



Cuerpo y valor, un horizonte educativo

Body and value, an educational horizon.

Arturo RICO BOVIO¹

Resumen

El autor cuestiona los rumbos que asume la educación en nuestro mundo que se globaliza. Observa que deja de lado los valores o los maneja de manera ambigua, sugiriendo que es efecto de la secularización de la cultura y del abandono de la investigación crítica sobre el cuerpo humano, que ha sido reducido a una perspectiva instrumental. Presenta como contrapropuesta un nuevo concepto del cuerpo, entendido como sistema total físico-biológico-social-personal. A partir de postular al “cuerpo que somos”, en lugar de que “tenemos un cuerpo”, expone algunas reflexiones para constituir un nuevo horizonte axiológico que oriente la teoría y la práctica educativas.

Palabras clave/ Cuerpo humano/ Valencias/ Valor/ Filosofía de la Educación/ Axiología.

Abstract

The author questions the educational directions adopted in our globalizing world. He observes that the values are ignored or are handled in ambiguous way, proposing that it is the effect of the cultural secularization and the abandonment of critical research on the human body, which it has been reduced to an instrumental perspective. He also suggests a new concept of the body, understood as a total system physical-biological-social-personal. From postulate “the body that we are” instead of “we have a body,” he offers some considerations to built a new axiological horizon to guide the theory and educational practice.

Keywords/ Human body/ Valences/ Value/ Educational Philosophy/ Axiology

¹ Universidad Autónoma de Chihuahua/ aricobovio@hotmail.com

1. Introducción: globalización, educación y diferencia.

Es evidentemente deficitario asumir la educación como una simple dinámica de transferencia de conocimientos y de capacitación para ejecutar prácticas que ostentan relevancia social (económicas, médicas, políticas, entre otras). Sabemos que una buena práctica pedagógica necesita consultar también las exigencias de su época, las características de la sociedad donde opera, los rasgos físicos, culturales y psíquicos de quienes interactúan en la relación educativa, así como las metas que perseguimos individual y colectivamente los seres humanos. Lamentablemente, con mucha frecuencia se pasan por alto algunas de estas variables porque se impone el carácter inmediateista de las rutinas educativas, su visión a corto plazo.

La educación tiene que ver con el reemplazo de generaciones. Obedece a esa ley de la vida que habla de principios y fines temporales, del inexorable cambio de los integrantes de los grupos humanos que van pasando por momentos históricos distintos. Habría que reconocer el acierto de algunas de las tesis bio-historicistas de Ortega y Gasset (1964, pp. 14-18) que tienen repercusiones en la educación. No podemos ignorar, por ejemplo, las circunstancias histórico-geográficas y culturales en que cada proceso educativo se encuentra inscrito, so pena de que resulte fallido o deficiente. Porque lo que está en juego no es tan solo el futuro inmediato, sino el porvenir colectivo a mediano y largo plazo.

Vivimos una época de globalización que impone reglas de juego transnacionales. El reacomodo que propician en los países económica y políticamente dependientes, desemboca en la adopción de dinámicas pedagógicas ajenas a sus contextos culturales, a sus tradiciones e identidades. Tal es el caso de América Latina, donde se han ido imponiendo los principios neoliberales de la competitividad y la eficiencia. La educación, así constituida, termina por entregar el destino de los educandos a las inexorables leyes del mercado.

Las políticas y estrategias educativas que se promueven internacionalmente en el presente siglo, no se deberían aplicar por igual en todas las sociedades que constituyen el sistema planetario, porque no nos afectan a todos de igual manera. Cada grupo humano necesita examinar previamente sus propios rasgos demográficos, geográficos, económicos y culturales, su modelo político, su historia, sus valores, a fin de diseñar los rumbos y programas educativos que le serían más conducentes. El tipo y la orientación del proceso educativo que requiere cada momento del desarrollo de una sociedad, debe ser determinado espacio-temporalmente y no desde un marco teórico ideal. No es lo mismo educar en una sociedad desarrollada que en un país pobre, un sector acomodado que otro con múltiples carencias. La homogenización de la enseñanza desemboca en un trágico fracaso y favorece tan sólo a las minorías privilegiadas. Aunque cada vez son más perentorias las demandas globales, debemos conciliarlas con las locales, buscando el equilibrio que se requiere para estimular el crecimiento humano general. Es en este sentido que se han vertido los consensos de diversos foros educativos convocados por la UNESCO en lo que va del siglo (Namo de Mello, 2003).

2. El extravío de los rumbos valorales educativos.

Fijar orientaciones educativas acordes a tiempos, espacios y circunstancias diferentes, nos conduce a reflexionar sobre el fenómeno de la secularización de la educación. Esta medida fue adoptada para garantizar la libertad de creencias de cara a los conflictos religiosos de la Modernidad. Se ha ido imponiendo gradualmente a lo largo de nuestro planeta con muy pocas excepciones, como en el caso de los países islámicos de tradición teocrática. Su intención fue correcta, pero entre sus efectos colaterales favoreció que se postergara el abordaje del tema de los valores y fines últimos en el quehacer educativo. Se dejó de lado a la divinidad como guía de las tareas educativas e intentó suplir su ausencia con la Ciencia, pero pronto resultó que ésta no contaba con los medios para abordar el horizonte axiológico, dado que no podía ser objeto de un estudio experimental.

Bajo la influencia de la cultura laica de nuestra época, también muchos filósofos se deslizaron por el tobogán del escepticismo, suscribiendo con Nietzsche la “muerte de Dios” y con Foucault la “muerte del Hombre” (Foucault 1981, p. 375), que fue reducido a ser sólo una construcción histórica. Así las cosas ¿cómo se podía proponer una noción de lo humano para fines pedagógicos?

Conductistas, cognitivistas, constructivistas, entre otros técnicos de la epistemología educativa, han venido ofreciendo alternativas metodológicas y conceptuales para explicar y conducir el proceso de aprendizaje. Su labor se concreta a explicar cómo se construye el conocimiento y a proponer la manera de incidir en el aula y fuera de ella. Por su interés procedimental, propio de los tiempos de la euforia pragmática de la sociedad industrial y postindustrial, abandonaron el concepto de “virtud”, en el sentido de *phrónesis* (Beuchot, 2012, pp. 158-164). Con mayor razón fueron omisas en abordar el tema axiológico del Valor, surgido en Alemania apenas a fines del siglo XIX (Orestano, 1947), que habría proporcionado una base teórica para orientar la educación, una brújula conceptual que permitiría conducir a educadores y educandos con rumbos precisos.

En el sentido original de “educar” (de *educere*, dirigir o “sacar” del alumno mismo), se trata de cuestionar y dilucidar hacia donde deben encaminarse tanto la educación formal como las actividades sociales concertadas, puesto que toda dinámica de transmisión cultural y desarrollo desempeña funciones formativas e informativas.

Para diferenciar estos dos modos educativos, propongo hablar de “educación con techo” y “educación sin techo”. En la primera existe un sistema institucional especializado en educar, provisto de participantes definidos, reglas y estructuras establecidas, mientras que en la otra son diversas las instituciones que intervienen y las formas como opera. La ejercen, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, los de esparcimiento (en especial el cine), los deportes, los eventos artísticos, la publicidad, la política, entre otras acciones que contribuyen a conformar el pensamiento y las prácticas humanas de modo paralelo a las escuelas. Es de señalarse que las vías de educación informal van ganando terreno a la primera, porque sí proporcionan a la población modelos, metas y normas que constituyen recursos axiológicos necesarios para la cotidianidad, pero que escapan a la supervisión social. Profundizar este tema crucial nos llevaría a la crítica de las ideologías vigentes (Trías, 1975, pp. 133-137), que deberá postergarse para hacerlo motivo de otro ensayo.

El tema de los valores se ha banalizado *in extremo* en el lenguaje colectivo, gracias al manejo indiscriminado del término “valor”, que es referido a objetos, conductas e ideas que se declaran “valiosas”. Se incluye a los “bienes” económicos que se siguen designando con el nombre de “valores”, desde una perspectiva cuantitativa-monetary. La confusión priva en el uso indiscriminado y ambiguo, porque antes de que el concepto fuera adoptado por la Filosofía ya estaba presente, con diversos significados, en el lenguaje cotidiano. Así se habla del “valor” como sinónimo de “valentía”, para indicar la duración de una nota musical, para señalar aquello que es estimado por razones sentimentales o por su capacidad de intercambio con otros objetos. El sentido filosófico del valor aún no ha sido asimilado por el lenguaje cotidiano.

En la Filosofía los valores son conceptos de muy amplio espectro, un cierto tipo de universales filosóficos que generan sistemas selectivos que sirven para organizar racionalmente las preferencias humanas. Por lo general se les distribuye en tres grandes campos: de las acciones, de las emociones y de los conocimientos (ética, estética y epistemología). Al dotarlos de un contenido específico definen lo que es “bueno”, “bello” y “verdadero”. Son categorías imprescindibles para ordenar la vida humana, porque los restantes recursos axiológicos: principios, ideales, virtudes, normas y valoraciones, son más cambiantes, más subjetivos y requieren de un aparato social que los avale, como en el caso de las leyes jurídicas.

Para entender qué son los valores basta con retomar la cuestión de los fines últimos, presente en la filosofía clásica griega, particularmente en Aristóteles (1967, p. 8). Si hay un “para qué” de la existencia humana se puede proponer como valor objetivo y universal; si no, cada quien crea y cambia a su arbitrio sus metas personales. En esta alternativa descansa la discusión sobre la objetividad o subjetividad de los valores. Optar por una de las dos respuestas en cualquiera de sus variantes determina la orientación del proceso educativo. O existe una meta natural hacia dónde orientar la enseñanza-aprendizaje (con sus consiguientes ajustes espaciales y temporales) o de lo contrario quedamos a merced de los intereses dominantes institucionales y de las preferencias arbitrarias de educadores y educandos.

Los valores en la educación se conectan con la idea que tengamos del ser humano. Si aceptamos la tesis historicista de que somos moldeados por la Cultura y no hay por tanto una naturaleza humana, es dudoso proponer rumbos educativos generales. Solamente si admitimos la existencia de notas distintivas de nuestra especie, contamos con una base para desplegar una Ética de la Educación, aplicable de conformidad con las condiciones históricas concretas donde se inscriba cada dinámica educativa.

Propongo rescatar al cuerpo como categoría pedagógica nodal. No al mencionado en el lema latino “*mens sana in corpore sano*”, proveniente de las Sátiras de Juvenal, que impulsó el interés por el deporte y la gimnasia en la educación tradicional. Aunque dicha fórmula tenía el propósito de formar hombres y mujeres completos conforme al canon clásico, se erigió en depositaria de una herencia dualista secularizada, según paso a examinar.

3. El paradigma del cuerpo tras el proceso educativo.

El cuerpo tiene un lugar importante en la educación básica occidental. Pero se trata de un cuerpo puramente físico-biológico, concebido como una realidad material al servicio de un “yo” o un alma espiritual. Así es el paradigma corporal todavía vigente, aunque la secularización de la cultura haya desdibujado al sujeto inmaterial que lo “ocupa” y que supuestamente lo dirige. Se sostiene pese a que las investigaciones actuales en la Física ya modificaron la noción de “materia” y vienen sugiriendo un cambio semántico de la idea del cuerpo.

En las prácticas pedagógicas “con techo” de la cultura occidental el cuerpo tiene una presencia muy acotada. Fuera de las escuelas de Medicina, de Educación Física y de Dramaturgia, es en el terreno de la psicopedagogía infantil donde se maneja de modo directo el interés por el cuerpo, circunscrito al objetivo de que el niño aprenda a conocer y “manejar” adecuadamente las “partes” de “su” cuerpo. Ese enfoque supone el paradigma oculto de que el cuerpo es una posesión, un habitáculo y que detrás de él hay una “mente”, una entidad no corporal que lo controla cuando asume el mando. De manera que se enseña la apropiación simbólica del cuerpo, que corrobora su presunto carácter instrumental. En adelante toda la información en torno al cuerpo que se transmite al educando en los niveles medio y superior, incluso la especializada que recibe el médico, lo enfocará anatómica y fisiológicamente como una entidad material desprovista de subjetividad. El mecanicismo de Descartes (1980, pp. 49-50), uno de los principales constructores de la Modernidad, facilitó el tránsito desde el reconocimiento de dos sustancias diferentes al interés pedagógico por una sola, que atañía por igual a la Ciencia y a la emergente sociedad industrial.

El materialismo, que niega importancia a los fenómenos mentales o los relega a ser “epifenómenos”, huellas secundarias de los procesos químico-eléctricos del cerebro, favoreció un reduccionismo corporal favorable al sistema socio-económico capitalista que desvirtuó el concepto del trabajo, puesto que lo cambió del “work” al “labor” según Arendt (1998, p. 79 y sigs.). La distinción cartesiana entre sustancia extensa y sustancia pensante se fue diluyendo en favor de los procesos físicos concretos, porque los afectos, conceptos, normas, valores y otras expresiones de nuestra interioridad, al no ser observables empíricamente quedaron sin soporte científico, se devaluaron hasta llegar a ser explicados como efectos secundarios de las conductas. Skinner, padre del neo-conductismo, proclamó la “inutilidad de las causas internas” (1975, pp. 152-153). El paradigma corporal empleado proviene del desgaste del dualista, al que se le suma la negación del sujeto, reducido a ser un conjunto de estados diversos e inconexos de la consciencia. El cuerpo humano quedó en el rango de un vehículo sin conductor, una especie de “animal domesticable”, pero sin los instintos determinantes de otras especies. Pero si esto fuera así habría que preguntarnos quién lo “domestica” o quién se ocupa de conducir al automotor.

Oriente ofrece otras concepciones del cuerpo, generalmente más explícitas. Así sucede con algunas formas del pensamiento Védico y del Yoga, que postulan la existencia de los chakras, centros de energía, así como del canal energético que hace posible su integración. También la acupuntura en la medicina tradicional china difiere de la nuestra, porque se basa en el reconocimiento y manejo de varios meridianos energéticos. No existe en esas concepciones del ser humano la oposición entre materia y espíritu, ni la reducción de los procesos mentales a la coordenada de la visibilidad. Cuando se habla de lo corpóreo se mencionan varios cuerpos de diferente densidad, que se sobreponen para constituir un solo ser (Ramacharaka, 2008). No obstante, el dualismo asoma en aquellas doctrinas donde el *atman*, principio de individualidad, se encuentra transitoriamente unido a un cuerpo habitado, que puede intercambiarse de una vida a la siguiente.

La idea del cuerpo dominante en cada cultura, aún cuando no se exprese de manera explícita, la determina y dirige. Para descubrir cuál es, basta con indagar el trato que se da a los integrantes del grupo humano, lo que se reconoce y lo que se oculta, lo que se apoya o proscribire. La producción y distribución de los bienes, las actividades y roles promovidos, los intereses mayoritarios, la alimentación, la medicina, los ritos funerarios, entre otras prácticas sociales, la ponen de manifiesto. Las dinámicas educativas reproducen y transmiten esas maneras de pensar y conducir al cuerpo.

El paradigma corporal rector de un sistema educativo se aplica con diversos matices en el aula y en la vida cotidiana, porque pasa a través de varios filtros, como la formación ideológica del maestro o del comunicador, la personalidad de alumnos y públicos, la sinergia que se genera entre ambos, entre otros factores. Ese margen de desviación generalmente tiene escasa relevancia, puesto que los interlocutores educativos se mueven dentro de los límites que fijan las políticas y los lineamientos institucionales.

La interpretación del cuerpo que soporta la educación pública en nuestro país, al igual que en la mayor parte de la Cultura Occidental, no contempla, salvo por excepción, el desarrollo de la interioridad humana, la visión del Mundo de cada quien, la elección de los fines últimos, la adopción de un horizonte de valores. Está volcada hacia la exterioridad, en dirección a un ámbito conformado por procesos objetivos, presuntamente materiales. El pretexto para no incluir a las dinámicas mentales alude a que el pensamiento es un reducto inviolable, porque el individuo y su libertad son la razón de ser de la vida social capitalista.

Cierta dosis de nihilismo se ha apoderado de la educación formal, que proscribire el abordar el para qué de la existencia humana. Lo debemos también a la secularización de la cultura occidental moderna. La formación integral se convirtió en un territorio abandonado. Se reservó la responsabilidad de elegir las prácticas creenciales de los estudiantes en los padres de familia, pero se permitió la intromisión de otros agentes formativos. Los poderes anónimos de los medios masivos de comunicación, de la mercadotecnia y del entretenimiento, como el cine y la televisión, imponen formas de pensar, de vivir y una cada vez más deteriorada interpretación del cuerpo humano, favorable a los intereses de la sociedad de consumo. Foucault tenía razón al denunciar los sistemas de manejo de los cuerpos desde el poder (2002 y 2012), control que hoy es eminentemente económico.

4. La propuesta del cuerpo como sistema total.

Requerimos de una alternativa axiológica teórico-práctica que permita reorientar las dinámicas educativas. Urge desenmascarar el control de los seres humanos que se ejerce desde la ideología del cuerpo-instrumento. Las políticas educativas son cada vez más una respuesta directa a las demandas del mercado laboral, con el señuelo de los bienes y placeres que ofrece la sociedad de consumo a los egresados. En respuesta crítica a esa cultura de la manipulación, propongo una pedagogía del descubrimiento corporal basada en la tesis de que “somos cuerpos”, contraria a la creencia de que “tenemos cuerpos” (Rico Bovio, 1990). Se trata de una propuesta contracultural que persigue unificar las vías educativas “techadas” y “sin techar” en dirección a un horizonte formativo del “hombre y mujer nuevos”, actualización de la utopía del completamiento evolutivo de los cuerpos (Freire, 1973).

La mirada dirigida a operaciones de control, vinculada con las actividades de supervivencia humana y convertida en herramienta de dominación por los pueblos bélicos, conquistadores y colonialistas, instituyó una línea ontológico-epistemológica que separó lo visible de lo invisible, lo comprobable de lo no comprobable. La vista, sentido corporal adoptado como facultad predominante, fue punto de arranque para el manejo de las cosas, los seres vivos y las personas. Se volcó en el lenguaje para dar nombre a los objetos, encasillarlos y establecer las reglas para su uso y apropiación. La razón designativa, facultad de comunicación que opera través del lenguaje, fue su principal cómplice. Agazapada en la parte oscura de la mente que el ojo humano no puede inspeccionar, se autonombró juez supremo del conocimiento y baluarte de la libertad.

El desdoblamiento cuerpo-espíritu de genealogía greco-cristiana, proclamó que el alma era una entidad diferente al cuerpo, quizá para robustecer la tesis de que estaba hecha a imagen y semejanza de la divinidad. Se le erigió en conductora de un cuerpo “irracional”, para garantizar nuestra superioridad ante la naturaleza y abrir las puertas especulativas de la supervivencia después de la muerte. La Modernidad ratificó la versión dualista porque convenía al sistema económico naciente y contribuía al desarrollo secularizado de la investigación científica. Hoy en cambio sabemos que no hay razones científicas, ni filosóficas, para hablar de dos sustancias diferentes.

El mayor error del paradigma vigente en torno al cuerpo es su interpretación de la corporeidad como algo desprovisto de psiquismo y propósito. Por el contrario la concepción holística recupera la complejidad corporal y concibe al ser humano como un sistema único físico-bio-socio-personal (Rico Bovio, 1990, pp. 52-56). Reconocer que somos cuerpos totales nos abre amplios horizontes de investigación, que invitan a la adopción de nuevas categorías, a promover un cambio en el léxico en torno al cuerpo, que permita comprenderlo de modo sistémico.

Para adoptar esta perspectiva en nuestra vida cotidiana tendríamos que romper, además de con la inercia de las creencias establecidas, con la linealidad inherente a la estructura sintáctica de nuestras lenguas indoeuropeas. En esta tónica expondré algunas notas para la constitución de una pedagogía crítica del cuerpo que somos, remitiendo a los lectores a revisar los materiales de apoyo citados en búsqueda de mayores referencias (Rico Bovio, 2000 y 2005).

Antes debo hacer dos precisiones sobre la teoría del cuerpo total que permitirán diferenciarla de otras perspectivas sistémicas (por ejemplo de las orientales). El cuerpo que somos es un proceso dinámico, una “corpogénia”, una evolución de los cuerpos individual y social. Las necesidades que lo mueven son genéticas, se heredan al igual que nuestras capacidades naturales con que venimos dotados y a lo largo del crecimiento se van manifestando y cambiando sus ritmos y formas de expresión. La adecuada o inadecuada satisfacción de aquéllas y el ejercicio o desuso de éstas son causa de los rumbos erráticos, no siempre acertados y armónicos, del desarrollo corporal de cada ser humano.

Las valencias corporales (necesidades y capacidades naturales según Rico Bovio, 1990, p. 52) sólo llegan a conocerse hasta que se ponen en acción, de manera que podemos ignorar aquellas que se manifiestan en cierta edad o que sólo se perciben bajo circunstancias excepcionales, como en los momentos de peligro. Un ejemplo es el de las valencias sexuales, antes y después de la adolescencia, cuando se llega a la edad adulta o a la tercera edad. Hay también sinergias entre grupos de valencias, como sucede con la maduración de nuestra capacidad para hacer operaciones cognoscitivas abstractas a partir de sus fundamentos orgánicos, según lo expone Piaget (1975, pp. 335-338). Lo mismo sucede en el aprendizaje de una nueva lengua, donde durante el proceso se dan repentinos saltos cualitativos en el ejercicio de las valencias corporales. Como lo enseña la Psicología Gestalt, los cambios no se producen por simple sumatoria de partes, sino mediante una integración homeostática que posibilita interacciones múltiples, que pueden ofrecer resultados insospechados (Perls, 1976, pp. 19-23).

Ejemplos de este proceder sistémico y no mecánico del cuerpo que somos se pueden observar también en los casos de pérdida de facultades sensoriales o motrices, que son suplidas por otras que no estaban desarrolladas. La ceguera, v. gr., tiende a compensarse por la intensificación del oído, el olfato y del tacto, entre otras capacidades compensatorias.

La perspectiva sistémica del cuerpo conduce a pensar a las sociedades como cuerpos. La resistencia intelectual a esta posibilidad deriva de la reducción decimonónica de lo corporal a lo biológico y del temor de que bajo la denominación de “cuerpos sociales” se encubra una justificación totalitaria. A la luz del cuerpo total, sin fisuras, lo físico, lo biológico, lo social y lo personal son facetas complementarias del cuerpo que somos. No hay razón para temer una embestida tortuosa en contra de la singularidad personal. Si aplicamos en su justa proporción nuestro modelo holístico al cuerpo social, descubriremos datos que la Sociología clásica no contempló o no lo hizo correctamente. Así lo documenta ampliamente Turner (1989). Desde esta perspectiva el territorio, con su orografía, su fauna, su flora y su clima, no es el escenario de la vida social sino parte de ella. La identidad de un grupo, en lugar de ser una abstracción teórica, es un elemento indispensable del constructo eco-socio-cultural que evoluciona rumbo a la madurez, propiciando el sentido de pertenencia de sus integrantes y de diferenciación colectiva y cualitativa frente a otros cuerpos sociales (Rico Bovio, 2000, p. 187). No abundaré más en la materia, porque con lo anterior basta para remarcar la importancia de interpretar a las sociedades como sistemas corporales.

Presentaré enseguida algunas de las premisas fundamentales de una pedagogía crítica del cuerpo que somos, a modo de bocetos generales que serán motivo de ulteriores documentos.

5. Apuntes para una pedagogía del cuerpo que somos.

Son varias las propuestas actuales que buscan nuevas opciones para el futuro de la educación. Mencionaré solamente al Modelo Integrador de Cerón Aguilar (1998) y a la Pedagogía de la Tierra de Gadotti (2002), que asumen posiciones divergentes pero no irreconciliables: aquél parte del ser humano integral y ésta del sistema planetario como paradigma. La filosofía del cuerpo que somos ofrece un punto de encuentro entre ambas, entre lo cultural y lo natural, sin privilegiar o separar lo uno de lo otro, porque el humano es un cuerpo en un mundo de cuerpos diversos con los que interactúa estrechamente, aunque de manera selectiva, conforme a sus valencias. Tal es la perspectiva que presentaré en las páginas siguientes.

Exponer todas las implicaciones pedagógicas de la teoría del cuerpo excedería los límites del presente ensayo. Así que apuntaré, de una manera programática, los rumbos educativos que se verían favorecidos con la adopción de un horizonte corporal sistémico.

1) Cambio de paradigmas corporales educativos. El paso más difícil, pero sin duda el que primero se debe dar, es substituir la lectura fragmentaria del cuerpo que subyace a la educación vigente con una integral. Se requiere romper la inercia de la tradición dualista que todavía impera en nuestra cultura. Desenmascarar que la separación entre mente y organismo es uno de sus remanentes. Que el énfasis en una educación por competencias encubre un individualismo que niega nuestra condición de cuerpos vinculados, necesitados unos de los otros como origen, soporte y destino. La resistencia al cambio en nuestro caso podría ser mayor, porque involucra creencias religiosas y prácticas sociales muy arraigadas.

2) Cotidianización del tema del cuerpo total. Para sensibilizar a la población a favor del nuevo paradigma del cuerpo es necesario acudir tanto a la educación formal (“con techo”) como a la que se administra fuera del aula (“sin techo”). Pareciera una especie de cruzada conceptual, porque se trata de familiarizar al público con una noción alternativa del cuerpo. Los medios de comunicación masiva, especialmente el Internet, podrían ser vías idóneas para diseñar y transmitir esta forma alternativa de pensar al cuerpo somos.

3) Investigación-formación en torno al cuerpo. Educar en base al cuerpo que somos, abandonando la idea de la pertenencia corporal a un “yo”, es un campo abierto a la exploración que permite crear diversas líneas de investigación educativa, dentro y fuera del aula. El objeto de estudio es el mismo cuerpo-sujeto, que a medida que se experimenta a sí mismo encuentra materia prima para pensar al cuerpo. El “cuerpo vivido”, el aprender a escuchar al cuerpo, debería ser el punto de partida de toda práctica educativa. Las maneras de hacerlo están abiertas, son motivo de innovación y todos podemos buscar vías para implementarlas. Hay ejemplos ilustrativos en la metodología alfabetizante de Freire (1973) y en la Antiginmasia de Therese Bertherat (1990).

4) Maridaje cuerpo-valor. La adopción del nuevo paradigma corporal tiene sólidas implicaciones axiológicas. Las necesidades naturales, aunadas a las capacidades corporales distintivas de cada ser humano, son el soporte de los valores del sentir, del conocer y del actuar. Las tendencias a subsistir y crecer, a comunicar, conocer, compartir, amar, y las que buscan la expresión de la singularidad de cada cuerpo humano, integradas armónicamente, pueden ser repensadas como contenidos de los valores del Bien, la Verdad y la Belleza e incorporadas como fines a las dinámicas educativas.

5) Reflexión corporal sobre la Cultura. Las prácticas pedagógicas deben construirse a partir de las circunstancias territoriales, poblacionales y culturales que envuelven a los sujetos participantes en la interacción didáctica. Nos relacionamos con cuerpos hu-

manos, pero también con objetos inanimados, seres vivos y entes virtuales. Cada entidad cultural es producto de interpretaciones históricas en torno a las valencias corporales. La crítica de los fenómenos culturales necesita desandar el camino para recuperar la idea del cuerpo que subyace tras ellos, a fin de formular su crítica y, en su caso, su substitución por bienes culturales que favorezcan el desarrollo pleno de los humanos como cuerpos totales.

6) La red de cuerpos co-endeudados. Venimos a la vida en grupos de cuerpos constituidos genética, social y culturalmente. La lengua, las ideas, los objetos y prácticas colectivas con que impulsamos o frenamos nuestro crecimiento corporal se deben a otros. Abandonado el paradigma corporal individualista, es menester que reconozcamos las deudas que tenemos para con los demás, con los desconocidos, con los sin rostro. Somos cuerpos deficitarios biológica, social y personalmente; entre todos contribuimos a poner las condiciones necesarias para llegar a ser personas completas, realizadas y proyectadas hacia los demás. Esta convicción habrá de permear las diversas prácticas educativas para dotarlas de pleno sentido.

7) Democratización en y por el cuerpo. Toca a la educación fomentar la consciencia de cada ser humano de pertenecer al cuerpo social del que forma parte por origen o decisión. Sin sentido de pertenencia somos cuerpos sin *hábitat*, porque de él nos nutrimos y hacia él encauzamos nuestra obra personal. Si aprendemos a identificarnos con un grupo social, que a su vez se siente incorporado a otro mayor, sin antagonismos ni exclusividades, es posible arribar a la consciencia planetaria. Los cuerpos sociales están llamados a integrarse armónicamente, junto con toda la naturaleza, en el sistema corporal llamado “Tierra”. Crecer con plenitud exige hacerlo juntos, no en competencia excluyente y favorecedora del antagonismo de los géneros, las edades, los oficios, los pueblos. Tal debe ser el alcance de una verdadera democracia, que requiere de una educación formal e informal intensiva, anclada en el cuerpo como totalidad.

8) El cuerpo autodirigido. Crecer juntos no se contrapone con el aprendizaje de la autonomía y la autoconducción. Cada educando debe asumir su destino personal, su vocación, el camino personal que habrá de construir para alcanzar la madurez corporal, que va de la mano con el conocimiento de las valencias distintivas de cada uno, las capacidades, los talentos y los límites propios. Como somos cuerpos en transformación, este proceso de autoconocimiento y ajuste a las circunstancias espacio-temporales, a las edades y etapas de nuestra corporeidad, sólo termina con la muerte y es el objetivo básico de una pedagogía corporal.

9) La corporeidad creativa. Toda forma de vida manifiesta un “corrimento hacia la creatividad”. La naturaleza nos muestra la continua irrupción de lo diferente, de lo irrepetible. Los cuerpos humanos somos movidos por el mismo ímpetu, aunque podemos aprovechar o desaprovechar nuestros talentos creativos. En lugar de asumir una educación para la opresión y reproducción de lo mismo, para la estandarización (Freire, 1973), la acción educativa debe estimular la investigación, el descubrimiento, la aportación de lo que lleva la marca de la singularidad corporal. Prácticas y conocimientos están llamados a proyectar nuestras capacidades para favorecer que dejemos huella de nuestra condición corporal única. De ahí el comentario de Katya Mandoki: “Hay modos distintos de percibir la realidad dependiendo de las diversas maneras de vivir el cuerpo. Insisto: la realidad es corpo-realidad pues el cuerpo precede y constituye todo sentido y toda estesis” (2008, p. 85).

La educación del futuro habrá de inclinarse a favor de la esteticidad, del manejo de nuestra vida de la misma manera como lo hace el artista con su arte.

10) El cuerpo para la trascendencia. Si observamos con atención a la Naturaleza descubriremos en sus manifestaciones una complicitad de los cuerpos con el después. Los frutos son portadores de semillas que dan paso a la descendencia y a la vez alimentan a otros cuerpos animales y humanos. Pero sólo nosotros podemos hacer de ese nexo una meta intencionada y bien dispuesta. Ser para los demás para cuando ya no estemos, “*para un tiempo después de mi tiempo*”, como lo expresó Levinas (1974, p. 52), es abonar a la deuda que tenemos con el género humano, con personas específicas y con el resto del mundo. Se trata, ciertamente, del punto de arribo al que aspira la corporeidad total. Si a partir de esa condición de acceso se inicia el tránsito a la eternidad, es una cuestión que tocará abordar en otro ensayo.

Asumirnos como cuerpos totales y llevar esta tesis al campo pedagógico no es tarea sencilla, porque va en contracorriente del modelo que rige la cultura y la educación occidentales. Apostemos a cambiar los parámetros educativos del mundo postmoderno, cómodamente asentados en el nihilismo de los fines. Nadie ignora que la educación actual nos está conduciendo hacia un callejón sin salida. Los índices de violencia intrasocietal, las guerras hegemónicas movidas por intereses económicos, el extravío de las adicciones, la acumulación desigual de los recursos para la supervivencia y el conocimiento, el crecimiento personal abortado de la mayoría de los seres humanos, una larga estela de miseria y resentimiento, son pruebas irrefutables. Millones de cuerpos no encuentran el camino de la realización, ni lo contemplan siquiera, porque se les ha programado para la enajenación y el olvido. A este balance negativo añadamos una naturaleza herida, porque si los humanos no hemos entendido la importancia del otro, de nuestro semejante, menos comprendemos el valor de cuidar el equilibrio de los ecosistemas, de preservar los recursos naturales y de evitar la extinción de especies perseguidas por la ambición y la ignorancia humana.

Si lo anterior no es suficiente para pugnar por la substitución del paradigma corporal que nos rige, con dificultad podremos garantizar las condiciones de subsistencia de nuestra especie en el corto plazo. Menos aún avanzaremos hacia el pleno ejercicio de la democracia que, o es la de todos los cuerpos o no es tal. No quiero pensar que ya se agotó nuestro tiempo. Sobrevivirá la especie humana sólo si logramos contagiar a políticos, educadores y dueños de los medios educativos “sin techo”, la convicción de la urgencia de adoptar nuevos rumbos axiológicos para la educación, fundamentados en un cambio radical del concepto paradigmático de nuestra corporeidad. Dicho de otra manera: necesitamos trabajar todos para substituir la manera individualista de concebir al ser humano por otra que nos integra, juntos, al corazón mismo del Mundo.

Referencias bibliográficas

- ARENDR, H. (1998). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- ARISTÓTELES (1967). *Ética Nicomaquea*. Política. México: Col. Sepan Cuantos 70, Editorial Porrúa.
- BERTHERAT, T. (1990). *Las estaciones del cuerpo*. México: Paidós.
- BEUCHOT, M. (2012). *Pedagogía y analogía. Temas de la educación desde la hermenéutica analógica*. México: Col. Filosofía, De la Vega Editores.
- CERÓN AGUILAR, S. (1998). *Un modelo educativo para México*. México: Santillana.
- DESCARTES, R. (1980). *Tratado del hombre*. Madrid: Editora Nacional.
- FOUCAULT, M. (1981). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2012). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- GADOTTI, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI Editores.
- LEVINAS, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- MANDOKI, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica uno*. México: CONACULTA.FONCA, Siglo XXI Editores.
- NAMO DE MELLO, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- ORESTANO, F. (1947). *Los valores humanos*. Buenos Aires: Argos.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1964). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Col. Austral, Espasa Calpe.
- PERLS, F. (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- PIAGET, J. (1975). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores.
- RAMACHARAKA, Y. (2008). *Catorce lecciones sobre filosofía yogui y ocultismo oriental: tú puedes ser Buda*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- RICO BOVIO, A. (1990). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- RICO BOVIO, A. (2000). *Teoría corporal del Derecho*. México: Miguel Ángel Porrúa Editores.
- RICO BOVIO, A. (2005). *Las coordenadas corporales. Ideas para repensar al ser humano*, en: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XLIII (108), 89-96. Costa Rica: Imprenta Universitaria.
- SKINNER, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- TRÍAS, E. (1975). *Teoría de las ideologías*. Barcelona: Ediciones de bolsillo, Ediciones Península.
- TURNER, B. S. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de recepción: 16/5/2015

Fecha de aprobación: 8/4/2016