutica. Es la lingüisticidad la prioridad porque a partir de ésta el hombre de manera originaria está en el mundo con los otros. Gadamer (2005), uno de los exponentes más importantes de esta línea junto con P. Ricoeur, con base en Humboldt, señala que lo propio del lenguaje se instala en la realización viva del hablar, lo que pone de manifiesto que el hombre tenga mundo. De aquí que se establezca el acercamiento de "*la acepción del lenguaje como acepción del mundo*" (p. 531).⁷⁷

Por el lenguaje los hombres adquieren un comportamiento respecto del mundo, formas de actuar en él pero no definitivas, ni cerradas. En este sentido,

⁷⁶ Cabe destacar del escenario de la acción comunicativa, dos condiciones que aluden a la disposición honesta del hablante y oyente: "La acción comunicativa ha de satisfacer condiciones de cooperación y entendimiento: a) los actores implicados se comportan cooperativamente y tratan de armonizar sus planes (en el horizonte de un mundo de la vida compartido) sobre la base de interpretaciones comunes, o que se solapen suficientemente, de la situación; b) los actores implicados están dispuestos alcanzar los fines mediatos que son la definición común de la situación y la coordinación de la acción, en el papel de hablantes y oyentes, a través de procesos de entendimiento, es decir, por la vía de metas ilocucionarias perseguidas sin reservas y de forma sincera" (Habermas, 1990, p. 132).

⁷⁷ Las cursivas son del autor.

el filósofo de la hermenéutica, recurre al concepto de tradición en razón de que los hombres se van forjando, formando en espesores históricos, y que las perspectivas que se proyectan desde éstos, son diferentes porque provienen de distintas usanzas. Sólo que por muy diferentes que sean están referidas a un solo mundo. Expresa Gadamer (2005) que lo que está de fondo es siempre un mundo humano, una sola base constituida lingüísticamente, lo haga en la tradición que lo haga (p. 536).

La lingüisticidad es a la sazón la base de las tradiciones en que devienen los hombres, condición que las hace estar abiertas a otras maneras de ver el mundo, que liadas al mismo punto (la comprensión como estructura universal de la experiencia humana) se asegura su accesibilidad. Las posibilidades de acceso a las tradiciones por tanto, no están por supuesto fuera del lenguaje. Gadamer gusta usar el término “conversación” para explicitar concretamente el proceso en que ha de darse la interlocución, las interacciones, el encuentro de actores. Los acuerdos, los consensos constituyen el paraje de la conversación, auténtica manera de tomar en cuenta realmente al otro, un valorado esfuerzo de entender lo que dice.

Por la conversación se hace presente la tradición, por eso ésta no es pasado ni mucho menos reliquia, es actualidad porque algo se transmite, algo se dice, posee una fuerza de interpelación que se recoge como relato directo (mito, leyenda, usos, costumbres) o bien tradición escrita. Cabe decir que ésta última cobra en Gadamer capital importancia, porque el problema hermenéutico se da en forma pura y libre de factores psicológicos que median lo humano. La tradición escrita es fundamental en la experiencia hermenéutica, incluso, funge como modelo del arte de la conversación.⁷⁸ Pero el asunto de la tradición escrita conduce a otro camino que de momento aquí no se transitará, porque la línea de desarrollo que se lleva tiene que ver directamente con las relaciones de carne y hueso humanas, en las que se involucran factores de todo tipo.

⁷⁸ Para acercar más este apunte conviene revisar la siguiente idea de Gadamer (2005): “El lenguaje de signos de la escritura tiene una referencia constante al verdadero lenguaje del habla. Sin embargo para la esencia del lenguaje no es en modo alguno secundario el que sea susceptible de escritura. Por el contrario, esta posibilidad de ser escrito reposa sobre el hecho de que el hablar mismo participa de la idealidad pura del sentido que se comunica en él. En la escritura el sentido de lo hablado está ahí por sí mismo, enteramente libre de todos los momentos emocionales de la expresión y comunicación” (p. 471).

Se le ha hecho notar a Gadamer su conservadurismo, y al respecto hay que mantener cuidado, porque su proyecto hermenéutico no está exento de dejar pasar los dispositivos ideológicos, económico-políticos, como se bosquejó en el apartado relativo a la ciencia. Un recuento es necesario: El ataque viene sobre todo de Habermas, que no ve el robustecimiento suficiente de una razón crítica, en la conciencia hermenéutica, que pudiera hacer frente a aquellos dispositivos. Si el hombre es un ser en el devenir de la historia, de la tradición que se va forjando a partir de los prejuicios, y que además suponen una direccionalidad en cuanto funcionan como condición de comprensión del intérprete, entonces, le interpela Habermas, con qué criterios se haría una asepsia de las infiltraciones ideológicas, que de no tenerlos, terminarían por distorsionar la comunicación y finalmente avalar la visión dominante, conservadora.⁷⁹

Gadamer (2005) acepta la falta de criterios que pudieran impedir la infiltración. La comprensión e interpretación dejan cosas indiscutidas, la tarea dialógica del consenso puede dejar pasar prejuicios que avalen condiciones vigentes. Pero el riesgo de diseñarlos generaría el establecimiento de criterios metatradicionales, cuestión que mete en apuros a Habermas, sobre estimando de forma irrealista a la razón respecto de las emociones humanas, y con alta probabilidad de darle entrada a un autoritarismo que diluyera la discusión y deliberación. Establecer esos criterios, quedaría más allá de la comunidad y la tradición (Cfr. Pp. 659, 660). Es preferible, sostiene Gadamer, jugársela con la incertidumbre que supone el diálogo, la conversación, con base en una racionalidad prudencial (*phronesis*). Lo anterior manifiesta que lo propio de las actividades humanas es el peligro de teñirlas bajo esquemas rígidos, duros, que se despliegan en diferentes formas: vida rutinaria-cotidiana, ejercicios de dominación, autoritarismo, estructuraciones ideológicas, relaciones verticales de poder, que de una o de otra manera se hacen presentes.

Es este el gran problema: refrenar lo que entra sin avisar. ¿Acaso esto no ha sido una preocupación a lo largo de la historia de la humanidad y reflejado en los distintos ámbitos del saber? Habría que adentrarse a otra mirada de las cosas. Como se ve desde el giro lingüístico hasta el

⁷⁹ Cfr. J. Habermas (1993). "La pretensión de universalidad de la hermenéutica". En *La lógica de las ciencias sociales*. México: Rei.

hermenéutico el eje directriz ha sido el lenguaje, uno de los grandes temas del siglo XIX a la actualidad. La confianza puesta en él consiste en la posibilidad que ofrece de comprenderse así mismo el hombre, su historia y configuraciones culturales. No ha sido suficiente.

¿Por qué no penetrar en otra posibilidad de pensar al lenguaje más allá de los horizontes que lo han tomado como centro? En este sentido la filosofía fenomenológica de Merleau-Ponty, muestra caminos hacederos para seguir repensando los escabrosos ingredientes que constituyen las relaciones humanas, la dificultad en que se tornan. ¿Acaso el lenguaje esconderá algo? ¿Qué yace en él? ¿Será algo que está ahí en silencio y que luego sin ser esperado se muestra? En efecto, su poder de creación. Con Merleau-Ponty se puede indagar al lenguaje en esa tesitura. Creación, recreación y reinención de la tradición, vida cultural, una inquietud que el pensador francés comparte con las filosofías a las que se ha dado un vistazo, sólo que con otros matices.

Los pensadores referidos combaten de uno u otro modo las problemáticas involucradas en los procesos culturales, la dinámica de las interacciones humanas y los inminentes peligros de tendencia al anquilosamiento y monocromía cultural. Las diferencias gravitan en el modo de hacerles frente a las dificultades. La fenomenología merleauPontiana, partiendo y yendo más allá de Husserl, reinterpreta novedosamente al lenguaje y sus implicaciones para la vida cultural.

Se parte de que la fenomenología del lenguaje insiste en un retorno al sujeto hablante, al contacto con la lengua que se habla, como hacen los giros del lenguaje. Pero cabe destacar que no es esto lo que luce la trascendencia de la fenomenología merleauPontiana. Es más, se le puede incluir como parte de esos movimientos, porque se mueve por el mismo interés, el redimensionamiento de lo humano, pero también resaltar que es radical porque va al fondo de lo que cada cual es, como cuerpo animado y que ninguna de las filosofías expuestas lo trae a colación primordialmente: el cuerpo, la experiencia perceptiva de la corporalidad. En esto descansa la diferencia. Ya Husserl lo ha advertido, en *Crisis de las ciencias europeas* (1984), el paso que tiene que darse, absolutamente indispensable, de retorno al mundo vivido (*Lebenswelt*). En este caso, desde la subjetividad lingüística se trataría también

de bajarla de las alturas a las que habían llegado las reflexiones de carácter ideal-mentalista.

Consiste en un movimiento de descenso a lo local, a la temporalidad sin perder de vista lo que desde allí se pueda fundar en la idealidad. No se trata simplemente de revertir el orden, como girando ahora la cara de la moneda, sino de mantener una dinámica densa, un *quiasmo*, una unión inextricable como advierte el filósofo de la corporalidad. ¿Qué daría la fenomenología al conocimiento de la lengua? La experiencia de la lengua en nosotros tal como hace la pedagogía, traducir en experiencia aquello que está en la mente de quien aprende (Merleau-Ponty, 1980, p. 103). Ir de la sincronía a la diacronía, no para anclar en ésta definitivamente y voltear la cara a aquella, ni mucho menos para mantenerse a distancia, irreductibles entre sí.

Saussure da primacía a la lingüística sincrónica situada en el nivel de la lengua, la cual estaría encerrada por leyes independientes de lo acaecido por los hablantes. Puesto que el habla es producida por ellos, según Saussure, queda reducida a mero instrumento en medio de un caos y oscuridades casi ininteligibles. Sin embargo, es más bien, dice Merleau-Ponty, tomando distancia del lingüista francés, comprender que la diacronía engloba a la sincronía, que ésta se considere como teñida de azares y fisuras que impiden conformarla como un sistema perfecto, que siempre estará expuesto a cambios en incubación y lo que nunca logrará será significados en sentido unívoco que puedan explicitarse de manera contundente.⁸⁰

La sincronía no es la resultante de un plan riguroso, sino de un *gesto* poseído por un notable *valor de empleo*⁸¹ (Merleau-Ponty, 1980, p. 104).⁸² Es este el punto arquimédico: No hay nada que no haya pasado primero por la percepción y el gesto, anudados desde el esquema de la corporalidad (idea aristotélica rehabilitada fenomenológicamente). La percepción y el gesto son

⁸⁰ Lo muestra el devenir del lenguaje, de cómo ciertas formas de expresión entran en decadencia, pierden su expresividad. Pero en la medida en que se debilita es que esos restos lingüísticos decaídos, por un gesto de los sujetos hablantes pueden generar un nuevo principio. El cambio del sistema de expresión del latín, basado en declinaciones, al francés basado en la preposición es un claro ejemplo (Merleau-Ponty, 1980, p. 104).

⁸¹ Las cursivas son mías.

⁸² Se observa claramente cuando niño. Dice Merleau-Ponty (1980) “La potencia parlante que el niño asimila al aprender su lengua no es la suma de significados morfológicos, sintácticos y léxicos: tales conocimientos no son ni necesarios ni suficientes para adquirir una lengua, y el acto de hablar, una vez adquirido, no supone comparación alguna entre lo que yo quiero expresar y la ordenación nocional de los medios de expresión que empleo” (p. 106).

cardinales para la filosofía de Merleau-Ponty. Son fundantes ya que el cuerpo ha de envolverlas densamente dando lugar a cierta praxis, que posibilita y empuja a algo que hacer. Intencionalidad motriz, punto de orientación hacia algo, una fuerza que misteriosamente llega al punto de abrir el ámbito de la expresión y el sentido, porque el cuerpo es expresivo.

Somos el espíritu del mundo, apunta Merleau-Ponty (1960-2006), desde que sabemos *movernos*, desde que sabemos *mirar*. Esos actos simples encierran ya el secreto de la acción expresiva: yo muevo mi cuerpo sin siquiera saber qué músculos, qué trayectos nerviosos deben intervenir, ni dónde habría que buscar los instrumentos de la acción, como el artista irradia su estilo hasta las fibras de la materia que trabaja (p. 75).

Es de toda necesidad reconocer que el cuerpo está dirigido a la requisa, husmeo, olfateo, tacto de lo que le rodea, de las cosas con las que ineluctablemente está incrustado, interactúa y traba relación; un campo relacional del que el cuerpo forma parte. La percepción supone acción y por esto exterioriza y hace patente un uso del cuerpo. Esto nombra la operación primigenia, misma que hace evidente la significación viva. ¿O acaso desde que el hombre pisó por vez primera la Tierra no hubo una manifestación perceptiva por muy simple que haya sido? El filósofo francés acerca esta idea: “Y el primer dibujo en los muros de la cavernas fundaba una tradición sólo porque recogía otra: la de la percepción” (Merleau-Ponty, 1960-2006, p. 79).

Es ciertamente el surgimiento de la idealidad viva que será, como dice Ramírez, de una vez y para siempre (lo que devendrá en tradición, historia, cultura), una derivación de la expresividad natural de la percepción, que en efecto lo es, una idealidad segunda (ideas del pensamiento y significaciones del lenguaje) que irá tomando cuerpo a partir de los signos. Sin embargo, entre la expresividad natural de la percepción y la idealidad segunda, precisa Ramírez (1994):

No hay ruptura o distinción absoluta. Hay un paso, una discontinuidad, pero es el mismo sentido el que pasa, el que discontinúa. El escenario sensible se trasmuta en escenario lingüístico y nuestro cuerpo perceptivo deviene cuerpo parlante (p. 161).

En otros términos es el paso de la percepción muda, del gesto natural salvaje, a la palabra viva, una explosión obligada que quiere traslucir lo que de silencio ya había. El movimiento y manera de mirar del cuerpo expresa una significación que amplifica su configuración en los signos, de modo que éstos son el claro reflejo de una forma de actuar.

Fruncir las cejas -ejemplifica Merleau-Ponty (1957)- es un gesto que funge para proteger el ojo del sol, o la convergencia de los ojos, que facilita la visión clara, según Darwin, se convierten en componentes del acto humano de la meditación y lo dan a significar así al espectador. El lenguaje a su vez no plantea otro problema: una contracción de la garganta, una emisión del aire silbante entre la lengua y los dientes, una determinada manera de mover nuestro cuerpo se dejan súbitamente envolver por un *sentido figurado* y lo dan a significar fuera de nosotros (p. 213).

Nótese la diferencia con el giro lingüístico y siguientes giros, especialmente con Gadamer, porque al abordar el comportamiento del hombre mediante el lenguaje, deja fuera la posibilidad de concebir al cuerpo como expresión originaria. Así pues, asentada la idea de que la palabra es un gesto que expresa una significación, el problema que sobreviene es el advenimiento de la tradición, de la cultura, que encuentran como soporte de su movimiento la estructuración de los signos, las palabras en sus componentes elementales, vocales, fonemas, morfemas, sintaxis que llegan a un punto en el que sus significados tienden a endurecerse, a cerrarse. La razón que lo explica es doble: tiene que ver por un lado con la preferencia de que el sentido es trascendente a los signos (ubicado en la zona mental), y por otro inmanente porque se les quiere ver a cada uno de ellos como poseyendo en definitiva *su* sentido. Violencia ejercida a los signos, por tanto a la tradición y la cultura, su estatismo llegaría si no dan qué pensar. Violencia que pretende erradicar la falla ontológica que subyace a las palabras. Como señala Herrera (2003, enero), con base en Octavio Paz: “Las palabras tropiezan al querer decir el mundo, luego se alzan altivas cuando en su intento por nombrar se exceden y dicen más de lo que el mundo es, cuando (re) crean el mundo y van más allá” (*Revista Devenires*, Número 7, p. 13). De endurecerse los signos, de acuerdo con Merleau-Ponty (1960-2006): “tendrían únicamente un papel de monición,

advertirían al oyente que debe considerar uno determinado de *sus* pensamientos (p. 48).⁸³

Y es esto justamente lo que se entiende por esclerosis cultural, cada cosa en su lugar, el habla, las palabras bajo estricta correspondencia con una realidad, bajo el intento de constituir un orden que confirma sólo cosas ya dichas y vistas. ¿Por qué la expresión de la cultura, del mundo tendría que estar supeditada a una percepción de fuerza encapsulante? Lo que obliga a pensar en soltar la percepción de sus ataduras, retornarla a la subjetividad lingüística, a su gesto originario. Abrir las palabras y liberarlas de la cautividad en la que se les ha puesto, de manera que sean tratadas desde la experiencia perceptiva de la corporalidad que permita la presencia viviente y concreta del cuerpo, para que labre un camino de expresión entre la propia vida con la de los otros, pues gracias a la acción cultural se interactúa con otras vidas, poniéndose en conflicto, confrontándose, pero también armonizándose.⁸⁴

No todo está visto, ni dicho en la vida de la cultura, siempre y cuando los sujetos hablantes puedan sobrepasar los signos hacia el sentido, alude Merleau-Ponty (1960-2006), búsqueda de sentido por aquello de que las palabras en sí mismas no pueden proporcionar el significado último del mundo, tarea poética de escudriñamiento de sentido con su correlato insoslayable: el (sin) sentido.

Así el pensador francés sostiene:

Los signos no evocan solamente para nosotros otros signos indefinidamente [como pensaba Saussure]; el lenguaje no es como una prisión en la que nosotros estamos encerrados, o un guía al que habría que seguir ciegamente, pues, en la intersección de todos los gestos lingüísticos aparece finalmente lo que ellos quieren decir y a lo cual nos

⁸³ Las cursivas son del autor

⁸⁴ Recuérdese el suelo o situación común, como soporte de la relación con los otros desarrollado en el apartado “Inter-corporeidad y educación” segundo capítulo. En *La prosa del mundo* (1969-1971) se puede leer: “Del mismo modo, por lo que toca a ese gesto particular que es la palabra, la solución consistirá [de qué modo se da la realización de la palabra para nosotros y cómo prolonga y transforma la muda relación con el otro] en reconocer que, en la experiencia del diálogo, la palabra del otro viene alcanzar en nosotros nuestras significaciones, y nuestras palabras, como atestiguan las respuestas, van a tocar en él las suyas; que nos invadimos el uno al otro en cuanto que pertenecemos al mismo mundo cultural, y ante todo al mismo idioma, y que mis actos de expresión y los del otro provienen de la misma institución (Merleau-Ponty, p. 202).

proporciona un acceso tan completo que nos parece no tener ya necesidad de ellos para remitirnos allí” (pp. 91,92).

El sistema de la lengua no es mecánico, una caja de instrumentos que dispone el uso de significados previamente definidos. Correr la aventura de volver los significados a su encuentro carnal, dejarlos correr a través de las hendiduras, huecos que se abren en los signos por el acto de la percepción, por la forma en que devienen en uso espontáneamente, es la expresión como recreación de significantes según un estilo o modo de empleo en la que ha de darse *una superación de lo significante por lo significado que a la virtud misma de lo significante corresponde hacer posible* (Merleau-Ponty, 1980, p. 108);⁸⁵ asunción *quiasmática*, intersección entre la percepción natural, salvaje y la huella, rasgo, trazo, forma (lo significante), de lo que deviene la expresión lingüística y su estallido, y con ello entonces la posibilidad de creación, recreación de la cultura, foco de la dinámica que posibilita la interacción entre hablantes y oyentes.⁸⁶

Ahora bien, el espacio en que puedan darse las posibilidades de reinención de la cultura y estimular la destrabazón en que ha incurrido, es la educación. Ella puede expandir las fibras vitales del hombre y fortalecer la perpetración de exaltación *quiasmática*, que invite a un uso creador del habla, de la palabra al igual que el carácter espontáneo de la percepción y el gesto. Acalora el esclarecimiento de algún derrotero en materia educativa, porque como se ha comentado en otros apartados, se encuentra además inserta en un fuerte dispositivo ideológico y científico-económico.

En *Filosofía culturalista* Ramírez (2005) considera, por *mor* de las tareas prácticas de una ética de la cultura, que tienen que rediseñarse los proyectos pedagógico-culturales porque sus dimensiones están guiadas por una vida y actividad humana instrumental, forma prototípica de la socialidad moderna. De manera precisa trata de una ética de la experiencia humana, que fomente una

⁸⁵ Las cursivas son del autor

⁸⁶ Como lo advierte Merleau-Ponty (1980): “Las consecuencias de la palabra, como las de la percepción (y la percepción de los demás en particular) van siempre más allá que sus premisas. Incluso nosotros que hablamos no sabemos necesariamente lo que expresamos mejor que quienes nos escuchan. Yo digo que sé *una idea* cuando se ha instituido en mí el poder de organizar en torno a ella discursos que forman sentido coherente y ese poder mismo no se funda en que yo la tenga en mi poder y la contemple cara a cara, sino en que he adquirido un determinado estilo de pensamiento” (p. 109).

crítica tanto a las reducciones economicistas y materialistas, como a las de corte idealista que tornen enajenante a la conciencia moral (Cfr. Pp. 72,73).

El apunte anima a mantener un brío para dilucidar rutas educativas que concentren esfuerzos de rehabilitación concreta de la experiencia humana. De acuerdo con la idea de Ramírez (2005) de que eso es factible, dándole entrada a la reflexión fenomenológica de la cultura. Fenomenológico es todo pensamiento que remite a experiencias concretas, vivas capaces de ampliar el mundo de la cultura en su particularidad y multiplicidad, en su *vitalidad*. Incluso se puede facturar la posibilidad de albergar un nuevo universalismo, más allá de circunscribir el mundo de la vida husserliano a una re-fundamentación de la racionalidad moderna, cientificista y formalista, que vaya a la realización crítica de su *relativización*, esto es, a la comprensión universal de otros mundos de la vida. (Cfr. Pp. 96-103; pp. 280-296 principalmente). Acto seguido, habría que bajar la reflexión fenomenológica aún más, a la educación como gozne articulador, con el sostén del enfoque merleau-pontiano, girando en torno, a una comprensión del lenguaje en su operación prístina.

A medida que la educación sea portadora de lo percibido y dicho, que se empeñe en mantener un lenguaje que capte una sola mirada de las cosas, en volverse espejo que refleje una realidad tanto natural como social ya dada, se hace necesario orientar algunas ideas de Merleau-Ponty (1960-2006), para un replanteamiento de la educación.

Escribe:

En efecto, un lenguaje que sólo buscara reproducir las cosas mismas, por importantes que fueren, agotaría su poder de enseñanza en enunciados de hecho. En cambio, un lenguaje que transmite nuestras perspectivas sobre las cosas y no les proporciona un relieve [sino muchos] inaugura una discusión que no finaliza con él, suscita la investigación (p. 87).

Tratado así el lenguaje, llevaría de suyo apertura, riesgo por aventurar lo no visto, lo no dicho, lo in-calculado, o bien riesgo por encontrarse con ello en el horizonte al interactuar con otras miradas aquí y ahora, en otros escenarios culturales.

Volverse un arte mudo quizá sea la mejor forma de proyectar la educación, que tendría que aprender a callar, dejarse llevar por el silencio, comenzando por comprender que una de sus tareas prioritarias consistiría en convocar a los alumnos, para llevarlos a abrir la posibilidad de experimentar el poder de expresar, más allá de las cosas ya configuradas, más allá de la entrega de conocimientos existentes, de la mera y seca aplicación de andamiajes teóricos.

Por qué no repensar la educación, con franca intención de adelantar la idea, como institución (que se abordará en el apartado siguiente y último) que haciendo uso de otra formulación merleaupontiana (1960-2006) se conciba como obra de arte, que contenga más que ideas, *matrices de ideas* [se trataría de que la educación se concibiera como una fuente fluyente que impidiera que las palabras se trasladaran a su cautividad, encapsulamiento, quietud de significaciones, ejercicio de violencia pura] y que enseñarían a ver y darían qué pensar como ninguna obra analítica puede hacerlo, porque el análisis no halla en el objeto [y general en las cosas] más que lo que nosotros hemos puesto allí (p. 87).

El “análisis”, dicho sea de paso, en el ámbito educativo puede atañer a la competencia científico-tecnológica, la cual no es por supuesto liquidada por el pensador francés, como ya se mostró en el primer apartado de este capítulo. A la ciencia le da un cierto valor. Empero no basta el lenguaje de la ciencia para el aprendizaje, mientras inste sólo a la especialización. De aquí que haya que urgir a la educación a que la palabra retorne a su carnalidad como concibe el pensador francés.

Se vive un mundo en el que la palabra ya está constituida, los significados trivializados, no hay esfuerzo de expresión lo suficientemente contundente para vislumbrar cambios, mejoras, porque se transita uno ya hablado, extenuado. De aquí que resulta necesario traer el significado originario de institución (que se tocará también en seguida) y contrastarlo con el de constitución, par de conceptos altamente sugerentes para re-nutrir, ir al fondo, de los procesos históricos y de las vidas culturales a través de la educación. Siguiendo a Ramírez (1994) subraya: **Instituir** supone “fundar, establecer, sentar las bases, es decir, inaugurar un espacio histórico de

desarrollos, de persecuciones y recreaciones... Por el contrario **constituir**⁸⁷ significa dominar y poseer lo que se produce y referirlo unilíneamente y de forma total a los actos y a las potencias del constituyente (la Conciencia)” (p. 182).

Por lo que se ha dicho de la educación y la cultura, resulta claro que todavía hoy son obras del poder de constitución, no de institución. Por eso prioritariamente, la educación de forjarse como institución podría volverse un espacio de eclosión, obra en provisión que hiciera surgir con las palabras sentidos nuevos, como si se tratara de activar o re-activar procesos de iniciación, que dieran pie a significaciones abiertas e infinitas, que a su vez fueran posibilitando la configuración de redes de institución culturales, cuidando que éstas no se institucionalicen (en el entendido de que se constituyan), a condición, de acuerdo a otra idea merleau-pontiana:

de sacar al hombre de su zona superficial, de remontarlo al origen, bajo el ruido de las palabras, al silencio primordial, mientras no describamos el gesto que rompe este silencio. La palabra es un gesto y su significación un mundo (Merleau-Ponty, 1957, p. 202).

4. La institución: la educación como arte.

En la actualidad el concepto de institución es de esos que cuando se les quiere abordar, resulta poco atractivo porque su aportación significativa está sujeta a escasa discusión. Si se le quisiera analizar, según por su claridad o por su desgaste estaría de más, al grado de ser una redundancia, como si ya nada nuevo tuviera que decirse. De lo más trabajado sobre la institución se encuentra la óptica funcional-estructuralista clásica (Durkheim, T. Parsons, Etzioni), o bien teoría de sistemas (N. Luhmann). Sin embargo, lo que muestran estos estudios no es precisamente interés en los espesores de variabilidad significativa del término, en su riqueza. Parten de otro punto que lo concentra como algo real pero entendido abstractamente. Con esto no se quiere decir que la forma en que se lo aborda sea simple, todo lo contrario, va a su complejidad como dimensión del espectro social. Para la primera óptica, como se sabe, el peso específico recae en el tratamiento de la definición de “organización”, por

⁸⁷ Las negritas son del autor

aquello de que la mejor explicación que puede darse de la sociedad, es bajo el entendido de concebírsele como organismo.

Para la teoría de sistemas la sociedad es autorreferente, marcha y evoluciona, no hay realidades fijas, no hay ontología que perseguir ni fundar.⁸⁸ Luhmann tiene presente a la modernidad, particularmente a la ilustración como clave, etapa en la que se tildó con énfasis la idea de un sujeto racional, la presencia del factor humano como determinante de la vida institucional, decisiva de los procesos sociales. Contra esto su teoría se dirige. Este es predominantemente el plano de su polémica. Luhmann considera que la sociedad se desenvuelve sin hombres, de tal manera que la esfera valorativa y axiológica espejea adaptativamente lo configurado por el sistema (Véase Colom y Mèlich, 1997, pp. 85-99). No es cosa menor, desde luego que la intelección del concepto de institución, tiene que arreglárselas desde la etapa tardo-moderna hasta hoy, con un embate fortísimo de la estructura social, a la que ni siquiera ha escapado la institución universitaria pública-autónoma. Como muestra Habermas (2008) en una conferencia “La idea de la universidad: procesos de aprendizaje”, guiado por una inspiración jaspersiana, que el despliegue de lo institucional no puede desentenderse del siguiente rostro: “un saber técnico-administrativo, funcionalización de la universidad a las demandas del mercado de trabajo, lenguaje monológico, fragmentación de la comunidad universitaria, dominio de una racionalidad técnica” (Citado por Villavicencio, pp. 324, 325). Villavicencio (2008), con base en Derrida, muestra acorde con el hilo de la responsabilidad y autonomía universitaria, que se ha fracturado la coherencia entre la universidad y su <fuera>, una ruptura de la consonancia entre lógica jurídica, esquema ético-político y un sujeto racional responsable de sus acciones (p. 329), una armonía buscada claramente desde Kant en el *Conflicto de las facultades*.

⁸⁸ La crítica de la visión ontológica de Luhmann está dirigida a la versión clásica. Parece claro que no discute detenidamente con los matices que la nueva ontología delineó (abolición de los dualismos y comprensión del mundo, la realidad y el hombre en campos relacionales en un tono distinto, por ejemplo) que surge en la modernidad más allá de Descartes, con Spinoza, Leibniz o bien con el empirismo hasta Hegel, Marx y Nietzsche, y que de alguna manera abrieron el panorama para la filosofía venidera. La ontología contemporánea de manos de la fenomenología y hermenéutica por ejemplo, ha tendido puentes muy claros con esas filosofías, sobre todo con variantes muy ricas y novedosas que incluso han rebasado los límites del estructuralismo en los que la teoría de sistemas se queda. Como es el caso de la ontología de Merleau-Ponty como se pudo ver en “Visibilidad dispersa y educación: la carne ¿arriba último? del segundo capítulo.

La idea de esto presenta con claridad, la dificultad de sustraerse a la teoría de sistemas. Y es que por *mor* de los valores acomodados y defendidos por la institución universitaria, la cuestión consiste en no cerrarse ni circunscribirse a los fueros de sus propias disposiciones, porque sería cegarse al impacto y la influencia de las fuerzas sociales materializadas por asociaciones civiles, corporaciones, organizaciones, las cuales demandan cosas por la presión mundial de la economía, ciencia y tecnología. El peligro en el otro polo, radica en que su apertura ha conllevado un riesgo tal, que la ha hecho caer en las reglas del juego de la lógica de mercado, la política, y el economicismo. Se implica entonces por una u otra alternativa, que a la universidad le ha resultado difícil mantenerse en un equilibrio dinámico.⁸⁹ La universidad pública marcha acorde a un ritmo de estructuración compleja que se le ha salido de las manos.

Como se puede ver, el análisis de la teoría de sistemas, posee una contundente fuerza explicativa. La universidad pública como institución, pareciera ser ajena a su condición autónoma, extraña a las manos decisivas del factor humano. Con todo y la fuerza explicativa que se pueda encontrar tanto en el funcional-estructuralismo como en teoría de sistemas, no hay que perder de vista que el lugar que ocupa en sus esquemas teóricos, la institución no pasa de ser más que parte de un engranaje, si se quiere central, bien de la estructura o del sistema, pero que el acento del examen del concepto de institución, queda diluido en algo embebido por una cosa mayúscula. Problema que tampoco es menor.

Una inmersión al concepto de institución, fenomenológicamente desde Merleau-Ponty, podría mostrar la riqueza de este concepto en otro tono de estudio y abrir cauces para seguir pensando en alternativas que no tendrían la pretensión de solucionar las cosas y dar fin a los problemas. En cambio, sí, el

⁸⁹ Con la recuperación de Readings, Villavicencio (2008) ubica las amarras determinantes del economicismo imperante de la época, las cuales sujetan: "(...) los regímenes de concesión de fondos, de evaluación de proyectos y de becas, estableciendo de este modo, una hegemonía mercantil que cambia los fines de los estudios universitarios. La imposición generalizada de las reglas de cambio del mundo económico y gerencial refuerza, asimismo, una tendencia a la burocratización ya inscripta en las prácticas de organizaciones complejas (p. 330). En respuesta a esto la pensadora señala que no se trataría de defender un ideal regulador universitario, sí la diferencia universitaria derridaiana deconstructiva, que soslaye el concepto institucional implicado o de que se trate, por cuanto sea favorable con un compromiso de practicidad de una filosofía, una política, formas de enseñanza, o bien amenazante según lo que se encuentre en sus formas de incidir de la perspectiva social implicada (p. 332).

intento de mostrarlas y ofrecerlas según el ímpetu que en ellas mismas se inscriba y que por sí mismo se sostenga.

Tejidas con un dejo diferenciado de lo que algunas investigaciones fenomenológicas han estudiado relativo al fenómeno social, también inspiradas en la filosofía de Husserl, en torno al valorado “mundo de la vida”, como el caso de A. Schütz, P. Berger y T. Luckmann, en obras conocidas como *La construcción significativa del mundo social* del primero, y trabajo compartido de los dos últimos *La construcción social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*, la de Merleau-Ponty, como ya se ha dicho bastante a lo largo del trabajo, se fragua aparte a medida que permite conjugarse según su densidad y movimiento propio. En las perspectivas arriba mencionadas no deja de persistir el recurso de una red categorial que de alguna manera tiende a enfriarse, con todo y que esos análisis fenomenológicos de la dinámica social, tienen presente estudios cara a cara. Una distancia se marca por muy pequeña que sea, cuando se trata de comprender y explicar la situación en que se encuentran los individuos en su campo, contexto, circunstancias y vida institucional; algo de lo que los planteamientos de Schütz, Berger y Luckmann quieren derruir o en todo caso alejarse, pero en los que finalmente incurren.⁹⁰

Se trata mejor de pensar fluyendo en un concepto en acto, de otro modo, de *instituir*. Totalmente distinta: “institución” al modo merleaupontiano nada que ver con lo que comporta una *organización*, que como dice Ramírez (2003) es una entidad social “actual” articulada con intereses de grupo y fuera del devenir histórico. Ni con la lógica de *empresa* movida por un *telos* y fórmulas eficaces, pues ésta posee relación con el pasado como discriminado lo que no le dé razón de ser, o mejor manteniendo aquello que le ha forjado y sigue haciéndolo en beneficios y resultados (Cfr. Pp. 11-16).

La institución-pasividad. Notas de cursos en el College de France (1954-1955), es la obra en la que Merleau-Ponty se sumerge a profundidad en el concepto de institución. Obra clave, intermedia, como da cuenta Mariana

⁹⁰ En *Signos* (1980) Merleau-Ponty en “De Mauss a Lévi-Strauss” desarrolla su postura sobre la investigación social, alrededor de la antropología social. Considera que el trabajo que hace, la tarea más propia del antropólogo, es la de un ir y venir constante entre el análisis objetivo y lo vivido. De acuerdo con ello la realidad social tendría incluso que ser desecha y rehecha, a partir de la construcción de un sistema de referencia general, si bien es cierto, en el que se congreguen puntos de vista distintos, errores, tinos, desaciertos, de tal forma que la ganancia sea ampliación de experiencia que trascienda a otros hombres y de otras épocas (pp. 145). No es pues la investigación social sólo un trabajo mental sino encarnado.

Larison (2012), en su Presentación de la traducción reciente de la obra al castellano; entre el sujeto de la percepción y el problema ontológico del ser de lo percibido, entre la *Fenomenología de la percepción* y *Lo visible y lo invisible*, lo que ostentan esos seminarios es la exposición de su pensamiento en toda su apertura y radicalidad, en donde eso, pues, empieza a tomar curso (Presentación, VI).

De sugerencia husserliana, *Stiftung* (término que aparece en *Ideas II*) expide según la traducción los significados de institución y fundación, sólo que Merleau-Ponty se quedó con el primero, quizá por ser más vinculante a la historicidad y el horizonte de tradición, problemas que ya no podía dejar de lado, debido a que las formaciones culturales, constituyen resguardos que tarde o temprano dejan caer su peso en la esfera personal como interpersonal. La *Stiftung* le permite al pensador francés las reactivaciones de sentidos que pueden hacer mover los pesados regazos culturales, entremezclados con campos de experiencia que influyan en las sociedades humanas.

Larison (2012) lo pone de esta manera:

Al escoger la traducción de *Stiftung* por institución, y de sus derivados *Urstiftung* (institución originaria), *Nachstiftung* (re-institución) o *Endstiftung* (institución final), Merleau-Ponty continúa una reflexión particular dentro de la escuela fenomenológica que orienta la problemática de la institución y de la reapropiación de sentidos en el seno de una comunidad histórica hacia una perspectiva más amplia que puede ir, como lo muestra el filósofo en este seminario, de la consideración filosófica de la vida hasta fenómenos de orden jurídico-político, pasando por las esferas orgánicas, afectivas, culturales y cognoscitivas (Presentación, XIII).

De las esferas culturales, la educación con que mueve este trabajo, será abordada intentando ensayarla y comprenderla ahora como institución. ¿De qué significado de institución se puede partir? Es de notar que son varios los manejados por Merleau-Ponty (2012) a lo largo de la obra, sin embargo el siguiente es el que conviene:

Institución [significa] entonces establecimiento en una experiencia (o en un aparato construido) de dimensiones (en el sentido general cartesiano: sistema de referencia) en relación con los cuales toda una serie de otras

experiencias tendrán sentido y formarán una *continuación*, una historia (p. 8).

La historia se encuentra cifrada por una constante que deviene en unidad de acontecimientos, con todo y que salen al paso elementos contingentes y fortuitos que habría que sortear. Merleau-Ponty tiene presente a M. Weber, toda vez que su pensamiento trata de mostrar comprensivamente lo social y lo histórico, sobreponiéndose a los ingredientes azarosos, los cuales son susceptibles de llevar a esquemas categorizables. Así, hasta el tipo ideal. Sin embargo, ¿por qué la unidad de acontecimientos de la historia se mueve tendencialmente al cierre afirmando, lo mismo, lo idéntico? Por la urdimbre de un sistema eficiente con lógica propia (Kosmos), dice el pensador francés, quien alude como ejemplo al capitalismo y su triunfante racionalidad (Merleau-Ponty, 2012, pp. 14, 15).

Vale la pena un acercamiento a esto. En *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*, Castoriadis (2002) ensaya con hondura en “La racionalidad del capitalismo” cómo el capitalismo ha instituido su propia legitimación. Lleno de filantropía y buenos deseos, este sistema se fue haciendo de una ideología que lograría empatar racionalidad con bienestar. Su emergencia histórica, dice Castoriadis, “se convierte bajo su pluma, en la epifanía de la razón y, por ende, está asegurada de tener un porvenir sin fin” (pp. 69, 70). Lo conducente a este logro y su eficacia, consistió en la asociación extraña de una serie de factores que confluyeron para la perpetuación de un mismo resultado, que paulatinamente se fue inoculando una a una de las esferas sociales.

Es esta la especificidad del capitalismo desplegada en dos momentos: dominio exterior y en mayor medida también en dirección a la totalidad de la sociedad (hacia el interior), sin escapársele nada, consumo, educación, derecho, política, etc. (Castoriadis, 2002, p. 73).⁹¹ El capitalismo en otras palabras ha calado hasta los huesos, se ha instalado (¿para quedarse?) en la vida cotidiana, en razón de su poder universalizante. El apoderamiento y congelamiento de la vida social, urge a Merleau-Ponty acercarse al arte en *La*

⁹¹ En eso consiste, apunta Castoriadis (2002), la racionalización que observa Weber del capitalismo y su tendiente apoderamiento de todas las esferas de la vida social, en particular como extensión del imperio de la calculabilidad (p. 72).

Institución, el cual es reflexionado, como dice C. Lefort (2012), en el Prefacio de la obra, a partir de una invitación para repensar la historia (Prefacio, XXI).

El arte esconde como creación, el verdadero sentido de institución, es decir, lo que nace, lo que brota, búsqueda de la verdad. Específicamente en la pintura,⁹² el filósofo de la carne identifica, que adviene en un sentido global en el que los pintores ocupan un lugar y tiempo como invadiendo otros, como si en efecto dos ocuparan el mismo lugar y tiempo. Se trata más que de un lugar, de un tiempo intensivo, de reconocer una modalidad fundamental del tiempo, como hace notar Lefort (2012) en el prefacio (XVIII). Sólo que esto no saben los pintores de qué manera sucede, sólo sucede. Y sin embargo, en palabras merleau-pontianas, “cada uno encuentra toda la pintura, como cada vida encuentra todas las vidas”. Y adelante se pregunta “¿Cómo el mundo dado, percibido, suscita en cada uno esta recreación que es redescubrimiento?” (Merleau-Ponty, 2012, p. 52). Hay un cierto azar pero no pleno, un cierto orden pero no acabado. Punto neurálgico para dimensionar la historia como comienzo, tal como enseña el arte. El pintor desde su particularidad abre un camino de anchuras que no puede sospechar, que no sabe ni sabrá, empero se conecta con algo más general y que continúa.

De otro modo:

La noción de institución es [la] única capaz de hacerlo, como apertura de un campo dentro del cual se pueden describir [fases]; no hay sólo un pulular de obras y de hallazgos, sino tentativas sistemáticas –y un campo que como el visual, no es el todo, no tiene límites precisos y abre a otros campos (Merleau-Ponty, 2012, p. 53).

Con la idea de institución amarrada por la dimensión intensiva del tiempo encontrada en el arte, es posible repensar no sólo la historia sino la educación, ensambladas quiasmáticamente. No ambas como mero objeto de estudio, de análisis, de enseñanza, de aprehensión teórica y diligente, sino en el advenir mismo de la educación históricamente y ésta educativamente. ¿Qué caminos podría andar la educación, en caso de arriesgarse a ese itinerario? Aquellos

⁹² Maryvonne Saison (2011) en su trabajo “Merleau-Ponty y el hecho artístico” expresa las interrogantes que Merleau-Ponty buscaba responder de acuerdo a sus expectativas sobre el arte: “¿Cómo es que una obra da más de lo que enseña? ¿Cómo plantea el problema de la visibilidad? ¿Qué es lo que permite abrir un mundo? Sólo es operante con la condición de haber alcanzado una autonomía de expresión (pp. 193, 194).

que imprimirían a su visión una “lógica ciega, que se crea abriendo camino” (Merleau-Ponty, 2012, p. 52), tal cual supone lo andado por la pintura.

Si en algo ha consistido la reflexión de la educación desde los parámetros de la filosofía de la educación, es la preocupación de su dilucidación teleológica y axiológica, temas que comportan efectivamente una naturaleza filosófica. Al parecer no puede darse paso a otro nivel de discusiones, si éstos no se definen, al igual que la explicación del meollo de qué se quiera, desee o deba ser la educación (sobre esto ya hubo un acercamiento en el primer capítulo, tercer apartado).

Que la educación abraza un conjunto de problemas en torno a los cuales giran procesos específicos como curriculares, de aprendizaje, metodologías, estrategias, sujetos pedagógicos, etc. Que de manera obligada tienen que dimensionarse para su clarificación, no constituye un problema, tiene que hacerse. Sin embargo la aspiración teleológica de la educación como institución, en clave merleauPontiana, sería en términos no de posesión del fin o fines, cuestión que replantearía aquél conjunto de problemas (y que como se advirtió, no tienen cabida en el interés de este trabajo). En su tono teleológico en general las filosofías de la educación trazan pues orientaciones, lo que no está por supuesto fuera de lugar. Perfilarlas si bien, sólo que no para la propiedad de un fin, de su logro, de su celosa tenencia, lo que suele preocupar en demasía; un desasosiego que se carga profusamente al futuro.⁹³

Mejor, el perfil consiste, merleauPontianamente, en una trama inacabada, que no oscilaría renunciando a la posibilidad de sistematización. Si algo ha querido mostrar este trabajo, es hacer valer en el ámbito educativo el desvarío, el azar, lo contingente, sin embargo se reparará e insistirá en que tal audacia rebotaría por la naturaleza misma de la educación, su ordenamiento y sistematización.

En todo caso como institución, la educación pulularía <alrededor> de tentativas sistemáticas, ceñida inexactamente a aquello que no tiene límites precisos y abriera a otros campos, tomando mano de lo que quedó sentado en

⁹³ En el caso de México es notable en sus escenarios educativos el anhelo de que éstos vayan mejor, so pena de no comprenderse históricamente. Se puede decir que es un futuro presente, con escasos visos del pasado, todo lo cual termina borrado, a medida que dan cuenta los cambios vertiginosos de una perspectiva educativa a otra. Un funcionalismo demasiado chato y problema endémico de este país.

la cita arriba (p. 104). La alianza con un mar de confusión absoluto no es lo que se acreditaría aquí. La tendencia a la organización y estructuración es un principio básico fenomenológico y del que Merleau-Ponty no tiene duda. Recuérdese tan solo la intencionalidad motriz, la cual peticona de principio dirección, apuesta de entrelazo que lleva inherente la co-configuración entre ella y eso a lo que se dirige; un sistema de equivalencias derivado de la convergencia de disposición de un encuentro que no tiene más explicación que el encuentro mismo.

De este modo la educación como institución se convertiría en un campo de existencia en el que puedan gestarse asociaciones, mixturas, concentraciones, rarificaciones, toda vez que hagan mundo. No sería el caso además el repudio de la vida normativa, sí a su propiedad estricta y nefastas derivaciones como el caso del burocratismo, hijo caro de la modernidad, ejercicio enquistado y gestado por una normatividad parcial que ha llegado a supeditar incluso la vida académica.

Ahora bien, ¿qué habría con los alumnos? No otra cosa que empujarlos a vida instituyente, a vidas instituyentes, es decir, provocarlos para que asuman estilos y fuerzas expresivas que puedan devenir en un campo de existencia de prácticas educativas de aproximaciones, insinuaciones, pareceres; ubicando decantadamente la persecución de que lo que deba aprenderse sea la Verdad. Mejor un transcurrir de la verdad, el cual implicaría revivir el mundo percibido, como se ha visto en otros apartados, dificultado por los esquemas de conocimiento y sedimentaciones sociales, y que de acontecer, lo haría estallando en experiencias perceptivas de la corporalidad, alejado de la posición de dominio del mundo, fuera del alcance de un espectador enseñoreado, ese que deja huella violenta, impositiva, por su ritmo de poder de constitución. Huella violenta no sólo en el sentido de dominio del sujeto constituyente, cuanto más porque fuerza a la opacidad y sombra a mostrarse igualmente violentas, a medida que dejan asomar del mundo y la naturaleza, modos distintos a la pretensión de asimilarlos y ajustarlos. Y entonces ese mostrarse desajusta y no encuadra.

Así el filósofo del cuerpo, recuperado por Saison (2011), con desconfianza expresa: “No creo que se pueda hacer una sociedad, ni una política, ni, con mayor razón, un arte a fuerza de “imperativos”. (...)

Concretamente, la obra y la acción forman parte de una sola vida humana que se expresa lo mejor que puede” (p. 199).

Ni por consiguiente una educación de hechura “exigente” que redujera la posibilidad de vida instituyente, de instituyentes pasivos por cuanto están en situación, en campo relacional de espacio y tiempo intensivos. Así tal cual los instituyentes en obra pasiva, sin “saberlo”, se encontrarían movidos “[...] en indagación del sentido del mundo, la *Sinnbildung*, la constitución del sentido del mundo para el hombre a partir de la *Sinnstiftung*, el sentido institucionalizado, vivido en la instalación natural” (Álvarez, 2011, p. 122).⁹⁴

Entonces ¿por qué tendría que ser la Verdad lo más seriamente considerado? ¿Por qué la sistematización y el orden normativo de voz imperativa se supeditan a ella? ¿Por qué encuentran ahí su razón de ser? Se puede ver bajo este otro escorzo, por demás sencillo e ilustrativo: ¿qué de lo que se le acerca al alumno trasciende una vez acomodado a la dureza de lo que implica la Verdad? Por ejemplo la enseñanza de la gramática y su calculabilidad, como ciencia formal, que comporta reglas, ¿qué tanto vale que como hablantes de la lengua algo ya se traiga, qué tanto cuenta y se juega con ello más allá de la rigidez de las reglas? Y aún más, a medida en que se aprenden, es difícil retenerlas y con lucidez usarlas cuando se escribe o habla. Hablar no implica conocer la lengua, recuerda Merleau-Ponty.

Es una invitación a tomarse en serio la educación, en un sentido distinto a lo que supone la búsqueda de tierra firme, asideros fincados con seguridad y estabilidad de recorrido lineal. Tono diferente porque además la pretendida tierra firme no dejará de esconder un secreto, que puede ventilarse con una idea de Proust: “la vida nos da otra cosa que aquello que buscamos, otra y la misma” (Citado por Merleau-Ponty, 2012, p. 56).

Más precisamente, la idea de educación como institución, es la de matriz, como se anticipara en el apartado anterior sobre el lenguaje, y que complementándose, consistiría en una bombilla copiosa que daría curso al

⁹⁴ Álvarez Falcón (2011) explica en la segunda lección de *La sombra de lo invisible*, en torno a la figura del espectador fenomenológico, la idea de que existen tres yos que intervienen en la reducción trascendental: “Yo de la actitud natural, el yo trascendental de las operaciones constituyentes y el yo espectador el cual será decisivo para entender la naturaleza de la experiencia del arte” que es como señala más adelante, “la del espectador trascendental, asumido por un sujeto que no se limita a la esfera dada de sentido, sino que realiza una institución originaria de sentido” (pp.121, 122). **Instituyente es pues un espectador trascendental que habitaría en el espacio de una educación como institución.**

advenimiento de series de acontecimientos de instituyentes, afirmados en positividad y diferencia, toda vez que deje fluir en ellos una trans-temporalidad. Un tiempo como tocando otros paralelamente en explosión, es decir, en invención, en creación. Este tiempo aludido no es controlable por nada, por nadie, es el tiempo que reside en el corazón del Ser. Ser-Carne que se mueve en claridad-opacidad, luz-sombra, ambigüedad que no puede erradicarse, que acompaña la vida, la historia. Aprender a deslizarse en ello es ser, afirmación creativa, tiempo del comienzo, que consistiría en una inmersión en busca del sentido, o emersión del tiempo perdido expresado proustianamente.

¿Qué habría con todo esto de advenir? Acontecimientos, efectos, ideas o valores que subtienden formas de actuar, estilos, como bien dice Carbone (2012), que testimonian *nuestro encuentro con el mundo* activados por un pensamiento *ciego*.

Por un lado, pues, desde el momento en que nosotros obramos en tanto hueco, una indistinción entre nuestro ser activo y pasivo aparece, por otro lado, en el seno de esta indistinción lo que viene a la expresión no es lo que hacemos nosotros mismos, sino el ser mismo de nuestro encuentro con el mundo: es este ser que se refleja o, por decirlo de otra manera, que se piensa en nosotros” (p. 107).

La educación como institución, icono de tiempo intensivo, como espacio de emergencia del ser mismo, podría desplegar imbricación de acontecimientos de encuentros con el mundo, y de instituyentes invitados uno de lado del otro que puedan devenir mundo.

CONCLUSIÓN

La tendencia a racionalizar es la voz confirmada desde la modernidad, que ha calado en el escenario de la educación. Éste, a partir de entonces no ha arriesgado claramente por otros diseños. El tiempo y cadencia con que avanza cada vez se estrecha más, al darle primacía y fomento a lo que la ciencia avala, al día de hoy vigente, de carácter preponderantemente cuantitativo.

Si bien no se desconoce la presencia relevante de las ciencias sociales y humanas en el ámbito educativo, pero tampoco se reconoce el lugar por el que han tenido que pelear. Su presencia no le ha resultado fácil, paso que da, mismo que tiene que ganarse. La educación comporta un boceto y estructura donde prima lo que el currículo proyecta, establecido con base en órdenes que legitiman una mirada sobre-estimada científico-economicista. Uniformidad escolarizada que dispone para que la vida adulta pueda insertarse en el marco de una sociedad tecnológica-industrializada. Las eventualidades en que transcurre la vida al no ser cabalmente maniobradas por el hombre, presiona a que los métodos de enseñanza pretendan ser cada vez más efectivos, mantienen el esfuerzo de perfeccionismo cerrándole posibilidad de flujo con lo fortuito.

Sin embargo, es difícil pasar por alto el problema que conlleva la homogeneización curricular: no concede con desahogo la apertura de espacios en los cuales broten tiempos y espacios enrarecidos, intensivos, es decir, creativos. Los tiempos y espacios que diligentemente aseguran, tienen consistencia de cálculo preciso, de cierto acomodo que garantice resultados. La transparencia y explicitación que encierran las formas de evaluación son confiables si no tienen otra lectura que la comprobación. Acorde con esto, la conducta que se promueve en el alumno es la de sacarle, a medida que se pueda, la vuelta a los riesgos, precisamente en el entendido de que el curso de la vida va dejando tras de sí, fases formativas que tienen que cerrarse con liquidez, hasta tener la claridad, como sugiere Richard Smith (2006, enero) de "Ningún Niño Dejado Atrás" (Cfr. P. 118). ¿Será pérdida de tiempo en la educación concesionar esos momentos tempo-espaciales rarificados por considerarlos fútiles?

Lo que en sentido estricto hilvana la orientación de la educación es la racionalidad. Sus caminos al parecer han dado sólidas muestras de ofrecimiento de suelos restados en su movimiento y alti-bajos, susceptibles de ser limpiados incluso hasta en sus lados más agrestes. El ejercicio dialógico-interpretativo es su distintivo, al menos desde lo que inspira la racionalidad comunicativa habermasiana o posición hermenéutica, es lo que más se ha tratado de enfilar en la educación. No obstante, la dialogicidad en el tratamiento de asuntos educativos, si bien ofrece un marco de solución a sus problemas, asimismo confía demasiado en ella. La racionalidad que profiere la educación aunque comporta factores cognoscitivo-comprensivos no únicamente de la realidad, sino de las formas en que interactúan y socializan los seres humanos, sin embargo, con todo y que sea un *telos* de incidencia constante, puesto que no se trata de renunciar a la primera si no se logra solvencia, no podrá por más que se intente, imposibilitar los lados rípidos de las interacciones humanas. Esto suele olvidarse, y entonces con base en esfuerzos dirigidos al logro de los consensos, como privilegiando el ingrediente lingüístico, subyace el riesgo de ejercicios sesgados. Comprensión de lo humano con franco optimismo que no logra penetrar sus oscuridades reveladoras de situaciones ambiguas que no reposan.

En este sentido hay que tener presente lo que dice Merleau-Ponty (2006):

Dejemos de alabarnos por ser una comunidad de espíritus puros, veamos lo que realmente son las relaciones mutuas en nuestras sociedades: la mayoría de las veces, relaciones de amo a esclavo. No nos escudemos en nuestras buenas intenciones, veamos en qué se convierten una vez fuera de nosotros (p. 56).

Los problemas que han acompañado al ser humano, en relación con los otros, la naturaleza, siempre resonarán y aturdirán. Acaso es por esto que se buscan alternativas desde distintos ángulos de saberes y conocimientos con pretensión de solucionarlos. ¿Hasta qué grado ha sido una fuerte inquietud pensar que es posible resolverlos? El desasosiego exhibe, que al ser humano le cuesta demasiado fluir en un mundo complicado de por sí y que cada vez se torna o lo torna más.

En las actividades humanas, por diversas que sean, se encuentra recurrentemente un condimento, catalogado la mayoría de las veces mal sazonador: no se puede lograr todo.

Propio es de la naturaleza humana entretejer esfuerzos para enfrentar las desavenencias que muchas veces muestran su rostro insensible. Si bien es cierto se busca mejorar, progresar, construir asideros que protejan de los embates inclementes. Sin embargo, la contingencia, el azar, la finitud son acompañantes, que recuerdan que los esfuerzos humanos son sólo tentativas, aproximaciones, y que en función de ellos, la educación y la vida de la cultura se han estructurado. ¿De qué forma? Mediante vida organizada, sistematizada y planificada. Gana en demasía creer en el orden y planificación al grado de ocultar los giros y oscilaciones con que se mueve la vida y devenir mundo. Luego, a un costo alto: actuar como si por las manos del hombre todo fuera solucionable.

Ir contra esto no ha sido la intención de este trabajo, la sistematización y el orden son convenientes en el devenir del hombre y su historia, sí contra sus mecanismos y modos de operación, que a modo de cierre, se mostrará, a través de la puntualización de los aportes merleupontianos, para una filosofía de la educación:

- A medida que la teoría de la educación clásica giró en torno a la concepción del cuerpo-objeto, y las filosofías de la educación actuales de carices fenomenológicos, no asientan suficientemente la concepción del cuerpo como potencia creadora, en la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty se resarce esa insuficiencia, al mostrar cómo la configuración de los procesos culturales impiden darle entrada a la re-asunción del cuerpo vivido, que les recuerda que sus modos de revitalización no puede separarse de lo que son originariamente: obra en provisión.
- La tendencia general de la acción educativa, ha consistido en enderezar al cuerpo apoyándose en los avances científicos y fuerzas moralizantes, en las que prevalecen pautas de control

y rectitud, poniendo de lado su misterio, como cuerpo vivido, lo cual por lo mismo es de reconocerse históricamente, desde hace mucho tiempo como problema, en el entendido de tener que hacer algo con él. La filosofía fenomenológico-merleauPontiana hace patente que adentrarse al misterio del cuerpo no consiste en resolverlo. Esto no es posible. Su asunción y comprensión es vivencial, la clave es *dejarse ser cuerpo*.

- El cuerpo no sólo funda la subjetividad, además funda la trascendencia al otro. Es el desdoblamiento del cuerpo como un yo mismo no visible. Se mueve sin que me vea en él y a la vez sin alejarme de mí. Está pero desvanecido (trans-parece), de ahí no poder dar cuentas claras de él. Eso explica su misterio, su opacidad. Se proyecta como sombra e imagen, condición que trasluce una plataforma común, oblicuidad compartida, en el que el otro está también insertado y se espejean, se reflejan en el cruce de sus campos perceptivos.

- Acto seguido, la falta de constitución plena del yo impulsa la juntura con el otro que análogamente se encuentra en la misma situación. Parentesco indescifrable, yos inmersos en una generalidad. Manera distinta de comprender al otro como semejante. Su relación no puede ser de frente sino de lado. Si de frente, suele derivar regularmente en encontronazo. De lado, moverse en condición de nómada. Nadie puede poseer su adentro ni ser dueño del suelo común. Si la educación se concibiera como escenario fundamental de los encuentros, yos enigmáticos, rebajaría modelar alumnos como sujetos de conocimiento (yos constitutivos), y en ese mismo sentido disminuiría comportamientos adversos sobre el otro y el mundo. Camino que se iría urdiendo de acuerdo a un entramado de incertidumbre, entresijo y perplejidad.

- Por lo anterior un giro en la racionalidad advendría: no como procesos de sollicitación transparente porque tienden a fortalecer un esquema que vuelve a las conciencias rivales y raptoras. Una educación pre-ocupada por la inter-corporeidad lo podría atenuar con base en el convencimiento de que cualquier punto de vista puede contar, si acrecienta e intensifica la experiencia humana afirmándose creativamente, si las voces proferidas se advierten pluralistas y de entonación inacabada. En este tenor no hay destierro de la Verdad, en todo caso su manifestación en devenir.

- La educación en la era de la ciencia articula el moldeamiento de la mirada del alumno y formas determinadas para percibir el mundo. No se trata, desde luego, de erradicar a la ciencia, sino de comprender que el aprendizaje especializado no es todo, porque suele exigir una experiencia procesada con cierta rigidez que se clava en los resultados y formas estandarizadas de presentar la “verdad”. Si la educación se volviera partícipe de incitar percepciones salvajes, haciendo ensayar en los modos de acercamiento al quehacer científico experiencias expresivas y vivientes, podría la ciencia re-nutrirse más allá de los patrones de racionalidad en que se mueve, a nuevos campos de investigación. Esto haría de la ciencia un cultivo más abierto, abundante y fecundo.

- La experiencia de la subjetividad corporal supone libertad que marcha con lo fortuito, abriendo caminos creativos. Como poder creativo la libertad se afirma según virtud poético-política que llama a la imaginación imprescindiblemente. Si no hay determinaciones contundentes en las formas en que se percibe el mundo, lo real no se encuentra exclusivamente en el orden y propiedad de yos trascendentales. Soñar sin conciencia es la virtud propia de la imaginación, que va tras la

búsqueda común fuera del mundo para inventar mundo. Soñar es de todos (suelo común), por lo mismo no es de nadie (no hay titularidad). Educar para la libertad no admite percepciones perfectas y exclusivistas, traza caminos de reivindicación de miradas infantiles del mundo. Se solicita con esto correr experiencias detonadas desde lo adulto, no sólo que reste control a la mirada suficiente del hombre consumado, sino por virtud hacer valer fantasías, imaginaciones, que digan algo con sentido, devengan mundo, donde no prevalezca la perspectiva que descalifique a las otras.

- La igualdad de percepciones admite políticamente un juego democrático en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El desapercibido puede hacer su acto de aparición súbita y repentinamente. El que no tiene lugar, mérito y competencia puede incluso aparecer en un acto que puede ser temible y subversivo: puede expresarse con voz de sentido-di-sentido.
- La esclerosis que predomina en la educación y la cultura se alimenta de la constitución de un orden confirmado de cosas ya vistas y dichas. El sistema de la lengua no es cerrado, su consistencia no se forja por poseer significados previamente definidos. No hay lenguaje único, ni privilegiado. En esta medida una de las tareas educativas sobre el lenguaje podría abrogarlo de su sedimentación, ensayándose como arte muda, configurándose como promotora de matrices de ideas que no permitan que las palabras reposen y queden cautivas. La idea de matriz sugiere la de fuente fluyente que logre tocar y expandir fibras de los alumnos para romper las palabras y re-dotarlas de sentido, de expresión viviente.

- Se ha asociado a la educación, entendida como institución, con mecanismos sociales que van pautando su propia marcha en orden a la manutención de fines disciplinarios. En sentido merleauPontiano institución remite al arte: lo que nace, lo que brota, búsqueda de la verdad. La educación como institución tendría que ver con la dimensión del tiempo, no entendido linealmente proyectado de acuerdo a la tenencia del fin, sino tiempo intensivo cuyo fin es emplazado, diferido. Esta idea no atenta contra la sistematización de la educación, no avala marejadas de confusión. Se trata de generar esquemas sistemáticos pero no cerrados, bosquejos que se van abriendo camino con lógica ciega, que significa no aferrarse con exactitud a las metas, ni cargarse profusamente hacia ellas porque se olvida el camino que va recorriéndose, el cual puede esconder rutas que en calidad de inexploradas pueden ser tanteadas, ensayadas y por consiguiente redefinirse los fines.

- Por último la educación como institución vislumbra: maestros instituyentes que han atravesado experiencias perceptivas de la corporalidad, de sensibilidades abiertas y de insubordinación a esquemas y discursos de control y rigidez, que pueden enviar señales para abrir camino a alumnos instituyentes. Es decir, alumnos de estilos y fuerzas expresivas, que devienen tiempo intensivo alejados de linealidad y dureza. Trans-temporalidad que se conecta con otras miradas aquí y ahora enrarecidas, vinculadamente al pasado con huecos y vacíos no dichos, ni explorados, y futuro como abriendo a otros campos.

BIBLIOGRAFÍA

Alloa, Emmanuel (2008). *La resistencia de lo sensible Merleau-Ponty crítica de la transparencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez Falcón, Luis (2011). "Phantasia y experiencia estética. Los límites de la vida subjetiva". En Luis Álvarez (Coord.). *La sombra de lo invisible. Merleau-Ponty 1961-2011 (siete lecciones)* (pp. 105-134). Madrid: Eutelequia-Ensayo.

Barnes, Barry (1986). *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*. México: FCE.

Bertucci, A. (2012). "Acerca de las relaciones entre arte y realidad". En Mario Teodoro Ramírez (Coord.). *Merleau-Ponty viviente* (pp. 445-460). Barcelona: Coedición Anthropos, Instituto de Investigaciones Filosóficas <Luis Villoro> UMSNH (México).

Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.

Broyer, G. (2003). "El enfoque biológico". En Guy Avanzini (Comp.) *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* (pp.109-140). México: FCE.

Carbone, Mauro (2002). "La rehabilitación de lo sensible en la estética del siglo XX: de Italia a Italia". En Mario Teodoro Ramírez (Coord.). *Variaciones sobre arte, estética y cultura* (pp. 45-95). Morelia: UMSNH.

Carbone, Mauro (2012). "Las ideas sensibles entre vida y filosofía". En Mario Teodoro Ramírez (Coord.). *Merleau-Ponty viviente* (pp. 99-111). Barcelona: Coedición Anthropos, Instituto de Investigaciones Filosóficas <Luis Villoro> UMSNH (México).

Castoriadis, Cornelius (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. México: FCE.

Colom, J. Antoni; Mèlich, Joan-Carles (1997). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós-Ibérica.

Coll, César (1994). "Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?". En Autores Varios *Corrientes pedagógicas contemporáneas* (pp. 9-24). México: UPN-SEP.

Conesa, Francisco; Nubiola Jaime (1999). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder.

De Saint Aubert, E. (2012). "Superposición y deseo. La conferencia de México sobre el *Otro*". En Mario Teodoro Ramírez (Coord.). *Merleau-Ponty viviente* (15-44). Barcelona: Coedición Anthropos, Instituto de Investigaciones Filosóficas <Luis Villoro> UMSNH (México).

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Duch, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Dufrenne, M. (2002). "El lugar de la experiencia estética en la cultura". En Mario Teodoro Ramírez (Coord.). *Variaciones sobre arte, estética y cultura* (pp. 209-217). Morelia: UMSNH.

Durkheim, E. (1979). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Feyerabend, Paul K. (1999). *Ambigüedad y armonía*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: XXI.

Frankena, W. (1965). *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles – Kant – Dewey*. México: HISPANO AMERICANA.

Fullat, Octavi (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel

Fullat, Octavi (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: SÍNTESIS.

Gadamer, H. G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: ALFA.

Gadamer, H. G. (2005), *Verdad y método*. Salamanca SÍGUEME.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.

Habermas, J (1993). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Rei.

Herrera, Rosario (2003, enero). "Poética de la cultura". *Revista Devenires* (pp. 7-26). De Filosofía y Filosofía de la Cultura. Facultad de Filosofía "Samuel Ramos" UMSNH, Morelia, Mich. México. Semestral. Año IV, Número 7.

Husserl, Edmund (1984). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México: Folios Ediciones.

Husserl, Edmund (1986). *Meditaciones Cartesianas*. Madrid: Tecnos.

Kuhn, T. S. (1999). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Larison, Mariana (2012). Presentación. Merleau-Ponty y los cursos en el College de France. En Merleau-Ponty, Maurice. *La institución, la pasividad. Notas de cursos en el College de France (1954-1955). I La institución en la historia personal y pública (V-XIV)*. Barcelona-Morelia: Co-edición Anthropos-Instituto de Investigaciones Filosóficas "Luis Villoro" de la UMSNH.

Lefort, C. (2012). Prefacio. Merleau-Ponty y los cursos en el College de France. En Merleau-Ponty, Maurice. *La institución, la pasividad. Notas de cursos en el College de France (1954-1955). I La institución en la historia personal y pública (XV-XXXVII)*. Barcelona-Morelia: Co-edición Anthropos-Instituto de Investigaciones Filosóficas "Luis Villoro" de la UMSNH.

Leibniz, Gottfried W. (1985). *Monadología y Discurso de metafísica*. Madrid: SARPE.

Levin, Esteban (2006). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mclaren, P. (1999). "Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica". En Francisco Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 101-120). Barcelona: GRAÓ-Biblioteca de aula.

Merleau-Ponty, M. (Trad. 3ª Ed. De 1953). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Librería Hachette S. A.

Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México-Buenos Aires: FCE.

Merleau-Ponty, M. (1966). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: SEIX BARRAL.

Merleau-Ponty, M. (1968). *Humanismo y terror*. Buenos Aires: La Pleyade.

Merleau-Ponty, M. (1969-1971). *La prosa del mundo*. Madrid: Taurus.

Merleau-Ponty, M. (1974). *Las aventuras de la dialéctica*. Buenos Aires: La Pleyade.

Merleau-Ponty, M. (1976). "El ojo y la mente". En Harold Osborne (Comp.). *Estética* (pp. 98-149). México: FCE (Breviarios).

Merleau-Ponty, M. (1977). *La fenomenología y las ciencias del hombre*. Buenos Aires: Nova.

Merleau-Ponty, M. (1977b). *Sentido y sinsentido*. Barcelona: Península.

Merleau-Ponty, M. (1980). *Signos*. Barcelona: SEIX BARRAL.

Merleau-Ponty (1988) *Cursos en la Sorbona, 1949-1952*. París: Cynara.

Merleau-Ponty, M. (1960-2006). *Elogio de la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Merleau-Ponty, M. (2006). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Argentina: FCE.

Merleau-Ponty, Maurice (2012). Traducción de Mariana Larison, *La institución, la pasividad. Notas de cursos en el College de France (1954-1955). I La institución en la historia personal y pública*. Barcelona-Morelia: Co-edición Anthropos- Instituto de Investigaciones Filosóficas "Luis Villoro" de la UMSNH.

Nietzsche, F. Vaihinger, H. (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.

Nietzsche, F. (1874-2001). *Schopenhauer como educador*. Madrid: El Club de Diógenes, Valdemar.

Olivé, León (2004). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. México: Co-edición Paidós-UNAM.

Pernicone, Ariel (2005, septiembre). "Acerca del movimiento corporal en los niños. Vicisitudes de la excitación motriz: su estructuración subjetiva, fallas y síntomas asociados". *FORT-DA Revista de Psicoanálisis con Niños* (pp. 1-8). Número 8.

Pineda, Diego A. y Kohan, Walter O (2008). "Filosofía e infancia". En Guillermo Hoyos (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 293-320). Madrid: Trotta.

Ramírez, Mario T. (1994). *El Quiasmo. Ensayo sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty*. Morelia: UMSNH.

Ramírez, Mario T. (2003). "¿Qué es la autonomía universitaria?". En *La Autonomía Universitaria. Reflexiones desde la Filosofía, 250 Aniversario del natalicio de Don Miguel Hidalgo y Costilla* (pp. 7-17). Morelia: Secretaría General de la UMSNH.

Ramírez, Mario T. (2005). *Filosofía culturalista*. Morelia: Secretaría de Cultura.

Ramírez, Mario T. (2008). *Escorzos y horizontes. Maurice Merleau-Ponty en su centenario (1908-2008)*. Morelia: Jitanjáfora.

Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires: Zorzal.

Richir, M. (2011). "Maurice Merleau-Ponty: <dentro> y <fuera>, <carne del cuerpo> y <carne del mundo>". En Luis Álvarez Falcón (Coord.). *La sombra de lo invisible. Merleau-Ponty 1961-2011 (siete lecciones)* (pp. 313-329). Madrid: Eutelequia-Ensayo.

Sáenz Obregón, J. (2008). "La filosofía como pedagogía". En Guillermo Hoyos (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 157-177). Madrid: Trotta.

Saison, Maryvonne (2011). "Merleau-Ponty y el hecho artístico". En Luis Álvarez (Coord.). *La sombra de lo invisible. Merleau-Ponty 1961-2011 (siete lecciones)* (pp. 179-208). Madrid: Eutelequia-Ensayo.

Schiller, Federico (1978). *La educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Searle, J. (2001). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2011). "Subjetivación gubernamental, política y pedagógica". En Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (Ed.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 107-145) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Smith, Richard (2006, enero). "Abstracción y finitud: educación, azar y democracia". *Revista Devenires* (pp. 112-127). De Filosofía y Filosofía de la Cultura. Facultad de Filosofía "Samuel Ramos" UMSNH, Morelia, Mich. México. Semestral. Año VII, Número 13.

Subirats, Marina (1999). "La educación del siglo XXI: La urgencia de una educación moral". En Francisco Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 171-180). Barcelona: GRAÓ-Biblioteca de aula.

Trías, Eugenio (2006). *La dispersión*. Madrid: Arena Libros.

Valdivia, Benjamín (2007). "La unidad teórica en la estética contemporánea". En Benjamín Valdivia (Ed.). *La muerte de Venus. La fragmentación de la estética actual* (pp. 11-26). Guanajuato: Coedición, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato y el Instituto Cultural de León, Gto. Ázafrán y Cinabrio.

Vasco Uribe, Carlos; Martínez Boom, Alberto y Vasco Montoya, Eloisa (2008). "Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica". En Guillermo Hoyos (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 99-127). Madrid: Trotta.

Velasco, Ambrosio (2004). "El desarrollo de la hermenéutica en el siglo XX". En M. A, González Valerio, G. Rivara Kamaji y P. Rivero (Coords.). *Entre hermenéuticas* (pp.169-193) México: FF y L-UNAM.

Villavicencio, Susana (2008). "Filosofías de la universidad. Fines y responsabilidades de la universidad en el nuevo marco mundial". En Guillermo Hoyos (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 321-340). Madrid: Trotta.

Von Zuben Newton A. y Gallo, Silvio (2008). "Filosofía, política y educación: Sobre la libertad". En Guillermo Hoyos (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 179-205). Madrid: Trotta.

Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.