

Editorial

La tradición crítica, forjada en la revista *Ethos*, acompaña los más de 30 años de vida del IMCED con la consigna misma del instituto: *Educación para leer el mundo*, en referencia al espíritu de la época en la cual se ha transitado, llena de contrariedades y desarrollos técnico-educativos, que chocan de frente con toda temática educativa; no es de extrañar que durante sus 51 números anteriores los tópicos sean tan diversos como innovadores, llenos de tesis e investigaciones prestas a desarrollar la profesión y el talante reflexivo de todo investigador educativo.

En la actualidad la educación es abordada desde diversas ópticas, existen propuestas opuestas o que se complementan, discursos y propuestas educativas que intentan dar camino a las instituciones educativas responsables de alfabetizar, preparar y producir ciudadanos para una sociedad cada vez más compleja; también hay políticas educativas que señalan claramente el tipo de educación que necesitan, el profesional pertinente para la misma y, lo más polémico pero esencial, el sujeto que ha de forjarse en cada ejercicio de enseñanza.

Los textos que el lector tiene ante su mirada representan un intento por dar cuenta del fenómeno educativo y de las diversas manifestaciones sociales ocurridas alrededor del mismo; por un lado, se presentan cinco artículos dedicados a reflexionar y presentar argumentos de análisis sobre temas educativos relacionados con la adolescencia, con la evaluación educativa, con el paradigma de la complejidad, con la intervención psicosocial y, finalmente, al tema de la institución educativa y el cuerpo. De forma complementaria se presenta un *Dossier* dedicado al tema de *Posmodernidad y erotismo*; los cuatro textos presentados y las fotografías que aluden al tema desean provocar en los lectores inquietudes relacionadas al tema señalado y cómo éste repercute de múltiples formas en la temática educativa, es decir, la categoría englobada en el concepto de “posmodernidad” desde finales del siglo pasado influye

sustancialmente en el ethos educativo contemporáneo, por ello, es esencial introducirnos en dicha mirada.

En el fondo las preguntas de este número 52 de la revista *Ethos Educativo* son: ¿qué sentido tiene la convivencia educativa? ¿Qué utilidad tienen, en los temas educativos las relaciones estudiadas, en las diversas expresiones de la posmodernidad? ¿Qué sentido representa seguir pensando la educación era actual?

DR. AGUSTÍN VILLALVAZO RUIZ
Director General del IMCED

Realidades eróticas y visión del cuerpo en la posmodernidad

JOSÉ HERNÁNDEZ ARREOLA¹

YUNUÉN AGUILAR HEREDIA²

Resumen. El erotismo es un elemento fundamental en la definición de la condición humana y se relaciona directamente con visiones intelectuales y simples.

En los ámbitos escolares, el cuerpo ha sido un concepto muy recurrente, pero la visión respecto al mismo condiciona la desaparición de la sensualidad y el erotismo como expresiones fuera del entorno de normalidad y salud, al considerarse más como visiones desviadas o que deben ser limitadas.

La era posmoderna en la que vivimos actualmente, modifica los esquemas y orientaciones sexuales y da una nueva interpretación al erotismo que se mueve al ritmo del reggaetón, “el perreo” o los libros o películas con intenso contenido sexual y que se mueven en una delgada línea entre las definiciones del placer erótico corporal y artístico y el placer obsceno reflejado entre la pederastia y la venta del cuerpo.

Palabras clave: erotismo, cuerpo, reggaetón, perreo, visión falocéntrica, pornografía.

Abstract. Erotica is a fundamental element in the definition of the human condition and the direct correlation with intellectual and simple visions.

In the scholarly scope, the body has been a recurring concept, but the vision regarding the same subject, conditions the disappearing of sensuality and erotica like expressions out the normal and

¹ Rector de la Universidad Tecnológica de Morelia.

² Jefa del Departamento de Mejora Continua, Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán.

healthy environment, as it is considered more as a skewed vision or as a limited one.

In the Postmodern era in which we currently live in, it modifies the sexual orientation and isischemes and gives a new interpretation of erotica that moves to the rhythm of reggaeton, “el perreo” or the books and movies with intense sexual content. These concepts navigate a thin line between the definitions of erotic bodily and artistic pleasures, and place an obscene reflections between pedophilia and the usage of bodies for monetary gain.

Keywords: eroticism, body, reggaeton, perreo, phallogentric vision, pornography.

Las distintas visiones acerca del cuerpo y las formas en que las sociedades las utilizan y asumen como elementos que definen los roles de género y la posterior socialización, son motivos de análisis de multiples investigadores y nos ayudan a definir con mayor claridad la forma en que se ve al cuerpo y las manifestaciones del erotismo en las sociedades. Las visiones eróticas de hombres y mujeres son parte de construcciones sociales que determinan los esquemas de poder y que tienen de fondo las construcciones culturales del cuerpo perfecto, la manifestación erótica y la búsqueda del placer como un fin último de los humanos.

La estética del cuerpo es uno de los elementos más importantes en la definición de los roles masculinos y femeninos y se relaciona con el consumismo, individualismo y competencia, dando prioridad a la apariencia corporal.

En tal sentido, los mensajes ligados a la imagen como lo único importante y en relación directa con la posición social, política o la obtención de dinero, poder o fama son parte de la cotidianidad actual. La fuente de la juventud es la promesa de salvación eterna y se convierte en el referente para reproducir conductas y manejar el cuerpo como un objeto manipulable que vale en proporción a las intervenciones quirúrgicas o estéticas realizadas al mismo.

En tal sentido, el cuerpo femenino perfecto es el principal objeto a comercializar y las acciones tendientes a conseguirlo adquieren una importancia capital. Dicho cuerpo es el resultado del uso de cirugías e intervenciones como liposucción o lipoescultura o incluso el uso de sustancias extrañas que deforman incluso la estética natural y aparecen como malformaciones. Entonces la cirugía se vuelve una adicción que incluso lleva a la muerte a quienes la practican, o a sufrir intervenciones terribles

Por ello, miles de mujeres buscan parecerse a las modelos de los videos musicales y las artistas de *reality shows* televisivos, en los que sólo exhiben su cuerpo y dan múltiples referencias a una vida sexual fácil y sin complicaciones; repleta de lujos, dinero y todo aquello que genere goce o placer inmediato, generando una visión morbosa y constantes alusiones a la desnudez a cambio de fama y fortuna. En el mismo tenor, encontramos a las denominadas “mujeres del narco” que pelean un lugar al lado de los miembros de los cárteles y que recurren a la cirugía como medio para garantizar su supervivencia. Las mismas, se mueven en los roles de los personajes de telenovelas famosas como “Sin senos no hay paraíso”, indicando que lo único valioso es un cuerpo quirúrgicamente estético y voluminoso a fin de lograr la atención del principal capo y abandonar la pobreza o marginalidad donde normalmente viven.

Así pues, la imagen corporal y la dimensión del cuerpo perfecto son imágenes que reflejan la visión erótica de la sociedad en que se vive, por lo que resulta muy importante analizar con detenimiento las manifestaciones de la posmodernidad y la modificación de modelos o roles atribuidos a hombres y mujeres por medio de música y cultura popular como el caso del reggaetón.

Los valores o esquemas de organización de la sociedad del siglo XX, ceden su paso a una escala que tiene como casi único referente a la imagen corporal. Un cuerpo que supone enorme placer a partir de curvas bien definidas y senos y nalgas voluminosas, en donde el afecto o la emoción se confunde sólo con placer o excitación de las

llamadas zonas erógenas y la nulidad de relaciones que vayan más allá de lo físico o impliquen un compromiso permanente.

El cuerpo entonces se encuentra entre la definición de estética y proporciones adecuadas en determinadas partes o la imagen de plena salud y eterna juventud a partir del uso de métodos, pastillas o “ejercicios fáciles” que prometen cambiar la vida de cualquiera.

Los ideales de vida reflejan lo que significa ser “gente linda” o “fashion” a la que hay que imitar y consumir. Las personas famosas muestran abiertamente sus conductas y aficiones al sexo y al erotismo derivado de la imagen, promoviendo el morbo, la pedofilia e incluso la pornografía. Las personas se cosifican y se vuelven espectáculo en la medida que muestran su cuerpo, desnudez y su propia intimidad a fin de elevar los *raitings*.

Tener un cuerpo perfecto, sin importar lo que tenga que hacerse para lograrlo, es lo que permitirá a las personas alcanzar la felicidad. El ideal estético de la silueta corporal gravita alrededor de los tratamientos quirúrgicos, la anorexia, bulimia, medicamentos e innumerables recetas mágicas que preconizan la satisfacción total y la obtención del máximo placer a través del sexo casual y sin ningún tipo de compromiso o emoción sentimental.

El erotismo es fundamental para la vida humana y a partir del mismo se construyen identidades sociales, pautas culturales y relaciones de poder entre los sexos. Históricamente ha sido una prohibición y se han buscado maneras de controlarlo, por lo que se asocia a la inmoralidad y al relacionarse con deseos íntimos se convierten en asuntos privados o íntimos de las personas, por lo tanto, no deben ventilarse de manera pública.

La sexualidad femenina tiene limitaciones referidas al establecimiento de la monogamia por medio del matrimonio religioso y la procreación familiar en sentido de castidad total, dejando de lado los excesos y la nula expresión de pasión. Las manifestaciones de erotismo femenino se ven como prostitución o inmoralidad juzgada como inapropiada, por lo que el nuevo

discurso de una mujer libre de mostrarse desnuda o libertina, es muy contradictorio, pero lleva al morbo y a la búsqueda de igualdad sexual con los hombres, vistos como tremendamente promiscuos.

Desde la visión freudiana, el hombre puede resistir una determinada cantidad de excitación neuronal y cerebral que puede proceder del sistema nervioso y que pretende se repitan patrones de conducta aprendidos para situaciones similares. Lacan, en tanto, afirma que cuando se desborda la excitación fuera de los límites, la experiencia se convierte en algo doloroso. De la misma forma, reconoce que la debilidad o fortaleza de los sexos tiene que ver con una visión falocéntrica de la cultura que actualmente se puede representar como un proceso de opresión o liberación. Las mujeres buscan aquello que no poseen mientras los varones son poseedores y pueden usar como objeto a los otros.

La escuela es el lugar ideal para reproducir la cultura de una sociedad y las visiones de la educación física generan una representación simbólica del orden social y la transmisión de ordenamientos morales. Las representaciones culturales y sociales de los géneros revelan relaciones de poder basadas en la diferenciación sexual. La práctica escolar de la educación física surge como un intento de moldear los comportamientos de hombres y mujeres a partir de la utilización de discursos que definen como naturales los límites sociales y que tienden a reproducir la desigualdad de condiciones sociales y económicas.

El cuerpo ha sido, desde tiempo inmemorial, el principal dato biológico que da pie a la diferenciación y desigualdades de género a partir del cual se organizan los comportamientos y conductas y se construyen las identidades; es elemento de disciplina social, al crear normas e instituciones que educan los deseos y marcan los límites del comportamiento humano propuestos por los grupos dominantes.

La relación de los géneros con las actividades deportivas surgió inicialmente en el país de forma arbitraria. Durante el porfiriato aparecieron algunos primeros deportistas que generaban

espectáculos sin fines moralizantes o educativos. Las exhibiciones eran prácticamente acciones del sexo masculino, generándose la idea de la debilidad de las mujeres y la necesidad de proteger su naturaleza delicada. Las mujeres usaban vestimentas especiales y el obligado uso de corsé al realizar prácticas deportivas, lo que las volvía muy complicadas.

En este sentido, las advertencias a las mujeres para que no practiquen deportes peligrosos que originen lesiones como el rompimiento de su himen, se repiten como regla y generan gran controversia, llegando a pensarse incluso que el cuerpo femenino no es apto para los deportes debido a que su principal función es la reproducción. Las mujeres son enfermas eternas que han de sufrir muchos cambios corporales y de humor originados por la menstruación, el embarazo, parto o menopausia, por lo que son delicadas y deben evitar cualquier riesgo.

Las mujeres deberían entonces abocarse a su formación en modales y buenas costumbres para evitar riesgos. Era importante que las mujeres se formaran como madres, esposas y amas de casa. Para los hombres, en cambio, las escuelas, principalmente militares, desarrollaron ejercicios gimnásticos para conseguir cuerpos esbeltos, bien formados, fuertes y con virilidad patriótica. Hasta muy entrado el siglo XIX y en el transcurso del XX, el Estado mexicano consideró a la ejercitación corporal de hombres y mujeres como algo a desarrollar en los espacios escolares.

La visión de la educación física en espacios escolares adquirió matices higiénicos y pedagógicos, pretendiendo generar una visión de México moderno que tendría ciudadanos fuertes y saludables que podrían enfrentar de forma exitosa los requerimientos de crecimiento económico y social. Para las mujeres, los ejercicios tenían precauciones especiales para evitar daños en la musculatura del abdomen y los órganos reproductivos que eran considerados débiles y vulnerables. Los ejercicios para mujeres fueron vistos por médicos y pedagogos como un peligro a la moral.

A mediados del siglo XX se retomaron los modelos del cuerpo de los griegos como estereotipos a conseguir. Los varones se representaron como superiores, fuertes y viriles, mientras las nuevas mujeres se volvían más femeninas con gracia y delicadeza. Las mujeres fueron representadas de forma sensual y coqueta y se llenaron de adornos de flores, listones y objetos variados. Por primera vez los cuerpos femeninos aparecen semidesnudos o mostrando partes corporales.

En tanto, se generó en Estados Unidos el llamado *American way of life* que modificó las relaciones de género e implicó una visión distinta del cuerpo de la mujer. Las mujeres empezaron a cortarse el pelo, a maquillarse, usar faldas cortas y aparecer semidesnudas en la colectividad. Durante la Primera Guerra Mundial surgió el *Nose Art*, con el cual los pilotos volaban aviones que tenían dibujos de bocas, dibujos animados o símbolos de buena suerte en las puntas. Para la Segunda Guerra Mundial aparecieron los *Sexis Pin-Ups* que reflejaban a chicas con microatuendos de vaqueritas, chicas en bañador o sin ropa.

Las mujeres retratadas en las *pin-up* tenían ropa ligera, actitudes insinuantes y sutiles, siendo captadas en situaciones comprometidas o cotidianas del día a día, otorgando una gran carga de erotismo e ingenuidad que generaría un nuevo ícono de feminidad. Su éxito fue tan rotundo que abandonaron los aviones y pasaron al cine, la fotografía y el cómic, generando toda una industria del consumismo que dará origen más tarde a otras esferas comerciales como el cine porno y las revistas para caballeros *Playboy*, conocida como la revista para leer con una sola mano. La mujer pasó rápidamente de enseñar los tobillos a insinuar toda su anatomía. La desnudez del cuerpo femenino servía para evadir la crisis y tener un referente de las mujeres que esperaban en casa luego de la guerra.

Las mujeres representadas en las imágenes tenían medidas de infarto, sugerentes, pícaras y joviales, materializando el ideal sexual del futuro. Las revistas con imágenes de chicas *pin-up* empezaron a comercializarse rápidamente y a constituir un referente social vital. Al mismo tiempo, aparecieron revistas en las que los

hombres hacían lo propio, vendiendo la idea de la importancia de mantener una mente sana dentro un cuerpo cincelado, pero que seguía viendo a las mujeres como objetos o artículos decorativos, diseñados para producir placer a los consumidores.

Para Freud, en la mujer la idea de sexualidad se asocia a la sensación de pérdida y de supremacía del órgano reproductor del varón que se encuentra expuesto, mientras el de la mujer es pequeño y aparece escondido.

Freud considera que las personas tratamos de dominar la naturaleza para sobrevivir e imitamos sus ciclos y procesos, por lo que los impulsos y deseos se convierten en constructos teóricos y tecnológicos y permiten ejercer control sobre las masas. La sexualidad se convierte en un impulso que es necesario controlar social y culturalmente, por lo que el cuerpo y el erotismo se convierten en una expresión de control social en las comunidades, particularmente entre las mujeres.

A partir de la definición y control social de lo que implica el erotismo, se generan concepciones de lo permitido y lo no permitido y se crean visiones incluso desviadas o que suenan desvirtuadas. El humano prohíbe lo que no logra controlar o entiende. La sensualidad y sexualidad se vuelve un placer refinado. El erotismo es violento al poner en juego la disolución de las formas constituidas del orden social.

La frontera entre el erotismo y la pornografía se ubica en la estética del lenguaje. El erotismo utiliza la imaginación mientras que la pornografía se define como lo vulgar, procaz, insultante y referido al encuentro de los cuerpos en función del sexo. La pornografía aparece como obscena y relacionada con la prostitución, mientras que el erotismo refiere a la exaltación de la dimensión física y sexual del amor.

Existe una delgada línea entre el erotismo y la pornografía, basadas principalmente en interpretaciones moralistas, entre lo que se ve y aparece como altamente sensual o erótico y las formas en que se usa el lenguaje o las imágenes para referirse a ello.

El erotismo tiene una relación directa con la fuente del placer que puede manifestarse de forma parcial y puede implicar degustar un manjar, perfumarse o ponerse cremas en el cuerpo, o simplemente escuchar una melodía u observar un paisaje.

El asunto de la libido es visto como un ritual, posturas, aromas, melodías, imágenes y símbolos muy específicos. Cada cultura genera una interpretación de lo erótico y sensual y las visiones se refieren a sentidos fuertemente simbólicos. El *Kamasutra* oriental es un catálogo o manual tendiente a garantizar elementos y posiciones que den un mayor placer. Las mujeres del oriente usan burkas y “batas” muy gruesas y de colores oscuros para descubrirse más tarde en su desnudez sólo ante aquel que pueda comprarlas y convertirlas en sus esposas. Desde niñas, una muy importante parte de su tiempo se dedica al desarrollo y aprendizaje de bailes sensuales y prácticas de seducción que les permitan convertirse en favoritas, entendiendo al cuerpo como su única posibilidad de mejorar su condición de vida y la valoración de la propia existencia.

La mutilación del clítoris en mujeres, es una práctica más común de lo que pudiera parecer, principalmente en culturas ancestrales y forma parte de un complejo sistema de prácticas culturales, con la cual se manifiesta el ingreso a la madurez y tiende a la perpetuación social y política de la organización. Originalmente, era una práctica para resguardar la virginidad, impedir la masturbación y sobre todo el placer en el acto sexual.

Para Freud, el placer es la cantidad de excitación presente en la vida anímica que ayuda a evitar excesos y carencias de excitación; para Lacan, el goce implica satisfacer necesidades biológicas. El erotismo cuenta con procesos altamente ritualizados, ceremoniales y que tienen como consecuencia el extremo goce sexual.

Existe una constante lucha entre los sexos por el tema del erotismo y la seducción carnal, a partir de la definición de “sexo débil” y la asociación a mujeres seductoras. Afectos y deseos desplazados por condiciones culturales y por asumir roles específicos.

La autoimagen de las mujeres, es decir, el sentirse no atractivas o deseadas las hace infelices e incapaces de disfrutar su erotismo y sensualidad. Es escandaloso no encontrar placer en cuidar y alimentar a los hijos asumiendo a la fertilidad como la función de la mujer; o en desear la muerte.

Los bailes y músicas prohibidas por su contenido sensual han sido una temática recurrente en la historia de la humanidad y se remontan a épocas antiguas. Por ejemplo, en 1556 se prohibió el baile de la volta, que implicaba que el hombre empujara a la mujer hacia adelante y agarrara su cintura; en 1698, en la danza del cojín, los hombres podían seleccionar a su pareja y besarla en la pista de baile. El cancán se relacionó inmediatamente con los cabarets y las mujeres desnudas o semidesnudas, ofreciendo espectáculos a los hombres para provocar su carne y erotismo. Pero quizá una de las influencias más importantes para nuestra época estuvo constituida por el famoso baile de la Lambada, surgido en 1989 que hacía a las parejas bailar de forma sensual y con acercamiento total del cuerpo.

La semántica contenida en las canciones del denominado género del reggaetón tiene un alto contenido sexual que identifica una imagen agresiva y dominante de los varones y sumisa y de objeto sexual de las mujeres. Su ritmo y cadencia se reflejan en “el perreo” que constituye una clara invitación al acto sexual y el impulso de satisfacción desde la vista y el imaginario se refleja a partir de lo que se ve y se imagina puede pasar.

Incluso, se podría decir que existe una hipersexualización social que a veces incluso parece obsesiva con la enorme cantidad de imágenes relacionadas con la imagen, el cuerpo, el erotismo y la relación sexual. Actualmente, la sociedad del conocimiento permite que los sujetos tengan acceso casi inmediato a cualquier cosa, información o imagen de cualquier parte del mundo, ante lo cual los contenidos de tipo sexual son socializados y compartidos sin ningún tipo de control y modifican los simbolismos alrededor de ellos. Los adolescentes, niños y jóvenes acceden a la información

y la adaptan a sus prácticas culturales y proceso de interacción social, estableciendo modelos de comportamiento y roles sexuales sin definir claramente los límites entre el mero erotismo y la obscenidad o pornografía.

El reggaetón lleva a establecer roles sexuales específicos y determina modelos específicos. La música del reggaetón alude a lo sexual de manera implícita y explícita y se constituye como una cultura en sí misma. El mensaje musical es digerible para las masas y hace referencia al sexo, la violencia y las asimetrías de género.

En mucho, el sentido musical del reggaetón refleja ese sentido de poder asociado a esta visión falocéntrica, ya que el motivo de felicidad de las personas se asocia al acto sexual y a lo que las mujeres quieren y desean, mientras los hombres muestran su infinita virilidad con un miembro erguido y poderoso. Surgen entonces las preguntas de qué quiere una mujer, qué hará para conseguir aquello que es su deseo y de cómo goza y alcanza la satisfacción en sentido físico y corporal.

En las portadas de los discos, o en los videos musicales, es muy común encontrar imágenes de mujeres semidesnudas o desnudas en franca invitación al acto sexual como lo único que las mueve o motiva.

El sexo aparece en el reggaetón como una forma de diversión, sin responsabilidades o consecuencias negativas, donde la mujer asume un rol sumiso y de objeto social. La mujer es considerada como dependiente del varón y se asume como objeto sexual que reconoce su utilidad para dar placer al otro, pero que no es valorada.

Las letras del reggaetón promueven la discriminación hacia la mujer y la desigualdad de género, el reggaetón y las imágenes manifiestan una cultura machista que refuerza el rol dominante del hombre.

La industria de la mercadotecnia ha descubierto en las imágenes, contenidos sexuales y referencias a la desnudez un mercado altamente competitivo que genera una gran cantidad de ganancias y se consume de forma masiva sin cuestionamientos.

Se fomenta el sexo, las relaciones bruscas, la zoofilia y el sadomasoquismo. Las letras se identifican con el crimen urbano, sexo, racismo, la realidad de las calles, las situaciones injustas, el amor, las infidelidades e infamias. El perreo adquiere su nombre por la manera en que los perros y perras realizan sus actos sexuales y adquiere una connotación de invitación al sexo rudo y fuerte, donde la virilidad de los hombres debe manifestarse y la debilidad de las mujeres quedar impregnada.

El reggaetón y su perreo han sido estilizados al máximo por la industria discográfica y promueven imágenes que implican la modificación corporal con las cirugías estéticas, tatuajes y el *piercing* que simbolizan y reflejan erotismo y sensualidad. Estos procesos afianzan la identidad entre los adolescentes y muestran reconocimiento y aprobación social de sus pares como expresiones de libertad y decisión sobre el cuerpo. La mujer ha tenido un rol como dominada, sumisa y como objeto sexual aún antes del reggaetón.

La sexualidad se vincula con el alma en el nivel metafísico, ya que el placer se vincula con el acto sexual en el sentido físico y espiritual. El sexo toca el cuerpo y genera reacciones corporales, pero que están unidas fuertemente al sentimiento y lo que del alma procede. Cuando se alcanza el máximo placer corporal, se llega a un alto nivel de libertad y se une a lo sagrado.

El acto erótico permite que el cuerpo se eleve por encima de la vida cotidiana y genere una sensación de libertad y de elevación al plano espiritual. Pero elevar el alma requiere compañía afectuosa, amorosa o la sensación de amor.

Los medios de comunicación nos presentan al amor como una carta abierta donde se muestra toda una parafernalia de sexos al gusto, de todo tipo de posturas y gustos “perversos” y la sexualidad

aparece descarnada, cruda y vil y como mero espectáculo donde lo importante es mostrar la desnudez, la *lascivia* o al mero acto sexual para el morbo de los que observan. La felicidad se asemeja a ser libres sexualmente y aventarse uno contra otro, quitándose la ropa violentamente y usar aparatos y productos de la industria del porno.

Implica ver besos, caricias e incluso la penetración constante entre sujetos que no se conocen o no tienen nada en común, pero poseen cuerpos estéticamente atractivos y se encuentran en proceso de encontrar a aquel que los haga sentir de mejor manera y maneje de manera más eficiente las dotes de la cama.

El eros en su visión espiritual permite desnudar el alma y generar conexiones mutuas mucho más profundas. El amor implica desnudar el alma buscando volcarse en la persona amada con todos los secretos expuestos y como parte de la propia existencia y buscando encontrar elementos en común que causen placer y elevación del espíritu como fin de la humanidad.

Una muy pujante industria de la lencería femenina como invitación a rescatar la belleza del cuerpo y a generar una cultura de preparación para cualquier momento pero que produce imágenes distorsionadas.

Frecuentemente, en la actualidad, se llega al acto sexual rápidamente, en una noche de copas, de forma impulsiva que deja de lado el alma y hace que se sienta vacía y el sexo se convierte simplemente en un juego de placer, algo rápido, momentáneo y que hace que los sujetos se desconecten del alma.

Las relaciones actuales dan prioridad al placer como garante de relaciones satisfactorias, el cuerpo se vuelve objeto. La vida actual llena de ocupaciones y de estrés, nos desanima y parece que nada nos produce satisfacción por lo que nos desanimamos constantemente y hacemos del sexo una manifestación compulsiva que puede llegar a generar obsesión. Falta volver a sentir al cuerpo y considerarlo como un todo tanto corporal como espiritual.

Occidente le quitó la magia a la sensualidad y le quitó sus adornos, misticismo y ritualidad. Convirtió al sexo en una simple manifestación carnal. Aparecen las tiendas *Sex shop* como respuesta a la constante búsqueda de artículos que puedan mejorar la obtención de placer y el acceso a productos de calidad para promover rituales íntimos y conseguir placer sin necesidad de recurrir a otro, o hacerlo bajo las propias condiciones de deseo.

Para las mujeres, el acto sexual debería ser pausado, lento, delicado y que toque todos los recovecos de la piel y se nutra de luz tenue, ungüentos, lociones, cremas y cualquier delicia exótica que conduzca al éxtasis, sin la violencia y ritmos rudos o duros como pretende el reggaetón que diluye el alma y privilegia el cuerpo.

Los machos son promiscuos e interactúan con tantas mujeres como tienen a su alcance y cuenta con recursos económicos ilimitados. La intervención de las mujeres es sólo como objetos de placer y en tono gemebundo. Refiere peleas con otros, por sus posesiones, llámense dinero o mujeres. Los otros hombres aparecen desacreditados o burlados por las propias mujeres, pero sólo para hacer más fuerte o poderoso al cantante u objeto de la visión de la canción.

El reggaetón se vincula con el perreo que se convierte en un baile con un alto sentido erótico, haciendo alusiones a diferentes significados en las letras de las canciones, tales como uso de drogas como “si hay humo en el ambiente, se pone valiente” (J. Balvin), o referencias a clases sociales como en “Muévelo”: “a mí me gustan pero que sean de raza de Lírico en la casa por atomic”, o alusivos a mensajes transmitidos en las redes sociales como “me manda videos al *snap* mientras se toca”, por *Bad Bunny*.

Las canciones más famosas del cantante colombiano Maluma hacen referencias y alusiones al sexo explícito y las relaciones múltiples, donde el rol de dominio del varón es demasiado evidente y donde lo único que importa es la satisfacción carnal. En su canción “Felices los cuatro”, se puede escuchar:

Si conmigo te quedas o con otro tú te vas, no me importa un carajo por qué sé que volverás, y si con otros pasas el rato, vamo' a ser feliz, vamo' a ser feliz, felices los cuatro, te agrandamos el cuarto, yo te acepto el trato, y lo hacemos otro rato.

En tanto, en “Cuatro Babys” el mensaje es contundente, indicando que un hombre puede mantener relaciones con cuatro mujeres que se dedican únicamente a complacerlo y cumplir cada uno de sus deseos de intimidad, independientemente de que las mismas estén casadas o tengan otras parejas. Se puede escuchar:

Ya no sé qué hacer, no sé con cuál quedarme, todas saben en la cama maltratarme, me tienen bien, de sexo me tienen bien. Estoy enamorado de cuatro *babies*, siempre me dan lo que quiero, chingan cuando yo les digo, ninguna me pone pero, dos son casadas, hay una soltera, la otra medio psycho y si no la llamo se desespera. Estoy enamorado de cuatro *babies*, siempre me dan lo que quiero, chingan cuando yo les digo, ninguna me pone. La primera se desespera, se encojona si se lo hecho afuera, la segunda tiene la funda, y me paga pa' que se lo hunda, la tercera me quita el estrés, polvos corridos, siempre echamos tres, a la cuenta de una le bajo la luna, pero ella quiere con Maluma y conmigo a la vez.

Las letras del reggaetón y los exponentes de la misma, constituyen mensajes cotidianos en la sociedad actual y su música tiene un importante impacto mediático y comercial, por lo que las estaciones de radio, los canales televisivos e incluso la organización de bailes escolares, concursos o presentaciones estudiantiles, las usan como parte de la cotidianidad de los jóvenes y niños de nuestra sociedad, por lo que los mensajes sexualizados se confunden entre el erotismo y la interpretación morbosa o pornográfica, borrando la línea entre natural o lo impuesto como visión cultural.

El perreo aparece como normal y parte de la misma cotidianidad y a la vez como una forma de protestar socialmente, sin entender del todo el sentido de la protesta, pero dando rienda suelta al

cuerpo y procurando obtener placer como fin social último. La sexualidad abierta compromete a los jóvenes a tener relaciones sexuales a tempranas edades, al excitar el cuerpo con lenguajes, formas y sensualidad extrema.

Entonces, la visión del cuerpo perfecto y la libertad para dar rienda suelta al deseo y al placer, se convierten en valores actuales recurrentes y se manifiestan en un mercado comercial lleno de libros eróticos y películas de alto contenido sexual en salas de cine comerciales o como parte de programas, series y música de libre acceso para cualquiera que tenga un dispositivo electrónico conectado al internet, independientemente de la edad o madurez para discernir mensajes que se posea y pudiéndose convertir en víctimas de fenómenos aparejados como la trata de blancas o la pederastia. ▼

Fuentes consultadas

CARBALLO, Villagra Priscila. (S/f). “¿De dónde viene el perreo? Los orígenes del reguetón y sus productores de discurso”, www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca134-179.pdf

CERÓN Hernández, Cyntia. (2016). “La configuración y significados del placer sexual y erótico en mujeres universitarias de la Ciudad de México. Sexualidad, Salud y Sociedad”, *Revista Latinoamericana*, Núm. 22, Brasil, <http://www.redalyc.org/pdf/2933/293345349004.pdf>

CHÁVEZ González, Mónica Lizbeth. (2015). *Los orígenes de la educación física en México: reflexiones sobre el cuerpo, el género y la nación*. RIESLP-BECENE, ENES-UNAM. México.

COLORADO, López Marta, et al. (1998). *Mujer y feminidad*, <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/181/1/MujerFeminidad.pdf>

“Danzas escandalosas”, http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/11/141125_danzas_escandalosas_finde_dv

DE CASTRO, Ana Lucía. (1998). “Culto al cuerpo, modernidad y medios de comunicación”, *Lecturas: Educación Física y Deporte*, Año 3, Núm. 9, <http://www.efdeportes.com/efd9/anae.htm>

- DOMÍNGUEZ Sánchez, Gemma Berenice. (2013). “Sexualidad, sensualidad y erotismo femeninos en tres poemas de estampas de la Biblia, de Juana de Ibarborou”. Tesis para obtener el grado de Maestro en Letras Modernas en la Universidad Iberoamericana, <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015739/015739.pdf>
- GARCÍA-TORRES María. (2006). “Las Leyes psíquicas del Erotismo Femenino”, *Revista Digital Universitaria*, Vol. 7, Núm. 5. DGSCA-UNAM. Disponible en: www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art36/may_art36.pdf
- “George Orwell y los mass media. Centenario de su nacimiento”, http://istmo.mx/2003/11/George_orwell_y_los_mass_media_centenario_de_su_nacimiento
- MARTÍNEZ Noriega, Dulce Asela. (2014). “Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías del género”, *El Cotidiano en línea*, julio-agosto, <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18607.pdf>
- MONTESINOS, Rafael y Griselda Martínez. (1999). “Erotismo y violencia simbólica. Un ensayo sobre el proceso civilizatorio”, *Iztapalapa 47*, <http://148.206.53.234/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=634&article=646&mode=pdf>
- PASTOR, Marialba. (2012). *Historia Universal Contemporánea. Santillana Bachillerato*. México.
- RICO, David. (S/f). “Las chicas pin-up: pioneras del erotismo en papel”, <http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/123/art1760.pdf>
- RICO, Diener Ernesto, et al. (2012). *Historia Universal Contemporánea*. Macmillan profesional. México.
- URDANETA, Marianela. (S/f). “El reggaetón, entre el amor y el sexo. Análisis semiolingüístico”. Trabajo de grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Ciencias de la Comunicación Mención: Sociosemiótica de la comunicación y la Cultura, de la Universidad del Zulia, Venezuela, <https://es.slideshare.net/M8ArianelaUr/el-reggae-7886587>

Fecha de recepción. 25 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 30 de Mayo 2018

Evaluación del desempeño docente y calidad educativa

FRANCISCO GUZMÁN MARÍN¹

La fórmula no es del todo clara y las variables se utilizan en forma dogmática: evaluación del desempeño docente = mejora de la calidad educativa [...] evaluar la docencia no implica en automático mejorar la calidad, si no media con claridad los fines de la evaluación, los recursos con los que se cuenta y el procedimiento a seguir.

Andrea Ramírez Barajas

Resumen. Aun cuando es referente fundamental de las políticas de educación en los gobiernos federales de las últimas tres décadas, y también propósito central de los diferentes órganos y estrategias de evaluación, en el país los políticos, funcionarios, especialistas e investigadores no logran recuperar de la sociedad global del conocimiento, ni tampoco construir un concepto teórico-instrumental común, medianamente claro sobre lo que es y/o puede ser la tan pregonada *calidad educativa*, desde donde se orienten las acciones institucionales para conseguir el mejoramiento del desempeño docente, el rendimiento académico y la eficiencia de la gestión escolar; sin embargo, pese a la carencia de este referente fundamental, los gobiernos de México y América Latina instauran pretenciosos sistemas de evaluación educativa.

Palabras clave: educación, calidad educativa, evaluación del desempeño docente, profesor.

Abstract. Even when fundamental reference of education policies, in the federal governments of the last three decades, and also central purpose of the different organs and evaluation strategies, in the country, politicians, officials, specialists and

¹ Profesor-Investigador de la UPN.

researchers fail to recover from the global society of knowledge, nor to build a common theoretical-instrumental concept, moderately clear about what is and / or can be the much-touted educational quality, from where the institutional actions are oriented to achieve the improvement of the teaching performance, the academic performance and the efficiency of school management; However, despite the lack of this fundamental reference, the governments of Mexico and Latin America, establish pretentious systems of educational evaluation.

Keywords: education, educational quality, evaluation of teaching performance, professor.

El argumento nodal del impulso e instauración de los procesos de evaluación educativa en México, sin duda alguna, lo constituye la apremiante e incuestionable necesidad de garantizar a las nuevas generaciones el acceso a una educación de calidad, según se establece en el propio Artículo 3º Constitucional: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria” (Cámara de Diputados, 2017: 5). Empero, aun cuando es referente fundamental de las políticas de educación en los gobiernos federales de las últimas tres décadas, y también propósito central de los diferentes órganos y estrategias de evaluación, en el país los políticos, funcionarios, especialistas e investigadores no logran recuperar de la sociedad global del conocimiento, ni tampoco construir un concepto teórico-instrumental común, medianamente claro sobre lo que es y/o puede ser la tan pregonada *calidad educativa*, desde donde se orienten las acciones institucionales para conseguir el mejoramiento del desempeño docente, el rendimiento académico y la eficiencia de la gestión escolar, pues, como bien concluye Gustavo Iaies *et al.*: “es preciso consensuar una definición de calidad antes de empezar a medirla” (2003: 24). Pese a la carencia de este vital referente, bajo un confuso e ilusorio horizonte de transición educativa –como el *Nuevo Modelo Educativo 2017* y la PNEE, por ejemplo–, la formulación de las políticas públicas, las estrategias de reforma y la evaluación de la educación, continúan sin un rumbo definido, más allá del control administrativo-laboral.

Y es que en realidad no existe un relativo consenso generalizado entre los distintos organismos, instancias y especialistas internacionales y/o nacionales que tienen por objeto el estudio y desarrollo del fenómeno de la educación, sobre el concepto de calidad educativa, debido a sus profundas implicaciones socio-culturales y político-económicas, así como a su carácter situacional y ambigüedad histórica; en efecto, ya desde la década de los años 90, Verónica Edwards Risopatrón advierte el hecho de que “es un concepto que no puede definirse en términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro” (1991: 15), aunque tal reconocimiento no ha limitado la emisión de declaraciones mundiales y/o regionales, el establecimiento de acuerdos internacionales, la firma de pactos nacionales, el impulso de presiones sociales, el diseño de políticas públicas desde esta perspectiva y, desde luego, la aplicación de procesos estandarizados de evaluación a gran escala, internos y externos a las estructuras de Estado. Pero, entonces, si no es la calidad de los servicios públicos de educación, ¿qué evalúan los distintos órganos y dispositivos de la evaluación educativa, trátese de PISA de la OCDE, PERCE del LLECE, o Planea del INEE, por ejemplo?; en general, el “aprendizaje” parece ser el objeto central de la medición de las pruebas de rendimiento académico, tanto nacionales como internacionales, mientras que los diferentes sistemas de evaluación articulan el grado de calidad de la educación de un país, con el tipo de resultados obtenidos en los exámenes que se aplican a los estudiantes de los distintos niveles educativos, o rangos de edad, siguiendo el punto de reflexión propuesto por Zulma Perassi (2008).

En México, de manera particular, el inciso d, de la fracción II, del Artículo 3º Constitucional, define la calidad educativa como “el máximo logro académico de los educandos” (Cámara de Diputados, 2017: 5); el INEE, por su parte, considera que tal concepto comporta la garantía institucional de tres condiciones básicas, a saber: “acceso a la educación, permanencia en la escuela y logros óptimos de aprendizajes relevantes, útiles y significativos para la vida de la población en general” (2016b: 27). En ninguna de

ambas definiciones aparecen los profesores en la posición central del hecho educativo, como no sea de manera indirecta, en tanto un agente más del “logro académico óptimo y de la permanencia escolar” de los alumnos, lo cual no puede ser ponderado, de modo efectivo, a través de las pruebas de rendimiento escolar de los estudiantes, ni tampoco mediante la valoración del supuesto *portafolio de evidencias* (expediente) del trabajo magisterial, el examen de conocimientos generales y la resolución hipotética de situaciones didáctico-pedagógicas, la elaboración de un modelo particular de planeación docente –la planeación argumentada, en este caso– y el nivel de dominio de una segunda lengua; sobre todo, cuando no se ha construido, todavía, un sólido marco referencial compartido sobre lo que determina la “enseñanza de calidad”, el “buen maestro” y las “rutas de mejora” de las prácticas de formación, según reconoce el mismo instituto:

[...] aún no existe un conocimiento compartido sobre lo que constituye la buena calidad de la enseñanza, y se carece de marcos sólidos que den certeza sobre lo que el sistema considera un “buen maestro” y sobre qué dirección tomar para mejorar sus prácticas (INEE, 2016b: 52).

En el caso de asumir el concepto de calidad educativa establecido en el Artículo 3° Constitucional, resulta del todo inevitable preguntarse: ¿qué representa el “máximo logro académico”?, ¿los contenidos curriculares de aprendizaje sintetizan el *máximum academic* a lograr por las nuevas generaciones?, ¿la asimilación de los denominados “aprendizajes esperados” representa el “logro máximo escolar”?, y, de ser el hecho, ¿qué porcentaje del dominio de los contenidos curriculares y/o aprendizajes escolares constituye el logro máximo?, ¿acaso debe ser el 100%, o más del 90%, o superior al 80%?, pero, además, ¿el grado del “logro académico” se puede identificar y medir a través de pruebas de opción múltiple, ítems y/o resolución de problemas artificiales?, esto sin soslayar la siguiente cuestión: ¿el nivel del logro académico de los estudiantes refleja la calidad de la enseñanza de los maestros?, demasiadas interrogantes que la sola depuración técnica de los dispositivos

de evaluación no puede aportar respuesta alguna y ninguno de los órganos responsables de su desarrollo se ha planteado resolver, antes de proceder a evaluar a los alumnos y mentores –la DGE, CENEVAL, INEE y AEE, entre otros.

Por su parte, si la calidad educativa se explica por el acceso a la educación y la permanencia escolar, como pretende el instituto, entonces, ¿todo el entramado de directrices, orientaciones, políticas, procedimientos e instrumentos que ha construido el INEE por más de tres lustros, están dirigidos a evaluar estos aspectos?, es claro que no, pero, a fin de evitar falaces detracciones, dados los informes del instituto al respecto, conviene interpelar: ¿los datos que ahí exponen son resultados de medición o de evaluación? Lo cierto es que en tales documentos no presentan ponderación alguna sobre la eficiencia y eficacia del Sistema Educativo Mexicano, en tanto tal, para disponer las condiciones de posibilidad que garanticen el acceso de las nuevas generaciones a la formación pública y retener en los centros escolares a quienes ya se encuentran en las dinámicas propias de la educación formal. Los informes correspondientes se reducen a exponer los datos y tendencias existentes, sin ningún tipo de análisis evaluativo, pero, el dato y la tendencia por sí mismas no explican el conjunto de factores que generan el fenómeno, ni las consecuencias socio-educativas del mismo, como tampoco las vías factibles de su mejoramiento, pues, es “limitada la capacidad que tiene un dato [y una tendencia, conviene completar] para representar una realidad compleja”, de acuerdo con Iaies (2003: 24); por atribución legal e institucional, el instituto tiene el compromiso histórico de evaluar la calidad del Sistema Educativo pero ha terminado tan sólo *mediando* sus alcances y limitaciones. La exposición de datos y/o tendencias resultantes de la medición, por sí solos, no denotan la eficiencia, eficacia y/o suficiencia interventiva de un agente, programa o sistema educativo.

De facto, el INEE, como sucede en la mayoría de los sistemas de evaluación en el mundo, reduce la evaluación de los sistemas de educación a la medición de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, en las pruebas de rendimiento académico, acaso matizada

por los resultados de las evaluaciones de desempeño docente, los indicadores de acceso, permanencia y eficiencia terminal de los diferentes niveles educativos, sin considerar que se trata de dos ámbitos cualitativa y cuantitativamente distintos y, por lo tanto, requieren de conceptos, criterios, parámetros e instrumentos por demás diferentes, en cada caso, pues, por una parte, “no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas” y, por otra parte, aunque “una evaluación estandarizada aporta información fundamental sobre la ‘calidad educativa’ [...] no es un indicador completo de la misma”, según plantea el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL (Ravela, 2007: 5); la calidad de un Sistema de Educación no se explica sólo por el grado de dominio de los aprendizajes asimilados por los estudiantes, ni tampoco, a su vez, la calidad de los aprendizajes se explica sólo por los logros de un Sistema Educativo –según puede apreciarse en Corea del Sur y Estados Unidos, de manera respectiva, por ejemplo–. Sin duda alguna que persiste una estrecha relación entre la gestión educativa del sistema y el tipo de aprendizajes apropiados por los discentes, empero, el “asunto de fondo es evaluar la calidad del sistema educativo, sobre todo por lo que él mismo ofrece a los alumnos y no tanto –o no sólo– por los aprendizajes que ellos logran”, de acuerdo con la Directora de Evaluación de Escuelas del INEE, en 2008, Guadalupe Ruiz Cuéllar (Valdés *et al.*, 2008: 60). La calidad educativa de un país, en lo general, deviene del grado de correlación existente entre la calidad del Sistema Educativo y la calidad de los aprendizajes conseguida por los alumnos; sin embargo, en las diversas definiciones propuestas de calidad educativa suelen mezclarse, de modo acrítico e indiscriminado, los rasgos de ambas dimensiones de evaluación, como resulta evidente en las construcciones conceptuales del instituto, en México, y de la OREALC-UNESCO, en Latinoamérica.

La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos. (Valdés, 2008: 37).

Así, pues, el tercer componente de la calidad educativa, definida por el INEE, lo constituye el “logro óptimo de los aprendizajes útiles, relevantes y significativos para la vida de la población en general”, hecho que demanda la evaluación de los contenidos curriculares de aprendizaje propuestos por el Estado, a fin de valorar su grado de utilidad, relevancia y significatividad en el contexto de desarrollo contemporáneo de la población, antes de intentar evaluar el dominio de los mismos que presentan los alumnos y el desempeño docente de los mentores, pues, ambos fenómenos están determinados por la pertinencia de aquellos. En efecto, aun cuando los profesores consigan, con eficiencia, que sus alumnos asimilen y demuestren con eficacia el “logro óptimo” de los aprendizajes propuestos en los planes y programas, si estos no son útiles, relevantes y significativos, no estarán garantizando su derecho a la calidad educativa. Se parte de la petición de principio de que los aprendizajes escolares, tan sólo por aparecer en los diseños curriculares y las pruebas respectivas, ya son relevantes para la vida de los estudiantes. En consecuencia, si el propósito fundamental de la creación del INEE es evaluar y proponer alternativas pertinentes de mejora de la calidad educativa, partiendo de su propia definición, está lejos de cumplir eficiente, eficaz y suficientemente con su función institucional; luego entonces, ¿con qué autoridad académica puede el instituto evaluar y orientar hacia la mejora permanente, a los diversos agentes, componentes y procesos del Sistema Educativo Nacional, si carece de la capacidad mínima para cumplir con su propia función socio-educativa? La recomendación de la OCDE ha sido centrarse en el desarrollo de una “evaluación educativa más eficaz” –las famosas tres *E’s*–, en consecuencia, el INEE se ha olvidado por completo de constituir una *evaluación pertinente*, pese a que su Directora de Evaluación de Escuelas la reconoce como un rasgo sustantivo de la calidad educativa, siguiendo la definición planteada por la OREALC-UNESCO (“la calidad de la educación –en tanto derecho humano fundamental de todas las personas– ha de reunir las dimensiones de relevancia, *pertinencia*, equidad, eficacia y eficiencia”, según propone Ruiz Cuéllar [Valdés *et al.*, 2008: 51]),

el mismo problema parecen acusar la mayoría de los sistemas de evaluación educativa, en el mundo.

Cierto es que las instancias internacionales y de Estado que promueven, demandan e imponen los presuntos criterios de calidad educativa, evaden las difíciles preguntas de fondo que comporta este concepto, asumen como dadas y evidentes las posibles respuestas, para terminar reduciendo su contenido socio-cultural al aprendizaje de los estudiantes, susceptible de ser medido a través de pruebas estandarizadas –“la definición de calidad se comprime, se reduce a uno de sus aspectos, los del aprendizaje, siempre medido por pruebas estandarizadas”, como bien advierten Roberto González Villarreal *et al.* (2017: 46)–, y a la “idoneidad” de los profesores, la cual puede ser identificada mediante exámenes generales, expedientes de evidencias, formas de planeación y, sólo en algunos países, entrevistas personales, fuera de las concreciones socio-históricas del desempeño docente.

Pero, aún más, merced al equívoco entendimiento de su carácter transversal, el “logro óptimo de los aprendizajes”, a su vez, es limitado al simple dominio formal de la lengua y el conocimiento matemático, sobre todo en las pruebas internacionales; a veces, el examen se amplía a los saberes de las diversas ciencias, en algunos de los sistemas locales de evaluación. El exceso de esta reducción formativa se manifiesta en la función subsidiaria que se le atribuye, en las aulas y escuelas, al resto de los contenidos curriculares –en particular, a la Educación Artística, la Educación Física, el Cuidado de Sí, la Formación Cívica y Ética, entre otros–, a grado tal que si no “aprueban” aquellas materias, se asume por supuesta la “reprobación total” del ciclo escolar, en el caso de los alumnos; pero, también, los “bajos resultados” en los exámenes locales, nacionales y/o internacionales, sobre los mismos campos de conocimiento, acusan la “reprobación” educativa de maestros, escuelas, entidades federativas e, incluso, naciones, en la indignada opinión pública, la crítica feroz de los especialistas y los *rankings* de rendimiento académico. ¿Acaso no fueron los magros promedios obtenidos en los exámenes de estos mismos ámbitos

del saber humano, los que fundamentaron la célebre calificación de “México como un país de reprobados”, en 1991, y la “catástrofe silenciosa”, al año siguiente, a través de la categórica apreciación de Guevara Niebla, la cual se sigue actualizando hasta el presente, en cuanto producto de los bajos resultados en la prueba PISA?

Pero, allende las forzadas y artificiosas explicaciones de sus fieles defensores, en la perspectiva de los aprendizajes útiles, relevantes y significativos para la vida que previene el INEE como parte del concepto de calidad educativa, bien es pertinente preguntarse: ¿de qué le sirven a los individuos y/o comunidades del mundo contemporáneo, el dominio pleno de las reglas semántico-gramaticales y de las operaciones aritméticas y algebraicas de cálculo, para desarrollar su inteligencia emocional, diseñar su proyecto particular de vida y/o responder de forma apropiada a las condiciones de riesgo psico-social, que comporta la vida contemporánea, entre otras posibles interrogantes al respecto?, esto, sin olvidar que diversos estudios socio-económicos y abundantes casos ejemplares evidencian que las mejores notas escolares y los resultados sobresalientes en las pruebas de rendimiento académico, locales, nacionales y/o internacionales, no garantizan la pronta inserción en el mercado laboral, el éxito económico y/o la trascendencia histórico-cultural, ni tampoco el deficiente desempeño en la escuela representa una condena de fracaso en la sociedad, según parece mostrar el caso del Premio Nobel de Medicina 2012, John Gurdon, e intentan explicar Jean Bernard Pouy y Serge Bloch (2008), además de Eric Barker (2017), verbigracia, este último parece advertir que la escuela –y los exámenes también, conviene apuntar–, premian a los estudiantes que se ajustan a las indicaciones, condiciones, dinámicas y conocimientos del sistema establecido, pero, en la vida destacan quienes revolucionan lo instituido.

Al respecto, dos casos pueden evidenciar con suficiente claridad este fundamental desfase entre los contenidos curriculares propuestos para el aprendizaje de los alumnos de la educación obligatoria, en México, y las exigencias actuales que demandan los nuevos contextos socio-culturales de la realidad del siglo XXI,

en el orden del mundo integrado. El primer tema se refiere a la profunda transformación histórica de la cultura de literacidad, esto es, las prácticas sociales del presente siglo se encuentran mediadas por el creciente predominio del uso de los signos ideográficos, donde el propio signo alfabético puede actuar y funcionar en tanto ideograma, lo cual plantea la exigencia del desarrollo de las competencias mínimas de su identificación, desciframiento, interpretación y comprensión, tanto para interactuar entre los individuos y sociedades de diferentes niveles de desarrollo económico-civilizadorio, como para el uso cotidiano de las nuevas tecnologías, la participación en la sociedad del conocimiento y el accionar en los *ethos* urbanos, entre aspectos; sin embargo, los sistemas educativos siguen *atrapados* en la “enseñanza y evaluación” exclusiva de las propiedades del clásico texto alfabético.

El segundo asunto se relaciona con la significativa metamorfosis cultural que ha propiciado la hipertecnologización de la sociedad, como producto de la Tercera y Cuarta Revoluciones Tecnológicas, lo cual demanda del desarrollo y recurso de las competencias digitales en las personas y las comunidades, para poder desempeñarse de manera eficiente en la vida contemporánea, empero, la escuela prosigue “enseñando y evaluando” desde las propiedades del pensamiento y la actuación analógica. La utilización de los *mass media*, las computadoras y la internet para la enseñanza y la resolución de pruebas de rendimiento escolar y/o desempeño docente, como se pretende con el telebachillerato, el programa de *Enciclomedia* y los exámenes del INEE, por ejemplo, en sentido estricto, no constituyen un verdadero “salto” hacia la cultura digital. En consecuencia, las nuevas generaciones realizan un auténtico viaje hacia la cultura del pasado cuando atraviesan las lindes, físicas o virtuales, de los sistemas escolares.

Así, las diferentes pruebas de rendimiento académico y la difusión pública de sus resultados contribuyen a legitimar, en el imaginario social, esta simplista reducción socio-cultural; de ahí, entonces, que del principio de los saberes transversales para seguir

aprendiendo a lo largo de la vida, sin mayor análisis crítico, se pasó a los aprendizajes transversales para intervenir, de forma significativa, en el desarrollo personal y social de la civilización, pero, ¿cómo la identificación de los distintos tipos textuales o el empleo de los conceptos matemáticos, según sucede con la prueba PISA 2018, posibilitan la construcción de la identidad personal y/o socio-cultural, o la definición del autoconcepto, verbigracia? Esta burda simplificación del ser, la sociedad y la cultura explican el por qué, en México, pese a elevarse a nivel constitucional el derecho al “desarrollo armónico del ser humano”, los contenidos de la educación terminen reduciéndose a los “productos del pensamiento científico”: “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano [...] II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico”, según establece el Artículo 3º Constitucional (Cámara de Diputados, 2017: 5). Pero, en realidad, ¿el aprendizaje efectivo de los resultados científicos posibilita el desarrollo armónico de los individuos y/o las comunidades, como pretende este Artículo Constitucional? En tal lógica reduccionista, la repetición de los “productos científicos”, que no el aprendizaje o competencias del pensamiento científico, se convierten en objeto de los procesos formales de la educación y la evaluación. En el presente, con el reconocimiento socio-jurídico-político de la diversidad social y el multiculturalismo, se impone el derecho a la apropiación de los valores de la propia cultura y no sólo, en exclusiva, de los “productos del progreso científico”.

Al margen de estos problemas, en la cruda realidad de los hechos, los diversos dispositivos de evaluación educativa, bien sea con las periódicas pruebas de rendimiento académico para los alumnos, o ya con las estrategias continuas de valoración del desempeño docente, tras décadas de recurrente aplicación, no han conseguido desarrollar la cultura de evaluación en los sistemas educativos, ni menos todavía materializar la promesa de la calidad de la educación pública, pero sí han propiciado su profunda deformación societal, por lo menos en tres posibles direcciones, tales son: en primer instancia, el arraigo de la *pedagogía do*

exame, como le denomina Carlos Cipriano Luckesi (2002), que se desinteresa del desarrollo integral del estudiante –según se propone también en el Artículo 3° Constitucional–, para centrarse en los resultados de los múltiples exámenes administrados por los organismos nacionales e internacionales, la verificación de las notas escolares y los indicadores de promoción educativa; en segunda instancia, el impulso de la cultura del desempeño en tanto medida de significación del valor, la calidad y productividad de los individuos y las organizaciones, como bien advierte Stephen J. Ball:

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (2002: 4).

Y, en tercer instancia, el establecimiento de la permanente “obligación de presentar resultados”, en cuanto instrumento principal de permanencia, reconocimiento, promoción y estímulo del progreso académico de los alumnos y el desempeño profesional de los mentores, siguiendo los planteamiento de Maria Helena Augusto y Dalila Andrade Oliveira (2011, 2013), a propósito de la experiencia evaluativa de Minas Gerais, en Brasil. La consecuencia final es que este conjunto de factores provoca que se reduzca la calidad educativa a la eficaz, eficiente y suficiente capacidad para responder los distintos ítems de la evaluación educativa, ante lo cual se organizan y disponen todos los agentes escolares. De facto, la única “cultura de evaluación” que han propiciado, expandido y arraigado los diversos sistemas de evaluación educativa, por lo menos en América Latina, es la conversión de los procesos de educación en simples prácticas de preparación para resolver exámenes.

Los diferentes dispositivos institucionales de la evaluación educativa, sobre los cuales se viene construyendo la experiencia mexicana en este campo, pueden agruparse en tres principales estrategias gubernamentales, estas son: por un lado, el establecimiento de políticas, programas y acuerdos secretariales que fundamentan, orientan y regulan los diversos procesos evaluativos, en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional; por otro lado, la conformación de instancias, dependencias, organismos, instituciones y sistemas de carácter federal y/o estatal, responsables del diseño, validación y aplicación de los instrumentos de evaluación, así como de la organización, procesamiento y difusión de sus resultados; y por último, la construcción de estudios, diagnósticos y recursos instrumentales de valoración del desempeño de los servicios de la educación formal, con el presunto objeto de promover el mejoramiento de su calidad académica. Sin embargo, en México, como sucede en la mayoría de los países de Latinoamérica, siguiendo el análisis de Perassi (2008), se hace un escaso uso de la información generada por los sistemas de evaluación instituidos; de hecho, hasta antes del estudio realizado por la revista *Nexos*, en 1990, cuyos resultados se divulgan públicamente al año siguiente, y después, hasta la conformación del INEE, los datos derivados de las diversas evaluaciones oficiales y de las instancias internacionales, permanecen en absoluta secrecía, pero, aún más, pese a los acuerdos de alto nivel y la amplia difusión que realiza el instituto de sus distintos informes, análisis y datos, todavía no parece del todo claro cómo los usan las autoridades educativas, de los diferentes niveles, en la definición de las políticas públicas de educación, la toma de decisiones y/o las reformas curriculares.

La depuración técnica de los ítems, instrumentos, procesos de aplicación e interpretación de resultados, además de las formas de presentación y difusión de los mismos, por otra parte, siguiendo las recomendaciones de los diversos estudios en este campo, como es el caso de Richard Wolfe (desde *el inicio de sus actividades* [el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL] *ha recomendado –entre otros cursos de acción– mejorar la calidad*

técnica de diversos aspectos de esos sistemas, en especial el diseño de los instrumentos de recolección de información y los modos de procesar y reportar los resultados [2007: 1]), verbigracia, constituye el factor fundamental de los procesos de legitimación socio-educativa a que suelen recurrir la mayoría de los sistemas de evaluación en el mundo, tras haber sido instituidos por los gobiernos nacionales, sin considerar la pertinencia del paradigma de evaluación educativa y, por consecuencia, del desempeño docente, que sustentan, la vigencia del modelo de educación y el Sistema Educativo que pretenden evaluar, o el impacto real de sus acciones en la transformación y/o mejoramiento efectivo de las prácticas de formación societal. El recurso del *Teoría de la Respuesta al Ítem* (TRI), el *Análisis Factorial*, la *Estimación de Factores*, el *Análisis del Contexto* y el *Análisis de Logro*, entre otros procedimientos técnico-metodológicos, mediados por los tradicionales conceptos de *validez*, *confiabilidad* y *comparabilidad*, sustituyen los estudios de pertinencia evaluativa, en otros términos, los sistemas de evaluación convierten la complejidad de la valoración filosófico-pedagógica-política de las prácticas socio-educativas en un simple problema de refinamiento técnico.

En esta misma vertiente de comprensión, el INEE ha definido la pertinencia de sus acuerdos, acciones, resultados y publicaciones, en el perfeccionamiento técnico de sus dispositivos procedimentales e instrumentales de evaluación, además, fiel a su recurrente tendencia de embozar tras una alambicada y confusa red de disposiciones institucionales, sus principales áreas de oportunidad y constantes desvíos de actuación teórico-pedagógica-política (como los mecanismos de cálculo de la calificación global, en la evaluación del desempeño magisterial, por ejemplo), ha saturado el sistema con la inestable proyección de una compleja serie de directrices, orientaciones y *criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño* de alumnos, maestros, directores, técnicos docentes y ATP's, entre otros, de la educación obligatoria; tan sólo, en el periodo comprendido entre el mes de enero del 2014 y el mes mayo del 2016, el instituto publica

25 lineamientos particulares de evaluación y, hacia el año 2020, tiene previsto haber emitido otros 30 para regular las evaluaciones de ingreso, 90 para la promoción, 40 para el reconocimiento y 30 más para la permanencia, de acuerdo con el análisis de González Villarreal *et al.* (2017), es decir, al final de la segunda década del siglo XXI, se tendrá un total de ¡215 lineamientos de evaluación! –en esta perspectiva, resulta imposible dejar de preguntarse, ¿y cuántos niveles se habrán “subido” en los *rankings* internacionales de rendimiento académico?, ¿y cuántas resistencias magisteriales se habrán trocado en disposiciones para la evaluación, con este amplio conjunto de lineamientos?–; todo esto, insistimos, sin considerar que la calidad educativa no proviene de la depuración técnica de las estrategias evaluativas y/o del nivel de apropiación de los contenidos de aprendizaje determinados por el Estado; primero, porque la evaluación es un simple dispositivo de apoyo al desarrollo de la educación, no su factor definitorio, como bien apunta Alejandro Tiana Ferrer –“la evaluación debe considerarse como un instrumento para mejorar la calidad de la educación y no como una panacea capaz de solucionar todos los problemas que la educación plantea” (Iaies *et al.*, 2003: 131)–; y segundo, porque tal calidad deriva del grado de congruencia de los procesos formativos con las exigencias de intervención y participación socio-cultural y político-económica de los individuos y/o comunidades con el devenir histórico concreto de sus contextos particulares de existencia y en la resolución de su proyecto específico de vida.

Al reconocimiento de la disfuncionalidad socio-educativa que persiste en el Sistema Mexicano de Educación, resulta indispensable adicionarle el trascendental desplazamiento de la escuela, como núcleo privilegiado de transmisión del capital socio-cultural disponible, a las nuevas generaciones, por el continuo surgimiento y multiplicación de los emplazamientos emergentes de formación societal, más eficientes, aunque no necesariamente más pertinentes, que los procesos de la educación formal. En este proceso de desacreditación social y de vulneración cultural de la escuela, participan de forma definitiva los sistemas de evaluación con la publicación descontextuada de sus resultados, la politización

de los indicadores educativos por los agentes socio-político-educativos y los imaginarios sociales que se construyen en torno a la acrítica y ficticia guerra de cifras, tendencias y *rankings* de educación, conforme explica Gustavo Iaies:

La escuela tuvo una cierta centralidad en el comienzo del siglo XX y finales del XIX. Era una institución con capacidad de construir muchos de los discursos que circulaban por la sociedad. Pero esa capacidad ha disminuido, por pérdida de peso propio, pero, también, por la aparición de otras agencias de transmisión de discursos en la sociedad. La capacidad hegemónica de la escuela se encuentra debilitada, y, por el contrario, es ella la que se ve sometida a otras agencias sociales que le atribuyen sentidos [...] La escuela parecía un ámbito invulnerable y ha quedado sometida a un procedimiento que no sólo la evalúa, sino que expone los resultados de dichas evaluaciones al conjunto de la sociedad (2003: 23-32).

Agencias sociales, discursos y resultados que presentan a la escuela como una instancia pública deficiente, incapaz de compensar el gasto social que implica su sostenimiento, ausente de disposiciones para recuperar la perdida calidad educativa de otros tiempos, impermeable a las raudas transformaciones de las sociedades contemporáneas y atrofiada para inducir los emergentes cambios cualitativos que precisan sus estructuras orgánicas y procedimientos institucionales, a fin de actualizarse con los nuevos contextos de la realidad del siglo XXI, según observa también el especialista educativo argentino, con quien parece coincidir Juan Ignacio Pozo (s/f), pues, señala que: “la escuela ha sido incapaz de seguir los cambios que se han vivido en los últimos 30 años, fuera de sus muros”. Así, en sentido estricto, la crisis actual del rendimiento académico deviene de la disfuncionalidad de los contenidos y procesos de formación de la educación formal, no sólo de la calidad de las prácticas docentes de los profesores, según pretenden las actuales tendencias de los organismos y especialistas internacionales, propulsores de la *high stakes evaluation*; de ahí, entonces, que la transformación significativa de la escuela moderna

sea una condición sine qua non del verdadero mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, no tanto de la simple mejora de los resultados en las pruebas locales, nacionales y/o internaciones de rendimiento escolar. Si Juan Ignacio Pozo tiene razón cuando afirma que:

[...] el aula es hoy un espacio cada vez más extraño para el alumno, donde pasan cosas que no tienen nada que ver con lo que ocurre en el resto de la sociedad, pues, hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI (s/p).

Entonces, la calidad educativa se alcanzará efectivamente cuando en el aula, el alumno encuentre los recursos que le posibiliten intervenir de manera significativa en los procesos que acontecen en el resto de la sociedad, es decir, cuando “la escuela enseñe contenidos curriculares del siglo XXI, con maestros formados para el siglo XXI, a alumnos que habitan en las sociedades del siglo XXI”.

Un aspecto más que condiciona el verdadero alcance e impacto de los sistemas de evaluación educativa, en la región, es el carácter externo de los agentes, procedimientos, instrumentos e informes de resultados de las estrategias evaluativas. Los actores escolares –alumnos, padres de familia, profesores, directores, supervisores, jefes de enseñanza y ATP, entre otros–, experimentan los procesos de evaluación del logro académico, constituido por el grado de dominio de los aprendizajes en los alumnos y la presunta efectividad de las prácticas docentes, como una imposición institucional dispuesta, construida y procesada desde la exterioridad de sus contextos particulares de desarrollo socio-educativo; en efecto, instancias supra-estructurales al Sistema Educativo (organizaciones internacionales, áreas universitarias, institutos autónomos, direcciones generales, etc.), en primer lugar, definen tanto la clase y el nivel de suficiencia de los aprendizajes que los alumnos *deben dominar*, como los perfiles profesionales y de desempeño docente, directivo y/o técnico educativo que *deben*

caracterizar a los profesionales de la educación; en segundo lugar, determinan los criterios, parámetros, formas, medios e instrumentos *más aptos* para evaluar; en tercer lugar, disponen los procedimientos más convenientes de sistematización, análisis e interpretación de los resultados; y en cuarto lugar, deciden la *relevancia* de los datos, la manera de organizar su presentación, los canales, formatos y cobertura de la comunicación y/o difusión de sus informes (aunque están lejos de controlar sus impactos e implicaciones socio-políticas), todo esto al margen de la opinión, experiencia, compromisos, intereses y/o posibles apropiaciones de los agentes evaluados, quienes son los últimos destinatarios, y eso de manera indirecta o mediada, de las áreas de oportunidad identificadas y de las correspondientes propuestas de mejoramiento educativo. Y sin embargo, la acción evaluativa de estas instancias supra-estructurales resuelve el ingreso, permanencia, promoción y/o reconocimiento socio-institucional de los alumnos y profesores.

Pero, aún más, los agentes examinados por las instancias evaluativas, las autoridades educativas, los políticos, los especialistas y la sociedad en general, participan en situación de desventaja dentro del “juego de la evaluación” del rendimiento escolar y el desempeño docente, no sólo por la falta de claridad de sus procesos, instrumentos y consecuencias, sino porque, de principio, ya son considerados como responsables directos de la crisis y deficiente calidad de la educación pública –“Los docentes sienten que entran en un juego en el que los dados están cargados contra ellos”, según recupera Iaies de Juan Carlos Navarro,² en esta misma perspectiva (2003: 32-33)–, pues, en cuanto producto de la acrítica difusión de los resultados de evaluación y la deriva de los discursos político-educativos consecuentes, en el imaginario social ya prevalece la percepción común de que “la escuela es deficiente, los profesores son ineficientes y, por ende, los alumnos tienen bajo desempeño académico”, hecho que los

2 Gustavo Iaies recupera esta reflexión de Juan Carlos Navarro, Jefe de la División de Educación del BID, en el Seminario Internacional “Una Mirada Política acerca de las Evaluaciones de Calidad”, organizado por el IIPE-UNESCO de Buenos Aires, en Santiago de Chile, en diciembre del año 2002.

dispositivos de evaluación sólo se reducen a constatar. Además de las deformaciones explicadas antes, esto genera una profunda inconformidad, abierto rechazo y activa resistencia de los mentores, como sucede en México.

Al decir de Iaies (2003), los sistemas de evaluación educativa de la región han implementado millones de pruebas anuales, pero, se ha utilizado una escasa información para reformular las políticas en materia de educación, o en el diseño de estrategias pedagógicas que propicien la tan prometida mejora educativa; por el contrario, son más las cifras y datos respecto del “pobre” rendimiento académico de los alumnos, de la “débil” preparación profesional de los profesores y, por ende, de la insuficiente calidad formativa de las escuelas, que se han utilizado en la politización del discurso educativo, la fundamentación de las reformas de los sistemas de educación, la imposición de la evaluación del desempeño docente y, de manera coincidente, la configuración del imaginario social favorable a las transformaciones constitucionales, institucionales y laborales que promueven las autoridades; simple estrategia política, iniciada precisamente hacia la misma época en que hace eclosión el espíritu reformador de la educación pública, esto es, en las décadas de los años 80 y 90, los gobiernos planean su propio fracaso, la sociedad civil organizada demanda los urgentes cambios, los organismos internacionales presionan por la mejora educativa y, en consecuencia, se avanza en la agenda de reestructuración del Estado. ¿Quién puede oponerse al propósito gubernamental de garantizar a las nuevas generaciones, el legítimo acceso a una “educación de calidad”, elevado ya, nada menos, que al nivel de cualquier otro derecho humano? Se pueden cuestionar los dispositivos legales y/o los métodos institucionales de la reforma, pero no, desde luego, las causas que la originan y los fines que le legitiman.

En este mismo sentido, de acuerdo con Hugo Aboites (2012), en casi 25 años se han aplicado más de 110 millones de exámenes estandarizados a niños, jóvenes, profesores y escuelas de México, sin que exista suficiente claridad sobre su impacto

en el presunto mejoramiento de la calidad de la educación en el país, ni tampoco en la superación de los reiterados problemas metodológicos, técnicos e instrumentales de la propia evaluación de los docentes, pues, más allá de las abiertas resistencias político-ideológico-sindicales de los trabajadores agremiados alrededor de la CNTE, los participantes en el SPD denuncian constantemente las serias inconsistencias operativas que permean la aplicación de los procesos evaluativos, las cuales comprenden desde los reiterados problemas tecnológicos, acceso y conectividad, hasta la convocatoria de personal de intendencia para presentar exámenes de desempeño docente y mentores que sin haber participado en las evaluaciones correspondientes, obtienen ¡resultados destacados!, pasando por el deficiente diseño de las mismas pruebas, según recuperan los testimonios al respecto, González Villarreal *et al.*:

Hoy presenté el examen para la promoción a funciones de Asesor Técnico Pedagógico. Es una de las peores evaluaciones que he presentado a lo largo de mi carrera profesional. Es una ‘evaluación’ que ofende mi inteligencia y la de mis compañeros maestros por lo siguiente:

1. El examen tiene faltas de ortografía.
2. Errores de redacción, falta de sintaxis, palabras mal escritas, por citar lo menos.
3. Pero lo más grave es que presenta un contenido pobre sin fundamento. Con todo el respeto para los que me lean con respuestas que rayan en la estupidez. Que (sic) lástima que las autoridades quieran que, los que vamos a desempeñar esta función sean los mejores cuando ellos aplican evaluaciones pésimas. Esos exámenes no cuentan con las características que el propio CENEVAL establece: confiabilidad, validez, equidad, pertinencia y objetividad.
4. Presentamos el examen en un lugar que no cuenta con la calidad de internet que se requiere, no me permitía avanzar; dos veces se tuvo que reiniciar la computadora e hizo que perdiera tiempo. A otros compañeros no se les permitió concluir pues se les acabó el tiempo destinado en el sistema por la misma razón (sic) (2017: 156).

Ante esta constante problemática que sólo tiende a profundizar las resistencias, desconfianzas y confusiones de los profesores, las autoridades de alto nivel guardan un persistente silencio y el INEE que, escudado en el principio de la irrestricta transparencia, publica a gran escala las insuficiencias del Sistema Educativo Nacional, en este caso no difunde con la misma amplitud de cobertura y resonancia social, las deficiencias de sus propios fundamentos, enfoques y dispositivos procedimentales e instrumentales de evaluación. De hecho, las inconsistencias de las acciones del instituto responsable directo de la evaluación y el consecuente mejoramiento de la calidad educativa, no se reduce a simples cuestiones operativas o de diseño de sus herramientas, sino que sus magros resultados en la mejora de la educación, selección de los prospectos “idóneos” al SPD y la transformación de las prácticas formativas, en las escuelas, a través de la continua ponderación del desempeño docente, allende el artificio de sus cifras y estadísticas, cuestionan tanto los propósitos que originan su creación, como la “idoneidad” de su participación e intervención en esta compleja tarea. En efecto, no es posible apreciar una diferencia sustantiva entre los “nuevos profesores idóneos”, los cuestionados maestros en servicio y los egresados de las Escuelas Normales que ingresan al SPD por presiones políticas; ni tampoco existe una cierta distinción significativa entre los perfiles profesionales, las prácticas docentes y el rendimiento escolar de los mentores ubicados en el NI, NII, NIII y aquellos que resisten participar en los procesos de evaluación. Aún más, los flamantes “profesores idóneos” pronto se adaptan a las tradicionales dinámicas escolares y sindicales, e incluso algunos, por convicción y/o protección personal, se han sumado a la resistencia ideológico-política contra la Reforma Educativa y la “evaluación punitiva” que comporta.

En México, el gobierno, en general, y las autoridades educativas, en lo particular, con la abierta complicidad de los distintos órganos de evaluación educativa instaurados en el devenir histórico de esta experiencia institucional, fuera de establecer las condiciones jurídicas necesarias para afianzar el control político-administrativo-laboral, bajo el principio de “recuperar la rectoría del Estado en

materia de educación”, pretenden generar un profundo cambio en la calidad educativa, pero, sin impulsar la correspondiente transformación global del Sistema Educativo en su conjunto; sin embargo, no es posible el mejoramiento de los servicios públicos de educación, si antes no se reorientan los procesos y estructuras institucionales que le definen. La práctica docente es el espacio de resonancia de las determinaciones políticas, legales, curriculares, organizacionales, institucionales y/o evaluativas asumidas en los diferentes órdenes de autoridad educativa, no sólo de las competencias profesionales de los maestros para desarrollar procesos eficientes de enseñanza-aprendizaje.

A despecho de las tendencias internacionales actuales que centran el rendimiento escolar en la calidad de las prácticas docentes, cierto es que la calidad educativa constituye el resultado, no el fin en sí mismo, de la pertinencia, eficiencia, eficacia y congruencia integral de la organización estructural y el funcionamiento operativo del tipo de Sistema de Educación establecido. Así, pues, la falta de correlación fuerte entre la vasta diversidad de acciones, instrumentos e información construida por las distintas instancias evaluadoras, en casi cuatro décadas, desde el CONALTE hasta el CENEVAL, de la DGE al INEE, con las diferentes reformas educativas promovidas por los gobiernos de este periodo, siguiendo el punto de perspectiva planteado por el propio instituto —“hay un evidente desfase entre lo mucho que se produce y el escaso impacto que tiene en la mejora educativa” (INEE, 2016b: 75)—, tan sólo representa un indicador más de la descoordinada operación del Sistema Educativo Mexicano. En síntesis, la calidad educativa deviene de un Sistema de Educación de calidad, y la inversa, un Sistema Educativo ineficiente genera una educación deficiente, como bien lo muestran los correspondientes sistemas de Singapur y Finlandia.

Los principios que pretenden legitimar la instauración de los procesos de la evaluación educativa y, desde luego, de la evaluación del desempeño docente, en México, de acuerdo con las declaraciones oficiales de la SEP y de las instancias federales y

estatales, responsables del ramo, como la DGE, el INEE, el CNSPD y las AEE, entre otras, parecen ser: en primer instancia, la rendición de cuentas del Sistema Educativo Nacional, centros escolares y profesores, bajo el esquema de la *accountability educativa o responsabilidad por resultados en educación*, propuesta por la PREAL, que considera como condición necesaria para lograr la mejora educativa, de acuerdo con Robert W. McMeekin (2006), los siguientes elementos mínimos:

- *Estándares*. Determinación de estándares de aprendizaje que las escuelas, maestros y alumnos deben conseguir, medidos en términos de resultados a través de pruebas estandarizadas.
- *Información*. Producción sistemática de información sustantiva relacionada con el estado actual y la evolución del desempeño escolar de los agentes involucrados, además de la identificación de las posibles mejoras educativas, en ciclos determinados de tiempo.
- *Consecuencias*. Dispositivos de reconocimiento y/o sanción simbólica, administrativa y/o económica al desempeño destacado o insuficiente en la consecución de los estándares de aprendizaje establecidos, de manera respectiva.
- *Autoridad*. “Autonomía escolar” para diseñar y gestionar sus propios proyectos de mejora formativa, en función de sus contextos particulares de intervención socio-educativa.
- *Desarrollo de Capacidades*. Servicio de Asesoría Técnico-Pedagógica a las Escuelas y mentores (en el caso de México es el denominado SATE), con el objeto de contribuir al reforzamiento de sus capacidades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Algunos autores como Linda Darling Hammond (2003), Susan H. Fuhrman y Richard F. Elmore (2004), además del mismo McMeekin (2006), plantean que a los sistemas de *accountability* en educación deben sumársele otros dos aspectos más, tales son:

- *Comunicación y Participación.* Involucramiento de los agentes educativos en el diseño de las políticas de mejoramiento de la educación, dispositivos de evaluación educativa y mecanismos de recompensa-sanción al desempeño escolar.
- *Continuidad.* Aseguramiento de la continuidad de las políticas educativas de accountability y del financiamiento suficiente para su aplicación a largo plazo.

En segunda instancia, a consecuencia de las acciones anteriores, el mejoramiento paulatino de la calidad de los servicios de la educación pública; y por defecto, en tercer instancia, el arraigo y consolidación del rendimiento académico de los alumnos y del desarrollo profesional de los mentores. Empero, a la cruda realidad de los hechos, resulta por demás patente que la evaluación no está desempeñando la función socio-educativa que las políticas del gobierno nacional le han atribuido durante más de tres décadas, pese a la multiplicidad de los dispositivos institucionales, procedimentales e instrumentales diseñados para tal efecto, así como la fuerte inversión de recursos humanos, materiales y financieros que se han comprometido en su instauración, con cargo al erario público, desde luego, pues, conforme a los resultados de la prueba PISA 2015, los estudiantes mexicanos se encuentran muy lejos del Promedio OCDE, con diferencias de entre 70 y 82 puntos en relación a las calificaciones alcanzadas en los seis niveles del ámbito internacional; el 60% de los egresados de las Escuelas Normales que se presentan al Concurso de Ingreso al SPD en el 2014, “carece del perfil necesario para ejercer la docencia”, de acuerdo con los consejeros del INEE, Backhoff y Guevara (2015: s/p); el manifiesto fracaso de la tutoría como estrategia de inducción al servicio docente de los noveles profesores, según puede derivarse de los datos presentados por el *Informe de la Educación Obligatoria* del INEE (2017); y la baja apreciación detentada por los mentores en la opinión pública del país, de conformidad con la encuesta desarrollada por la UNAM, respecto de los principales problemas educativos de México, en la serie *Los Mexicanos Vistos por Sí Mismos. Los Grandes Temas Nacionales*, donde el 43.8% de los ciudadanos de entre 15 a 65 años, consideran

que “los profesores no están preparados” (Hernández, 2015: s/p), por mencionar sólo algunos de los crónicos problemas que padece el desarrollo del fenómeno de la educación formal, en nuestro país.

Cierto, en su primera etapa de construcción histórica, en México, los resultados nacionales e internacionales de la evaluación se mantenían en aparente secrecía del gobierno, a causa de intereses políticos, pero, con la instauración del INEE, la difusión permanente del estado que guarda el Sistema Educativo Mexicano, los dispositivos procedimentales de evaluación, productos de los estudios realizados y recomendaciones de las evaluaciones aplicadas a los mismos trayectos evaluativos, se ha potenciado sensiblemente por todo el corpus social, los distintos niveles de gobierno y los entornos académicos de la investigación educativa; pero, sin embargo, los indicadores educativos no parecen corresponder con el esfuerzo comprometido en el desarrollo de la experiencia de evaluación. El problema es “que estamos lejos de contar con mecanismos de evaluación cuyos resultados arrojen información suficiente para valorar a satisfacción la calidad de la educación y sustentar, sobre la base de ella, acciones de mejora”, según reconoce Ruiz Cuéllar (Valdés *et al.*, 2008: 51). En tal perspectiva, resulta innegable que el instituto desempeña una de las funciones institucionales más importantes que le atribuyen los diferentes programas gubernamentales en las últimas cuatro décadas, esto es: la recuperación y difusión continua de la información estratégica del desempeño educativo del país. Aunque conviene insistir que la evaluación educativa y docente, por sí mismas, resultan insuficientes para promover la transformación de cualquier Sistema Educativo, propiciar la superación sistemática de sus debilidades socio-educativas e impulsar, al propio tiempo, el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación, como bien reconoce Ma. Teresa Fernández Lomelín *et al.*, quien al respecto aduce:

No alcanza porque la evaluación por sí misma no produce mejoras. La evaluación no resuelve problemas, sólo los señala. Se supone que de ella se siguen acciones y decisiones, que son las que realmente podrían tener algún impacto de mejora sobre el sistema educativo. El problema es a quién corresponde dar este paso y qué hacer para que efectivamente ocurra (2003: 21).

En este sentido, los Sistemas Educativos con mayor rendimiento académico en el mundo, aun cuando también le atribuyen al desempeño docente del profesor, un cierto papel determinante en el grado de dominio de los aprendizajes escolares, alcanzados por los alumnos, no sitúan a los procedimientos de evaluación educativa y/o docente, en el centro mismo de las estrategias institucionales del mejoramiento de la calidad de los servicios públicos de educación (incluso, pueden prescindir por completo de su función administrativo-laboral, en tanto dispositivo de control del Estado, como es el caso de Finlandia, verbigracia), por el contrario, su eficiencia y eficacia formativa devienen de la emergente articulación de siete principales factores, a saber: la selección sistemática de los mejores prospectos estudiantiles a la formación inicial docente; la correspondencia funcional entre las necesidades concretas del desarrollo educativo del país y la preparación profesional de los mentores; la orientación de los estudios pedagógicos para la docencia, hacia los espacios universitarios; el acompañamiento experimentado en la inserción de los maestros nobeles al servicio escolar; la profesionalización permanente de los profesores conforme a sus contextos específicos de desempeño educativo; el impulso a la relación magisterial entre pares y la previsión de futuro, a través de la promoción institucional del diseño de propuestas de innovación educativa, desde las propias escuelas; y por último, la vinculación estratégica de las políticas públicas de educación con las tendencias actuales del desarrollo socio-cultural y político-económico del orden contemporáneo, según parece suceder en Singapur. En este esquema de fortalecimiento de la calidad educativa, los estímulos económicos al magisterio representan un recurso adicional,

de reconocimiento al compromiso y desempeño docente, no su principal soporte de promoción institucional.

Precisamente, en relación con el fortalecimiento de la formación inicial de los profesores de Latinoamérica, en plena concordancia con los planteamientos anteriores, la UNESCO recupera cuatro recomendaciones principales, ya planteadas por el mismo organismo en el 2013 –*Informe sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*–, las cuales son:

- 1) la promoción e ingreso a los estudios pedagógicos de los estudiantes con excelentes antecedentes académicos, como los graduados de la educación secundaria que estén entre el 10% más alto de promedio de calificaciones; 2) el mejoramiento de la calidad de los programas de formación docente, colocando mayor énfasis en el conocimiento profundo de las disciplinas, mejorando las estrategias de formación y evaluación de los aprendizajes; 3) el reforzamiento de la calidad de la formación focalizada en la enseñanza de grupos sociales desfavorecidos, a través, por ejemplo, de procesos de tutorías; y 4) sistemas de regulación, revisión y evaluación para los programas de formación y los docentes que egresan de éstos (2016: 105).

El problema fundamental es que en México, ante el apremio de responder a las recomendaciones de los organismos internacionales y a las presiones de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) –como la CCE y *Mexicanos Primero*, verbigracia–, las políticas educativas no consideran la articulación emergente de estos distintos factores y, de hecho, algunos de ellos ni siquiera aparecen, con suficiente claridad, en la agenda del desarrollo nacional de la educación mexicana. Y aunque la difusión de los resultados de la evaluación del sistema, escuelas, directivos, docentes y estudiantes, parece sustraerse, ahora, del control político, con la autonomía plena del INEE, cierto es que las decisiones del gobierno en materia educativa, en un grado significativo, se encuentran todavía supeditadas a las coacciones políticas de las diferentes expresiones sindicales del magisterio, de las distintas

organizaciones de estudiantes normalistas y de las organizaciones de la sociedad civil, como *Mexicanos Primero*, entre otros grupos de presión.

Luego, entonces, ante la evidente incapacidad de las autoridades educativas, y de sus principales asesores para comprender la compleja realidad de la educación mexicana y, por ende, diseñar políticas de transformación integral de los procesos institucionales de formación escolar, el problema fue simplificado al falaz axioma de que a mejor desempeño docente se tiene por consecuencia el mejoramiento general de la calidad del Sistema Educativo Nacional y de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, pues, como bien advierte la UNESCO en esta misma dirección de pensamiento, la:

[...] investigación ha mostrado que los atributos observables de los docentes no suelen estar relacionados con los logros de aprendizaje [...] parte importante de los sistemas escolares de América Latina establecen normas de la formación mínima requerida para ser docente y, dado que esta formación exigida es igual para todos los profesores (con las excepciones de Brasil y Chile), esta característica es casi una constante que no correlaciona con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (2016: 102).

Sin embargo, desde tal premisa se atribuye a los dispositivos de evaluación del magisterio, la función sustantiva de generar el fortalecimiento de la preparación y el compromiso ético-profesional de los maestros, la reorientación significativa de las prácticas educativas, el reforzamiento del logro de los aprendizajes académicos de los alumnos, la consolidación de la eficiencia escolar y, por defecto propio, la elevación de los indicadores educativos, en el resultado de las evaluaciones nacionales e internacionales, pero, sin asumir decisiones trascendentales que transformen de fondo la estructura organizacional, fundamentos, regulación y operación del sistema, con lo cual se pueda comprometer seriamente la frágil estabilidad socio-política del país. Demasiado exigirle a los verdaderos alcances de la evaluación educativa, pues, la “evaluación del desempeño docente puede ser una

condición necesaria, más no suficiente para elevar la calidad de la enseñanza”, según apunta Ernesto Treviño (2015: s/p).

La manifiesta insuficiencia de los resultados del desempeño docente de los profesores y del rendimiento académico de los alumnos, después de alrededor de cuatro décadas del diseño, instauración y aplicación de múltiples dispositivos institucionales, trayectos evaluativos y de millones de exámenes en la Educación Básica, evidencian el innegable fracaso del modelo de evaluación educativa y del desempeño docente desarrollado en México, pero no así su pertinente instauración, arraigo y consolidación en las prácticas socio-educativas mexicanas; de ahí, pues, que el problema no sea su reducción instrumental a un simple medio de reconocimiento de la situación prevaleciente en los diferentes contextos formativos del país, desprovista de cualquier implicación administrativo-laboral, según pretenden sus principales detractores, sino más bien su estratégica acotación a la permanente valoración de las causas, factores y agentes participantes en la conformación de los problemas torales que constriñen los alcances del desarrollo de la educación formal y de la emergente indicación, no la “decisión definitiva”, de sus posibles opciones de reconversión socio-histórica. En esta perspectiva, parafraseando la premisa ético-conceptual del *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa* (IDEICE, 2012), bien es posible concluir que la evaluación del desempeño docente no significa la proyección en los profesores, de las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino la asunción de un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los maestros, de generación de culturas innovadoras en las escuelas.

En consecuencia, la recurrencia de los magros resultados en las evaluaciones del rendimiento escolar y del desempeño docente, más que demostrar la ineficacia de las prácticas docentes, evidencian las profundas deficiencias del Sistema Educativo Nacional y del propio modelo de evaluación instaurado. ▼

Bibliografía

- BARKER, Eric. (2017). *Barking Up the Wrong Tree: The Surprising Science Behind Why Everything You Know About Success Is (Mostly) Wrong*. HarperCollins, New York.
- EDWARDS Risopatrón, Verónica. (1991). *El Concepto de Calidad de la Educación*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ Lomelín, Ma. Teresa et al. (2003). *La Evaluación de la Educación Básica en México 1990-2000: Una Mirada a Contraluz*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- GONZÁLEZ Villarreal, Roberto et al. (2017). *Anatomía Política de la Reforma Educativa*. UPN, México.
- IAIES, Gustavo, et al. (2003). *Evaluar las Evaluaciones. Una mirada Política acerca de las Evaluaciones de la Calidad Educativa*. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. Cortez Editores, São Paulo.
- PERASSI, Zulma. (2008). *La Evaluación en Educación: un Campo de Controversias*. LAE, San Luis, Argentina.
- POUY, Jean Bernard y Serge Bloch. (2008). *Enciclopedia de Malos Alumnos y Rebeldes que llegaron a Genios*. Novelty Ediciones, México.

Documentos

- ABOITES Aguilar, Hugo. (2012). “La Disputa por la Evaluación en México: Historia y Futuro”, *El Cotidiano*, Núm. 176, noviembre-diciembre, Revista de la Realidad Mexicana Actual, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Azcapotzalco, México
- AUGUSTO, Maria Helena y Dalila Andrade Oliveira. (2011). “O Desafio da Inspeção Escolar e a Obrigação de Resultados em Minas Gerais”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol. 27, N° 2, maio-agosto, ANPAE, Brasil.
- AUGUSTO, Maria Helena. (2013). “Os Últimos Dez Anos de Governo em Minas Gerais: A Política de Resultados e o Trabalho Docente”, *Educação & Sociedade*, Vol. 34, N° 125,

- _____. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas.
- BALL, Stephen J. (2002). “Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade”, *Revista Portuguesa de Educação* (RPE), N° 15, Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho (UM), Portugal.
- CÁMARA DE DIPUTADOS. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF, Ciudad de México
- FUHRMAN, Susan H. y Richard F. Elmore. (Eds., 2004). *Redesigning Accountability Systems for Education*. Teachers College Press / Columbia University, New York and London.
- IDEICE. (2012). *Modelo de Evaluación del Desempeño Docente Basado en Competencias en la República Dominicana*. IDEICE, Santo Domingo.
- INEE. (2016a). *Evaluación del Desempeño desde la Experiencia de los Docentes. Consulta con Docentes que Participaron en la Primera Evaluación del Desempeño 2015*. INEE, México.
- _____. (2016b). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. INEE, México.
- _____. (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. INEE, México.
- MCMEEKIN, Robert W. (2006). “Acreditación, *Accountability* y Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Escuelas Vulnerables”, *Pensamiento Educativo*, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Vol. 39, Núm. 2, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- RAVELA, Pedro. (Ed., 2001). *Los Próximos Pasos: ¿Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?* PREAL, Santiago de Chile.
- UNESCO. (2016). *Estrategia Regional sobre Docentes. Estado del Arte y Criterios Orientadores para la Elaboración de Políticas de formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Primera Infancia en América Latina y el Caribe*.
- VALDÉS, Héctor *et al.* (Coord., 2008). *Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO-LLECE, Santiago de Chile.
- WOLFE, Richard. (2007) *Cuestiones Técnicas que Condicionan las Interpretaciones de los Datos Generados por las Evaluaciones de Logros de Aprendizaje Escolar en América Latina*. PREAL, Santiago de Chile.

Páginas Web

- BACKHOFF Escudero, Eduardo y Gilberto Guevara Niebla. (2015). “La Reforma Educativa y la Evaluación Docente: Retos para su Implementación”, *Nexos*, <http://www.nexos.com.mx/?p=25277> (03/08/2017).
- DARLING Hammond, Linda. (2003). “Standards and Assessments: Where We Are and What We Need”, *Teachers College Record*, <http://www.tcrecord.org> (18/02/2018).
- HERNÁNDEZ, Lilian. (2015). “Reprueban a los Maestros, según Encuesta de la UNAM”, *Excelsior*, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/12/25/1065269> (23/08/2017).
- POZO, Juan Ignacio. (S/f). “Hoy la Escuela Enseña Contenidos del Siglo XIX, con Profesores del siglo XX, a Alumnos del Siglo XXI”, *Catholic.net*. Disponible en: <http://es.catholic.net/op/articulos/42340/cat/27/hoy-la-escuela-ensena-contenidos-del-siglo-xix-con-profesores-del-siglo-xx-a-alumnos-del-siglo-xxi.html#> (24/10/2017).
- TREVIÑO, Ernesto. (2015). “Los Objetivos de la Evaluación Docente en Perspectiva Internacional”, *Nexos*, <https://educacion.nexos.com.mx/?p=45> (25/02/2018).

Fecha de recepción. 23 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 16 de Mayo 2018

La práctica docente como expresión de la complejidad

ISRAEL BELTRÁN ZAMARRÓN¹

Resumen. Los avances en los años recientes en la construcción y consolidación del paradigma de la complejidad, nos han permitido acercarnos a los fenómenos sociales utilizando nuevos anteojos conceptuales y teóricos. Es así que, realidades como las escuelas públicas, lo escolar, el aula, entre otras, han sido repensadas, a partir del reconocimiento de que, en tanto fenómenos sociales, se trata de procesos altamente complejos donde el proceso educativo y la práctica docente convocan ciertos niveles de incertidumbre y de sensibilidad cognitiva, de tal manera que éstos interactúan en forma compleja los aspectos multifactoriales. Al salón de clase no se le puede identificar como un microambiente estático, pues en la realidad compleja se trata de una entidad “aula-mente-social”, aportando con esta concepción una nueva visión didáctica que se aborda desde el pensamiento complejo.²

Palabras clave: práctica docente, complejidad, pensamiento complejo, aula-mente-social, incertidumbre, retroacción, recursividad.

Abstract. The advances in recent years in the construction and consolidation of the paradigm of complexity have allowed us to approach social phenomena using new conceptual and theoretical eyeglasses. Thus, realities such as public schools, the school, the classroom, among others, have been rethought, based on the recognition that, as social phenomena, these are highly complex processes, where the educational process and teaching practice , summon certain levels of uncertainty and cognitive

¹ Doctorante de Pensamiento Complejo de Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Maestro Ciencias de la Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

² Propuesta fundamental en el trabajo que ha desarrollado por años Edgar Morin, entiéndase como su obra magistral.

sensitivity, in such a way that they interact in a complex way the multifactorial aspects. The classroom can not be identified as a static microenvironment, because in complex reality, it is an “classroom-social-mind” entity, contributing with this conception a new didactic vision.

Keywords: teaching practice, complexity, complex thinking, classroom-social-mind, uncertainty, feedback, recursion.

Introducción

El *aula-mente-social* es un elemento central de una nueva visión pedagógico-didáctica de la educación que rompe los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje que incorpora un nuevo elemento, el *bucle educativo*.³ Si se parte de la definición que González (2009: 84) propone: “El aula-mente-social es en sí misma un bucle, que en metacomplejidad educativa permite el planteamiento de modelos de planificaciones de aula metacomplejas con formas de espiral, icónicas, circulares, doble ícono, y otras más”.

El bucle educativo desde esta perspectiva debe verse como un proceso que va y viene en el modelo de enseñanza ↔ aprendizaje. Donde el símbolo ↔ define en primera instancia una relación dialógica, lo cual significa una relación entrelazada, misma que nos adentra en ese contexto del *pensamiento complejo*⁴ al atender la realidad educativa como actividad compleja.

Entendiendo el aula-mente-social como un sistema complejo puede ser observado desde el paradigma de *pensamiento complejo* como “estudiar un trozo de la realidad que incluye aspectos físicos, biológicos, sociales, económicos y políticos” (García, 2006: 47). El salón de clase ahora se convierte en un ambiente

3 Puede entenderse como un sistema circular donde su producción es considerada como elemento de ingreso al sistema mismo. Sistema retroalimentado o retroactivo.

4 En un primer acercamiento se define como el pensamiento que debe enfrentar

multivariable que enfrenta diversos factores que atender con una visión fenomenológica. De este modo, la perspectiva en gran medida contempla el valor subjetivo de los actores que pertenecen al sistema.

El salón de clase es ahora una entidad propia, sistema que interactúa en determinados momentos como un sistema cerrado y en otros momentos como un sistema abierto. La toma de *consciencia*⁵ de una realidad compleja que toma el aula-mente-social contempla “la libertad y el conocimiento previo del aprendiz, todo al considerar que los seres humanos aprenden, desaprenden y reaprenden en cualquier tiempo y espacio” (González, 2016: 1).

Si adicionalmente se considera la propuesta de Morin (1999b: 37), “El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad”. La complejidad en ese entorno refiere las interrelaciones, retroacciones y recursividades del sistema, que en este caso, el sistema es la entidad que constituye el salón de clase y todos los elementos que con ello intervienen. La postura en este apartado de uno de los precursores del *pensamiento complejo* refiere la necesidad de una ruptura con el paradigma tradicionalista del modelo de *práctica docente* simplificadora.

Muchas necesidades pueden ser emergentes y exigen el atender un proceso educativo con perspectiva de *complejidad*, pero una fundamental consideración es la que emerge de la necesidad de formar nuevos tipos de ciudadanos con *consciencia* de su condición humana, con el entendimiento de la pertinencia del conocimiento y poder enfrentar la *incertidumbre* de la vida. Al menos es la postura que se propone para la educación obligatoria: “un nuevo sistema escolar que se diferencia del anterior en el reclutamiento del alumnado, los fines de la educación y la selección del contenido” (Gonfiantini, 2016: 47).

la realidad compleja de los sistemas, es el pensamiento que no simplifica, no desune lo entrelazado o lo interrelacionado.

5 Se emplea el término consciencia como lo aplica Edgar Morin y refiere el pensamiento amplio en una clara distinción del dilema entre el bien y el mal (consideración moral).

1. Práctica docente

La *práctica docente* es una actividad sistemática que busca el desarrollo del ser humano y de esta manera queda ilustrado por López: “la docencia es una tarea práctica iluminada en todo momento por la teoría y generadora de nueva teoría que se da entre seres humanos inacabados y que persigue la humanización progresiva de quienes intervienen (maestro y alumnos)” (2009: 14).

En relación a la educación el mismo autor lo refiere como un: “esquema normativo de operaciones que conforman la práctica de lo que llamamos educar y de las condiciones para que sus resultados puedan ser llamados educación, y no de cualquier otro modo” (López, 2009: 20). Si se trata de un proceso humanizado, se sugiere que sea un proceso inteligente, crítico y libre en relación al desarrollo humano y autogestivo que contribuya en la construcción histórica de la humanidad.

El sentido complejo de educar exige también un re-significar la formación docente, en ese sentido se propone: “un fondo común de aspectos organizativos y concepción del conocimiento, que se mantendrá a lo largo del tiempo, a tal punto que los graves problemas que hoy interpelan no parecen encontrar una solución simplista y superficial (Gonfiantini, 2016: 47).

Desde luego que esto conlleva a una responsabilidad en la formación de seres humanos que deben ser congruentes con las necesidades de una sociedad que enfrenta las complejidades, es en otro sentido una emergencia anticipatoria que exige la perspectiva compleja en la *práctica docente*.

El trayecto en la práctica docente para reinventar la educación en cualquier nivel académico

La *práctica docente* es un trayecto determinante para la concepción y la atención de una realidad compleja y la *consciencia* de esta postura del *pensamiento complejo* debe ser una emergencia

a atender desde el salón de clase, sin importar el nivel académico que se atienda. Desde otra perspectiva es también emergente la reinención de la educación, dada la condición en la cual se encuentra:

El estado actual de la enseñanza, que separa lo complejo porque no lo reconoce, que fragmenta el mundo para conocerlo y no es capaz de religar lo que ha sido separado, fracciona los problemas, atrofia la comprensión, limita las perspectivas e impide que pueda desplegarse una visión de largo plazo que reúna lo disperso. Como consecuencia uno de los problemas más graves que enfrentamos consiste en nuestra incapacidad para trabajar con los problemas de naturaleza global. A su vez, eso repercute en la ética de la enseñanza, cuando cada profesor actúa como soberano de su campo disciplinario, y reconoce con recelo y antipatía cualquier intromisión en sus dominios. La perspectiva cognoscitiva se transforma en actitud que tiende a cerrar la Universidad sobre sí misma, frena el intercambio de conocimientos y limita la realización de sus misiones (Morin y Delgado, 2016: 65-66).

En clara alusión al rol que el docente tiene para con el escolar y con la atención de las realidades complejas que atañen a la humanidad, de las cuales pueden destacarse algunas metas esperanzadoras:

1. Las potencialidades que la práctica educativa ofrece deben ir acordes con una política transformadora del ser humano.
2. Asumir el *pensamiento del sur*,⁶ que es el rompimiento paradigmático ante el pensamiento hegemónico de los que se dicen del norte, lo convencional, lo tradicional y el camino a las *cegueras*⁷ que hasta el momento no resuelven las grandes crisis de la humanidad.

6 Es una expresión que propone Edgar Morin, que se contrapone al pensamiento hegemónico del norte, metafóricamente se refiere a los que determinan el curso de la vida y no necesariamente a los países del norte.

7 Entendiendo la ceguera como un desvío o un retroceso en el desarrollo de la humanidad.

3. Sustituir lo que es “estar bien” por un “buen vivir”. Consideración que engloba más el carácter de lo humano y no del convencionalismo simplificador de la vida práctica que se torna en superficialidad. “Estar bien” confunde el término de vida con el consumismo atroz, en un mercado avasallador y un capitalismo de los cuales la *práctica docente* sucumbe y en gran medida se dispersa.
4. Reconstruir los ideales de la transmisión del conocimiento. Desde el ser humano y para el ser humano en un universo de incertidumbres.
5. Reinventar la educación para ser el dispositivo que permita adoptar un acto consciente de la realidad compleja que vivimos y el futuro que se anhela en ese “buen vivir”.

De manera sintética se consideran los *siete saberes necesarios para la educación del futuro*⁸ que en la tradicional *práctica docente* permanecen ausentes:

- a) Se debe enseñar sobre las cegueras del conocimiento, que son el error y la ilusión.
- b) Se debe enseñar para trabajar con un conocimiento pertinente.
- c) Se debe enseñar la condición humana.
- d) Se debe enseñar la identidad terrenal.
- e) Se debe enseñar para aprender a trabajar con las incertidumbres del conocimiento.
- f) Se debe enseñar la comprensión humana.
- g) Enseñar la ética del *género*⁹ humano.

Para Morin y Delgado (2016: 86): “No es posible reformar la enseñanza y el pensamiento sin adoptar una postura epistemológica abierta a la complejidad del mundo, a su diversidad social, cultural

⁸ Es uno de los libros mayormente difundidos de Edgar Morin. Una contribución a la educación en el mundo.

⁹ Es pertinente la distinción entre el enfoque de género y el género humano. En este contexto, se usa la segunda argumentación a favor de la naturaleza humana: ser humano.

y biológica”. Lo que refiere es una postura que rompe con el paradigma tradicional de la concepción de la realidad de la *práctica docente* y propone una reforma que debe educar a los educadores mediante acciones que son en inicio incipientes y paulatinas, pero prometedoras en una reforma del pensamiento que realimentará la reforma de la enseñanza y que a su vez, a partir de esta nueva forma de enseñanza, promueva una reforma del pensamiento, en una espiral ascendente en la emergencia de atender la *complejidad* humana.

Una breve, pero descriptiva alusión de lo que es la *complejidad* en un contexto de la ordinaria *práctica docente*, se puede considerar emergente la necesidad de una nueva forma de ver la educación, una nueva mentalidad, a la que se le ha considerado una reforma obligada de la educación: “no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones” (Morin, 2011: 147).

2. Pensamiento complejo

El *pensamiento complejo* en la educación es necesario ante la evidencia de las diferentes crisis en el proceso de enseñanza↔aprendizaje y que en gran medida dependen de la concepción que se tenga del modelo educativo en la nación en la que se esté realizando el análisis. En los *países subdesarrollados*,¹⁰ el proceso educativo presenta desfases y rezagos en los aspectos políticos, socioeconómicos, científicos y tecnológicos. Hay escasez de recursos en las naciones, inercias sociales (y científicas) y donde la explotación del modelo tradicional de enseñanza en el salón de clase sigue prevaleciendo sobre cualquier otra novedosa forma de operar el modelo educativo.

¹⁰ En gran medida los países subdesarrollados cabrían en el contexto de los pensamientos del sur y coincidentemente se encuentran algunos de ellos en una geografía de sur.

Otro aspecto al que se debe enfrentar la realidad educativa en todos los niveles tiene que ver con el vertiginoso crecimiento de la información, la *duplicación del conocimiento humano se prevé que pueda realizarse cada 73 días para el 2020*,¹¹ lo cual, evidentemente requiere de otras formas de proceder con relación a la adquisición del conocimiento y la responsabilidad que representa la autoadministración de la información. Lo cual queda plasmado en uno de los extractos de Morin: “el conocimiento se ve desbordado por la rapidez de los cambios contemporáneos y por la complejidad propia de la globalización. Se dan innumerables inter-retro-acciones entre procesos extremadamente diversos (económicos, sociales, demográficos, políticos, ideológicos, religiosos, etc.)” (2011: 19).

La cantidad de información requiere que los seres humanos puedan recibirla y transformarla en algo de utilidad, que puedan *criticarla y reflexionarla*,¹² para con ello se pueda seleccionar lo productivo de enseñar o aprender.

En la medida en que son mal percibidas, infravaloradas y separadas unas de otras, todas las crisis de la humanidad planetaria son, al mismo tiempo, crisis cognitivas. Nuestro sistema de conocimientos tal y como se nos inculca y fija en la mente, conduce a importantes desconocimientos (Morin, 2011: 141).

Atendiendo la crisis un nuevo sistema educativo está obligado a asumir una “concepción complejizada de los términos, aparentemente evidentes, de racionalidad, de científicidad, de complejidad, de modernidad y de desarrollo” (Morin, 2011, p. 149).

En los contrastes del avance en el saber humano y dígame de la procuración para el bien de la humanidad por la vía de la educación y la racionalidad, esta última se ha tornado fallida:

11 Estimaciones generalizadas que pueden presentar diferencias significativas. No se está intentando profetizar sobre el futuro, sólo es un dato que sirve de referencia. Un ejemplo.

12 En el supuesto de enfrentarla desde un pensamiento complejo.

“soluciones presuntamente racionales, sugeridas por expertos convencidos de estar obrando en bien de la razón y el progreso, y de no encontrar más que supersticiones en las costumbres y miedos de las poblaciones, han empobrecido enriqueciendo, han destruido creando” (Morin, 1999b: 19).

Es requerida una nueva forma de pensar, donde la lógica tradicional no sea la forma de concebir la realidad y es a partir del *pensamiento complejo* donde el proceso educativo exige “pensar conjuntamente las realidades dialógicas/polilógicas trenzadas conjuntamente (complexus)” (Morin, 2002: 447).

La multifactorialidad de la *práctica docente* exige que se le entienda la forma en que se interrelaciona, se retroalimenta, se bifurca y se vuelve recursiva. *Lo complicado puede ser complejo, pero lo complejo no está obligado a ser complicado. Lo complicado puede ser simplificado, pero lo complejo es antagónico al enfoque simplificador, no es posible desunir lo que nace entrelazado.*

La *práctica docente* no puede ser simplificada, ni por la concepción social, que ha sido referida, ni por la normativa, ni por la administración del conocimiento:

[...] la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. [...] el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Morin, 2016: 22-23).

De este modo, la *práctica docente* contiene propiedades de *retroacción* y *recursividad*:

La idea de bucle recursivo es más compleja y rica que la de bucle retroactivo, [...] es un proceso en que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores

del proceso mismo, y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. De este modo, el proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior (Morin, 2010: 111-112).

3. La complejidad en la práctica educativa y su relación con la metacognición

La *complejidad* es la apertura de un paradigma que se enfrenta a:

[...] la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones. [...] en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica. [...] Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido de la solidaridad. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad (Morin, 2016: 99-100).

La *práctica educativa* en cada momento tiene un compromiso con la interpretación de la verdad, entendiéndolo en ello que juega un papel formador de la conciencia humana desde la perspectiva cognitiva y en ello brindando una nueva forma de operar en la enseñanza para: “vincular estrechamente los mundos de la vida, de la escuela y del trabajo, sin autoritarismos, intolerancias y científicismos excluyentes” (Pupo, 2015: 2).

Al mismo tiempo la *práctica docente* debe transformar a los educadores considerando que algunos hábitos deben desaparecer al hacer consciente también al profesor de su labor cotidiana, pues: “la metacognición es precisamente la toma de conciencia de la eficacia de los propios procedimientos. Un profesor no verá la necesidad de cambiar sus métodos de enseñanza mientras siga pensando que son los más adecuados” (Burón, 2002: 132).

Sin intentar simplificar la definición de metacognición, sino por el contrario, plantear una primera instancia del proceso de pensamiento que involucra, se puede entender como un proceso amplio y profundo de la *consciencia* que trasciende al mismo acto del pensamiento. “El que piensa se sabe pensante”, por lo que reconoce su cualidad y de manera implícita e inmediata, la responsabilidad de su acto del pensamiento lo lleva a ser un *autorregulador de su capacidad de administrar el conocimiento*.¹³

El mismo fenómeno está presente en niveles universitarios, donde el aula también es una entidad compleja que fracasa en el objetivo profesional y la práctica docente más allá de ser simplificante, es inercial:

El sistema universitario en su gestión académica y más aún curricular sólo dosifica y cumple lo establecido, como una tabula rosa cognitiva donde los estudiantes almacenan lo que los gestores en educación, un buen día “idearon” y lo que su “experiencia” profesional ha generado como diseño curricular de una carrera buscando un objeto profesional que muchas veces ni siquiera existe o sólo es idealismo (González, 2008: 82).

Así se puede evidenciar de hacer consciente de esa realidad al docente de la importancia de abordar con una nueva emergencia su labor educativa, la del paradigma de la complejidad y hacerlo consciente de su propia *consciencia*, pues no basta que sea consciente del proceso sistemático de la *práctica docente*, sino hacerlo tan consciente que sepa de las repercusiones de asumir o no asumir la nueva postura paradigmática.

13 Principio fundamental de las teorías constructivistas en el conocimiento.

4. La metacomplejidad que significa el salón de clase¹⁴

No sólo basta con comprender los efectos de una realidad compleja, se requiere de una concepción de otro orden mayor. La *consciencia* de los participantes en el proceso educativo se sabe dentro de la *complejidad* misma y adquiere una responsabilidad en ello, es decir, la participación de la acción consciente en el proceso educativo desde la *práctica docente* para la *complejidad* y desde la misma complejidad de la que se es parte.

Visualizar la metacomplejidad como característica de una acción pedagógica nos obliga a repensar las formas de enseñar y aprender desde la metacognición, es decir desde la coexistencia de lo opuesto, la incorporación del azar, la incertidumbre y la toma de conciencia de lo que conoces o aprendes en la toma de conciencia (González, 2016: 2).

Al observar al ser humano como una entidad que responde a diferentes perspectivas del análisis que van desde lo biológico, social, político, etc., se obliga a una consideración de un individuo más allá de lo complejo. Es un hecho que los seres humanos somos complejos, hipercomplejos y metacomplejos al enfrentar la *incertidumbre*, la angustia y el desorden como habitual. Si observamos que a partir del cerebro:¹⁵

La primera adquisición fundamental es que nuestra máquina cerebral es hiper-compleja. El cerebro es uno y múltiple. La menor palabra, la menor percepción, la menor representación ponen en juego, en acción y en conexión miríadas de neuronas y múltiples estratos o sectores del cerebro (Morin, 2004).

Es posible que surja el temor de enfrentarse a una *metacomplejidad* en el terreno de la *práctica docente*, si ya de

¹⁴ Anteriormente referido como ente aula-mente-social.

¹⁵ Se emplea el ejemplo de la máquina encefálica humana, por su altísimo nivel de complejidad, lo que desde otra perspectiva es la máquina que se piensa a sí misma: máquina humana hipercompleja.

principio la *complejidad* puede sugerir un atrevimiento que se pone en duda para la práctica educativa vigente, pues se considera que origina una perspectiva de crisis en tiempo y espacio, lo que es “un quiebre en el acto pedagógico”, al cuestionar la identidad y el rol de quienes “enseñan” y de quienes “aprenden”. La *práctica docente* también se trata de:

[...] plantear contenidos y actividades que puedan ser manejados por la estructura cognitiva del alumno y que, al mismo tiempo, le permitan avanzar y afianzar los distintos niveles de complejidad y abstracción que se dan al interior de cada estadio del desarrollo (Rosas y Sebastián, 2008: 98).

Sin embargo, bien comprendido el concepto de *metacomplejidad*, el docente y los estudiantes son el objeto y la relación que permiten el amplio concepto de *complejidad*, que no se debe olvidar su origen etimológico relativo a tejer, enlazar, vincular, unir el inicio con el final y viceversa (*retroalimentación*¹⁶).

5. El camino de la complejidad que debe seguir la práctica docente

Es evidente que en esta perspectiva el sistema educativo se debe replantear como un entorno que incorpora lo aleatorio, la *incertidumbre* y la autoorganización, que en un espectro amplio de posibilidades que emergen de manera simultánea y que le dan la dimensión que se ha referido abundantemente de *complejidad*.

El salón de clase o lo que se conoce como aula escolar es en este sentido un proceso *metacomplejo* que va más allá del espacio y tiempo como las limitantes en la construcción de ideas. El aula-mente-social requiere un profundo análisis en la evaluación de la capacidad de generar conocimiento en la *práctica docente*. Es evidente a este momento de la argumentación que el ente aula-mente-social es el mediador en la construcción del conocimiento humano.

¹⁶ Se emplea como sinónimo de retroacción.

Puede pensarse en un estudiante como el *constructor de su propio conocimiento*,¹⁷ en el docente como el agente facilitador, investigador en acción que no sólo debe enseñar a aprender, sino también a desaprender. En el núcleo del proceso se encuentra el diálogo interno en el aula que considera los sujetos activos en el acto de su comunicación y donde la calidad educativa deberá involucrar la participación de los estudiantes en la construcción de las ideas en el *entendimiento del diálogo*¹⁸ para con la comunidad educativa en correspondencia a la realidad compleja que les toque enfrentar.

La construcción del conocimiento debe considerar el *pensamiento complejo* como herramienta fundamental y requiere de una ruptura paradigmática del modelo propuesto por el método científico como único camino de llegar a la verdad, dicho de otra forma, no existen verdades sino complejidades. La ruptura obliga a entender las relaciones metacomplejas del mundo en el que se habita.

El trabajo dentro del salón de clase es un diálogo interno (metacomplejo) y externo (complejo) entre los actores del proceso de enseñanza↔aprendizaje. Los tiempos actuales exigen, como se ha argumentado anteriormente un entretrejo de *saberes*¹⁹ y el diálogo entre ellos. La naturaleza del conocimiento debe reconocer sus prejuicios y debe entender la *complejidad y multicomplejidad* del mundo, alejando al docente del esquema simplificador y reduccionista del aula. En una metafórica expresión de lo que puede ser las interacciones en la *metacomplejidad*:

[...] no estamos constituidos por células; estamos constituidos por interacciones entre esas células.

17 Modelo constructivista.

18 Es el diálogo que emana de la entidad aula-mente-social, no únicamente de cada una de sus partes, sino de sus interacciones, interrelaciones, retroacciones y recursividades.

19 Entiéndase como las diferentes disciplinas formales (científicas) o informales (no científicas). Todas cuentan en un mundo complejo.

No son ladrillos unas al lado de las otras; están en interacción. Y esas interacciones, son acontecimientos, ellos mismos ligados por acontecimientos repetitivos que son martilleados por el movimiento de nuestro corazón, movimiento a la vez regular e inscrito en un flujo irreversible. Todo elemento puede ser leído también como evento. Y está sobre todo el problema de la sistematicidad; hay niveles de emergencia; los elementos asociados forman parte de conjuntos organizados; al nivel de la organización del conjunto, emergen cualidades que no existen en el nivel de las partes.

Cierto, hemos descubierto que finalmente todo eso pasa en nuestro ser, no solamente en nuestro organismo, sino incluso en el pensamiento, en nuestras ideas, en nuestras decisiones, que pueden reducirse a torbellinos de electrones. [...] Así pues, es cierto que no reduciremos los fenómenos antrosociales a los fenómenos biológicos, ni éstos a las interacciones físico-químicas (Morin, 2004).

6. La investigación que se debe promover en el ente complejo: aula-mente-social

En el terreno del proceso de investigación que es el brazo articulador en la construcción del conocimiento, es adecuada la concepción de la *complejidad* por ofrecer un desprendimiento de los métodos convencionales. Si no fuera por la investigación en el terreno de la mecánica cuántica y la apertura mental para desafiar lo convencional de la física clásica, el experimento de la *doble rendija*²⁰ no existiría. Una de las ciencias exactas puesta en tela de juicio y brindando elementos de una complejidad insospechados en tiempos pasados. La enseñanza↔aprendizaje no sería de la dimensión que actualmente ha alcanzado, si el paradigma convencional hubiera ganado la batalla en el procurar del método científico. Las grandes cegueras del modelo científico tradicional.

²⁰ Las explicaciones de la física convencional en dicho experimento no podrían explicar el comportamiento dual de la materia (partículas y ondas) y mucho menos explicar la modificación que provoca el observador en el experimento al estar o no presente.

En la perspectiva del investigador que enfrenta la *complejidad*, se entiende que no existe una verdad absoluta, sólo existe la complejidad y la enseñanza basada en la investigación que guía al estudiante al aprendizaje que el docente no posee y al conocimiento que no ha alcanzado. Es evidente que esto exige grados significativos de humildad científica y/o tecnológica. El conocimiento seguirá siendo el resultado de la investigación, pero el esquema no podrá ser simplista o reduccionista, es necesario recorrer el proceso en una aventura que se denomina: *complejidad*.

Toda habilidad cognoscitiva es un proceso de formación e implica acción, en la perspectiva de Morin. Las habilidades cognoscitivas se construyen a través de la acción, pero no la acción bajo control absoluto, sino la acción que escapa de nuestras intenciones primeras y en ese sentido se vuelve un contexto de *posibilidades infinitas*.²¹ Convendría en el camino de la investigación en la *práctica docente*, situada en el paradigma de la complejidad, usar estrategias que tengan consciencia de las derivas y del proceso transformador de la educación: “Es por eso que tenemos que utilizar múltiples fragmentos de acción programada para poder concentrarnos sobre lo que es importante, la estrategia con los elementos aleatorios” (Morin, 2016: 115).

Es necesario cuestionar con humildad y honestidad: cuando se está frente a un grupo de estudiantes, ¿se tienen todas las certezas de lo que ese ambiente es y cómo se comportará? La única respuesta que puede aparecer es: *complejidad*.

La habitual condición en la práctica docente en el salón de clase es suponer dominios del conocimiento y convencionalismos de autoridad que alejan del procurar de un *pensamiento complejo* humanizado, sin advertir que, en gran medida, la simplificación del quehacer docente se aleja de enseñar lo que debe ser lo importante, “aprender a enfrentar la *complejidad*”.

²¹ Las posibilidades infinitas como un principio de la incertidumbre.

Conclusión

La *práctica docente* es por su naturaleza un proceso significativo e imprescindible para el desarrollo del ser humano, sin embargo, las grandes dificultades que enfrenta el mundo y sus interrelaciones refieren una realidad compleja que debe ser atendida desde un *pensamiento complejo*.

El salón de clase cobra vida propia y se transforma en un ente aula-mente-social, es un sistema que se autoproduce, se retroalimenta y es de naturaleza *recursiva*, pues se llama a sí mismo para producirse de nueva forma. Esa dinámica, que es emergente, no puede ser entendida si no es mediante los conceptos de *complejidad* y *metacomplejidad*.

La educación futura, sea del nivel académico que se trate, deberá responder a una máxima de la vida humana: saber enfrentar las vicisitudes, en términos más amplios, enseñar a enfrentar a la *complejidad*.

Lo reductible del proceso en la *práctica docente* no ha producido los seres humanos que resuelvan las grandes crisis que la humanidad padece, se requiere de seres humanos dispuestos a no simplificar el conocimiento entrelazado, sino por el contrario, tener los lentes del *pensamiento complejo* y adoctrinarse en ver lo que se interrelaciona y que no puede ser irreductible.

La *complejidad* no es una condición que pueda ser observada sólo por algunos elegidos, es en todo caso, la más pura de las condiciones humanas o al menos la perspectiva consciente de un ser humano responsable de su realidad que le toca vivir. Ese ser humano al que se refiere, seguramente en este momento está siendo atendido en un salón de clase que cobra vida propia y que es el elemento evidente de un ambiente complejo y complejizante.

La *práctica docente* es el habitual quehacer de la educación y le emerge la necesidad de enfrentar la *complejidad* con una visión de *pensamiento complejo*. Es una cualidad necesaria de todo

docente que empeña su pasión en el día con día de la enseñanza. La educación es un fenómeno hipercomplejo, los elementos de estudio que caen en lo subjetivo le dan una configuración que lo hacen metacomplejo, para que se pueda caer en el error de seguir en las inercias de la enseñanza tradicional.

En la *práctica docente*, el pensamiento humano tendrá sentido para el modelo de aprendizaje al pasar por el proceso de confrontarse consigo mismo, cuestionarse y dudarse: “Aún más, el pensamiento vivo pone necesariamente en funcionamiento proceso de auto-destrucción (escepticismo, relativismo, autocrítica), en sus procesos mismos de construcción” (Morin, 1999a: 201).

Se ha mencionado la complejidad que comprende el aula, los seres humanos que integran el proceso de *práctica docente*, la máquina hipercompleja que es el cerebro humano, las condiciones de la educación de la nación que se educa, los contenidos educativos, la condición humana, etc.; sin embargo, probablemente el reto más grande de todos sea romper las inercias de un proceso de *práctica docente simplificada*. En un universo de variables complejas, sería absurdo pensar que la educación mejorará con un gis en la mano y el desinterés de abordar un *pensamiento complejo*. ▼

Referencias

- BURÓN, J. (2002). *Enseñar a Aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- GARCÍA, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- GONFIANTINI, V. (2016). *El Kairós educativo. Re-significar la formación docente des de la práctica del formador*. Rosario: Laborde.
- GONZÁLEZ, J. (2008). “Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo”, *Investigación educativa*, Vol. 1, Núm. 1, enero- abril.

- _____ (2009). “El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas”, <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a03.pdf>
- _____ (2016). “El aula-mente-social como constructo didáctico complejo. La metacognición bajo el enfoque de la complejidad”, <https://doctoradousbcienciaseducacion.files.wordpress.com/2013/01/el-aula-mente-social-como-constructo-didc3a1ctico.pdf>
- LÓPEZ, J. M. (2009). *Desarrollo humano y práctica docente*. DF: Trillas.
- MORIN, E. (1999a). *El Método*. Tomo III, Madrid: Cátedra.
- _____ (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- _____ (2002). *El Método*. Tomo II. Madrid: Cátedra.
- _____ (2004). “Epistemología de la complejidad”, http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- _____ (2010). *El Método*. Tomo III. Madrid: Cátedra.
- _____ (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2016). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MORIN, E. y C. Delgado. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México: MMREM.
- PUPPO, R. (2015). “Imagen, metáfora y verdad”, [http://www.monografias.com/trabajos54/imagen-metadora-verdad/imagen-metadora-verdad.shtml](http://www.monografias.com/trabajos54/imagen-metфора-verdad/imagen-metadora-verdad.shtml)
- ROSAS, R. y Christian Sebastián (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Madrid: Aique.

Fecha de recepción. 24 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 22 de Mayo 2018

Exclusión social, poder e intervención psicosocial

JORGE VILLALPANDO FIERRO¹

Resumen. En la descripción y búsqueda de comprensión de los fenómenos sociales asociados con las mayorías en situación de desventaja social, se ha echado mano de diversas nociones, entre ellas las de pobreza, marginación, desigualdad y más recientemente exclusión social. Los enfoques críticos de la sociedad han puesto en cuestión estos conceptos, señalando sus limitaciones conceptuales, pues han estado enfocados más a la dimensión de la vida económica.

Este artículo se propone revisar el concepto de exclusión social, su origen y los enfoques que proponen el estudio de otras dimensiones de este fenómeno social. También se realiza el análisis de la exclusión social en la sociedad contemporánea desde la perspectiva de análisis de Luhmann y Foucault. Se utiliza la metodología cualitativa para comprender la importancia de los factores que intervienen en el proceso de la exclusión. Desde el campo de la psicología social se reflexiona sobre el uso del dispositivo de la intervención psicosocial como un proceso de cambio activo que persigue modificar y mejorar las condiciones de vida de los grupos marginados del desarrollo.

Palabras clave: marginalidad, exclusión social, poder, ciudadanía social, intervención psicosocial.

Abstract. In the description and search for understanding of social phenomena associated with the majority in a socially disadvantaged situation several terms have been used as poverty, marginalization, social inequality and exclusion social recently.

¹ Psicólogo Social, Mtro. en Psicología de la educación perspectiva psicoanalítica; Profesor de la UMSNH, docente en IMCED (jorgevf7@hotmail.com).

Critical approaches to society have put those concepts into question, pointing out their conceptual limitations, since they have been focused more on the dimension of economic life.

This paper aims to revise the concept of social exclusion, its origin and the approaches that propose the study of other dimensions of this social phenomenon. It also analyzes the social exclusion in contemporary society from the analysis model of Luhmann and Foucault. Reflections on the use of the psychological intervention device as an active change process that seeks to modify the living conditions of the excluded.

Keywords: marginalization, social exclusion, power, social citizenship, psychosocial intervention.

Introducción

Tradicionalmente el estudio de la exclusión social se aborda desde el campo de la economía y la sociología, aunque en las últimas décadas la psicología social también participa en el análisis de este fenómeno.

Exclusión social es un concepto multidimensional utilizado en la investigación sociológica para comprender los procesos de desigualdad social. Hasta los años 70's del siglo pasado los términos marginalidad y pobreza se consideraban suficientes para explicar la situación de desventaja social que vivían sectores importantes de la población. Sin embargo, para comprender la nueva realidad social, además de describir el entorno económico de los individuos afectados, es necesario explicar su distanciamiento y ruptura con las instituciones del Estado.

El modelo económico y social de integración social que dominaba en América Latina era el Estado de Bienestar que en el discurso reconocía los derechos sociales de las personas. Este modelo de integración entró en crisis por las transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas que acompañaron

el proceso de globalización. El nuevo contexto socioeconómico y cultural rebasó al Estado Benefactor.

El fenómeno de la exclusión en América Latina se presenta de manera distinta que como se le registra en EUA y Europa. En estas últimas regiones del mundo el fenómeno fue temporal, pero en América Latina la pobreza, la marginalidad y la exclusión de sectores importantes de la población son problemáticas permanentes. El término exclusión social en sentido descriptivo ayuda a diferenciar entre quienes son incluidos por el sistema y quienes permanecen alejados de sus instituciones. Se pueden identificar diferentes enfoques en la conceptualización de esta noción. Desde una dimensión dinámica, puede ser vista como estado o como un proceso social.

Se ha generado cierta confusión en el contenido y en la capacidad de análisis del término exclusión social, por el uso que también hacen de él los gobiernos para legitimar las políticas sociales que aplican a los grupos que viven en condiciones de precariedad. El concepto de exclusión discursiva se propone superar dicho problema. Hacemos una revisión de ésta propuesta.

La metodología utilizada en la presente investigación es de tipo cualitativo, pues busca identificar y evaluar los puntos de vista de autores sobresalientes y contemporáneos que teorizan sobre el fenómeno de la exclusión social. Entre éstos incluimos a Luhmann con su teoría de la comunicación que es innovadora para el estudio de la exclusión.

Otro autor que seleccionamos es Michel Foucault. Su modelo de análisis para el estudio del ejercicio del poder nos aporta valiosos elementos para comprender las relaciones de poder no solamente de manera negativa, como la represión apoyada en estatutos jurídicos y los sistemas de exclusión, sino que también se realiza un ejercicio del poder mediante las instituciones, de una manera positiva y productiva.

En la parte final, se analiza el concepto de intervención psicosocial como un dispositivo utilizado en el contexto de la psicología social para abordar y atender los problemas de exclusión que se viven en América Latina.

Pobreza, marginación y crisis del Estado de bienestar

En la década de los 70's del siglo pasado, la presencia de asentamientos humanos precarios en la periferia de las grandes ciudades atrajo la atención de científicos sociales, quienes propusieron la noción de marginalidad para describir ese fenómeno del núcleo de población que se encontraba en la zona periférica de la ciudad, en la zona marginal del centro urbano. Vivir en una zona periférica y de pobreza tuvo el significado de vivir en una zona marginal. La marginalidad: “constituye un estado, la integración no alcanzada de ciertos grupos poblacionales en el proceso de desarrollo y participación” (Delfino, 2012:23).

Desde la perspectiva de la teoría de la modernidad América Latina transita desde un ámbito preindustrial a una sociedad desarrollada. En este contexto, el sector tradicional se mantiene como un colectivo marginal, que no se integra al sector moderno de la sociedad, porque no está preparado para incorporarse a los procesos de desarrollo (Germani, 1980). Los rostros de este sector de población son diversos: pobreza, migración, prostitución, indigencia, ancianos abandonados, niños de la calle, drogadicción, fracasados escolares, entre otros. Para Gino Germani:

[...] la marginalidad constituye una de las perspectivas desde las cuales puede abordarse la problemática de la modernización, de los aspectos sociales y humanos del desarrollo y de la problemática generada por los contrastantes modelos de procesos sociales y sociedades que se proponen como respuesta o solución a los problemas del mundo contemporáneo, tanto en sus áreas centrales como, y sobre todo, en las periféricas (1980: 34).

Los marginales son aquellos que por diversas circunstancias no se han incorporado al proceso de modernización de la sociedad y que permanecen vinculados a sectores tradicionales: campesinos, trabajadores con baja escolaridad, migrantes.

La existencia de una masa marginal con bajo nivel de integración al sistema productivo, una población excedente, irrelevante para el sector hegemónico de la economía, en tanto no requiere de ella para su funcionamiento, que se ubica en la actividad económica informal, ejerce una presión sobre los trabajadores contratados (José Nun citado por Delfino, 2012). Aunque esta masa marginal no es necesaria para que las empresas e industrias funcionen, sus demandas de bienestar social sí constituyen una fuente de presión social para los gobiernos.

El reconocimiento de los derechos sociales de los individuos después de la Segunda Guerra Mundial generó un modelo de Estado que se identificó como Estado de Bienestar. Este modelo de desarrollo económico y social concibe los derechos económicos, sociales y culturales como derechos humanos fundamentales (Cárdenas, 2017). Tuvo su auge en América Latina en el Siglo pasado, hasta la década de los 70's, en condiciones distintas a las que se vivieron en EUA y los países europeos.

Las deficiencias de este modelo de Estado para satisfacer las exigencias de la economía de mercado y las demandas crecientes de la masa trabajadora provocaron su fractura. El origen de la crisis del Estado de Bienestar se encuentra en el proceso de globalización de la economía el cual generó una “reducción en la garantía de los derechos sociales” (Cárdenas, 2017: 87). Para Habermas (citado por Laparra y Pérez, 2009: 178) la crisis del Estado de Bienestar hay que entenderla como un proceso generalizado de pérdida de legitimidad de este modelo de integración social.

Una consecuencia directa de esta crisis institucional fue el deterioro en la calidad de vida de las familias de los trabajadores, especialmente en los componentes de la educación, la salud y la alimentación. Por otra parte, la actividad económica ilegal fue la

puerta que se abrió para muchos individuos necesitados de empleo, generando situaciones de enfrentamiento con la autoridad y con otros ciudadanos.

Durante las décadas de los 80 y 90 se fue desmantelando el modelo del Estado del Bienestar, siendo sistemáticamente sustituido por un modelo neoliberal. En realidad aquel modelo económico y social jamás logro integrar a los marginados, ni atendió a cabalidad sus derechos sociales (Cárdenas, 2017).

Los estudios sobre la pobreza y la marginalidad han aportado sin duda mucha información significativa para la comprensión de las desigualdades sociales, sin embargo, para los enfoques críticos de la sociedad su dimensión económica no agota su análisis. Los resultados de la crisis del Estado de Bienestar, el achicamiento de los programas de apoyo a los individuos que se encuentran en pobreza extrema y las nuevas condiciones de los grupos sociales no podían seguir siendo explicadas solamente por factores económicos.

El concepto de exclusión social: orígenes, desarrollos y enfoques.

La aparición del concepto de exclusión social está relacionada con la búsqueda de comprensión de las nuevas realidades sociales. Fue René Lenoir quien publicó en Francia en 1974 el texto “Los excluidos: uno de cada diez franceses”, en el cual desarrolló la noción de exclusión para analizar las desventajas sociales como efectos de la crisis del Estado de Bienestar, incluyendo en esta categoría lo mismo desempleados de larga duración, que drogadictos y discapacitados (Pérez y Mora, 2006). Lenoir ya no recurrió al término de pobreza ni al de marginalidad para explicar la situación de desventaja social de muchos ciudadanos franceses, pues el concepto de exclusión aspiraba a describir no solamente la vida precaria de los grupos sociales afectados, sino la ruptura con las instituciones formales del Estado. La crisis del sistema

institucional dejó a su suerte el bienestar de muchas personas, dejándolas fuera del sistema de protección social.

Encontramos entonces que con el término exclusión social no solamente se describen las privaciones materiales que padecen diversos sectores de la población, sino que también incluye una nueva forma de diferenciación social entre los que están “dentro” (incluidos) y los que están “fuera” (excluidos). Los que mantienen niveles altos de cohesión con el sistema social y los que presentan débiles o fragmentadas relaciones con el mismo. Para Ziccardi (2001:98) la noción de exclusión social:

[...] aparece en Europa cuando se acepta que existe un desempleo de larga duración, que un número considerable de personas no tienen vivienda, que existen nuevas formas de pobreza, que el estado benefactor se reestructura ante la crisis fiscal, y que los sistemas de la seguridad social ceden paso a la solidaridad para atender la cuestión social.

La misma Alicia Ziccardi (2001) afirma que en el contexto de los cambios propios de la modernidad tardía y de los procesos de globalización de la economía, la exclusión social, que en su concepción original sólo hacía referencia a los desempleados y carentes de asistencia sanitaria, ahora se le encuentra más asociada con el quiebre o inexistencia de los vínculos que unen al individuo con la sociedad y que le dan pertenencia e identidad en relación a ella.

El proceso de globalización ha introducido nuevos factores que están polarizando a la sociedad al incorporar ciertos sectores de la población en la economía, la cultura y la tecnología, mientras excluye a otros para acceder a estos ámbitos. La globalización se ha traducido en los países latinoamericanos en un menor número de empleos estables y bien remunerados y en un incremento de actividades informales, especialmente en el comercio. Por ello, hablar de exclusión:

[...] adquiere sentido en el contexto de la globalización que segmenta y polariza el todo social, al incorporar a algunos sectores de la población en la economía, la cultura, la tecnología internacionalizada y excluir a grandes mayorías para acceder o ejercer una o todas estas dimensiones (Quinti en Zicardi, 2001: 99).

En América Latina la exclusión social se presenta de manera diferente a como se observa en Europa y EUA, pues no es un fenómeno que apareció en las últimas décadas, sino que las situaciones de injusticia, desventaja social y económica están arraigadas desde hace muchos años. Aunque las leyes constitucionales de las repúblicas establecen los derechos al trabajo, a la educación, a la salud, en realidad estos derechos nunca han estado garantizados para el conjunto de la ciudadanía.

La exclusión social en Latinoamérica esta visibilizada por las dificultades de acceso al trabajo, al crédito, a los servicios de salud, a la instrucción especializada. Por el contrario, los factores de vulnerabilidad que persisten son el analfabetismo, el aislamiento territorial, la pobreza, la carencia de vivienda, la discriminación a indígenas y de género. La solidaridad social no es suficiente para reducir la desintegración social. Los grupos más vulnerables socialmente siguen siendo las mujeres, los niños, los ancianos, los indígenas.

En México, de manera específica, se observa que más de la mitad de su población se encuentra en condiciones de pobreza. Adicionalmente el fenómeno de los jóvenes “Ninis” evidencia las fallas en la estructura social para integrar al sistema educativo y al mercado laboral a estos grupos de jóvenes.² Este sector de la población que “ni estudia, ni trabaja”, jóvenes de 12 a 29 años, alcanza la cifra de 4 millones de individuos (Negrete y Leyva, 2013).

² La expresión “Ninis” es una traducción de la voz *Neet (Not in Employment Education or Training)* utilizada por primera vez en 1999 en un informe de la *Social Exclusion Unit*, que es una oficina de apoyo al gabinete del primer ministro de la Gran Bretaña.

Las sociedades latinoamericanas aún no han creado mecanismos efectivos de integración social de la población excluida. En realidad es muy difícil revertir la magnitud de la exclusión con los actuales índices de crecimiento económico y de inversión.

Aunque no hay un consenso sobre la conceptualización de la exclusión social, sí hay un acuerdo en torno a su naturaleza multidimensional, que incluye dificultades o barreras en las dimensiones económica, política y social (relacional) (Laparra *et al.*, 2007: 28). El proceso de exclusión presenta las siguientes características: es estructural, pues es un elemento del sistema socioeconómico vigente que selecciona sólo a aquellos individuos que cuentan con las calificaciones requeridas por el mismo; es multidimensional, pues los factores que intervienen en la exclusión son laborales, económicos, del área familiar y relacional, política y relacional (Reglero, 2014: 46).

Las perspectivas que explican el fenómeno de la exclusión pueden ser agrupadas cuando menos en tres tipos de enfoque: el de autoexclusión, el de déficit de capacidades y el de discriminación activa (Laparra *et al.*, 2007).

El enfoque de *autoexclusión* destaca la voluntariedad de la exclusión: las personas se excluyen porque no tienen interés en orientar su conducta de acuerdo a los estilos y normas de las mayorías. La teoría de Murray señala la existencia de una infraclase (*underclass*) caracterizada por su estado de degradación moral que mueve a sus integrantes a desarrollar un trabajo legal y regular, así como a aceptar a la familia como la institución de reproducción social. La exclusión social se constituye por falta de motivación y de incentivos de las personas. También la explican por la protección mediante subsidios a estilos de vida marginales.

Esta perspectiva también señala que los cambios económicos y culturales de las últimas décadas han debilitado a la institución familiar, como la elección de estilos de vida distintos a los de

las mayorías. Muchos individuos se autoexcluyen porque han renunciado a las formas tradicionales de formación de la familia y la reproducción no es ya la finalidad relevante de la formación de la pareja.

Sin duda, esta última visión de la exclusión social es psicologizante y parcial, pues ubica en el individuo y en algunos colectivos el origen de la exclusión. Cierra los ojos a los factores que se originan en la estructura social y en las transformaciones culturales. Se trata de una perspectiva funcionalista de la sociedad donde los excluidos socialmente son los desadaptados que por falta de voluntad no se han incorporado a las instituciones formales que les oferta el sistema social.

El enfoque de *déficit de capacidades* de los individuos y los grupos sociales afirma que la sociedad de mercado y la innovación tecnológica han dejado rezagados a los trabajadores con baja formación y poca experiencia laboral. Estos son los argumentos que justifican que la industria, la agricultura y la construcción no empleen a estas personas con baja calificación laboral. La alternativa que se les presenta es la de ubicarse en la informalidad económica, especialmente en el sector de los servicios. Los menos productivos son los excluidos por la economía moderna. Son a quienes hay que ayudar a superar las deficiencias de sus capacidades para mejorar su integración a la sociedad. A este respecto, Laparra *et al.* (2007: 29) definen la exclusión social como:

[...] un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad más leve hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, sociosanitario, económico, relacional y habitacional) por un lado y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección, por el otro.

Este enfoque de déficit de capacidades también valora la nueva dinámica de la institución familiar, la cual se ha transformado para adaptarse a los cambios culturales de la sociedad. En los nuevos escenarios las mujeres participan de manera creciente en el mercado de trabajo, lo que obliga al grupo familiar a reorganizar las tareas domésticas y laborales para no afectar a sus integrantes.

El tercer modelo analiza la exclusión social como resultado de una *discriminación activa* en contra de individuos y grupos sociales por su estilo de vida, etnia o circunstancias personales. Se discrimina y excluye a personas y colectivos por su pertenencia a un grupo específico, negándoles oportunidades. Los orígenes de esta exclusión se encuentran en procesos ideológicos, políticos e institucionales. Se observa un conflicto entre los valores dominantes de las mayorías con las nuevas aspiraciones sociales de las minorías culturales.

Por otra parte, la exclusión social se ha estudiado como un estado, una situación, y no como un proceso social. Castel considera que no se atiende suficientemente el estudio del proceso de exclusión social:

[...] la noción de “exclusión social” impone una atención hacia los excluidos, provocando una desatención al proceso de exclusión. De este modo, se enfoca, prácticamente siempre, al estado; esto es, a la situación social de los excluidos, en vez de percibir la exclusión como un proceso social. Las medidas contra la exclusión se convierten, de este modo, en ayudas a los excluidos que alivian el peso de la situación, pero sin cambiarla (1995: 29).

Cuando es concebida como un estado, desvinculándola del sistema económico y político, la atención de los excluidos puede percibirse como una acción altruista. Por el contrario, al valorar la exclusión como un proceso social se identifican los orígenes y las posturas ideológicas interesadas en mantener ésta desigualdad. Además de los enfoques que conceptualizan las diversas formas de exclusión, encontramos estudios interesantes que proponen nuevas maneras de abordar este fenómeno social.

El enfoque de la comunicación de Luhmann y el concepto de exclusión discursiva

Luhmann, en su teoría de sistemas, afirma que en el proceso de inclusión la sociedad moderna da cuenta del acceso del conjunto de su población a las realizaciones de sus sistemas funcionales, mientras que en el proceso de exclusión mantiene, de una manera políticamente intencionada, en la marginalidad a grupos que no participan en la vida social (García, 2012: 47). Así, la exclusión es una forma de impedir que una persona participe en determinados procesos de comunicación, los cuales no sólo se refieren a los actos de habla, sino a todos los procesos de intercambio de información (Herzog, 2011). En el análisis que Luhmann hace del concepto de inclusión (y de manera análoga exclusión) observa que:

[...] puede referirse solo al modo y manera de indicar en el contexto comunicativo a los seres humanos, o sea, de tenerlos por relevantes. Conectando con un significado tradicional del término puede decirse también que se trata del modo y manera en que los seres humanos son tratados como ‘personas’ (Luhmann, 1997:172).

En este contexto de comunicación para el sistema social, la exclusión es una manera de expresar rechazo, desconsideración, indiferencia hacia algunas personas, ignorándolas en sus procesos de interacción discursiva. Siguiendo a Luhmann diremos que la exclusión no le brinda al ser humano un trato de persona relevante. Aunque conviene precisar que no se excluye a las personas físicas, sino que éstas reciben un trato como no significativas. Permanecen en el sistema como persona física, pero en una dimensión social diferente. Sus actos de comunicación son ignorados.

Luhmann utiliza la figura de la “*frontera*” para separar la inclusión de la exclusión. No hay inclusión sin exclusión. No hay un dentro, sin un afuera. La exclusión es un estado y también el proceso de la operación de creación y mantenimiento de fronteras sociales, esto es, la operación de asignar a una persona un lugar en

la sociedad y de declararle irrelevante en subsistemas específicos (Herzog, 2011). Por otra parte, el uso del concepto de exclusión social en la definición de las políticas sociales del Estado ha contaminado de alguna manera su utilización como concepto sociológico, generando cierta imprecisión de su contenido (Herzog, 2011). En la búsqueda de fortalecer la capacidad analítica del concepto de exclusión social, Herzog (2011) propone la noción de exclusión discursiva, ubicándola dentro de la teoría sociológica del discurso. De acuerdo con esta aportación, el contexto de producción discursiva es la nueva dimensión en la que el concepto de exclusión recupera su capacidad descriptiva y analítica de la realidad social. En esta línea de pensamiento Herzog señala que:

La investigación social sobre exclusión se tiene que centrar entonces en la tarea de analizar los procesos de creación de semánticas sociales que perfilen a determinadas personas de forma devaluada. Estas construcciones suelen usar “marcas de relevancia” que facilitan la devaluación colectiva. Estas marcas pueden ser el color de la piel, la nacionalidad u otros rasgos físicos o sociales. Por tanto, se puede especificar la exclusión discursiva como la clasificación, adscripción y devaluación de ciertas características grupales (2011: 619).

Excluir socialmente a determinados grupos mediante discursos cargados de descalificaciones es una práctica común en las relaciones grupales e intergrupales. Se descalifica al otro con expresiones violentas y con actitudes intolerantes para justificar el estatus en que se les mantiene. Tajfel (1984) en sus estudios sobre la identidad social muestra que la pertenencia a un grupo es fuente para la definición de categorías sociales que auxilian en la comprensión del entorno cultural. Los excluidos forman una categoría en la que son percibidos como un exogrupo. Quienes se ubican cercanos al sistema social constituyen un endogrupo que desarrolla favoritismo entre sus integrantes y que excluye de manera activa a quienes identifica como miembros del exogrupo, receptores de sus expresiones agresivas estereotipadas.

El análisis de los discursos nos muestra las formas de discriminación que son utilizadas para marginar y excluir a personas y colectivos a quienes se les niegan derechos de ciudadanía. Como veremos enseguida el ejercicio del poder en los ámbitos de las instituciones y colectivos nos aporta nuevas luces sobre el fenómeno de la exclusión social.

Una mirada a la exclusión social desde la perspectiva del poder

La noción de poder en Foucault permite profundizar en la comprensión del fenómeno de la exclusión social. Su análisis busca ir más allá de las condiciones de producción y del esquema de las superestructuras y estructuras, identificando el ejercicio del poder en el cuerpo social. Como bien afirman Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela en la Introducción a una colección de textos de Foucault agrupados bajo el título de ‘estrategias de poder’, “el poder se incardina en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos de los seres humanos, pero también en los pensamientos, en las representaciones y en las racionalizaciones y hasta en el propio reconocimiento de nosotros mismos” (en Foucault, 1999: 17).

En la revisión que hace del uso de la razón y el poder Foucault encuentra que en su evolución las sociedades establecen relaciones de poder no solamente de manera negativa, como la represión apoyada en estatutos jurídicos, y los sistemas de exclusión, sino que también se realiza un ejercicio del poder mediante las instituciones, de una manera positiva y productiva, apoyadas en procedimientos de control social (Foucault, 1984:36). El discurso es un instrumento de ejercicio del poder en la sociedad. Foucault afirma:

[...] supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (1992: 5).

Este autor (1992: 11) identifica varios procedimientos de control del discurso que funcionan como sistemas de exclusión: la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad. Muchos discursos se prohíben por los vínculos que los relacionan con las esferas de la sexualidad y el poder.

La locura representa la negatividad para la razón. Se separa y se rechaza a los locos porque contaminan la razón. El modelo de exclusión personificado por el discurso del loco declara la palabra del loco como nula y sin valor. Su testimonio es disminuido frente a la autoridad. Las demandas de los excluidos no son escuchadas, porque su discurso es análogo al del loco. Son las demandas de la sinrazón. Si se escuchan son desvalorizadas. Sus reclamos no tienen la fuerza de la ciudadanía. El rechazo que sufren tiene su justificación en el peligro que representan para el orden instituido sus opiniones, sus puntos de vista.

La postura del sistema social frente a los excluidos nos recuerda el modelo de poder de la lepra descrito por Foucault (2001). Al leproso se le marca y expulsa a las afueras de la ciudad para que allí se pudra. Al leproso se le rechaza extra muros, y por esta condición deja de ser ciudadano. El modelo de la lepra sueña con una comunidad pura, de fondo casi religioso donde no exista el mal, sino la pureza de la comunidad (Giraldo, 2006).

Foucault explica que en las sociedades disciplinarias el poder se ejerce a través de la estrategia de normalización, cuyo mecanismo es el encierro, que se utiliza para la corrección de los individuos que desobedecen o se desvían de las normas; o bien para incluirlos en el sistema de redes de poder: aislamiento, trabajos forzados, educación. Las instituciones, como el hospital, la cárcel, la escuela, la familia ponen en juego mecanismos de ejercicio del poder que regulan las prácticas sociales, las costumbres, etc., al interior de cada una de estas organizaciones.

Además de las funciones negativas, como la prohibición y el rechazo de los discursos de los excluidos, el poder es una realidad que penetra los vínculos sociales e invade todas las actividades

humanas, no para reprimir, sino para actuar de una manera positiva y creativa. Esta modalidad en que se presenta el poder Foucault lo ubica en las sociedades de control donde el poder se ejerce mediante mecanismos democráticos, para regular la participación de los ciudadanos.

Las convocatorias que el Estado hace a la identidad nacional, a la solidaridad con los desposeídos nos recuerdan las formaciones reactivas de los neuróticos, las cuales se constituyen para ocultar sus verdaderos deseos. En este sentido ante las evidencias sistemáticas de los fracasos de las políticas sociales, el Estado manifiesta una gran preocupación por el bienestar de los excluidos y afirma una y otra vez que se está en el camino correcto para superar las problemáticas sociales. En realidad la función prioritaria del Estado no es la de promover el Estado de Bienestar de todos sus integrantes, sino el ejercicio del poder y del control social para mantener el orden instituido.

En su discurso el Estado promueve la equidad y la justicia entre todos los miembros de la sociedad, sin embargo, la permanencia de los fenómenos de la pobreza y la exclusión social, muestran que el Estado enfrenta muchas dificultades para alcanzar esos ideales.

La fractura del Estado de Bienestar por la imposibilidad de continuar las políticas de protección social debilitó los vínculos del Estado y la sociedad. El Estado redujo sus acciones de protección social. Los grupos y las personas se vieron en la necesidad de satisfacer sus derechos sociales en el ámbito de lo privado. El repliegue de las instituciones favoreció el individualismo y la ruptura del compromiso social con los excluidos.

En la sociedad postmoderna estamos viviendo un proceso de individualización y personalización, que: “designa la línea directriz, el sentido de lo nuevo, el tipo de organización y de control social que nos arranca del orden disciplinario-revolucionario-convencional” (Lipovetsky, 2000: 6).

Este proceso de personalización, siguiendo a Lipovetsky, visto en su cara negativa rompe con la socialización disciplinaria y debilita los lazos sociales del individuo con su entorno. En su parte positiva, produce una sociedad flexible basada en la información, el sexo, en el culto a lo natural, a la cordialidad, en la estimulación de las necesidades. La sociedad se organiza con: “un mínimo de coacciones, un máximo de elecciones privadas, poca austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la máxima comprensión posible” (Lipovetsky, 2000: 7).

Pareciera que en este entorno de destierro de las formas y valores tradicionales, de propósitos hedonistas, respeto por las diferencias, culto a la liberación personal, al relajamiento, al humor y a la sinceridad, al psicologismo, a la expresión libre, desapareció la presencia del poder frente a los ciudadanos. En realidad, lo que ha ocurrido es la construcción de un nuevo entramado donde la autonomía del individuo contribuye a su control y dominación. Su narcisismo lo distancia de los demás, debilita sus lazos sociales.

En la dimensión política los individuos ven limitado el ejercicio de sus derechos sociales ciudadanos. La exclusión es la expresión de la negación del reconocimiento social y cultural, necesario para participar activamente. Para los esquemas de participación social el excluido es una persona superflua. La exclusión provoca la separación del individuo de las posibilidades de desarrollo personal y participación social (Rubio y Monteros, 2002). La ciudadanía social expresaría el reconocimiento de sus derechos sociales y su inclusión.

Construir en las democracias la ciudadanía es una tarea difícil, sin embargo, las instituciones gubernamentales deben ensayar nuevas formas de participación ciudadana que garanticen la inclusión de los intereses de la sociedad en sus procesos de toma de decisiones. El gran desafío en la cuestión social es construir la democracia en la cotidianeidad, a través de nuevas relaciones entre gobierno y ciudadanía (Ziccardi, 2001).

La intervención psicosocial: asistencialismo a los excluidos o dispositivo de resistencia y cambio social.

Con el desmantelamiento del Estado de Bienestar se profundizaron los procesos de exclusión social en Latinoamérica. La globalización de la vida económica y cultural, generó nuevas formas de exclusión. El naciente Estado neoliberal hizo ajustes en las políticas destinadas a los excluidos: se redujeron considerablemente los recursos y se establecieron prácticas asistencialistas focalizadas en los sectores de población más vulnerables: grupos en pobreza alimentaria extrema, personas analfabetas, entre otros.

Si se concibe la exclusión social como un estado, una situación de vulnerabilidad, las acciones que se desplieguen para ayudar y atender a los excluidos estarán dirigidas a atender el sufrimiento y algunas necesidades específicas inmediatas. Estas acciones de la autoridad no buscan modificar dicho estado de cosas. De esta naturaleza son la mayoría de las políticas asistencialistas. Las políticas sociales que buscan mitigar estas situaciones no logran disminuir los índices de pobreza y marginalidad, pues a pesar de estas acciones de los gobiernos paradójicamente la pobreza sigue creciendo. Desde la perspectiva de la autoridad, proporcionando ayuda asistencial a estos grupos sociales se mitiga su situación de precariedad.

Recientemente los gobiernos han cambiado la estrategia y la concepción de su política social para los excluidos. Se plantea de manera positiva el mecanismo de la inclusión social, que se define como

[...] la capacidad de individuos y grupos para mejorar su desarrollo personal y su participación social. Las políticas y programas de inclusión social tienen el objetivo de reforzar dichas capacidades, incrementar la autonomía de las personas, mejorar sus lazos familiares, su nivel educativo y la activación de roles

personales y comunitarios que le permitan convivir de forma constructiva en su entorno (Reglero, 2014: 49).

Para enfrentar la adversidad de una vida de exclusión, los excluidos han desarrollado acciones de resistencia. En las últimas décadas del siglo pasado se registraron diversas experiencias en grupos sociales de Latinoamérica que promovieron cambios para mejorar sus condiciones de vida. Se trata de proyectos autogestivos cuyo fundamento teórico se encuentra en los enfoques críticos de la sociedad. Los científicos que apoyan estas iniciativas ciudadanas cuestionan la neutralidad de las ciencias sociales y promueven compromisos políticos con los desfavorecidos para apoyarlos en sus actividades para solucionar problemas que les aquejan. En esta línea encontramos las posturas de Ignacio Martín-Baró, Orlando Fals Borda, Paulo Freire, y más recientemente a Maritza Montero.

En todos ellos encontramos el común denominador de una postura política en la que la ciencia social no puede tener como aspiraciones solamente la descripción y la comprensión de la realidad, sino que el científico requiere vincularse de manera más comprometida con los excluidos y colaborar en los procesos de transformación y cambio social de las condiciones de vida que padecen. Considerando esta realidad la tarea de las ciencias sociales es la de hacer visibles las situaciones de exclusión social, mostrar el camino para el reconocimiento de los derechos de los grupos de excluidos.

Por otra parte, frente a las dificultades de integrar plenamente a los individuos excluidos, en el campo de la psicología social encontramos enfoques que destacan la importancia de los grupos como instancias mediadoras entre los individuos y la sociedad. La constitución de colectivos que producto del análisis y toma de decisiones planifican acciones específicas para la resolución de los problemas comunes, puede ser la “fuerza instituyente”³ que aglutine los esfuerzos de los excluidos para promover su bienestar social. Maritza Montero lo expresa de la siguiente manera:

³ En el sentido que le da René Lourau dentro del análisis institucional.

La psicología social comunitaria generada en los países americanos ha estado casi siempre orientada hacia la transformación social. Este objetivo se ha planteado a partir de transformaciones en las comunidades y en los actores sociales que en ellas participan, facilitando o catalizando el desarrollo de sus capacidades y auspiciando su fortalecimiento para obtener y producir nuevos recursos conducentes a los cambios deseados y planificados por ellos mismos en su entorno. El logro de tal meta supone que esos actores sociales tengan capacidad de decisión, el control de sus propias acciones y la responsabilidad por sus consecuencias. Supone también una redefinición del poder (2003: 143).

Martín-Baró, por su parte, propone la construcción de una psicología de la liberación que contribuya al desarrollo de los pueblos latinoamericanos, replanteando su bagaje teórico y práctico. Aclara que esta nueva perspectiva tiene que ser construida desde las propias mayorías:

¿Nos hemos preguntado alguna vez seriamente cómo se ven los procesos psicosociales desde la vertiente del dominado en lugar de verlos desde la vertiente del dominador? ¿Hemos intentado plantear la Psicología educativa desde el analfabeto, la Psicología laboral desde el desempleado, la Psicología clínica desde el marginado? ¿Cómo se verá la salud mental desde el colono de una hacienda, la madurez personal desde el habitante del tugurio, la motivación desde la señora de los mercados? (2006: 6).

Para Martín-Baró una intervención que libere a los excluidos de formas injustas de dominación debe contar con su participación activa. La metodología que propone la psicología social para promover los cambios sociales y el bienestar social de las poblaciones, organizaciones o comunidades es la *intervención psicosocial*. Este dispositivo tiene como propósitos la promoción del bienestar de los individuos y los colectivos a los que pertenecen, así como: "...a reducir o prevenir situaciones de riesgo social y personal, y contribuir al desarrollo de acciones cuya intención es la

solución de problemas concretos que afectan a individuos, grupos y comunidades” (Hernández y Valera, 2001: 55). En la misma postura, Amalio Blanco afirma que el dispositivo de intervención debe tener “un dominio de actuación no solo psicológico-individual (interno), sino psicosocial (relación sujeto-medio) y/o macro o microsocioal comprometido directamente con el cambio social” (2007: 38).

En la atención de las demandas y necesidades sociales encontramos dos posturas, ambas diferentes. El Estado, sin considerar las opiniones y la organización que han desarrollado los excluidos, les brinda asistencia y los recursos asignados se distribuyen generalmente a través de programas diseñados por especialistas.

La otra forma de atender las demandas y exigir derechos es la autogestión de los grupos de excluidos. La autogestión es un instrumento del trabajo comunitario que utiliza la organización interna de los colectivos para desarrollar proyectos específicos. En el medio urbano observamos muchos ejemplos de esta actividad autogestiva: la autoconstrucción, la colaboración en la introducción de servicios públicos a las colonias y zonas rurales, etc.

De acuerdo con lo que hemos señalado en líneas anteriores, los grupos y colectivos pueden generar transformaciones sociales en su entorno mediante acciones autogestivas, planificadas, con una colaboración comprometida entre agentes internos de los grupos sociales y agentes externos, profesionales de las ciencias sociales, cuyos objetivos específicos sean la solución de problemas específicos de su entorno y la búsqueda de bienestar social, con la participación activa de los excluidos.

Conclusión

El examen de la pobreza es una dimensión que no agota la explicación de los procesos de desigualdad social. La exclusión social es un fenómeno multidimensional que se manifiesta en

diversas dificultades y limitaciones: en la esfera económica, (el desempleo, la actividad en la economía informal, condiciones de vida precarias), en la esfera de la participación social (debilitamiento de estructura familiar, aislamiento social), en la participación política (limitaciones para ejercer derechos políticos y ciudadanos).

El concepto de exclusión social es dinámico y contribuye a comprender los procesos de exclusión en sus múltiples dimensiones. Las concepciones que explican la exclusión social como un producto de la falta de voluntad y de motivación de los individuos para integrarse socialmente no son aceptables. Pues las visiones individualistas o psicologizantes no aportan mucho a la comprensión de estos fenómenos complejos. La incorporación de la noción de exclusión discursiva aporta una dimensión de análisis relevante en el campo de la comunicación para el estudio de los discursos que limitan el ejercicio ciudadano.

Los procesos de integración social son complejos y las conceptualizaciones actuales sobre exclusión social contribuyen a identificar los nuevos factores de desigualdad social, así como a explicar de manera más amplia las situaciones de vulnerabilidad social.

La presencia del poder en el cuerpo social, de acuerdo con Foucault, hace uso de varios sistemas de exclusión como una estrategia de control en el ámbito del discurso. Se rechazan en el nivel del discurso las quejas y opiniones de los excluidos. Se cierran los oídos para disminuir el valor de sus palabras. Superar la situación de exclusión significaría modificar las relaciones de poder, generando nuevos espacios para la expresión de los intereses de los opositores a los controles del poder.

Las tareas y compromisos que tienen que asumir las ciencias sociales frente a los fenómenos de la exclusión, son diversas: colaborar en hacer visibles los procesos de exclusión, participar en proyectos de transformación y cambio social que promuevan mejores condiciones de bienestar y amplíen la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones de las autoridades.

El incremento del número de personas en situación de exclusión debe mover a las autoridades a evaluar los procedimientos institucionales de protección social, pues paradójicamente en México muchas personas que no requieren la protección del Estado se encuentran incluidos como beneficiarios en dichos sistemas.

Construir un futuro donde el bienestar de la población esté garantizado tiene que pasar por el fortalecimiento de la ciudadanía social. La intervención psicosocial se sustenta en concepciones donde es posible alcanzar cambios microsociales a partir de la acción colectiva y organizada de los excluidos, con transformaciones en las relaciones, en el discurso, en las prácticas autogestivas que produzcan bienestar a los individuos, colectivos y comunidades. ▼

Referencias

- BLANCO, Amalio. (2007). *Intervención psicosocial*. Madrid: Prentice Hall.
- CÁRDENAS, Jaime. (2017). *Del Estado absoluto al Estado neoliberal*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4310/5.pdf>
- CASTEL, R. (1995). “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, *Archipiélagos. Cuadernos de crítica de la cultura*, Núm. 21.
- DELFINO, Andrea. (2012). “La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana: surgimiento y actualidad”, *Universitas Humanística*, Núm. 74.
- FOUCAULT, Michel. (1984). *Vigilar y castigar*. Madrid: Pirámide.
- (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Los anormales*. México: FCE.
- GARCÍA, José María. (2012). “La exclusión social en la teoría social de Niklas Luhmann”, *Sécula XXI - Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 1.
- GERMANI, Gino. (1980). *El concepto de marginalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GIRALDO, Reinaldo. (2006). “Poder y resistencia en Michel Foucault”, *Tabula Rasa*, Núm. 4.

- HERNÁNDEZ, B. y S. Valera. (2001). *Psicología social aplicada e intervención psicosocial*. Santa Cruz de Tenerife: Resma.
- HERZOG, Benno. (2011). “Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social”, *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 69, Núm. 3.
- LAPARRA, Miguel y Begoña Pérez. (2009). *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*, file:///C:/Users/HP/Downloads/publicacion%20Capitulo%203%20-%20La%20exclusión%20social%20en%20España%20(1).pdf
- LAPARRA, Miguel; Ana Obradors; Begoña Pérez; Manuel Pérez; Víctor Renés; Sebastián Sarasa; Joan Subirats y Manuel Trujillo. (2007). “Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas”, *Revista Española del Tercer Sector*, Núm. 5.
- LIPOVETSKY, Gilles. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- LUHMANN, Niklas. (1997). *Teoría política en el Estado de bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio (2006). “Hacia una psicología de la liberación”, *Psicología Sin Fronteras*, Vol. 1, Núm. 2.
- MONTERO, Maritza. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- NEGRETE, Rodrigo y Gerardo Leyva. (2013). “Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición”, *INEGI. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, Vol. 4, Núm. 1.
- PÉREZ, Juan Pablo y Minor Mora. (2006). *De la pobreza a la exclusión social. Persistencia de la miseria en Centroamérica*. San José: Fundación Carolina.
- REGLERO, Mercedes. (2014). “Utilización de los términos exclusión y pobreza: una cuestión dinámica”, *Educación y Futuro*, Núm. 30.
- RUBIO, M. J. y S. Monteros. (2002). *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención*. Madrid: CCS.
- TAJFEL, Henri. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Editorial Herder.

Fecha de recepción. 28 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 25 de Mayo 2018

Educación y cultura: la *corporalidad* como categoría conceptual de la institución escolarizada

ERIK AVALOS REYES¹

Resumen. ¿Es el cuerpo una forma de mirar y reflexionar nuevamente a la institución educativa? Al parecer, los “paradigmas” educativos que han servido de fundamento para los diversos modelos educativos en el siglo pasado y en este, se han quedado en paso lento ante la rapidez con que los sujetos exigen novedosas estrategias de enseñanza; la época vertiginosa y los nuevos devenires del individuo requieren categorías que respondan a las nuevas maneras de estar en la cultura y en la sociedad. Repensar el cuerpo posibilita la apertura de la educación hacia horizontes más *ad hoc* de las dinámicas contemporáneas en las instituciones educativas.

Palabras clave. Cuerpo, corporalidad, cultura, educación.

Abstrac. Is the body a way of looking and reflecting again on the educational institution? Apparently, the educational “paradigms” that have served as the foundation for the different educational models in the past century and in this one, have remained in slow step before the rapidity with which the subjects demand new teaching strategies; the vertiginous epoch and the new becomings of the individual require categories that respond to the new ways of being in the culture and in society. Rethinking the body enables the opening of education towards more *ad hoc* horizons of contemporary dynamics in educational institutions.

Keywords: body, corporality, culture, education.

1 Doctorado en Investigación Psicoanalítica y estudios de Doctorado en Filosofía. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Responsable del Cuerpo Académico: Teoría y filosofía de la educación (erikavalosreyes@gmail.com).

1. Educación y dinámica social

Pensar la educación desde un paradigma único parece una tarea imposible, ya que las propias pedagogías y psicologías educativas han mostrado que la adquisición de conocimiento mediante un sistema educativo se encuentra bastante lejos de cualquier proposición *a priori* del conocimiento o de señalamientos innatos en la adquisición de aprendizajes;² por tanto, no podemos suponer que una filosofía de la educación parta de supuestos filosóficos tan rancios como la idea de que somos animales racionales o alguna modalidad de conocimiento que no considere nuestro entorno, más allá de ideas intelectuales que desconozcan la historicidad del sujeto o sus deseos, esas perversiones que alimentan su día a día en relación con las estructuras culturales.

Vygotsky asume la tarea en su texto *Pensamiento y lenguaje*,³ de acercarnos a una adquisición más arraigada en lo cotidiano, finalmente somos estructuras biológicas que al nacer adquirimos todo tipo de conocimiento y saberes con formas antiquísimas, es decir, la sociedad no nos coloca ante una aula, primero pasamos por su filtro familiar o comunal –es cierto que cada vez es más cuestionada esta tesis, sin embargo, aún no podemos desprendernos de ella en su totalidad, donde realmente adquirimos y construimos lo que él llamará *pensamiento lingüístico*, evidentemente éstas no son estructuras mentales determinadas *a priori* o exclusivamente arraigadas en nuestro cerebro y que pretendan desarrollarse únicamente con la maduración del mismo, vía la edad cronológica.

El psicólogo ruso dirá: “hay fundamentos para considerar el significado de la palabra no sólo como la *unidad del pensamiento y el lenguaje*, sino también como la *unidad de generalización y comunicación, de la comunicación y el pensamiento*”.⁴ Esta prioridad respecto de un pensamiento lingüístico va más allá

2 Cfr. Michel Onfray, *Cosmos. Una ontología materialista*, Barcelona, Paidós, 2016, pp. 155-163.

3 L. S. Vygotsky, *Obras escogidas II*, Madrid, Machado, 2001.

4 *Ibid.*, p. 23.

del desarrollo del intelecto en los individuos, que es demasiado importante pero está incompleto si se olvida que únicamente tiene sentido al poder ser expresado; decir es ya pensar, por ello, la posibilidad de una educación previa a la institucionalización de la misma marca la pauta para generar individuos hablantes, es decir, pensantes, y puedan también ser críticos de los mismos postulados educativos a los cuales se enfrentarán durante los próximos años de su vida, que siempre olvidan el vínculo tan importante que representa para ese sujeto que estudia su relación con el cuerpo propio, éste determina, con sus dinámicas y lógicas, la posibilidad de transformar todo el actuar del sujeto en el mundo de la vida.

Esta vertiente coloca en la mira a la misma filosofía, buena parte de ésta ha enfocado sus baterías en la pregunta por el conocimiento. Olvidándose, podríamos decir, de mirar a ese sujeto que es parte de un grupo, cuya principal condicionante para pertenecer al mismo es asumir esa posición de cosa-social, es decir, no dejando de lado el compromiso que tiene de no tomar distancia de ellos, de lo contrario sería excluido y, seguramente, moriría. Antes que toda adquisición de conocimiento, visita al aula, o enredarse en los entramados de sistemas de conocimiento y evaluación, está la factibilidad de no abandonar al grupo.

Asumir cualquier conjunto de creencias nos lleva a la sumisión total, aunque es la condicionante para permanecer en sociedad, “no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo entorno”.⁵ Es decir, la creencia es la antesala de toda conciencia racionalizando su mundo, no podemos fiarnos a la idea de que exclusivamente encaminamos nuestras posibilidades de sujetos al desarrollo de una racionalidad y que la educación debe estar totalmente enfocada a ello —esta es la tesis del psicólogo Piaget—, no, también ha de tenerse presente que la primacía de nuestra aparición en el mundo la encontramos en ese conjunto de creencias, independientemente de la sociedad donde se adquirieron; lo anterior es la condición necesaria para habitar una cultura, una sociedad, es decir, ésta nos exige someternos a sus

⁵ Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*, México, Siglo Veintiuno, 1998, p. 31.

reglas –creencias, leyes, instituciones– para permitirnos vivir en ella y desarrollar nuestras potencialidades como sujetos.⁶

Las consecuencias son aterradoras, ya que implican asumir un catálogo de creencias, tabúes y costumbres con las que ni siquiera se puede estar en desacuerdo, puesto que es condicionante recibirlas *a priori* y jamás ponerlas en duda. Este encuentro con lo social y cultural produce individuos manipulables, ciegos de razón, que básicamente están a la expectativa del delirio grupal, asumiendo una posición sumisa en ese rol de masa; se actúa demasiado y se piensa poco. La regla, la ley y la norma son el baluarte de una educación informal que es la antesala de una educación formal que, a diferencia de lo supuesto por la pedagogía crítica que platean Giroux⁷ y MacLaren,⁸ también hará del individuo alguien sumiso, propenso a una domesticación plena. Nos dirá De Sousa Santos:

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”.⁹

Dicha cita muestra una posición difícil de sostener, ya que se le puede objetar que su misma perspectiva es occidental por argumentarse desde esa perspectiva, entonces no es tan crítica y novedosa; sin embargo, la simple enunciación de la misma habla de un diferencia en la perspectiva actual de ver al “pensamiento occidental”, por lo menos abre la posibilidad de otras formas de pensar y de replantear los mismos problemas discutidos en un

6 Cfr. Sigmund Freud, *El malestar en la cultura* (T. XXI/1930), Argentina, Amorrortu, 2006, pp. 93-94.

7 Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo Veintiuno, 1995.

8 Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo Veintiuno, 1998.

9 Boaventura De Sousa Santos, *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI/CLACSO, 2009, p. 160.

paradigma únicamente occidental; por ello, el abismo y ambos lados de las líneas son las normas a nuestro entendimiento, esta regulación da prioridad a cada elemento de fútil arquitectónica en el salón y en el “conocimiento” que se nos da, que se nos imparte, al que somos llevados como caballos desbocados a un matadero, éste es el espacio de la sinrazón cultivado por todo una cosmovisión occidental que no se ha tomado el tiempo para hacer una autovaloración y determinar críticamente la gran responsabilidad que tiene en la laxitud de los sujetos contemporáneos, cuyas orientaciones decantan la sobrevaloración del cuerpo propio más allá del desarrollo intelectual o lingüístico, un olvido de la conciencia en relación a una inclinación sobre el cuerpo, se abren muchas preguntas: ¿cómo la sociedad o las culturas responden a ello? ¿Qué dice la educación para integrarlo en las políticas educativas? ¿Se pueden medir –pensemos en las políticas de calidad educativa– las consecuencias de ello en el sujeto?

La cultura viene a ser esa entramada que se mantiene mediante instituciones materiales o simbólicas, donde son recibidos los individuos y, bajo cierta “idea”, se les forja como sujetos, como ciudadanos, como profesionistas, como número de identidad, como todo aquel objeto requerido por los intereses sociales para que sobreviva la “comunidad” independientemente de las nimiedades individuales; la educación es una de las instituciones socioculturales encargadas de forjar y fortalecer dicha tarea, es decir, es responsable de la puesta en marcha y operación de un cúmulo de conocimientos y actitudes con el objetivo de hacer del individuo alguien manipulable o alguien autónomo. La apuesta actual, sin duda, es el sujeto manipulable, dominarlo como política de un sistema lleno de intereses gremiales y cotos de poder insaciables; por ello, la materia prima es ese individuo sin cabeza, que entra como un sujeto en potencia a las instituciones escolares y egresa como un objeto lleno de energía y competencias para servir a la maquinaria capitalista.

2. Enseñar es colonizar

Existe la idea de que unas personas pueden enseñar a otras y de igual manera algunas culturas pueden enseñar a otras, sin embargo, las que dicen enseñar nunca –o casi nunca– reconocen que lo enseñado es más una imposición que un compartir formas de ver el mundo, y que en ese “enseñar” va de fondo una imposición, un dominio, una colonización, un desconocimiento del otro, de los otros; es decir, enseñar al parecer equivale a igualar, dejando de lado el reconocimiento de la diferencia, de las condiciones particulares de cada sujeto, de su conciencia, de sus conocimientos y creencias, de su cuerpo, de sus intereses ajenos o no al interés socioeducativo.

Un elemento distintivo de este posicionamiento de la subjetividad contemporánea es la movilidad y mutación de la cultura, aferrarnos a ella es, al parecer, el único elemento vivo con el que nos quedamos después de las violentas imposiciones de la modernidad. Villoro comenta: “La cultura es una totalidad que rebasa la vida de una persona, es el contexto en el que se cumplen sus deseos y se ejercen sus decisiones”;¹⁰ es decir, es en ella donde los individuos asumimos en papel de sujetos, de alguna manera nuestra perspectiva biológica y de desarrollo es complementada por las relaciones que establecemos en una comunidad específica, por ello, resulta inimaginable que podamos sobrevivir en medios totalmente ajeno a otras personas, es imprescindible que donde nazcamos seamos aceptados para no perecer, lo cual nos garantizaría una base y raíces desde las cuales partir para crear nuestra diferencia ante los otros; que la cultura contemporánea sea dominante y colonizadora, no quiere decir que siempre haya sido así o que esa apuesta no funciona bajo ciertos elementos mínimos de moralidad y eticidad; incluso, podemos adelantar la necesidad de una nueva acepción para la palabra cultura o un nuevo concepto para dicho fenómeno social, los teóricos de la

¹⁰ Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM, 1998, p. 111.

posmodernidad intentan esta proeza con ese signo lingüístico, sin llegar a posicionarlo de una forma directa como tal, pero lo que podemos extraer del mismo, es que la llamada “cultura” se desvanece y toma fuerza la sociedad, además, en ésta, se juegan categorías casi novedosas como lo corporal, lo individual, el desencanto, la escolarización mediada por la medicina, la calidad educativa asumida en la dinámica del sistema económico.

La cultura es el medio por excelencia de realización y autorrealización del hombre, aunque no hay solamente un camino para poder encabalgarse en esa tarea, tampoco se ha de delimitar la usanza a los mejores, los correctos o los pertinentes; hay maneras distintas de comprender e interactuar en la realidad, es decir, diferentes formas de vida aparecen en las épocas delimitadas por modos culturales y, sobre todo, diversas maneras de concebirse a sí mismo ha experimentado el propio sujeto bajo el amparo de sociedades emanadas de las culturas y reguladas por los Estados; estamos en el campo de la interpretación histórica de mundos posibles que han dejado narraciones de sí mismos o están elaborándolas.

Como es de notarse, en la actualidad se ha tomado conciencia – en mayor o menor medida, pero ya es un tema tratado por diversos círculos públicos y no ignorado totalmente– de la gran diversidad cultural y por tanto, social, presente en los diversos Estados; ante esta posición las sociedades contemporáneas tienen que hacer frente a los diferentes horizontes, nuevas temáticas y problemas que antes no se habían contemplado, ya que esta diversidad cultural exige el reconocimiento de su identidad y la restauración política que los hace diferentes.

Una de las tareas pendientes de la cosmovisión occidental es hacer entender a las culturas que no pueden imponerse y dominar a otras con el supuesto de propiciar mejores condiciones de vida a los individuos que las integran; por el contrario, el fenómeno observado es el de hibridación cultural. Nunca existirá una cultura pura y superior a las otras; por ello Villoro menciona:

“Cada cultura es una forma de vida que se ofrece como ejemplo a las demás”.¹¹ Es decir, lo que llamamos cultura es un plano de experiencias única e irrepetibles para una forma de vida muy específica y otras formas de vida, por ello, al tratar de imponerse unas a las otras nacen nuevas formas de cultura o por lo menos las implicadas en la imposición acaban modificándose; la apuesta por una educación incluyente y crítica es que pueda asimilar este devenir y construir formas de enseñanza aprendizaje que restituyan las formas híbridadas para poder construir diálogos institucionales y educativos con la finalidad de formar sujetos autónomos, es de lamentar que la dinámica actual sigue el camino totalmente opuesto.

¿Por qué las otras culturas o sociedades rechazan comúnmente los ejemplos de vida de los otros? Una respuesta es que los Estados no se interesan en la diversidad cultural y finalmente “las culturas”¹² y las sociedades donde ellas subsisten están contenidas en la estructura del Estado –de la versión moderna del Estado–; bajo esta perspectiva se abandona un sujeto heterogéneo y se postula un sujeto homogéneo, llamado ciudadano, es decir, la diversidad individual se “englobará” en el concepto de ciudadano, éste no es cultural, simplemente es una figura administrativa que asegura a los poderes un mejor control sobre los sujetos. La educación generalmente es impartida en el lenguaje de los ciudadanos, no en los lenguajes de las tradiciones culturales.¹³ Donde la escuela se transforma en agente de dominio y formación social, dicha institución tiene el deber y la obligación de formar un sujeto apto para los intereses sociales –y olvidadizo de sus propias necesidades como individuo ajeno a las dinámicas sociales–, única y exclusivamente atiende un modelo de sujeto, lo encausa, lo encamina de manera “voluntaria” hacia políticas excluyente que ostentan como arma esencial la evaluación como sinónimo de exclusión, como distinción ontológica de individuos de primera clase e individuos de segunda clase.

11 *Ibid.*, p. 77.

12 Cfr. Luis Villoro, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE, 2001, pp. 359-361.

13 Cfr. Carlos Lenkersdorf, *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayatojolabales*, México, Plaza y Valdés, 2008, pp. 106-111.

En la actualidad la mayoría de los países son culturalmente diversos, son pocos los países cuyos ciudadanos hablan el mismo lenguaje o pertenecen a una misma cultura o nación. Esta diversidad plantea una serie de cuestiones importantes y muy poco atendidas en los ámbitos políticos, educativos o intelectuales; aunado a esto, se debe poner como tema relevante que ha agravado estas convivencias el asunto de la globalización.

Es cierto que este proceso del capitalismo ha propiciado una mayor comunicación e intercambio de ideas y experiencias a escala internacional, pero también ha servido para propagar una homogenización cultural debido a la imposición del modelo occidental, también, se han agudizado los fundamentalismos religiosos y políticos. Por un lado se tiene a pequeñas culturas intentando marcar su alteridad, su diferencia ante las demás, por el otro, se observan a los grandes monoteísmos religiosos y políticos eliminando esas diferencias en cuanto se las encuentran en su expansión ideológica; en estas batallas culturales y sociales por la sobrevivencia, por la imposición o por la no sumisión, la educación institucionalizada en los centros escolares desempeña un papel esencial, por un lado, se le puede atribuir la impostura de currículos ocultos y por el otro la posibilitadora de la libertad de conciencia.¹⁴

++

¿Por qué la cultura procede de esa forma en asuntos de educación? ¿En qué momento se asume en ese papel tan punitivo? ¿Por qué revive tótems y tabús? ¿Dónde queda esa imagen exaltada en la modernidad de civilización? Posiblemente las respuestas a las preguntas anteriores sean una mera ilusión y sean la cortina de humo de un auténtico sistema de control, como ya lo expuso Orwell en su novela *1984*, aquí encontramos la fantasía del mejor de los mundos posibles, sin embargo, detrás hay todo un sistema de adiestramiento, de escolarización al servicio de líderes,

14 Cfr. Iván Illich, *La sociedad desescolarizada* (en *Obras Reunidas I*), México, FCE, 2006, pp. 191-213.

cuyo único deseo es jamás perder el poder sobre esos hombres libres –los súbditos, aunque ellos no lo sepan–, incluso después de muertos; una sociedad cubierta y atrofiada por sus propias instituciones, causando ilusiones y añoranzas en niños, jóvenes, adultos y ancianos; por ello, una filosofía de la educación ha de pensar la educación como ese lugar donde se gestan las ilusiones que nos mantiene atadas al gran hermano, a la *Matrix* como análogamente podría entenderse esta película. Sloterdijk¹⁵ deja la discusión en la mesa cuando habla del concepto de *crianza* para determinar la función de las escuelas en la actualidad, dicha categoría la vincula con las grandes granjas de animales, que surten de alimento a las sociedades, y termina desarrollándola en el plano educativo, es decir, las instituciones escolares representan ese criadero de individuos ajenos a todo tipo de reflexión, que únicamente responden al orden del gran Amo.¹⁶

3. La institución educativa y las paradojas culturales

En la actualidad ningún ciudadano está protegido de esta barbarie académica, de estos corrales y criaderos llamados escuelas o modelos educativos, ningún sujeto asume un bienestar de manera ciega o piensa que la vida de su cuerpo y racionalidad está garantizada; cualesquiera de los dos, ciudadano y sujeto, que suelen ser lo mismo, saben que una de las peores experiencias es someterse a la burocracia legalista, académica o simplemente perecer en el intento de estudiar cualquier carrera, ser aniquilado como parte de amo educativo. ¿Siempre ha funcionado así la vida en los Estados, en las culturas y en sus instituciones educativas?, ¿la vida, la seguridad, el bienestar son una ilusión o pueden tener un referente real a partir de la educación? Rosset en un texto llamado *Lo real y su doble*, menciona que:

15 Cfr. Peter Sloterdijk, *Normas para el parque humano*, España, Siruela, 1999.

16 Cfr. Slavoj Žižek (Comp.), *Todo lo que usted quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

En la ilusión, es decir, en la manera más corriente de apartar lo real, no hay rechazo de la percepción propiamente dicho. No se niega la cosa, tan sólo se le desplaza, se la coloca en otra parte. Pero, en lo concerniente a la aptitud de ver, el iluso ve, a su manera, tan claramente como cualquier otro.¹⁷

La cultura ha elaborado anclajes o diques que han servido como lentes para la realidad, mientras se asume que ella nos ha sacado del estado de la naturaleza, que nos ha dado una posibilidad distinta de vivir con la tecnología y que ha regulado nuestras relaciones mediante reglas, se está adjudicando también la posibilidad de que todo eso sea un sutil engaño que sigue encubriendo la posibilidad de no abandonar el mundo de la naturaleza caracterizado por la ley del más fuerte y la actividad a partir de los “instintos”.

La realidad puede representar un malestar para quien debe de aceptarla o percibirla, por ello, es mejor reprimirla, negarla, suspenderla; un tormento en tanto es ominosa, ilegible para el sujeto que se ampara en los designios de su cultura y de su sociedad, al nacer cada uno de nosotros debió de confiar ciegamente en una familia, en un lenguaje, en unas normas, en un grupo de creencias, todo ello bajo el supuesto de garantizarnos confortabilidad; lo curioso es que al paso del tiempo seguimos asumiendo que si es posible todo ello, ¿por qué digo esto? Basta con ver un poco las noticias, con charlar con algún conocido o con ver alguna película para darnos cuenta que, justamente, todo eso que garantiza la cultura es una mera ilusión, la realidad es, prácticamente, todo lo contrario; sin tantos rodeos podemos preguntar ¿por qué vivimos en la ilusión de un mundo del bienestar si lo que experimentamos más es un malestar individualizado y “generalizado”?

Negándonos a percibir la facticidad cotidiana es como hemos construido esta “realidad”, tenemos ante nosotros un edificio muy tambaleante, lo que sorprende es que durante mucho tiempo se ha mantenido en pie, es decir, ha funcionado, la ilusión ha sabido fusionarse con la realidad, seguramente instituciones como la

17 Clément Rosset, *Lo real y su doble. Ensayo sobre la ilusión*, Barcelona, Tusquets, 1993, pp. 12-13.

familia, la religión o el Estado proveen y afianzan una realidad ficticia y funcional que en su momento ha podido soportar muchos retos, aunque ahora la violencia que observamos y experimentamos es cada vez más enigmática, la realidad no ilusoria, la de sangre e indiferencia hacia nuestros semejantes o conciudadanos, se abre paso ante esa realidad ficticia, donde las contenciones previstas –por ejemplo con la educación– se hacen a un lado ante la imposibilidad de comprender o enfrentar tamaña misión o, como se dijo páginas atrás, cooperan para que esto ocurra.

Se presenta esa paradoja cultural, por un lado el sujeto solamente es en sociedad, pero, podemos asumir que es dentro de esta sociedad donde él es violentado de múltiples maneras, aunque la cultura le presente la ilusión de que no es así,

[...] el individuo será social o no será; es la sociedad, y sus convenciones, las que harán posible el fenómeno de la individualidad. Lo que garantiza la identidad es y ha sido siempre un acta pública: una partida de nacimiento, un documento de identidad, los testimonios concordantes de la portera y de sus vecinos. Así, la persona humana concebida, como singularidad, no es perceptible para sí misma sino en tanto que «persona moral», en el sentido jurídico del término: es decir, no como una sustancia delimitable y definible, sino como una entidad institucional garantizada por el estado civil y sólo por el estado civil. Esto quiere decir, que la persona humana no existe sino *sobre el papel*, en todos los sentidos de la expresión: existe, sí, pero «sobre el papel», no es apreciable desde el exterior sino teóricamente, como posibilidad más o menos verisímil.¹⁸

El asunto es que ahora hasta en papel se justifica esa violencia, los ciudadanos ejercen, no una prevención de la violencia, sino una corrección de la misma; la sociedad piensa sus leyes, sus terapias, sus medios de comunicación, sus debates e incluso sus *slogans* de bienestar social dando por sentado que la violencia nos es adherente, que no se puede prevenir, sino únicamente corregir;

¹⁸ *Ibid.*, p. 105.

no sorprende que una manifestación acaba con cientos de personas asesinadas por militares, no alarma que desaparezcan personas y luego sean encontradas descuartizadas, el secuestro y la violencia contra mujeres y niños es moneda común, nada de eso llama la atención como un asunto que lentamente aniquila a las culturas.

Tampoco se piensa el estado de la educación contemporánea, con conocimientos e información desfasada, marcando un abismo con las personas que no acceden a un centro escolar, bizarros profesores y alumnos que sólo simulan en los centros escolares, llenos de moralina, y susurros del conocimiento, donde nade interpela al método o la producción de conceptos, ¿acaso no es también violencia e implantación de una ilusión? Ejército de intelectuales ajenos a la misma materia de todo conocimiento que es la realidad cruda y sin ilusión; observamos que no importa el acto educativo, importa más la burocratización con actores institucionales de la misma, es decir, la idea de formar un sujeto, de forjar un individuo autónomo ha sido arrojada a los archivos, ahora importa más la cooperación con el sistema, ya que es la única forma de vivir de él.

Se está frente a una ilusión educativa que pocas veces se denuncia y la filosofía en ocasiones parece que la fomenta, con sus descripciones o mundos ideales, no se trata de la invención de nada: ni sistemas, ni libros; se trata de hablar, de teorizar, desde la facticidad, de hacer filosofía intentando responder ¿sí, a partir, de lo experimentado vale la pena seguir viviendo o realmente se podrá seguir viviendo? Evidenciar la ilusión otorgada por la cultura y la sociedad de que todo está bien, de que no pasa nada, de que todo está controlado, cuando no es así, esa ilusión en el plano de lo Real está mostrando uno de sus espectros más agresivos y violentos en la actualidad, la pregunta es ¿por qué no hacemos nada? ¿Cómo abrir otro horizonte a la educación? ¿Por qué ya no nos sorprende cualquier tipo de violencia? Incluso ha sido un tema de espectáculo muy favorecido últimamente, ¿hay un morbo de goce ahí? En *El porvenir de una ilusión* Freud define la cultura de la siguiente manera:

La cultura humana –me refiero a todo aquello en lo cual la vida humana se ha elevado por encima de sus condiciones animales y se distingue de la vida animal (y omito diferenciar entre cultura y civilización)– muestra al observador según es notorio, dos aspectos. Por un lado, abarca todo el saber y poder-hacer que los hombres han adquirido para gobernar las fuerzas de la naturaleza y arrancarle bienes que satisfagan sus necesidades; por el otro, comprende todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles.¹⁹

Pongamos atención en la parte que refiere a las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los humanos, podemos decir que la educación formal y la no formal son las encargadas en exclusividad de curtirnos esas normas, sin embargo, podemos adelantar que dicha “transmisión” está llena de tabúes y tótems, no se asegura una neutralidad que desarrolle nuestra autonomía ante la Realidad.

La cultura es un espacio de entendimiento y modulación de los afectos, dejando de lado el dominio de la naturaleza o la invención de instrumentos, eventos de suma trascendentales para la conformación de la práctica y la teoría sobre lo humano; por otro lado, resulta interesante y curioso como en la cultura –a través de creencias, normas, tradiciones, costumbres y leyes– logra domesticar al “animal que somos”; interesante, porque se puede pasar del mundo de la naturaleza al mundo de la vida gracias a ciertos condicionantes grupales, reglas mínimas que propician el abandono del ente-simio y el nacimiento del ente-humano/sujeto; dichas reglas no las escogemos nosotros en lo particular, ya que al llegar al mundo simplemente nos insertamos en ellas, educándonos desde su interpretación, lo cual acarrea la consecuencia de no discutir las, de no proponerlas y de no aceptarlas en nuestra individualidad, sino de asentirlas y obedecerlas como un condicionante *a priori* de haber nacido de otro ente-humano.

19 Sigmund Freud, *El porvenir de una ilusión* (T. XXI/1927), Argentina, Amorrortu, 2006, p. 6.

Resulta curioso porque esa misma posibilidad que lo retira del mundo de la naturaleza es la que condiciona su existencia en el mismo, encontrar una serie de restricciones para poder relacionarse con los otros, indagar el comportamiento propio en correspondencia a la satisfacción de los demás, proponer relaciones mutuas en función de la cultura, comprender todas las dinámicas posibles para no ser sancionado –y sí premiado– por el Estado, tolerando la reciprocidad moral y ética del encuentro social con un-otro; todo ello, al individuo le provoca cierta resistencia que generalmente le incita a “violentar” algunas de esas condicionantes, lo que le hace estar contra esos procesos colectivos y, en cierto sentido, confundir su propia posición en el mundo de la vida, estar en la cultura le obliga a obedecerla, ese es un destino enfermizo, y como no puede evitarlo, ya que fuera de ella prácticamente sería aniquilado por las condiciones desventajosas de nuestra especie en relación a las otras, sino hasta imposible, entonces deriva su encuentro de una manera reactiva, revierte su relación moral y legal; es decir, los sujetos asumen todo acto educativo como una *metafísica de domesticación*, se insertan en ella, la viven, la experimentan y, sobre todo, la reproducen, esto es, gustan de transmitirla a otros, el maestro –y su vocación, y su profesionalización– es un clásico ejemplo de este principio de crianza. Otra forma de revertir este ejercicio es la crítica, saltar a espacios alternativos, donde la actitud sea congruente con la misma teoría, esto es, no tener una doble moral; sobre todo, el asumir nuestra corporalidad, nuestra afectividad, nuestra racionalidad como elementos esenciales de una formación y de una educación, ¿qué hace la institución educativa por nuestro cuerpo? Lo ignora.

4. Corporalidad y educación

Si la educación ignora nuestro cuerpo entonces también ignora las formas en las que éste se desenvuelve en el mundo, por ejemplo –tal vez la más importante– nuestra sexualidad; a la institución educativa llegan cerebros que deben ser llenados con información para, supuestamente, hacer de ellos ciudadanos

plenos, pero al olvidar el cuerpo únicamente se les percibe como meros objetos, objeto de dominio cognitivo, laboral o artístico; se altera toda una dinámica intersubjetiva de conocimiento compartido y de autoconocimiento, el otro que es un objeto pierde su estatus ontológico, es nulificado por la mirada narcisista de quien está enfrente, cada individuo degenera esa relación, al final de su concepción del mundo el único sujeto o centro de la totalidad es él mismo con su posibilidad de intervenir a placer –y casi ilimitadamente– sobre todo lo que no es él. “Los seres humanos son muy poco accesibles a los argumentos racionales, están totalmente gobernados por sus deseos pulsionales”.²⁰

Apesar de que muchas teorías destacan que lo más específicamente humano es la racionalidad de éste, depositando en ese supuesto la vía más propia de la aparición y prolongación cultural, hay una característica más ajustada, en un sentido fundacional y original, de los sujetos: los deseos; para Freud, los deseos están forjados por la lucha de una voluntad dual, que él llama pulsional: una parte de esa energía identificada con *Eros* y la otra parte de la misma energía situada del lado de la muerte; este es el destino funesto del sujeto, una lucha desarrollada en el fuero interno entre un amor a la vida y un deseo de aniquilarla, este enfrentamiento supera la propia interioridad del sujeto y cae fuera de él, en la cultura y ante los otros sujetos –cabe recordar que él los experimenta como objetos en los que puede reflejar y ejercitar una pulsión en su fase amorosa o en su parte de aniquilamiento, de destrucción.

Lo enigmático es que siempre practica la parte destructiva, goza de aniquilar violentamente todo lo que no sea él; al parecer la cultura está construida para contener esta apremiante violencia, generalmente no logra su objetivo, y vemos más ejemplos de violencia –últimamente muy desmedida– que de amor en el mundo. Hostilidad subjetiva en y desde la “relación recíproca” mediada por la cultura, todo proyecto educativo en la actualidad queda superado de facto:

²⁰ *Ibid.*, p. 46.

[...] el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infringirle dolores, martirizarlo y asesinarlo.²¹

Pongamos atención en la idea de una tentación para satisfacer nuestro deseo de perpetrar, de múltiples maneras, agresiones en otros muy similares a nosotros y que nos consideremos los poseedores de su subjetividad y del conocimiento de ella, para hacer con ella y con su cuerpo lo que se nos venga en gana.

Finalmente, hasta ahora la cultura y todo su armazón se han mostrado totalmente inoperantes para detenernos esa agresividad, ni la escuela, ni la familia, ni la religión, ni la ley son eficientes para domar ese supuesto con el que despertamos a diario: si en el mundo de la naturaleza domina la ley del más fuerte y es el que sobrevive, entonces en el mundo de la vida domina la ley del más agresivo –léase violento o empoderado– y es el que acaba imponiendo su perversión al resto de sus semejantes; al parecer la cultura, tal y como la conocemos hasta ahora, está imposibilitada para otorgar bienestar a sus integrantes.

La ilusión del bienestar, de la felicidad, que irónicamente sólo son breves momentos y, los humanos, asumimos que pueden ser eternos, que tenemos elementos contundentes para que lo sean y que pueden compartirse con otros, aunque esos otros ni sepan por qué deben ser felices en la felicidad de quienes se los presentan o imponen; un poco, en esta ilusión que termina disfrazando la más evidente dinámica de la cultura centrada en la violencia contra el sujeto mismo a partir de los dispositivos de control como la cárcel, el hospital y, sobre todo, la escuela.

²¹ Sigmund Freud, *El malestar en la cultura...* op. cit., p. 108.

La educación se convierte en una tortura deseada que complace sin más a quien decide adherirse a ella, es decir, cada que un sujeto ingresa a la escuela da muestra en la actualidad de su disposición al servilismo, lo más interesante es que es un deseo inconciente, *de facto* ya estamos montados en la idea de servir a los intereses del amo, del criador, del granjero; en automático devenimos objetos al servicio del otro que nos imparte un supuesto saber: el maestro. Derrida comenta: “En la tortura, siempre hay una rueda. La tortura pone siempre en funcionamiento la violencia circundante y la repetición insistente, el encarnizamiento, el torno y el retorno de algún círculo”.²²

Dicho retorno está enclavado en la imposibilidad de ningún cambio, la educación se enmarca en un círculo vicioso donde bajo ninguna circunstancia se le permite al sujeto desarrollar un pensamiento lingüístico reflexivo, los programas y didácticas constriñen toda posibilidad, quedando en un plano muy simple la cercanía con horizontes de pensamiento donde se logre auténticamente abrir un plano de conocimiento, de sensibilidad y de creación. La institución educativa, la escuela, se une a estos organismos vivos que Derrida identifica con la tortura, el soberano –quien elige los modos de escolarizar– determina a capricho y con la consigna de domesticarnos cada uno de los elementos para el individuo desde su nacimiento hasta su profesionalización y finalmente los modos de trabajo en que actuará hasta la muerte; lo anterior representa un signo de violencia potente, colocar en la antesala de idiotización a los sujetos es tan perverso como perjudicial para la misma cultura, ya que con el paso del tiempo observamos relaciones de *objetos-con cuerpo* pero nunca de cuerpos con conciencia.

El cuerpo es un objeto que se ha puesto de moda para recriminarlo o para mostrar sus posibilidades, pensemos un poco en todos esos dispositivos de control que indican lo que podemos o lo que no podemos ser: operaciones, tatuajes, sexualidad, diversión, trabajo, hijos; es inevitable suponer que las mismas actitudes que muestran

²² Jacques Derrida, Canallas. *Dos ensayos sobre la razón*, Madrid, Trotta, 2005, p. 25.

rebeldía a partir del cuerpo también son controladas y promovidas por esta sociedad; todas las fantasías que rodean al cuerpo y la manera en que es negado por las instituciones escolares, encerradas en tabúes hacen de él un ente que en el imaginario popular está en esa potencia reprimida de la sexualidad, donde todo se vale mientras no se haga del dominio público, mientras en las escuelas no se termina ni de entender que nuestros usos corporales también influyen en la manera en que aprendemos; al ignorar este elemento, la escuela queda en desventaja respecto de los modos actuales de apropiarse del mundo a partir del cuerpo sintiente.

Sin embargo, la forma en que se presenta el cuerpo en la actualidad es más apegada al mercado, la moda es una expresión determinante, ese gran amo que nos dice cómo y por qué mirar nuestra corporalidad y, más interesante aún: nuestro erotismo; hay una gran puerta a nuestras fantasías, incluso ellas desaparecen, es decir, toda fantasía es posible, o por lo menos los medios de comunicación nos la posibilitan; piensen, por ejemplo, en todas las tendencias vigentes vinculadas al “erotismo” o a los modos de nuestra sexualidad, encarriladas por el cine, por la literatura llamada ligera, por las telenovelas o la música popular, por los anuncios comerciales donde se muestra una idea muy plana y mediata de eso que llamamos cuerpo; manifestándose un modelo general y podríamos decir hasta universal del mismo, apegada exclusivamente a estereotipos, no dejando espacios para la identidad, para la diferencia, para ser otro desde las nuevas maneras de postrar nuestro cuerpo en el mundo.

El fin de la fantasía, del ideal, la idea de que no hay límites moldean nuestro deseo en imágenes dadas, reservadas y enclaustradas en modelos deterministas que guían nuestro cuerpo, la carne que somos no tiene posibilidades, tiene condiciones, además de estar fijada por la moral y las políticas del soberano que niegan la relación del cuerpo con la educación; clasificado por el sociólogo francés Lipovetsky como “revolucionario”:

Es la revolución de las necesidades y su ética hedonista lo que, al atomizar suavemente a los individuos, al vaciar poco a poco las finalidades sociales de su significado profundo, ha permitido que el discurso *psi* se injerte en lo social, convirtiéndose en un nuevo *ethos* de masa.²³

Dicho cambio o revolución no es otra cosa más que disfrazar esa moral corporal con la ética de la atomización, esto es, una época donde la exclusividad sobre el cuerpo es coordinada con una especie de poder mental o de autocontrol anímico, el discurso del *psi* al que se remite está emparentado con *ese mass media* repleto de una grandeza que no tiene pero que la sociedad de consumo se la nutre; *¿es posible hablar de un cuerpo propio ante las modas de cuerpos propios?* El nuevo *ethos* masificado en la exclusividad encaminada al desarrollo de entes iguales, la diferencia es ser iguales ante la diversidad, una ontología tan universal como decir que todos los hombres son animales racionales. Esta sociedad cambia la formación por los caprichos o deseos de los actores educativos:

El *deseo* del docente, o del cuidador, se encuentra reducido a un sistema de ofertas y de simples demandas. El adulto es su víctima: se le priva de la situación que obtendría de su trabajo; y el niño es víctima de la violencia sufrida por el adulto.²⁴

Esta es la combinación determinante en medio de una sociedad llena de violencia y de individuos *psi* que no tienen otra alternativa más que alejarse rápidamente de los otros, se han dado cuenta que entre más cercanos estén a las personas, más alejados están de su individualidad; la posmodernidad marca la entrada a la época del cuerpo al mismo tiempo que marca nuestro alejamiento de él como una potencia con la que realmente podemos aprehender la realidad, asumimos su docilidad y nos alegramos de participar de ella junto a las modas del mercado, la llegada de cabezas rotas pegadas a cuerpos manipulados por soberanos y por mercancía.

²³ Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1990, p. 52.

²⁴ Maud Mannoni, *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 2005, p. 253.

Un cuerpo propio pero desconocido para nosotros, lo empeñamos a las instituciones punitivas que nos lo arrebatan bajo la estrategia más sutil: hacernos creer que disponemos a placer de él, sin embargo no es así, nos lo arrebatan para comercializarlo, nada queda de él después de pasarlo por las entrañas del poder, del Estado, del soberano:

Despojados de cuerpo, carne, sentimientos, emociones, afectos, ideas propias, problemas personales, sensibilidad, subjetividad, son invitados a los banquetes donde se aprende a imitar a los adultos, a volverse esclavos según las reglas. No puedo evitar pensar en las páginas que Aristóteles dedica a la llamada “La ciencia de los esclavos” en el capítulo que trata de los infrahombres que son los siervos.²⁵

Siervos que no sabemos dónde inicia nuestra posibilidad de ser otro de forma diferente, capturados por la misma sociedad y cultura que asegura protegernos, una repetición de lo mismo encerrada en ese círculo de dominio inagotable; la educación en su forma más funesta desconoce nuestra subjetividad, nuestra posibilidad de autonomía, de aprendizaje al estar olvidando nuestro cuerpo sexuado. ▼

Bibliografía

DERRIDA, Jacques, *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*, Madrid, Trotta, 2005.

DE SOUSA Santos, Boaventura, *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI/CLACSO, 2009.

FREUD, Sigmund, *El malestar en la cultura* (T. XXI/1930), Argentina, Amorrortu, 2006.

_____, *El porvenir de una ilusión* (T. XXI/1927), Argentina, Amorrortu, 2006.

GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo Veintiuno, 1995.

25 Michel Onfray, *Política del rebelde*, Buenos Aires, Perfil, 1999, p. 76.

- ILICH, Iván, *La sociedad desescolarizada* (en Obras Reunidas I), México, FCE, 2006.
- LENKERSDORF, Carlos, *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1990.
- MANNONI, Maud, *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 2005.
- MCLAREN, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo Veintiuno, 1998.
- ONFRAY, Michel, *Política del rebelde*, Buenos Aires, Perfil, 1999.
- _____, *Cosmos. Una ontología materialista*, Barcelona, Pretextos, 2016.
- ROSSET, Clément, *Lo real y su doble. Ensayo sobre la ilusión*, Barcelona, Tusquets, 1993.
- SLOTERDIJK, Peter, *Normas para el parque humano*, España, Siruela, 1999.
- _____, *Has de cambiar tu vida*, Valencia, Pre-Textos, 2013.
- VILLORO, Luis, *Creer, saber, conocer*, México, Siglo Veintiuno, 1998.
- _____, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE, 2001.
- _____, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM, 1998.
- VYGOTSKY, L. S., *Obras escogidas II*, Madrid, Machado, 2001.
- ŽIŽEK, Slavoj, (Comp.), *Todo lo que usted quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

Fecha de recepción. 20 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 24 de Mayo 2018

Reflexiones en torno de la estética del desnudo en la fotografía

—FRANCISCO GUZMÁN MARÍN

“La visión estética frente a un desnudo radica en el movimiento del cuerpo”

— DANAÉ VÁZQUEZ

A lo largo del devenir histórico y del desarrollo de todos los extractos socio-civilizatorios, el cuerpo humano constituye el objeto más explorado por las diversas experiencias estéticas del arte: las posibilidades de su forma en la escultura, la cromática textura de sus geografías en la pintura, el tempo musical adviniendo movimiento en la danza, la histriónica metamorfosis de la alteridad en la actuación, legajo del deseo traducido en crónica literaria, metafórica revelación de lo imposible en la poesía, encuentro de percepciones en la fotografía, perpetua memoria narrativa en el cine, voluptuosa cadencia presentida en la música. Experimentar el cuerpo nos dice y nos denuncia; cuerpo propio, cuerpo ajeno, territorio siempre por descubrir.

*Recorrer un cuerpo en su extensión de vela
es dar la vuelta al mundo
atravesar sin brújula la rosa de los vientos
islas golfos penínsulas diques de aguas embravecidas
no es tarea fácil –si placentera–
no creas hacerlo en un día o noche de sábanas explayadas
hay secretos en los poros para llenar muchas lunas...*

Nos advierte la siempre rebelde sandinista y después, también, ex-sandinista, trans-sandinista, para-sandinista. El cuerpo es inagotable en su exploración estética, ilimitado en su representación artística. Cuerpo incógnito, revelado, anónimo, personificado, cosificado, denunciado, encubierto, satirizado, sublimado, evocado, olvidado, presentido, imaginado. El cuerpo resiste toda interpretación, toda forma de representación, todo medio de expresión; pero, aun así, nunca termina revelándose por

completo; persiste siempre un atisbo de misterio, un arcano que rehúye la absoluta develación estético-artística. El cuerpo silencia <<secretos en su lasciva mundanidad para llenar infinitos versos, trazos, imágenes, alegorías, vibraciones, ritmos transfiguraciones>>.

No es demasiado arriesgado aventurar que la estética del cuerpo en el arte, denuncia el estado social de una época y anticipa el advenir de nuevas resoluciones socio-políticas; los temores más profundos, los deseos por explorar, los dogmas que dominan, las nuevas teologías a erigir. Cuerpos reprimidos, encadenados, disciplinados, silenciados, ocultados, condenados; cuerpos abiertos, liberados, anarquistas, estridentes, descubiertos, absueltos. El límite entre lo obsceno y lo sublime, lo procaz y lo soberbio, lo lascivo y lo exquisito, lo pornográfico y lo erótico, lo impúdico y lo sensual, es tan evanescente en el arte, que depende del encuentro narrativo de los demonios y las divinidades que habitan las experiencias del artista y el espectador, en su testimoniar el cuerpo.

En esta perspectiva, ahí donde el fanatismo moralista desenmascara ofensa para la sanidad del alma, Miguel Ángel Buonarroti trazó la idealización estética de la forma humana; cuando el indignado pudor doctrinario denuncia impudicia, Egon Schiele dispone lances de erotismo descarnado para el mirar expresionista; en donde la conservadora sensibilidad evangelista del humanismo redentor acusa pornografía, Jock Sturges revela el casto florecimiento desinhibido del pausado despertar del cuerpo a la sexualidad; y cuando la justa cólera del hombre recto, de la mujer honrada, a nombre de la higiene pública, levanta el vengador martillo, la preventiva palabra, el justiciero cuchillo, el desfacedor ácido, en fin, la primera piedra libre de pecado, el arte encuentra siempre profusas vetas para develar el cuerpo, más allá del anatema religioso, de la condena social, de la censura política.

El moralista, como el *Dios de los Muchos Rostros*, el *Desconocido*, *Loki* el *Dios de las Mil Formas*, se emboza tras cualquier argucia, detrás de toda máscara, conservadora o liberal, para preservar el doctrinario código moral que mantiene

en secrecía, las misteriosas pulsiones de la abierta geografía del cuerpo, contenidos los intemperantes instintos que acechan en cada uno de sus desérticos territorios, clausuradas las indeterminadas provocaciones de sus mundanas formas. Intransigente sacerdote, activo defensor de los derechos humanos, acérrimo militante feminista, altruista paladín de las buenas costumbres, acuciado por sus inconfesables terrores nocturnos, a su impotencia, abogará siempre por la única dignidad posible del cuerpo, la oscuridad que le recluye al silencio, que enmudece sus inquietantes incitaciones. Para el dogmatismo moral, la dignidad del cuerpo se reserva en la humildad de ocultar sus sugestivas formas, tras el velo, el turbante, pantalón, sotana, túnica, niqab, chador, hiyab, la burka; mientras que desde la desnudez el cuerpo acusa vulgaridad, lujuria, procacidad, obscenidad, pero, su peor deshonestidad, es que el cuerpo desnudo instiga a desear. La desnudez hace hablar al cuerpo y nos desafía a responder, desde los abismales deseos de nuestros poros.

El arte se realiza en este sensible diálogo franco que provoca y resiste, grita y calla, apertura y contiene, libera y encadena, devela y oculta. A despecho de la reflexión filosófica y del historiar tradicional, el arte no es la obra en sí misma, ni tampoco la colección clasificada de sus vestigios; pueden destruirse los objetos estético-artísticos, sustraerse del impulso compilador, transformarse en evanescentes sombras, derruirse en el polvo: el *Zeus* y la *Atenea* de Fidias, *Leda* de Da Vinci, *La Danza de la Muerte* de Niklaus Manuel Deutsch, *El Pintor* de Picasso, *El Hombre en el Cruce de Caminos* de Rivera, entre otras muchas más, pero el arte persiste en su dialogar sensible. De hecho, el arte, su dialogar perenne, crea al artista, la obra, el espectador y la comunidad dialogante: filósofos, historiadores, críticos, comerciantes, curadores, restauradores y, aún, traficantes; aunque ninguno de ellos sea coetáneo entre sí. La temporalidad del arte es el tiempo de la simultaneidad histórica, la convergencia fenoménica, la coexistencia ontológica; la totalidad del arte no deviene de su fijación en el tiempo, a la manera de la fiesta gadameriana, ni siquiera de su existencia fáctica, sino de la confluencia de todas las épocas que producen el diálogo estético-artístico. El arte hace converger las afinidades sensibles del devenir de la historia.

Alguna vez, por otra parte, en su intemperante vocación metafísica, los filósofos legislaron que el verdadero arte simula, imita, representa, copia a la realidad, cuando no idealizada y/o formalizada; en consecuencia, los artistas se avocaron a la depuración técnica de las distintas formas de la reproducción de lo real. La tecnología gana la partida y con el advenimiento de la fotografía se anticipa la inevitable muerte de la senil pintura, la ineludible extinción de los ya decrepitos pintores, quienes desafían la fatal condena y renuevan la señera tradición imitativa, con el hiper-realismo; calco fiel, minucioso, detallista, pormenorizado, preciso de los objetos reales, siempre revestidos de una cierta aura de mayor realidad que los propios objetos imitados. Pero, el arte no imita nada, ni siquiera a sí mismo, y aun el propio hiper-realismo produce hiper-realidades que desbordan la intensidad de la realidad emulada; así, la pintura dispone de nuevos lances de experiencia sensible y prosigue tramando diálogos estético-artísticos, tan plena de jovialidad creadora y sensible vitalidad, como siempre, como nunca.

En este mismo sentido, la fotografía no constituye un simple registro reflejo de lo real, pues, ni siquiera el espejo es neutro en su reflejar. El arte fotográfico tampoco se resuelve en la mediación tecnológica, ni en la simple intervención técnica del revelado y/o la edición del fotograma. La mediación tecnológica de la cámara fotográfica no es, de ningún modo, dispositivo neutro, maquinaria imparcial; todo lo contrario, dispone posibilidades performativas de comunicación específica con los objetos de la realidad. La cámara, en su mecánica o digital resolución óptica, se encuentra lejos de registrar lo que el ojo humano ve, mira, observa, que la percepción humana no se reduce al simple fenómeno físico de la refracción de la luz, sino que comporta siempre sentidos, significados, experiencias, deseos, temores, formas de habitar la vida; pero, en su impersonal maquinaria, a causa de su particular disposición tecnológica, la cámara establece mediaciones para el dialogar sensible de la mirada humana. La cámara no es un simple canal de comunicación, participa también de dialógico mirar.

El objeto, desde su indiferente existencia, interpela, demanda, provoca, apremia; el fotógrafo responde aperturando, cerrando o clausurando sus recuerdos, deseos, pulsiones, intenciones; y la cámara, en su impersonal maquinaria, propone posibilidades, reclama condiciones, dispone concreciones y media los encuentros y desencuentros dialógicos entre el objeto que se explora, la subjetividad exploradora y el argumento estético-artístico resultante del diálogo sensible. El arte fotográfico deviene de este dialogar sensible entre el objeto, la cámara fotográfica y el fotógrafo; el trabajo técnico de revelado y edición del fotograma tan sólo depura, enfatiza, afina, acentúa los poéticos argumentos de la fotografía; las nuevas miradas, luego, perfiladas ya desde el diálogo primero, constituyen nuevas argumentaciones apostillas, críticas, extensivas, descriptivas, exploradoras, detractoras, panegíricas y..., también, los silencios cómplices, perplejos o adversarios. Qué todo fenómeno estético-artístico dispone su propia comunidad de diálogo sensible y en eso radica la diferencia fundamental entre el arte y cualquier otra producción humana.

En la fotografía del desnudo humano, los argumentos del diálogo sensible se intensifican, avivan, radicalizan, extreman, porque no se trata de un objeto ajeno a nuestro propio sentir, sino de un cuerpo solidario que comparte nuestros miedos más recónditos, apetencias inconfesadas, repulsas negadas, perversiones codiciadas, fantasías reservadas para la inimputabilidad del sueño. El cuerpo humano en su sincera desnudez, es el cómplice más íntimo de los secretos instintos que navegan las abisales profundidades de nuestra corporeidad; desde sus formas sugerentes proyecta a nuestra mirada, la intimidad de sus deseos, y conmina a nuestro ser deseante a proyectar sobre sus abiertas intensidades, las pulsiones que encauzan nuestra mirada. El desnudo fotográfico compromete a nuestra sensibilidad corporal a dialogar directamente; no es posible permanecer imparcial ante la desnudez de la forma humana; se rechaza, se desea, ofende, ansia, o idealiza, pero nunca se aprecia de manera neutral. La fotografía del pistilo o del estambre no nos provoca, aunque genitales también, pero, *El Origen del Mundo* de Gustave Courbet, o la reproducción 3D de

los genitales de Megumi Igarashi, alias, *Rokudenashi-ko*, demanda alianza cómplice o repudio fanático, mas nunca imparcialidad.

La complicidad es el ethos mismo en que se origina el desnudo fotográfico. El cuerpo que modela, ya como respuesta a la imperiosa incitación del fotógrafo, o en cuanto florecer de su propia seducción; la luz que juega a realzar las indescifrables texturas claro-oscuro de sus sibilinas geografías, el orbe revelado, el cosmos presentido, la encubierta cosmogonía; el escenario que enmarca sus insinuantes imposturas, inocencia, perversidad, indiferencia, ausencia, ingenuidad, pudor, descaro, picardía, connivencia; la cámara que dispone los ángulos de percepción, las posibilidades estéticas de la imagen, las sensibilidades invocadas, las afectividades desafiadas; y desde luego, el retratista que orquesta la confabulación de desnudar el cuerpo, registrar en tinta y folio el primer argumento poético de la desnudez, pero no contento con ello, aún se atreve a persuadir a otros, a sumarse al contubernio estético-artístico, o quizás sólo a coludirse en la concupiscente conspiración. ¡Ah, no podemos olvidarlo!, en este dialógico conciliábulo participan, sin decoro, medios sociales de intelectual difusión artística, dossiers, revistas, libros, galerías, museos. Pero, a fin de cuentas, ya prefigurados en la poética conjura inicial de la fotografía, el bando de cada quien lo decide la vigorosa o enferma sensibilidad de cada interlocutor, que decida participar de la sugerente provocación del diálogo estético-artístico. A tal complicidad les convoco, desde la experiencia personal de estos primeros desnudos femeninos, deviniendo ser fotografía. ▼

Fecha de recepción. 18 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 18 de Mayo 2018

Nosotros los posmodernos. O de cómo Gorgias hubiera respondido al antropólogo Ernest Gellner

RODOLFO VERA GARCÍA¹

Resumen. En este ensayo recupero el argumento “nihilista” del filósofo griego Gorgias de Leontinos, para proponer una serie de reflexiones en torno a la posmodernidad y el posmodernismo de finales del siglo XX. Someto a examen las afirmaciones del antropólogo Ernest Gellner respecto de la posibilidad de establecer valores universales independientemente de las particularidades de las culturas. Finalmente, con base en el estudio del sociólogo Alain Touraine sobre la modernidad, propongo una reconsideración más atenta de la posmodernidad y el posmodernismo como fuentes fecundas de reflexión filosófica, artística y antropológica respecto de las maneras en que construimos y comunicamos nuestros conocimientos contemporáneos.

Palabras clave: relativismo, nihilismo, posmodernidad, posmodernismo, conocimiento, sofistas.

Abstract. In this essay, I take back ancient greek philosopher Gorgia’s “nihilist” argument to propose a series of considerations about Postmodernity and Postmodernism from late 20th century. I discuss anthropologist Ernest Gellner’s assertions on the possibility to state universal values regardless of particularities of cultures. Finally, based on sociologist Alain Tourain’s study on Modernism, I suggest a more attentive reconsideration of Postmodernity and

1 Doctor en antropología social por El Colegio de Michoacán. Trabaja temas relacionados con la antropología económica y las relaciones entre literatura, cine, filosofía y antropología. Actualmente es profesor de asignatura en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación en Morelia y de la ENES-Morelia UNAM.

Posmodernism as fertile sources of philosophical, artistic and anthropological reflection on the ways we build and communicate our contemporary knowledges.

Keywords: relativism, nihilism, postmodernity, postmodernism, knowledge, sophists.



Figura: pastiche de elaboración propia basado en fotograma de la película *Nosotros los pobres*, dirigida por Ismael Rodríguez en 1948.

Cuenta una mala lengua² que el gran filósofo sofista Gorgias (Leontinos, Sicilia, ca. 485-Tesalia, ca. 380 a.C.) nació durante el funeral de su madre. En efecto, parece ser que el insólito infante profirió un intempestivo llanto de vida frente a los asistentes al sepelio que, sorprendidos al abrir el féretro, lo encontraron entre las piernas inertes de su madre, presagio desconcertante de las paradojas relativistas que hasta el día de hoy siguen consternando

² Y es una mala lengua porque la fuente no parece ser confiable en absoluto. Pero no importa si la anécdota es falsa o no; para el propósito de este texto incluso viene bien a cuento. A lo que se pretende llamar la atención aquí es finalmente a la ilustración de una paradoja que es, al mismo tiempo, ontológica, gnoseológica y cultural.

y maravillando a aquellos pensadores (si es que pensar es posible) que se toman la molestia de considerar con detenimiento las pocas pero poderosas ideas que nos han llegado de él desde el pasado.

Hay que señalar que para los tiempos en que Gorgias apareció en la escena helénica, el pensamiento filosófico pasaba por una profunda crisis “existencial” relacionada con las ciencias físicas llegadas a un callejón sin salida:

La base de la ciencia física griega fue [...] la busca de la permanencia y la estabilidad y de la unidad subyacente en un universo manifiestamente mudable e inestable, el cual consiste sólo en la pluralidad más confusa. Al hombre corriente debió parecerle que, sin duda alguna, los físicos habían fracasado. Le daban a elegir entre Parménides y los atomistas. Una de dos cosas: podía aceptar la unidad del mundo a costa de renunciar a creer en todo lo que le parecía real y de admitir que todas sus sensaciones eran falsas; o podía seguir a quienes habían renunciado a toda idea de unidad más allá de lo múltiple y ofrecían un mundo de infinita pluralidad, y ni siquiera concedían el nombre de realidad a las cualidades secundarias que formaban la mayor parte del mundo de su experiencia, el mundo que se ve y se oye, se huele y se gusta (Guthrie, 1967: 69).

Los *sofistas* (“maestros de sabiduría”) en aquel entonces tenían buena reputación. De hecho, ese nombre era el que se asignaba a los siete sabios griegos. No obstante, para el siglo V a.C. en que aparecen Protágoras, Gorgias y Empédocles, la labor del sofista se habría de desprestigiar debido a que se convirtieron en maestros itinerantes que cobraban y se enriquecían copiosamente (Gorgias se contaba entre los más ricos de su tiempo), al enseñar a los jóvenes conocimientos prácticos, retórica y moral, desechando los cuestionados conocimientos físicos sobre el ser, la naturaleza y la lógica, todas ellas cosas que no guardaban mucha relación con la vida cotidiana y, por ello, se desestimaron en aquellos tiempos por inútiles.

Resulta interesante consignar una descripción semejante en relación con lo que sucede hacia el final del siglo XX. Ernest Gellner, filósofo y antropólogo nacido en Francia en 1925, muerto en la República Checa en 1995, pero de nacionalidad británica, clama: “El mundo del pensamiento y el mundo al que el pensamiento se refiere ya no es idéntico al mundo en el que los hombres viven su vida ordinaria” (1996: 94).

Podemos establecer *ciertos* paralelismos entre ambas épocas siempre y cuando tengamos cuidado en delimitarlos con precisión. Eso es lo que propongo en este escrito. No afirmo que los dos contextos sean paralelos o parecidos siquiera. Solamente pongo a consideración del lector la posibilidad de reflexionar la crisis epistemológica de finales del siglo XX asociada con la *posmodernidad* a la luz del pensamiento de un filósofo que enfrentó, también, una crisis del conocimiento en su tiempo. ¿Qué podemos aprender de sus observaciones?

En aquel contexto de crisis epistemológica del siglo V a.C., Gorgias planteó un argumento que a lo largo de los siglos ha sido repudiado, olvidado, retomado, desestimado y vuelto a considerar innumerables veces por distintos pensadores en múltiples circunstancias. Atendiendo a la práctica cotidiana de Gorgias de elaborar poderosos argumentos en los que derrotaba a sus adversarios para luego construir argumentos opuestos igual de sólidos y así afirmar que todo está en la retórica y que, por lo tanto, el contenido de las argumentaciones es lo de menos, la mayoría considera que este argumento gorgiano no es sino otro juego de palabras en el que su autor realmente no creía y que utilizaba para desesperar a sus opositores; de modo que desestiman el contenido de la argumentación y se olvidan pronto del problema.

Otros, sin embargo, consideran que dicha argumentación encierra una profunda reflexión sobre la naturaleza del pensamiento humano y una crítica demoledora hacia la pretensión de validez universal o de la posibilidad de que alguna vez alguien pueda aspirar a la posesión de “la verdad”.

Gorgias, con sus análisis lúdicos y punzantes, dio a entender que no existe una certeza absoluta y libre de cuestionamientos. [...] Asumir la apertura radical del mundo a una interpretación infinita, es quizá la gran tarea del pensar desde los tiempos de Gorgias, es decir, desde los albores de la filosofía, como expresión además de como reflexión (Morales, 2011).

El “relativismo” se abrió paso desde entonces, bajo la dirección de Gorgias y Protágoras principalmente, para cuestionar (reflexionar y repensar) una serie de supuestos del ser humano acerca de la naturaleza (es decir, lo existente, lo visible), pero también sobre sí mismo en tanto pensador del universo. La sentencia de Protágoras al respecto es sumamente célebre: “el hombre es la medida de todas las cosas: de las que son en cuanto que son, y de las que no son, en cuanto que no son” (Platón, 1998, *Teeteto*: 152a). La verdad es relativa, y más que alegar que las verdades de todos los seres humanos son equivalentes, la afirmación de Protágoras propone reflexionar sobre el alcance (sumamente limitado) de las tesis personales o, ¿por qué no mirarlo así?, de las cosmovisiones o creencias de los distintos grupos humanos, incluidos sus propios intelectuales.

Aquí propongo entender el argumento de Gorgias en ese sentido más bien reflexivo que literal: tomárselo en serio como reflexión filosófica y crítica de nuestras propias verdades más bien que como esquema explicativo del mundo. Porque, teniendo en cuenta el contexto de crisis epistemológica en el que Gorgias lo planteó y el contexto contemporáneo, que se abordará más adelante, el argumento no solamente cuestiona la ciencia entendida como verdad absoluta, sino que se blande sobre sí mismo, renunciando así al “punto de vista de Dios”, consiguiendo una reflexividad y una *coherencia lógica y expositiva* de la que no se podrían jactar algunos de los detractores del relativismo que en este texto se habrán de considerar. Así pues, el argumento de Gorgias, que se rescata de su paródico libro *Sobre la Naturaleza o lo No existente*, se puede enunciar en tres sencillas tesis:

- a) Nada existe, pero
- b) Si existiese algo, no podríamos conocerlo. Y aún
- c) Si conociésemos algo, no podríamos comunicarlo.

La siguiente exposición se estructura a partir de (y toma como subtítulos) las tres tesis de Gorgias. Las discutiremos, primero, a la luz del texto de Gellner (1994) según el cual el posmodernismo es una rama torcida del relativismo, que a su vez conduce al nihilismo; segundo, contrastaremos estas afirmaciones con la crítica hacia el posmodernismo del sociólogo Alain Touraine (2006) y, finalmente, invitaremos al diálogo a algunos autores posmodernos cuyas tesis pueden ser relevantes a la discusión.

a) Nada existe

Gorgias defiende su primera tesis diciendo:

Si algo existe debería o bien ser eterno o no serlo. Si fuese eterno, habría de ser infinito y, si fuese infinito, no podría estar en nada. Pero, lo que no está en nada no existe. Por otra parte, si no fuese eterno, debería haber comenzado a ser (debería haber nacido, haber sido creado), pero, para comenzar a ser, antes debería no ser, lo que es imposible, ya que el no ser no es (lo que no existe no puede engendrar la existencia). Así, ni es eterno ni tiene origen y, por tanto, no es. Nada puede existir.³

Desde el punto de vista lógico, la argumentación es irreprochable. Una vez admitida la premisa sobre la eternidad, todo lo demás se sigue necesariamente. De modo que el elemento central para

³ Ésta y las siguientes citas del argumento de Gorgias están tomadas de la entrada correspondiente de Wikipedia. Lo he decidido así porque me parece que ofrece una exposición breve, sencilla y fidedigna del argumento. Para los propósitos de este trabajo considero que es suficiente. De cualquier forma, en la bibliografía remito a las traducciones más autorizadas en español de los fragmentos, que como es sabido corresponden a versiones comentadas de Sexto Empírico y un autor anónimo identificado como PseudoAristóteles, para quien desee profundizar en su análisis.

un análisis del argumento debe precisar la idea de aquello que se admite como “eterno”. Sin embargo aquí no es necesario meterse a diseccionar (o a deconstruir) cada pieza de la maquinaria argumentativa de Gorgias. Para el propósito del presente texto basta relacionarlo con una sucesión de afirmaciones que van de lo cultural a lo ontológico, es decir, de la conmensurabilidad entre las culturas a la existencia de las cosas (lo cual es el camino inverso recorrido por Gorgias).

Ernest Gellner, a este respecto, afirma que existen una serie de verdades capaces de trascender cualquier cultura o grupo social y que además hay un conjunto de normas o valores morales que también tienen validez universal. De tal suerte que una postura crítica sobre la existencia de estas verdades y estos valores, a la que él llama relativismo, conduce, necesariamente, al nihilismo.

El relativismo *sí* implica nihilismo. Si los criterios son intrínseca e ineludiblemente expresiones de algo que llamamos cultura, y no pueden ser nada más, entonces ninguna cultura puede someterse a ningún criterio, porque (*ex hypothesi*) no puede haber criterios transculturales desde los cuales pueda juzgarse. [...] La negación de la posibilidad de que la moralidad se encuentre más allá de la cultura y el conocimiento más allá de ambos es, de hecho, una definición sumamente aceptable del relativismo, y que yo estoy completamente dispuesto a usar (1994: 68 y 72).

En efecto, como se puede apreciar en el primer argumento de Gorgias, tanto si existe algo eterno, universal (verdades o valores incluidos) como si es finito, particular, relativo, se puede llegar a la conclusión de su inexistencia por la vía lógica. De modo que si Gellner se hubiera tomado la molestia de leer el argumento gorgiano y lo hubiera considerado al pie de la letra como lo hizo con los argumentos del antropólogo estadounidense Clifford Geertz (1996: 93-126) y los posmodernos que cita, hubiera tenido que admitir humildemente que tanto su postura como la contraria conducen irremediabilmente hacia la nada. Y es que el argumento de Geertz, que se esgrime contra los detractores a ultranza del

relativismo, se asemeja al de Gorgias en al menos un punto: el acento en la retórica. Pero Gellner no ve, o no quiere ver, el tono en el que el texto de Geertz está escrito. De cualquier forma, las argumentaciones de Gellner, a la luz del argumento de Gorgias, podrían también ser conducidas al absurdo.

La oposición intelectual más importante al relativismo que defiende Geertz (si bien él deja claro que simplemente es enemigo de sus enemigos, y no necesariamente su amigo) es, por descontado, la doctrina de la Gran Zanja, la idea de que existe una gran discontinuidad en la vida de la humanidad, la concepción de que existe una forma de conocimiento que supera a todas las demás, tanto en su poder cognitivo como en su impacto social [y] es una posición respetable. Por lo menos, espero que lo sea, pues da la casualidad de que yo la sostengo (1994: 68).

Dicha gran discontinuidad, afirma Gellner, corresponde al desarrollo acumulativo de las ciencias y los saberes de occidente, si bien no privilegian necesariamente a una nación o región específica del mundo *per se*. Lamentablemente, donde uno esperaría encontrar un amplio argumento en favor de la Gran Zanja, sólo hay impropiedades y acusaciones contra una tríada no muy claramente definida, compuesta por el relativismo, la hermenéutica y el posmodernismo (1994: 75-86).

Por ejemplo, a la hermenéutica la asocia con el idealismo hegeliano, incapaz de captar “la realidad” en su afán por conceptualizarla. “Los hermeneutas no parecen interesarse mucho por las estructuras políticas y económicas: lo que realmente llama y retiene su atención es la dominación por los símbolos y por el discurso” (1994: 82). Sin embargo, la partición que hace entre la idea (discurso, símbolo) y “la realidad” no es sino un recurso del pensamiento que ya desde los tiempos de Gorgias estaba perfectamente claro como tal, como recurso retórico, al menos para las figuras públicas de su tiempo.

En cuanto a los posmodernos, haciendo a un lado los abundantes epítetos con los que pretende descalificarlos “sin aportar ninguna prueba para tal conclusión” (1994: 86), establece una confusa genealogía que va desde la aparición del monoteísmo, la modernidad cartesiana, la segunda modernidad (marxista), el relativismo y finalmente los efímeros posmodernistas (1994: 77-92 y 117). A este respecto es claro y directo, pero no muy convincente: “El posmodernismo como tal no importa mucho. Es un capricho que debe su atracción a su aparente novedad y genuina oscuridad, y pasará bastante pronto, como sucede con estas modas” (1994: 91). En todo caso, examinaremos en el último apartado, a la luz de algunas tesis posmodernistas bien conocidas de Gellner, si “el relativismo a que aspira[n] no tiene, ni puede tener, ningún tipo de programa, ni en la política, ni tan siquiera en la investigación” (1994: 90).

Quizá el problema más grave con el planteamiento de este autor al momento de criticar el relativismo y no haber considerado sus raíces profundamente filosóficas, profundamente helénicas, podría sintetizarse en dos direcciones:

a) El argumento de Gellner resulta esencialista al pretender que existe una verdad (o una serie de verdades) que está por encima de las formulaciones de cualquier tipo de cultura o individuo, pero no puede librar el escollo fundamental (planteado siglos atrás por Gorgias y Protágoras) de la imposibilidad de tener el punto de vista privilegiado para juzgar los demás puntos de vista, a pesar de sus esfuerzos retóricos por tratar de convencer a sus lectores de la existencia de un saber que ha logrado librarse de los particularismos (o provincialismos, como él los llama) haciendo *tabula rasa* de las implicaciones políticas, económicas y sociales de un saber occidental constituido en un contexto abundantemente estudiado, el de la modernidad, y constituyente de realidades tan disímbolas como la de Gellner mismo, cuya propuesta enuncia como *fundamentalismo racionalista* (1994: 14, 95-118), o el posmodernismo que tan severamente critica sin alcanzar a comprender la estrecha relación de éste con las

condiciones políticas y económicas que le reprocha, precisamente, no considerar.

b) También podría pensarse el argumento de Gellner en un sentido evolucionista, unilineal, al pretender la existencia *post hoc* de una secuencia perfectamente natural de “eras” o estados en los que el ser humano permanece relativamente estable hasta que ocurren, al menos, dos revoluciones fundamentales para el “desarrollo” del potencial humano. Una sería la llamada revolución de la Era Axial,⁴ desde donde levanta su voz el filósofo Gorgias, y la otra sería el periodo de la Ilustración, con la que el mundo se daría a sí mismo un programa racional universal que si bien fracasó en múltiples ocasiones en la práctica no por ello se convirtió en letra muerta (1994: 110-111).

Así pues, la crítica de Gellner al posmodernismo, la hermenéutica y el relativismo como posturas insostenibles, incluso perjudiciales, acusa en este autor una perspectiva cerrada propia del sustancialismo evolucionista y teleológico de aquellos “científicos” positivos de siglos pasados, cuyas doctrinas descalificaban a las demás en lugar de dialogar con ellas. Esto se patentiza al momento de considerar las conclusiones a las que llega en su libro, ya que, además de confusas, están poco argumentadas, por lo que cuesta trabajo tomarlas en serio (1994: 109-118). De modo que, si esta fuera la mejor –o la única– opción teórica de nuestro tiempo o de cualquier otro, más valdría que nada existiese.

b) Si existiese algo, no podríamos conocerlo

La segunda tesis parte de la afirmación de Parménides según la cual no es posible pensar el no ser. Pero, si el no ser no pudiese ser pensado, afirma Gorgias, no existiría el

4 Karl Jaspers en su libro *Origen y meta de la historia* (1985 [1949]) acuña este término para referirse a una profunda transformación en el pensamiento humano, ocurrida simultáneamente en China, India y Occidente entre los siglos VIII y II a. C.: en China, Confucio; en India, Buda; en Occidente, Los Sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, además de los profetas Judíos en el medio oriente.

error. Dado que el error existe, se infiere que puede pensarse el no ser. Así, podemos decir que hay cosas no pensadas que existen, y cosas no existentes (como personajes míticos, por ejemplo) que pueden ser pensadas. De esta manera señala que existe una división entre pensamiento y ser y, por tanto, si algo existiese, no podría ser pensado. “Si lo pensado no existe, lo existente no es pensado”.

¿Cómo podría algo existente ser *conocido* si lo que más piensa el ser humano es el error? Gorgias introduce el problema del método muchos años antes que Descartes, si bien a manera de aforismo. En efecto, si mi mente tiende al error, si falla en sus apreciaciones continuamente, ¿cómo podría tener la certeza de que lo que conozco es lo que existe? ¿Hay un abismo entre el ser y el pensamiento? Si es así, ¿cómo salvar ese abismo? ¿Es posible salvarlo? Si no, entonces verdaderamente no puedo saber nada (y ese sería mi único saber cierto, conclusión a la que llegaría el filósofo Sócrates al enunciar su famosa aporía).

Habría que sostener que cada determinado tiempo, por lo menos cada que se asienta en el mundo la idea de que se posee un saber cierto, es necesario que surjan movimientos o grupos de pensadores que *cuestionen* ese saber. Esta necesidad surge, me parece, de la constatación cotidiana de que lo existente jamás se deja aprehender por completo. Cuando surge alguien afirmando que ha sido capaz de esta aprehensión, no pasa mucho tiempo antes de que alguien más, con un espíritu suficientemente crítico, someta a escrutinio tal pretensión.

Los sofistas en la Grecia antigua son un ejemplo; los posmodernos otro más reciente; pero no son los únicos. Alain Touraine, a diferencia de Gellner, realiza una exploración erudita, sobria y bien argumentada del paradigma de la modernidad y, de paso, hace una consideración bastante sugerente de los planteamientos posmodernistas.

Resulta fácil criticar la variedad de los sentidos atribuidos al posmodernismo, pero esas críticas no se dirigen a lo

esencial. El posmodernismo [...] es mucho más que una moda intelectual; prolonga directamente la crítica destructora del modelo racionalista, crítica lanzada por Marx, Nietzsche y Freud. El posmodernismo es la culminación de un largo movimiento intelectual que casi constantemente se opuso a la modernización técnica y económica que no fue interpretada por ninguna obra intelectual importante durante el siglo pasado, con la excepción quizá de la obra de Dewey, penetrada de darwinismo (2006: 186).

Para Touraine, el matrimonio indisoluble entre progreso y cultura, entre racionalidad y agencia, o (podríamos pensar) según el planteamiento de Gorgias, entre ser y pensamiento, es la base de la modernidad que ha sido cuestionada desde hace más de un siglo. Es una idea en crisis: “La sociedad ya no tiene unidad, de manera que ningún personaje, ninguna categoría social, ningún discurso posee el *monopolio del sentido*” (2006: 185, énfasis añadido).

Hay una pluralidad de sentidos, pero ello no quiere decir que sean equivalentes. El fracaso de Gellner al abordar el relativismo, el posmodernismo y la hermenéutica, tiene que ver con la incomprensión de ese matiz. Los sentidos, los discursos, los paradigmas culturales no son equivalentes porque no existe un “punto de apoyo” fuera de las culturas mismas que determine la superioridad de unos sobre otros. De ello se encargan otros criterios que muchas veces nada tienen que ver con la racionalidad o la pulcritud lógica de los argumentos. Los contextos políticos, económicos y sociales son los que definen qué sistemas de pensamiento, qué creencias, qué verdades, qué valores son los que medran en determinada región, grupo humano o “comunidad epistémica”.

Por tanto, la prevalencia, la hegemonía de determinados valores, saberes, sistemas y tendencias, así como por otro lado la marginalidad y extinción de otros, obedece a razones políticas y económicas, más que a sus propios contenidos específicos.

Touraine hace una tipología de los posmodernismos, en función de la corriente de pensamiento de la cual surgen, en concordancia con la idea de que no hay una sola modernidad (un sentido), sino muchas; todas ellas pugnando por convertirse en la modernidad. Un primer tipo de posmodernismo se definiría como la *hipermodernidad*. “El movimiento de la modernidad se acelera continuamente, las vanguardias se hacen cada vez más efímeras y toda la producción cultural”, según afirma con razón Jean François Lyotard (1989), se convierte en vanguardia por un consumo cada vez más rápido de lenguajes y signos (en Touraine, 2006: 186). La crítica de Gellner correspondería a este tipo de “comportamiento” intelectual en el que tan pronto una idea o una tendencia se pone de moda, otra más descabellada o novedosa ocupa su lugar, tras la cual hay otra, y, así, en un torbellino sin fin, nadie es capaz de poner o encontrar un orden. Esta tendencia surgió como una crítica de lo eterno, de lo inamovible que precede lógicamente y temporalmente a lo efímero, al mundo de los sentidos. Es una crítica tardía a un *idealismo* ya antiguo, con una larga tradición intelectual, del que tal vez su más brillante representante sea Platón, para quien la realidad perceptible es una copia imperfecta de las ideas prístinas, infinitas, inalcanzables en este mundo corrompido por el engaño de los sentidos. Si se logra entender el contexto en el que surge la hipermodernidad, un contexto de cansancio respecto de las promesas eternas de la religión, de la ciencia o de la tecnología, se podrá comprender que la celebración de lo efímero, la “prisión del instante”, como lo nombra Touraine, es una *correspondencia social* perfectamente aprovechada por el capitalismo tardío para satisfacer esa “necesidad” de instantaneidad y corta duración, y llevarlas hasta extremos cada vez más sofisticados⁵ durante las últimas tres o cuatro décadas.

Un segundo tipo de posmodernismo se constituye como una crítica del modernismo en su esfera social y política. Para Touraine este *antimodernismo*, surge en la década de 1970 a raíz de la crisis de la idea de “revolución” así como de su fiel

5 Nótese que esta palabra está emparentada etimológicamente con ‘sofisma’ y ‘sofistas’, en el sentido de ‘habilidad’ y ‘artificio’.

acompañante del siglo XX, el “izquierdismo”: “El neoliberalismo, que triunfa en la vida económica y política durante la década de 1980, y el *posmodernismo cultural* son *productos paralelos* de la descomposición del izquierdismo” (2006: 187, énfasis añadido). Con la caída del muro de Berlín y del socialismo soviético, cae la última de las utopías omnicomprendivas del mundo. En la teorización política, como en la social y la cultural, hay una grave ruptura con respecto del pasado. Hay un antes y un después de esta década, de la que su expresión posmodernista solamente es un destello, una cara, una rama; muy visible, pero no la única ni la más importante. Si para pensadores como Jean Baudrillard (1993) o Gilles Lipovetsky (1998) queda la negación de lo social como única alternativa, así como Gorgias habría propuesto un nihilismo semejante a un nivel incluso ontológico, es porque en medio de las grandes transformaciones que sus ojos presencian:

[...] la instrumentalidad está administrada por empresas, económicasopolíticas, que compiten entre sí en los mercados; el sentido se ha hecho puramente privado, subjetivo. De manera que no existe otro principio de regulación de la vida social que no sea la tolerancia (2006: 187).

Touraine identifica la concurrencia de tres tendencias clave: la instrumentalidad como acción estratégica empresarial, “el repliegue del individuo en la vida privada”, y la globalización de los problemas causados por la tecnología (2006: 188), como tendencias vinculadas a la aparición del antimodernismo. Un tercer tipo de posmodernismo representa una crítica severa hacia la simultaneidad de la modernidad tardía. Por ello, Touraine lo identifica como *poshistoricismo*. Aquí:

[...] el posmodernismo corresponde a la experiencia de nuestros contemporáneos que recorren el espacio y el tiempo mediante los viajes, las visitas a los museos, la lectura de libros, el arte, la audición de discos y de *cassettes*; recursos que los hacen igualmente sensibles a obras a las que están materialmente próximos o bien de las que están alejados por siglos o por millares de kilómetros (2006: 189).

La televisión, la web, las redes sociales virtuales; recursos que los autores posmodernistas identifican con el fin de la historia porque, ¿qué sentido puede tener el pasado cuando un *click* basta para *hacerlo* presente? ¿Qué significa la unidad de medida “kilómetro” cuando la unidad “gigabyte” representa mejor la capacidad que se tiene de conocer lugares o relacionarse con personas “distantes”? He aquí otro núcleo de paradojas que se desprenden de la estrecha relación entre tecnología, ciencia, economía y modernidad. Podríamos agregar a la noción *poshistórica* de Touraine una *posgeográfica*: ¿qué nuevos sentidos del espacio se instauran cuando pensamos en herramientas como *google-maps* o cuando podemos hacer visitas virtuales a cualquier ciudad, museo o sitio arqueológico del mundo desde el *gadget* que sostenemos en la mano?

Un cuarto tipo de posmodernismo es, quizá, el que más fuertemente se ha atacado a la vez que ha sido considerado como todo el posmodernismo posible, o el modelo de posmodernismo que muchos de sus detractores tienen en la cabeza cuando piensan en él. Fredric Jameson (2006) le llama *antiestético*, pues su crítica parte de que toda obra artística encuentra un valor en el mercado, y es este mercado el que, a fin de cuentas, determina su valor. La cultura aparece entonces como imitación de estilos pasados dada la vertiginosa sucesión de novedades, con su respectiva demanda, pero también como esquizofrenia, dada la fragmentariedad individualizada de la creación y del consumo cultural carente de sentidos compartidos y de todo tipo de ideal por compartirlos.

La razón de elegir esta tipología de los posmodernismos de Touraine es que permite identificar con claridad las diferencias que existen al interior de un “movimiento” que de por sí no tiene unidad (pues precisamente critica esta posibilidad) al tiempo que permite identificar la profundidad y pertinencia de las críticas que desde múltiples ángulos se han blandido contra éste. De esta manera, por ejemplo, la crítica de Gellner aparece simplemente como un haz difuso de acusaciones dirigidas contra todo el posmodernismo y a la vez contra nadie en particular; razón por

la cual fue elegido como blanco paradigmático de la crítica de este texto, pues representa a un extenso grupo de opositores del posmodernismo que, al contrario de Touraine, ni siquiera se toman la molestia de conocer mínimamente a su adversario. En ese sentido, el argumento de Gorgias que da nombre a este apartado puede usarse como metáfora para significar que, aún si algo existiera, el posmodernismo por ejemplo, no podría ser conocido, pues la idea que se llega a tener de ello en el pensamiento carece de referente.

c) Si conociésemos algo, no podríamos comunicarlo

La tercera tesis defiende que la palabra no comunica más que sonidos. Mediante el lenguaje no transmitimos colores, sabores, tamaños, etc., sino solamente sonidos (es decir, no transmitimos las cosas en sí sino sólo palabras). Y, al igual que la vista no ve los sonidos, el oído no oye los colores. Con ello pone de manifiesto el divorcio existente entre signo y significado (entre el término que designa y el objeto designado), y destaca la imposibilidad de transmitir la realidad mediante la palabra. Esto se podría resumir en: 1) antítesis entre la exterioridad (respecto a nosotros) de la subsistencia de los objetos y la interioridad de la palabra; 2) imposibilidad, por ello, de que la palabra tenga la función de representar el objeto exterior, el cual, en cambio, tiene la función de revelarnos a nosotros la palabra, suscitándola por medio de las impresiones sensibles (los sentidos); 3) diferencia entre la subsistencia visible (los objetos) y auditiva (la palabra), e irrepresentabilidad recíproca.

Podemos relacionar esta argumentación con el dilema que el posmodernismo puso en la mesa de discusión antropológica a propósito de la etnografía, principal herramienta de trabajo de la antropología desde los inicios del siglo XX. ¿Si la realidad es inasible para la narrativa etnográfica, entonces qué se dice: ficción, invención, aproximación, interpretación? ¿A qué puede

aspirar el discurso etnográfico, ya que no puede aspirar a la cabal correspondencia entre el referente y lo referido? ¿Está más emparentada la antropología con la literatura que con la ciencia?

Entre las propuestas posmodernistas que se relacionan con el quehacer antropológico y que vale la pena considerar, está el trabajo de James Clifford (1998) referente a la “narrativa” etnográfica. En él, Clifford realiza un escrupuloso examen histórico de los textos, de los registros etnográficos clásicos y no tan clásicos desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la fecha de realización de su propio ensayo. Desde el análisis de *The Melanesians* (1891) de R. H. Codrington, pasando por una demoledora crítica de *The Nuer* (1969) de Evans-Pritchard, hasta llegar a la “orquestración polifónica” de *Birds of my Kalam Country* (1977) de Ralph Bulmer e Ian Majnep o el *Piman Shamanism and staying Sickness* (1974) atribuido al antropólogo M. Bahr, al chamán Juan Gregorio, al intérprete David López y al editor Albert Álvarez.

Clifford propone que podrían distinguirse cuatro paradigmas de trabajo etnográfico comprendidos dentro del periodo histórico que coincide no sólo con el surgimiento de la antropología como disciplina, digamos, autónoma, sino con la incorporación del trabajo de campo y su registro etnográfico como método por antonomasia de la nueva disciplina. Si para finales del siglo XIX, “el etnógrafo y el antropólogo, el descriptor-traductor de costumbres y el constructor de teorías generales sobre la humanidad, eran distintas personas” (1998: 147), para la década de 1930 el canon metodológico ya suficientemente establecido hacía recaer estas cualidades en la figura de una sola persona: el antropólogo capaz de sustentar sus audaces planteamientos teóricos con abundante y meticuloso registro de su trabajo de campo.

Aquí, Clifford introduce una serie de preguntas que ponen al descubierto ciertas paradojas en el quehacer etnográfico que no pueden ser resueltas sin un profundo cuestionamiento de la propia práctica etnográfica y sin un riguroso examen del paradigma a partir del cual uno “recoge” y presenta los datos de campo:

¿Cómo es que la experiencia, no sujeta a reglas, se transforma en informe escrito autorizado? ¿Cómo es, precisamente, que un encuentro transcultural, locuaz y sobredeterminado, atravesado por relaciones de poder y desencuentros personales, puede ser circunscrito como una versión adecuada de “otro mundo” más o menos discreto, compuesto por un autor individual? (1998: 144).

Los cuatro paradigmas que el catedrático de Santa Cruz propone son: a) la autoridad que confiere *la experiencia*, b) la autoridad de la *interpretación*, c) la autoridad del que objetiva su *diálogo* y d) la autoridad de lo *polifónico*. Tales paradigmas vienen a ser respuestas que las distintas generaciones de antropólogos han ofrecido a las preguntas que la disciplina se ha ido encontrando en su práctica y que Clifford enuncia en su crítica. Hay un refinamiento gradual del registro etnográfico a partir del método muy válido y frecuente del ensayo y error. Asimismo, se pueden identificar las distintas preocupaciones políticas, epistemológicas, metodológicas, que a lo largo de un siglo y medio han orientado la práctica antropológica. Si en un principio el “estar ahí” constituía el *quid* de la disciplina, en años posteriores lo importante debía ser una aproximación hermenéutica de la realidad inasible, densa, pero parafraseable.

Más adelante el énfasis recayó en el diálogo al ser cuestionada la figura del antropólogo como sujeto privilegiado o, si se quiere, legitimado para hablar del “otro” escurridizo, pero objetivable. Finalmente, cuando la etnografía dejó de tener un solo autor, el texto se convirtió, si se permite la imagen, en una partitura: hay un concierto de voces que el antropólogo pone por escrito en una *notación* susceptible de ser captada, diríase ejecutada, de nuevo. No deja de haber un “director de orquesta”, no deja de haber un sesgo subjetivo, pero la pluralidad de voces puede ser escuchada.

Muchas críticas se han hecho desde entonces a Clifford (Gellner incluido), algunas de las cuales son pertinentes y sólidas (ver Rabinow, 1991; Rosaldo, 1991; y Roseberry y Polier, 1989, por ejemplo). No obstante, una lectura con más de una decena de años

de reposo como la de David Harvey (1998) posibilita una reflexión más sobria. Desde luego no se trata de trivializar o ridiculizar el trabajo etnográfico porque es incapaz de aprehender la “realidad” que intenta describir y pensar. Las críticas posmodernistas hacia la narrativa etnográfica no la destruyeron o la cambiaron de sección en las librerías y bibliotecas. Antes bien, la fortalecieron y permitieron distintas exploraciones (no siempre afortunadas, ni serias) que han demarcado sus límites como orientación epistemológica específica de la antropología y de las ciencias sociales en general.

Así como en la Grecia “axial” los argumentos gorgianos contribuyeron al perfeccionamiento de la filosofía aun cuando atacaron sus más profundos fundamentos, el posmodernismo ha planteado importantes problemáticas para la reflexión filosófica, artística y antropológica. No todas sus argumentaciones son igual de fecundas; no todas fueron formuladas desde una preocupación genuina por la cientificidad social o con una base sólida de cuestionamiento, pero el posmodernismo está lejos de ser una moda “artística” o “literaria” que tiene poco o nada que ver con la filosofía, el arte o la antropología, si consideramos los planteamientos que provocan un diálogo abierto y benéfico para quienes deciden tomárselo en serio.

Desde ese punto de vista, el posmodernismo no es reducible al pastiche⁶ ni a la fragmentariedad sin sentido; ello puede ser su punto de partida, su carta inicial de presentación. Pero así como los planteamientos filosóficos de Gorgias, que surgieron como la crítica del pensamiento antiguo hacia sí mismo, no dejan de incitar a la reflexión y la discusión, así el posmodernismo de finales del siglo XX, y sus subsiguientes desarrollos, todavía tiene una o dos

6 La idea de *Sofista* devino peyorativa con la llegada de Gorgias, Protágoras e Hippias, entre otros, debido a que lucraban con la enseñanza. Hasta el día de hoy se utiliza el término como insulto académico aun cuando nadie cuestiona la honorabilidad de los profesores de las escuelas particulares (y públicas), muchos de los cuales tienen como fin primordial el lucro antes que la enseñanza. Así también, con la venida de los posmodernistas, el término *pastiche* ha venido a significar algo reprochable, no obstante que su significado de diccionario sigue siendo simplemente “composición artística hecha merced a diversas mezclas” (ver discusión en Rabinow, 1991: 340 y ss.).

cosas interesantes sobre las cuáles dialogar con la filosofía, las artes y la antropología.

La ilustración con la que comencé este ensayo es un pastiche que a través del humor pretende plantear la cuestión nodal de la “realidad” y su aprehensión. En la película dirigida por Ismael Rodríguez en 1948 se nos presenta a los “pobres” como un “nosotros”. No es gratuita esta cualificación. Pretende establecer un vínculo emotivo entre las masas espectadoras y consumidoras de este producto cinematográfico y los personajes para que sean entrañables y las masas puedan identificarse con ellos. Es un producto ideológico sumamente exitoso que ha arraigado en el ‘imaginario’ nacional al establecer la imagen idealizada de la pobreza como un valor compartido: el pobre es bueno, honrado, trabajador y solidario; “todo corazón”.

Por esos mismos años (1950) apareció la película *Los Olvidados* de Luis Buñuel mostrando una cara más descarnada, más próxima si se quiere, de la “realidad” de los “pobres” de la ciudad de México de mitad de siglo. En su momento fue reprobada y censurada porque presentaba al mundo una cara poco favorable del México desarrollista de aquellos años. Un país totalmente comprometido con la modernización, el progreso, la búsqueda del primer mundo.

El pastiche que presento sugiere la posibilidad de que “la chorreada” hubiera sido infiel al “torito” nada menos que con su némesis “el tuerto”. Cosa perfectamente plausible en la *narrativa erótica* de *Los Olvidados* pero impensable en la de *Nosotros los pobres* donde éstos son presentados como el epítome de la virtud. Podrán carecer de todo, menos de lealtad, honestidad y solidaridad, valores todos ellos en estrecha conexión con la ideología católica, nacionalista y capitalista imperante en México en donde los pobres tienen su lugar asignado y donde habrá que ‘apechugar’, es decir, aceptar humildemente el destino que “nos tocó”.

Con la expresión “nosotros los posmodernos” mi deseo ha sido enfatizar la construcción ideológica, edulcorada y excesivamente simplificada con la que numerosos académicos despachan las

nociones de posmodernidad y posmodernismo convirtiéndolas en una caricatura semejante a la película de Ismael Rodríguez respecto de “los pobres”. Pero, más lamentable aún, la facilidad con la que esquivan los cuestionamientos y reflexiones que han emergido durante las últimas décadas en torno a la construcción social de nuestras “realidades”, nuestros “conocimientos” y las maneras en que “comunicamos” nuestros hallazgos.

La argumentación de Gorgias, el sofista griego, seguirá siendo notablemente actual en la medida en que insistamos en *ver* en los posmodernismos y posmodernidades contemporáneos la misma película justificadora del *statu quo* una y otra, y otra vez. ▼

Referencias

- AA.VV. (2013). *Sofistas. Fragmentos y testimonios*, introducción, trad. y notas de Antonio Melero. Madrid: Gredos.
- BAHR, D., J. Gregorio, D. Lopez y A. Alvarez. (1974) *Piman Shamanism and Staying Sickness (Ka:cimMumkidag)*. Tucson: University of Arizona Press.
- BAUDRILLARD, Jean. (1993). *Cultura y simulacro: la precesión de los simulacros; el efecto Beaubourg; a la sombra de las mayorías silenciosas; el fin de lo social*, (trad.) Antoni Vicens y Pedro Rovira. Barcelona: Kairós.
- BULMER, Ralph e Ian Majnep. (1977). *Birds of My Kalam Country*. Auckland: University of Auckland Press.
- CLIFFORD, James. (1998). “Sobre la autoridad etnográfica”, Carlos Reynoso (comp. y trad.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona: Gedisa. Pp. 39-77
- CODRINGTON, R. B. (1891). *The Melanesians*. Reimpresión. Nueva York: Dover, 1972.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. (1969). *The Nuer*. Oxford: Oxford University Press.
- GEERTZ, Clifford. (1996). “Anti-anti relativismo”, *Los usos de la diversidad*, (trad.) Nicolás Sánchez Durá. Barcelona: Paidós-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- GELLNER, Ernest. (1994). *Posmodernismo, razón y religión*, (trad.) Ramón Sarró Maluquer. Barcelona: Paidós Ibérica.
- _____. (1996). *Condiciones de la libertad: La sociedad civil y sus rivales*. (trad.) Carles Salazar, Barcelona: Paidós.
- GORGAS. (1980). *Fragmentos y Testimonios*, (trad.) Pedro C. Tapia Zúñiga, Bibliotheca Scriptorum graecorum et romanorum mexicana. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GUTHRIE, W. K. C. (1967). *Los filósofos griegos. De Tales a Aristóteles*, (trad.) Florentino Torner. México: Fondo de Cultura Económica.
- HARVEY, David. (1998) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. (trad.) Martha Eguía, Buenos Aires: Amorrortu.
- JASPERS, Karl. (1985 [1949]). *Origen y meta de la historia*. (trad.) Fernando Vela. Madrid: Alianza Editorial.
- JAMESON, Fredric. (2006). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, (trad.) José Luis Pardo Torío. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LIPOVETSKY, Gilles. (1998). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, (trad.) Joan Vinyoli y Michele Pendanx. Barcelona: Anagrama.
- LYOTARD, Jean François. (1989) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. (trad.) Mariano Antolín, Madrid: Cátedra.
- MORALES Rojas, Jesús. (2011). “Gorgias y la no existencia del mundo”, subido el 10 de abril de 2012, consultado el 23 de marzo de 2015, <http://jesus-ademir-morales-rojas.suite101.net/gorgias-y-la-no-existencia-del-mundo-a48141>
- PLATÓN. (1998). *Diálogos. 5, Parménides; Teeteto; Sofista; Político*. Madrid: Gredos.
- RABINOW, Paul. (1991). “Las representaciones son hechos sociales: Modernidad y posmodernidad en la antropología”, James Clifford y G. E. Marcus (eds.), *Retóricas de la Antropología*. (trad.) José Luis Moreno-Ruiz, Madrid: Júcar. Pp. 321-356.
- ROSALDO, Renato. (1991). “Desde la puerta de la tienda de campaña: El investigador de campo y el inquisidor”, James Clifford y G. E. Marcus (eds.), *Retóricas de la Antropología*.

- (trad.) José Luis Moreno-Ruíz, Madrid: Júcar. Pp. 123-150.
- ROSEBERRY, William y Nicole Polier. (1989). “Tristes Tropes: post-modern anthropologist encounter the other and discover themselves”, *Economy and Society*, 18 (2).
- TOURAINÉ, Alain. (2006). *Crítica de la modernidad*, (trad.) Alberto Luis Bixio. México: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de recepción. 15 de Mayo 2018

Fecha de aceptación. 30 de Mayo 2018

Erótica cyborg, un argumento por la práctica del posmodernismo

MIGUEL HIRSCH

Resumen. A más de treinta años de la publicación de *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism* por Frederic Jameson y del *Cyborg Manifesto* por Donna Haraway, recuperemos estas ideas tempranas sobre el posmodernismo para ponerlas a dialogar respecto a las posibilidades hermenéuticas de la pornografía masiva por internet. La periodización de Jameson hace evidentes los cambios en la ideología metropolitana que derivan de las contradicciones internas del paradigma modernista. Contradicciones que Haraway y las generaciones posteriores hemos aprendido a reivindicar más allá de las aprehensiones metodológicas de nuestra herencia teórica por las demandas de interpretar el mundo de la metadata y las criptomonedas. La teoría *cyborg* nos ofrece, tres décadas después de ser disruptiva, una herramienta formidable para leer la pornografía y otros fenómenos de la sociedad de la información.

Palabras clave: *cyborg*, erótica, pornografía, posmodernidad, identidad.

Abstract. Thirty years after the publication of both *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism* by Frederic Jameson and the *Cyborg Manifesto* by Donna Haraway, lets bring back their early ideas about postmodernism and get them to dialogue about the hermeneutic possibilities of mass internet porn. Jameson's periodizing hipotesis brings into view the changes in metropolitan ideology caused by the contradictions of the modernist paradigm. Contradictions that Haraway and the later generations have learnt to recover in order to interpret the world of metadata and cryptocoin beyond the methodological aprehensions of our intelectual ancestry. Cyborg theory offers to us, thirty years after being disruptive, a formidable tool for reading XXIst century pornography and other fenomena from the information society.

Keywords: *cyborg*, erotica, pornography, postmodernity, identity.

Pensar la posmodernidad

Una última nota preliminar en cuanto al método: lo siguiente no es para leerse como descripción estilística, como la documentación de un estilo cultural o de un movimiento entre otros. He querido, más bien ofrecer una hipótesis de periodización y eso en un momento en que el concepto mismo de periodización histórica parece haberse vuelto de lo más problemático. Ya he sostenido en otros espacios que todo análisis cultural aislado o discreto implica siempre una teoría de la periodización histórica enterrada o reprimida; en cualquier caso, la concepción de “genealogía” da por sentadas las preocupaciones teóricas tradicionales sobre la así llamada historia lineal sobre las teorías de las edades históricas y sobre la historiografía teleológica. En el contexto presente, sin embargo, quizás podamos reemplazar discusiones teóricas más largas por algunas puntualizaciones clave (Jameson, 1991: 54).¹

Posmodernidad tiene prefijado este *post* que, como dice Jameson, nos demanda un esfuerzo de periodización. La lógica cultural del posmodernismo tardío nos propone dentro de la escuela del giro cultural y los estudios culturales, considerar en esta periodización al posmodernismo como corriente cultural junto con la estructura socioeconómica en que se desarrolla:

Lenin sobre el imperialismo no parecía ser del todo igual a Lenin y los medios, y progresivamente resultó

1 A last preliminary word on method: what follows is not to be read as stylistic description, as the account of one cultural style or movement among others. I have rather meant to offer a periodizing hypothesis, and that at a moment in which the very conception of historical periodization has come to seem most problematical indeed. I have argued elsewhere that all isolated or discrete cultural analysis always involves a buried or repressed theory of historical periodization; in any case, the conception of the ‘genealogy’ largely lays to rest traditional theoretical worries about so-called linear history, theories of ‘stages’, and teleological historiography. In the present context, however, lengthier theoretical discussion of such (very real) issues can perhaps be replaced by a few substantive remarks (Jameson, 1991: 54).

posible, en apariencia, tomar su lección de una manera diferente. Puesto que estableció el ejemplo de identificar una nueva fase del capitalismo no explícitamente prevista en Marx: la así llamada etapa monopólica, o el momento del imperialismo clásico. Esto podía llevarnos a creer que la nueva mutación había sido denominada y formulada de una vez y para siempre; o bien que en ciertas circunstancias uno podría estar autorizado a inventar otra. Pero los marxistas estaban menos que dispuestos a sacar esta segunda conclusión antitética, [...] El libro de Ernest Mandel, *Late Capitalism*, cambió todo eso, y por primera vez teorizó una tercera fase del capitalismo desde una perspectiva marxista viable. Esto es lo que hizo posible mis propias reflexiones sobre el “posmodernismo”, que deben entenderse por lo tanto como un intento de teorizar la lógica específica de la producción cultural de esa tercera fase, y no como otra crítica o diagnóstico cultural incorpóreo del espíritu de la época (Jameson, 1999: 57).

Ahora consideremos que Jameson escribió esto en 1989, mero fin de la historia, en esos momentos el colapso de la ideología comunismo-capitalismo y la idea de que con ella se acababa el dualismo hegeliano y la historia porque una clase se había impuesto sobre otra tenían en shock a la oligarquía académica y gente como Jameson era muy difícil de entender. A mí me tocó leerlo en los dosmiles y el cambio en el calendario hizo las cosas un poco más claras, ahora, de este lado del 2012 es todavía más evidente. Nadie esperábamos que el capitalismo en decadencia amenazara de esta manera la existencia de la humanidad aunque, honestamente, ya había masas enteras denunciándolo.

Otro mensaje fundamental de entender al posmodernismo como la lógica cultural de un sistema económico decadente es que hay factores económicos que condujeron al sistema cultural del posmodernismo. Es hilarante ver a Warhol, a Picasso, a Van Gogh, a Frida Kahlo y a tantos otros desarrollarse *post-mortem* en el mercado artístico en el que cada cuadro tiene detrás megacapitales financieros y seguros millonarios. En el siglo XXI, ver las

industrias artísticas capitalizadas nos permite interpretar de otra manera el cambio cultural posmoderno porque Frederic Jameson estudió creaciones culturales del posmodernismo para entender la lógica cultural de la que emanan:

[...] [T]here are some other significant differences between the high modernist and the postmodernist moment, between the shoes of Van Gogh and the shoes of Andy Warhol, on which we must now very briefly dwell. The first and most evident is the emergence of a new kind of flatness or depthlessness, a new kind of superficiality in the most literal sense—perhaps the supreme formal feature of all the postmodernisms to which we will have occasion to return in a number of other contexts (*Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*, 1991: 60).

Y encontró la lógica de la frivolidad y la superficialidad. En su momento esto fue, como dijimos, muy impactante para todos porque con el fin de la historia no había duda de que esta descomposición del sentido era el destino cultural posmoderno. Hoy en día, ya que hemos visto al *showbiznes* destruir el mundo de la creación cultural como cualquiera que no viva en New York puede atestiguar y donde la fama *online* ha dado otro nivel al concepto de diva, es mucho más fácil entender que esta superficialidad tiene que ver con el colapso epistemológico de la lógica monetaria, cuando en el posmodernismo nos abrumaba la dislocación semántica entre significativo y significado y nos devanábamos el seso con la crítica analítica y el posestructuralismo, esos mismos procesos del giro cultural ocurrían en las esferas de la medicina y la economía; mientras los economistas gritaban *kchink* y los médicos ni se diga.

La superficialidad que Jameson denunciaba en su momento con un valor inusual en su entorno cobra otra perspectiva en la época de Miley Cyrus y Justin Bieber, quienes, además recogen más dividendos por un *twitt* que por un concierto. Es evidente que es la lógica monetaria la que controla la capacidad productiva en el mundo cultural del capitalismo posmoderno.

Ahora bien, antes de hablar del capitalismo a 30 años de Jameson quiero regresar al aspecto económico del posmodernismo. Jameson nos muestra manifestaciones artísticas de la lógica cultural dentro de las formas de expresión dominantes en la sociedad colonial pero tras los colapsos de las bolsas de valores y las desproporciones financieras del 0.01% tratando de matar al 99.99%, es fundamental analizar el aspecto económico de la lógica cultural del capitalismo tardío, pues como el mismo término de Jameson señala, estamos hablando de la lógica cultural de un sistema económico.

La economía en la lógica cultural posmoderna

La superficialidad del sentido y la dilución del afecto y del ego parecen muy distantes de la esfera económica, pero si seguimos las descripciones de Jameson de los cambios en el discurso artístico con el afán de periodización historiográfica que nos propone encontraremos algunas relaciones interesantes.

Quiero plantear primero que el desfase entre sentido y signo que se empieza a hacer obvio en los 90's es un ejemplo, como el auge de Warhol y el valor millonario de las obras de Frida, del efecto de la lógica financiera en la artística en el capitalismo, pues estos procesos culturales y artísticos hacen eco del efecto económico de Bretton Woods.

El desfase entre el valor del dinero y su referente material con Bretton Woods rompió el acuerdo básico que sostenía en pie la construcción simbólica del dinero y empezó a desfasar la transacción cultural de compraventa en que se basaba el capitalismo comercial modernista. Entramos así en una fase del capitalismo en que el precio de referencia se volvió arbitrario y por ende todo lo que quedaba definido por éste siguió la misma suerte. Así como el sentido de los cuadros de zapatos se perdió con el tiempo en la abstracción del diseño de modas de Warhol, el precio de los zapatos y de los cuadros de zapatos (y de Frida) se volvió cuestión de opiniones de banqueros y no de un consenso cultural.

El engaño del modernismo, hermenéutica capitalista

Uno de los procesos culturales en que Jameson se apoya para proponer su periodización es el cambio en la construcción de la identidad y de modelo de familia, aspectos clásicos de la antropología modernista:

Términos como éstos [alienación del sujeto y fragmentación del sujeto] inevitablemente refieren a uno de los términos más de moda en la teoría contemporánea –el de la “muerte” del sujeto mismo, el final de la mónada burguesa autónoma o el ego o el individuo– y del estrés que acompaña, sea como un nuevo ideal moral o como descripción empírica, descentrar ese sujeto o esa psique previamente centrada. (De las posibles formulaciones de esta noción –la historicista, en que un sujeto alguna vez centrado, en el periodo clásico del capitalismo y de la familia nuclear, se ha disuelto hoy en día en el mundo de la burocracia organizacional; y la posición posestructuralista más radical para la que este sujeto nunca existió desde un principio si no que constituyó algo así como un espejismo ideológico– obviamente me inclino por la primera; la segunda, en cualquier caso debería dar cuenta de algo así como una “realidad de apariencia”).²

La identidad capitalista moderna plantea explicarnos como personas en tanto mónadas autónomas de producción y consumo. La idea de individuums se sostenía en entendernos como células aisladas de trabajo organizadas en familias atómicas. Podemos

² Such terms [alienation of the subject y fragmentation of the subject] inevitably recall one of the more fashionable themes in contemporary theory –that of the ‘death’ of the subject itself the end of the autonomous bourgeois monad or ego or individual– and the accompanying stress, whether as some new moral ideal or as empirical description, on the decentring of that formerly centred subject or psyche. (Of the two possible formulations of this notion –the historicist one, that a once-existing centred subject, in the period of classical capitalism and the nuclear family, has today in the world of organizational bureaucracy dissolved; and the more radical poststructuralist position for which such a subject never existed in the first place but constituted something like an ideological mirage– I obviously incline towards the former; the latter must in any case take into account something like a ‘reality of the appearance’). (Jameson, 1991: 63).

ver en *Home Improvement* (Disney, 1991-1999) un ejemplo de esta estructura de familia monádica definida, donde además, las historias de Tim conducen los episodios e involucran más actores a su alrededor. Por el otro lado, podemos pensar en *Modern Family* (ABC, 2009), como ejemplo de posmodernidad en la mónada familiar porque la narrativa patriarcal ya no es suficiente para sostener la historia y cada personaje construye anécdotas que se entretrejen con las de lxs demás.

Parafraseando a Jameson, podemos interpretar esta transición desde la idea de que el sujeto autocentrado y la familia nuclear existían en realidad y han desaparecido o pensar que estos conceptos son una fantasía ideológica con una “realidad de la apariencia”. Pero más que saldar la discusión es importante, como parte de la transición, verla como conducente a las interpretaciones hermenéuticas de la transición posmoderna:

[...] quiero proponer que lo que hoy es llamado teoría contemporánea –o mejor aún, discurso teórico– es precisamente, un fenómeno posmoderno en sí mismo. Sería, por lo tanto, inconsistente defender la verdad de sus conclusiones teóricas en una situación en que el mismo concepto de “verdad” es parte de la carga metafísica que el posestructuralismo parece dejar atrás. Lo que podemos por lo menos sugerir, es que la crítica posestructuralista de la hermenéutica, de lo que para ser breves llamaré el modelo del fondo, es útil para nosotrxs, como síntoma significativo de la cultura posmoderna que nos interesa.³

Esta realidad por apariencia es exactamente la operación hermenéutica que se le aplicó al oro gracias al acuerdo de Bretton Woods (otro síntoma significativo de la cultura posmoderna).

³ [...] what is today called contemporary theory –or better still, theoretical discourse– is also, I would want to argue, itself very precisely a postmodernist phenomenon. It would therefore be inconsistent to defend the truth of its theoretical insights in a situation in which the very concept of ‘truth’ itself is part of the metaphysical baggage which poststructuralism seeks to abandon. What we can at least suggest is that the poststructuralist critique of the hermeneutic, of what I will shortly call the depth model, is useful for us as a very significant symptom of the very postmodernist culture which is our subject here (Jameson, 1991: 61)

El acuerdo puede reinterpretarse como uno en que las grandes economías del oro acordaron que cada billete daba existencia por apariencia a una medida de oro.

Durante el proceso modernista de industrialización en las metrópolis, la lógica cultural prevaleciente que hoy en día llamamos modernismo reflejó una serie de suposiciones hermenéuticas que colapsaron junto con el sistema económico en que se sostenían. Esta transformación ideológica no fue instantánea, pues el modelo emergente no reconoce las distinciones discretas, pero además, a pesar de las predicciones de que iba a sucumbir a una fuerza externa, son sus contradicciones internas las que nos conducen al proceso actual.

Podemos, en un afán de periodización, como dice Jameson, recuperar productos culturales de la época, como el texto de los acuerdos de Bretton Woods, los cuadros de Andy Warhol y las fotografías de Marilyn Monroe para leer en su estilo una lógica cultural e interpretar de ésta una hermenéutica.

Tomemos un dólar ideal de papel como ejemplo. En su construcción simbólica representa una moneda de oro de un peso dado. Para que esto fuera así el banco que lo imprimió debía tener dicha moneda guardada; es decir, ese billete representaba una moneda que “existía” en la bóveda de un banco.

En 1944 la transición al capitalismo financiero llevó a que quienes tenían bajo su control la mayoría de los dólares (y del oro que ya era menos que los dólares) decidieran que para poder mantener las interacciones diarias que utilizaban los papeles, ya no respetarían la relación de éstos con el oro. El dólar como representación del oro pasó a tener el valor del oro dentro de las interacciones económicas. Esto fue particularmente significativo en el mundo de los mercados de acciones donde, desde entonces, el sistema para representar oro en papeles se extendió a representar con otro tipo de papeles cualquier *commodity*.

En el proceso financiero de Bretton Woods podemos ver que el mecanismo de intercambio que hace funcionar a la sociedad capitalista sólo tiene una “realidad por apariencia”. Además sabemos que el acuerdo fue tomado después de que la impresión de dólares sin respaldo tuviera lugar así que podemos deducir que la realidad por apariencia del oro representado en los dólares rigió la dinámica capitalista antes del acuerdo, podemos suponer que desde la invención del dinero.

El capitalismo posmoderno funciona en una lógica simbólica como la del dólar, hoy en día ya no hay ninguna relación entre los procesos del discurso financiero y la magnitud de las operaciones de los tenedores de bonos y es el proceso cultural y simbólico el que rige a las personas que vivimos sometidas al sistema. Así como en la economía financiera las empresas no necesitan tener fondos ni los bancos oro para sostener su crecimiento monetario, en la lógica cultural posmoderna no hay un “fondo” al que se asocien los símbolos y las construcciones culturales. En Wall Street los papeles refieren a papeles para determinar su valor; en el discurso, los signos a signos.

Posmodernismo, pospositivismo, posestructuralismo, ¿pos qué pasó?

Difiero con Jameson cuando trata el giro lingüístico en la filosofía posmoderna como un síntoma de una enfermedad, pero el motivo por el que *La lógica cultural* me parece tan valioso para explicarnos la posmodernidad es que Jameson, como varixs otrxs teóricos del momento, reconocieron la utilidad de la periodización para explicarnos nuestra realidad. El Posmodernismo lleva su afán de periodización en los genes, en su construcción gramatical, el prefijo pos- o post- es preposicional en tanto que nos aporta información sobre la ubicación del lexema al que se yuxtapone. Cuando lo ponemos, hacemos referencia a lo que ya no es el lexema sin necesidad de nombrarlo.

En este sentido, Jameson nos propone buscar qué características tienen las producciones culturales posmodernas para rastrear su desarrollo y colocar la línea del post- en su nacimiento. Finalmente la lógica cultural del capitalismo tardío impedirá la periodización que el pos- en posmodernismo nos invita a buscar porque posmodernismo es una palabra acuñada en el afán de definir elementos discretos en una lógica de la recombinación permanente y borradora de límites; es un intento de aplicar la lógica moderna al proceso de su desbordamiento cultural.

Podríamos aprovechar la periodización para dar miles de ejemplos de esto. ¿Por qué tratamos de reducir nuestras experiencias *cyborg* en un entorno de comunicaciones digitales efímeras a un medio de comunicación que heredamos de la solidez de la piedra y la arcilla? ¿Por qué tratamos de definir la humanidad cuando la hemos contagiado a tantas otras formas de existencia? ¿Cómo seguimos pensando en especies en el mundo de la recombinación genética y la hipótesis Gaia?

Quizás haya llegado el momento de reconocer que el posmodernismo es un afán del modernismo de definir el presente aunque sea a través de su negación, así como el gobierno gringo ha logrado en éstas primeras dos décadas sostener su protagonismo mundial a costa de oponerse sanguinariamente a cualquier proceso de transformación comunitaria que evidencie su decadencia. A través del reconocimiento camuflado de su obsolescencia en el post-, el modernismo se aferra a la validación cultural al proponer modelos modernos de conceptualización para procesos que emanan de una ontología y hermenéuticas que le son ajenas.

La lógica moderna, en su afán de sobrevivir el giro lingüístico ha construido enormes diques que revientan como fuegos artificiales en el mundo informático. No hay manera alguna de regresar a la seguridad de las mentiras fallográficas del New Deal: “in a situation in which the very concept of ‘truth’ itself is part of the metaphysical baggage which poststructuralism seeks to abandon”(Jameson, 1991:61). ¿Qué concesiones específicas necesitamos hacer para surfear la ola posmoderna?

La simple continuidad práctica de la lógica posmoderna descrita por Jameson demanda hacer algunas concesiones en las premisas básicas de la ideología académica. Sin embargo éstas vienen de la indefinición y la disolución de lo tangible y lo real en la lógica positiva. Es importante cuestionarnos algunas de éstas ideas pero para ello, como venimos haciendo hasta el momento, tomemos unas manifestaciones culturales como ejemplo.

Ahora sí, ¡Sexo!

Aceptemos las transformaciones posmodernas que denuncia Jameson, como la borradura del límite entre fondo y superficie y la ruptura hermenéutica con la realidad unívoca para saltar con Donna Haraway al mundo de la teoría posmoderna del género:

Blasfemia no es apóstasis. La ironía se trata de contradicciones que no se resuelven en unidades más grandes, ni dialécticamente; de la tensión que sostiene juntas cosas incompatibles porque ambas son necesarias y verdaderas. La ironía se trata de humor y juego serio. Es también una estrategia retórica y un método político, uno que me gustaría ver que se honrara más dentro del feminismo socialista. En el centro de mi fe irónica, de mi blasfemia, está la imagen de cyborg.⁴

Utilicemos con ella la ciencia ficción para pensar la posmodernidad como el arte pictórico nos permitió hacerlo con Jameson. Podremos ver entonces que el giro hermenéutico posmoderno se refleja en la ironía y la blasfemia, en abrazar esas implicaciones del capitalismo tardío que su misma lógica falogográfica le impedía aceptar. Pensarnos cyborg, como nos propone Haraway, nos hace parte de una narrativa cuya diferencia

⁴ Blasphemy is not apostasy. Irony is about contradictions that do not resolve into larger wholes, even dialectically, about the tension of holding incompatible things together because both or all are necessary and true. Irony is about humour and serious play. It is also a rhetorical strategy and a political method, one I would like to see more honoured within socialist-feminism. At the centre of my ironic faith, my blasphemy, is the image of the cyborg (Haraway, 1991: 150).

de nuestra realidad social es una ilusión óptica, la hermenéutica posmoderna de disolución de la verdad que plantea Jameson permea hasta las oposiciones dialécticas más arraigadas y hace temblar toda la lógica binaria del logos.

En los estilos pictóricos de los que habla Jameson: “La desaparición del sujeto individual, junto con su consecuencia formal, la cada vez menor disponibilidad de estilos personales, engendran hoy la bien arraigada práctica universal conocida como pastiche” Esta poética del pastiche es la que construye la narrativa cyborg como estrategia de la creatividad posmoderna para poner a funcionar las construcciones heredadas ya con sus fronteras desdibujadas.⁵

Quiero invitarnos a que pensemos el pastiche como nuestra constitución ontológica y no sólo como nuestro estilo cultural, a entendernos cyborgs, pero para encaminarnos a eso es necesario recuperar una parte del manifiesto de Haraway:

Un sueño irónico de lenguaje común para mujeres en el circuito integrado.

Este capítulo es un esfuerzo por construir un mito político irónico, fiel al feminismo, al socialismo y al materialismo. Quizás más entregado como es fiel la blasfemia que como alabanza reverencial e Identificación. La blasfemia parece siempre haber requerido tomarse las cosas muy en serio. No sé qué mejor posición asumir dentro de las tradiciones políticas, evangélicas y laico-religiosas de los estados unidos (incluido el feminismo socialista). La blasfemia nos protege de nuestra mayoría moralina interior mientras insiste en nuestra necesidad de comunidad. La blasfemia no es apóstasis. La ironía se trata de contradicciones que no se resuelven en totalidades mayores ni siquiera dialécticamente, de la tensión de sostener juntas cosas incompatibles porque las dos, o

5 “The disappearance of the individual subject, along with its formal consequence, the increasing unavailability of the personal style, engender the well-nigh universal practice today of what may be called pastiche” (1991: 64).

todas, son necesarias y verdaderas. La ironía trata de humor y juego serio, es también una estrategia retórica y un método político, uno que me gustaría ver que se honrara más dentro del feminismo socialista. *En el centro de mi fe irónica, de mi blasfemia, está la imagen de cyborg.*⁶

Cyborg es un ser cibernético, híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social tanto como de ficción. La realidad social son las relaciones sociales vividas; nuestra construcción política más importante, una ficción que cambia el mundo. Los movimientos internacionales de mujeres han construido la “experiencia femenina” así como expuesto o descubierto este objeto colectivo crucial. Esta experiencia es una ficción y un hecho del tipo político más crucial. *La liberación se apoya en la construcción de la conciencia, en la aprehensión imaginativa de la opresión y por lo tanto de la posibilidad. Cyborg es materia de ficción y de experiencia vivida que cambia lo que fue llamado experiencia de las mujeres al final del siglo veinte. Esta es una confrontación entre la vida y la muerte, pero el límite entre la ciencia ficción y la realidad es una ilusión óptica.*

La ciencia ficción contemporánea está llena de cyborgs; criaturas máquina y animal al mismo tiempo que pueblan mundos ambiguamente naturales y creados. También la medicina moderna está llena de cyborgs, de apareamientos entre organismo y máquina; cada uno concebido como aparatos codificados en una intimidad y con un poder que no se había generado en la historia de la sexualidad. El “sexo” Cyborg restaura algunos de los adorables churriguerescos de los helechos y de los invertebrados (esos profilácticos orgánicos tan agradables contra el heterosexismo). La replicación cyborg está desprendida de la reproducción sexual. La producción moderna parece un sueño para el trabajo colonizador cyborg, un sueño que hace parecer idílica la pesadilla del

6 *Cyborg* no tiene género en el original en inglés, así que elegí omitir el artículo para evitar esta determinación, irónicamente la determinación indefinida del artículo también se perdió en el proceso por lo que será más fácil tratar *cyborg* como adjetivo además de como sustantivo. Las cursivas son mías.

taylorismo. Y la guerra es una orgía cyborg, codificada por C3I, comando-control-comunicación-inteligencia, un rubro de 84 mil millones de dólares en el presupuesto de defensa de los estados unidos en 1984. Construyo el argumento de cyborg como ficción que mapea nuestra realidad social y corporal, como un recurso imaginativo que nos sugiere algunos acoplamientos muy fructíferos. La biopolítica de Michel Foucault es una premonición flácida de las políticas cyborg, que son un campo muy abierto.

Hacia el final del siglo veinte, nuestro tiempo, tiempo mítico, somos todxs quimeras, híbridxs teorizadxs y fabricadxs de máquina y organismo; en pocas palabras, somos cyborg. Cyborg es nuestra ontología, nos da nuestra política. Cyborg es una imagen condensada, tanto de imaginación como de realidad material, los dos centros acoplados que estructuran cualquier posibilidad de transformación histórica. En la tradición “occidental” de ciencia y política –la tradición del racismo y del capitalismo dominando por machos; la tradición del progreso, la tradición de la apropiación de la naturaleza como recurso para la producción de cultura; la tradición de la reproducción propia desde los reflejos de lo otro – la relación entre máquina y organismo ha sido una guerra de frontera. Una guerra en la que están en juego los territorios de la producción, la reproducción y la imaginación. Este capítulo argumenta por el placer en la confusión de los límites y por la responsabilidad en la construcción de los mismos. Es también un esfuerzo por contribuir a la teoría y la cultura feminista-socialista de un modo posmodernista, no-naturalista, en la tradición utópica de imaginar un mundo sin género, que será quizás un mundo sin génesis; pero quizás también un mundo sin final. La encarnación cyborg está fuera de la historia de salvación. Tampoco cuenta el tiempo con un calendario edípico afanado en sanar las terribles grietas de género en una utopía de simbiosis oral o una apocalipsis post-edípica. Como argumenta Zoe Sofoulis en su manuscrito sobre Jaques Lacan, Melanie Klein y la cultura nuclear, *Lacklein*, los monstruos más terribles y quizás más prometedores en los mundos cyborg se acuerpan en

narrativas no edípicas con una lógica de represión diferente que necesitamos entender para sobrevivir.

Cyborg es una criatura en un mundo posgénero; no tiene rollos con la bisexualidad, con la simbiosis pre-edípica, con el trabajo no alienado ni otras seducciones hacia la completud orgánica a través de una apropiación final de los poderes de todas las partes en una unidad superior. En cierto sentido cyborg no tiene historia de origen desde una perspectiva occidental –una ironía “final” dado que cyborg también es el telos apocalíptico de las dominaciones incrementales de la individuación abstracta de “occidente”, la cúspide del yo, desatado por fin de toda dependencia, un hombre en el espacio. Una historia de origen en el sentido del humanismo “occidental” depende del mito de la unidad original, de la completud, delicia y horror, representada en la madre fálica de la que todos los humanos deben separarse, los deberes de desarrollo individual y de la historia, poderosos mitos gemelos inscritos con mayor potencia en nosotrxs por el psicoanálisis y el marxismo. Hilary Klein ha argumentado que tanto el marxismo con su concepto de trabajo como el psicoanálisis con los de individuación y formación de género, dependen de la trama de la unidad original a partir de la cual debe producirse la diferencia y enrolarse en el drama de la dominación incremental de la mujer/naturaleza. Cyborg se brinca el paso de la unidad original, de la identificación con la naturaleza en un sentido occidental. Esta es su promesa ilegítima, que puede conducir a la subversión de su teleología como guerra de las galaxias.

Cyborg está resueltamente comprometidx con la parcialidad, la ironía, la intimidad y la perversidad. Es oposición y utopía completamente libres de inocencia. Ya no se estructura más por la polaridad entre público y privado; cyborg define una polis tecnológica basada en parte en una revolución de las relaciones sociales en el oikos, el hogar. Cultura y naturaleza se re trabajan, una no puede ser más el recurso de apropiación o incorporación por la otra. En el mundo cyborg, las relaciones para formar todos a partir de partes, incluidas las de polaridad y dominación jerárquica,

se ven en aprietos. A diferencia de las esperanzas que se hace el monstruo de Frankenstein, cyborg no espera que su padre le salve a través de la restauración del jardín; es decir con la fabricación de una pareja heterosexual, de su compleción en un todo terminado, ciudad y cosmos. Cyborg no sueña una comunidad modelada en la familia orgánica, esta vez sin el proyecto edípico. Cyborg no reconocería el jardín del edén, no fue hechx de barro ni puede soñar volver al polvo. Quizás sea por eso que quiero ver si lxs cyborgs pueden subvertir el apocalipsis nuclear de hacernos polvo en la compulsión maniática de nombrar al enemigo. Cyborg no es reverencial, no recuerda el cosmos; desconfía del holismo pero necesita conexión *—pareciera tener una sensibilidad natural para la política de frentes unificados pero sin partido de vanguardia.* El mayor problema con cyborg, por supuesto, es que es la cría ilegítima del militarismo y el capitalismo patriarcal, por no mencionar al socialismo estatal. Pero la prole ilegítima es excesivamente infiel a sus orígenes. Sus progenitores, a fin de cuentas, son insubstanciales (Haraway, 1991:149-152 la traducción es mía).

Creo que la convergencia de lxs autores en relación a los cambios culturales que condujeron al posmodernismo y en cuanto respecta a las características filosóficas de estos cambios son bastante evidentes. ¿Por qué entonces después de revisar el periodo histórico con Jameson introducir a Haraway? Porque, como vimos en Jameson, posmodernismo es una construcción negadora de la modernidad, una etapa histórica del capitalismo posterior a la monopólica que emana del marxismo que critica Haraway. Mientras lxs sujetxs posmodernos de Jameson somos la encarnación histórica del capitalismo tardío, “La encarnación cyborg está fuera de la historia de salvación”. Ya no habrá gran reivindicación de la clase obrera porque la clase obrera y las industrias somos parte ya de un mismo todo, las máquinas no pueden robarnos el trabajo porque somos las máquinas.

Erótica Cyborg

A más de treinta años del manifiesto Cyborg creo que es fundamental replantearnos ante nuestra realidad actual desde los procesos que la posmodernidad manifiesta. Afortunadamente el texto mismo de Haraway ya nos invita a poner en entredicho nuestras ideas de naturaleza, cuerpo y sexualidad. La llegada del posmodernismo con su decadencia pone en jaque el afán civilizatorio completo porque el fracaso del sistema capitalista es tan evidente en 2018 como su triunfo en tanto hegemonía global juraba serlo en los 90's. Pero como cyborg no sabemos de fronteras y somos por lo menos tan herederxs del sistema decadente como del que quizás se deje ver dentro de la crisálida.

Desde una perspectiva, un mundo cyborg se trata de la imposición final de una red de control planetaria, de la abstracción total materializada en una apocalipsis starwars desatada en nombre de la defensa, de la apropiación final de los cuerpos de mujeres en una orgía masculinista de guerra (Sofia, 1984). Desde otra perspectiva, un mundo cyborg puede ser uno de realidades sociales y corporales convividas en que la gente no tenga miedo de su hermandad con máquinas y animales, sin temor a las identidades permanentemente parciales y a sostener opiniones contradictorias. El conflicto político radica en ver desde las dos perspectivas a la vez, porque cada una revela tanto dominaciones como posibilidades inimaginables desde la otra perspectiva. La visión única produce peores ilusiones que la visión doble o los monstruos de muchas cabezas. Las unidades cyborg son monstruosas e ilegítimas; en nuestra circunstancia política actual difícilmente podríamos desear un mito más poderoso para resistir y reacomplarnos. Me gusta imaginar a LAG, el *Livermore Action Group*, como una forma de sociedad cyborg dedicada a transformar realmente los laboratorios que con mayor fiereza encarnan y escupen las herramientas del apocalipsis tecnológico. Una sociedad comprometida con la construcción de un modo político que pueda realmente contener y juntar brujxs, ingenierxs, ancianxs, perversxs cristianxs, madres

y leninistas el tiempo suficiente para desarmar el estado. El grupo de afinidad en mi pueblo se llama Fisión imposible. (Afinidad: relación no de sangre si no de elección, la atracción de un grupo químico por otro, ávidamente.) (Haraway, 1991: 154-55)

Ya es hora de asumirnos la sociedad cyborg que somos, si alguna vez hubo un muro de Berlín, somos los dos lados, del sistema hegemónico heredamos este modernismo posdecadente, la crisis total de sentido y de humanidad que significa la década 12 del siglo XX. Ya no se trata de si el problema es el género o la raza, de si la culpa la tiene uno o la otra; los pleitos fueron siempre inventados para ocultar otros desastres, no va a ser el pasado ni la ciencia, no hay más diferencia entre fondo y forma, no hay fondo ni superficie, hay textil, hay relación. Hay monedas digitales que se intercambian y cuestan vidas y vidas digitales que valen más que los corazones enemigos.

El siglo XXI nos muestra las realidades del colapso del modelo falográfico en su escala planetaria y en tanto cyborgs, el sistema opresor somos nosotrxs. Tenemos que enfrentarnos a nuestras relaciones y la sociedad que conformamos. Si la verdad modernista no existe, nos hemos autoengañado con juegos de palabras para inventar una existencia unívoca y sin ella la vida diaria con su infinita violencia podría dejar de tener sentido.

Como cyborg que somos, somos también las víctimas de este sistema y sus resistencias y somos eso de mil maneras diferentes. Es duro enfrentar el costo que hemos pagado por el modelo fallido, pero es momento de resignar los principios filosóficos y enfrentar el futuro sin verdad.

En el mundo cyborg no podemos ganar porque somos las dos partes del conflicto, pero por lo mismo no existe más el problema último a resolver o la razón que tener. Si somos cyborg somos el problema de devastación de nuestra madre tierra y ella misma. Como ella podemos también enriquecernos con la diversidad y darnos cuenta de que esas diferencias que solemos blandir contra nosotrxs mismxs son ahora alternativas para una resistencia

conjunta. Cyborg recordemos “pareciera tener una sensibilidad natural para la política de frentes unificados pero sin partido de vanguardia” (Haraway, 1991: 152) porque sabemos que nuestras identidades son permanentemente parciales, así que adoptamos su fluidez y avanzamos de mil modos diversos en un mismo frente. Cyborg es imparabile porque sólo nos detenemos como cyborg mismo que somos. Si la guerra y C3I nos generaron como seres en choque nuestra consciencia cyborg requiere que recuperemos ambas partes para nuestra única textil de existencia.

El viejo tema de eros y el otro también cobra una nueva dimensión en el pluriverso. Como cyborg el mundo se abre en su diversidad y el erotismo es uno de nuestros frentes más desarrollados. En el mundo de la erótica virtual, las prácticas de interacción han explotado en su diversidad pues ésta es uno de los grandes factores que la alimentan a *clicks*.

Creo que la pornografía es gran parte de nuestra erótica cyborg, aunque lo mismo podría decirse de Netflix (a varios niveles). Sin embargo en las zonas metropolitanas, la erótica multimedia es componente dominante de la sexualidad cyborg. Como narra Bell Hooks en “Devorar al otro...” (2016):

Reconocer las maneras en que el deseo de placer, incluidas los anhelos eróticos, informa nuestra política, nuestra comprensión de la diferencia, sabremos mejor cómo el deseo perturba, subvierte y hace posible la resistencia. No obstante, no podemos aceptar estas imágenes nuevas sin una actitud crítica.

Seguir la línea analítica de Hooks, sin embargo, sostiene binomios modernos de raza y colonia que quiero evitar en este momento, no por inválidos si no porque creo que con una perspectiva cyborg, el mundo de la pornografía puede enseñarnos otras ideas.

Para pecar de obvio y ahorrarnos dificultades teóricas planteo que nuestra parte cyborg es también la pantalla donde vemos pornografía, la cámara con que la grabamos (cada vez más seguido

parte del mismo dispositivo) y el servidor donde se almacena. Por lo tanto también somos parte del mismo cyborg los diferentes cuerpos orgánicos que interactuamos frente a la cámara y la pantalla.

Si ya no somos uno ni dos ni tenemos identidades totales abracemos la pornografía como una forma de orgía cyborg. Como Cyborg no hay fronteras si no superficies de contacto, no tenemos identidades totales si no relativas y así también, nuestra sexualidad es ahora cyborg, en la totalidad cyborg que somos todo sexo es autoreferencial y externo simultáneamente y la electrónica ha resuelto los límites del tiempo y la distancia. Hoy en día cyborg tiene interacciones sexuales pornográficas de a millones entre sus terminaciones de captura de imagen digital y sus millones de terminaciones de reproducción de video.

Pensemos a la pornografía como una manera posmoderna de interacción sexual, una práctica sexual de la cultura posmoderna en que las interacciones eróticas transcurren a través de la pantalla. Como ejemplo de esta transformación cabe destacar que realidad virtual fue una de las búsquedas más populares del 2017 en Pornhub.

En este juego de indeterminaciones entre elementos cyborg en interacción sexual, las identidades se han vuelto descaradamente etiquetas; de acuerdo a ciertos rasgos que no tienen nada en común entre sí, las acciones retratadas en video se convierten en tipos de pornografía y quienes la actúan objetos sexuales determinados para abrir los significantes retratados al juego de los clicks.

En la vieja tradición de pensar la erótica como interacción con un otro y dado lo difundidas de las terminales pornográficas de cyborg, propongo que busquemos en la pornografía el catálogo de otredades/identidades que dominan en este juego multimillonario de los clicks. Veremos que este campo semántico nos refiere a las heridas más álgidas del modelo y la imposición falogográficas; sin embargo quiero emprender este recorrido para proponer un modelo de lectura en que, como cyborg, podemos aprovechar la grieta para cruzarla.

Si tomamos las etiquetas más usadas en Pornhub durante el 2017 encontraremos varias dinámicas dialécticas que revisar. Primero que nada encontramos la división entre gay y rígido (*straight*), para no complicarlo demasiado, reduzcámosla a que si aparecen seres con vulva en el video es rígido y si exclusivamente retrata seres con dildos es gay. Lo que me interesa de esta división, además de su prioridad como categoría, es que en el análisis cyborg que quiero proponer, excepto por la escasez de datos gay, podríamos utilizar cualquiera de las dos listas sin encontrar mayores diferencias.⁷

Si Žižek creía honestamente en lo que dice al principio de *The pervert's guide to cinema* (Fiennes, 2006) es porque no había considerado la pornografía. Hoy en día pareciera haber debate sobre si la pornografía determina la sexualidad o si la sexualidad rige las dinámicas de la pornografía, ¿qué modernistas seguimos siendo! Dice Žižek: “cinema is the ultimate pervert art, it doesn't give you what you desire, it teaches you what to desire”. De la misma manera la pornografía vino a mecanizar “la incómoda charla sobre las flores y las abejas” como la televisión o, más atinadamente llamada, la programación softcore, automatizó las niñas.⁸

La pornografía es una industria y está controlada por grupos con subjetividades tan parciales como todas, pero al mismo tiempo necesita generar la respuesta de nuestros cuerpos orgánicos (clicks, no orgasmos) para sustentar su operación. Así las categorías de búsqueda se han vuelto una especie de boleta electoral en que *web managers* que desconocemos ponen a sus visitantes a votar entre categorías ya definidas. Las listas de términos más buscados de Pornhub son también listas de ideas sobre la subjetividad sexual de *web managers* y *users*.

La erótica virtual posmoderna es un juego entre máscaras modernas de la sexualidad victoriana y *big data mining*, una industria prohibida por la moral pero el mayor flujo de información de internet y una parte de la realidad cotidiana de las metrópolis.

⁷ <https://www.pornhub.com/insights/2017-year-in-review>.

⁸ “El cine es el arte totalmente perverso, no te da lo que deseas, te enseña qué desear”.

La pornografía ofrece una sexualidad aséptica en que no existen las ETS y los ataques de celos son sólo el detonador de nuevos tríos. A través de la pantalla accedemos a una sexualidad simplificada, una erótica de lo predecible que ofrece seguridad y tranquilidad con dosis moderadas de otredad para distraernos de la tempestad urbana posmoderna.

Esta sexualidad tranquilizadora, puede ser parte de la lógica devoradora que describe Bell Hooks. Desde esta perspectiva podríamos decir, por ejemplo, que sin importar quiénes aparezcan en pantalla, si el porno es rígido, se repite la receta consenso-mamadas-coito-anal-corrída, que tiene personajes triviales, que mantienen los estereotipos de género, que lastiman la autoimagen de la mayoría de la población y que evidencia una ruta de colonización patriarcal que recorre cuerpos que son sólo bits con etiquetas. Y todo esto es un modo de violencia real, en el que no ayuda que el consenso aparente entre lxs modelos en pantalla no suela tener ninguna relación con las voluntades y motivaciones detrás del negocio.

Sin embargo, como cyborg que somos necesitamos trascender las ideas de bien y mal, correcto e incorrecto, moral o inmoral, porque son ideas modernas que parten de modelos de realidad positiva y estática. Tenemos que reconocer que la realidad no es generalizable y que la situación subjetiva detrás de dos procesos tan aparentemente idénticos como dos videos amateur que repiten una receta puede ser por lo menos tan diversa como las situaciones subjetivas entre dos parejas que van al registro civil.

Entonces, categorías de pornografía cyborg y subjetividad, ¿qué implica la sexualidad cyborg? Implica, por ejemplo, que cambiamos de identidades parciales de acuerdo a las oleadas de metadatos dominantes. Un mismo acto sexual aparece reproducido cientos de veces a lo largo de su evolución digital, gracias a los cambios de título y de etiquetas, una misma pareja puede ser de varias etnicidades y nacionalidades diferentes antes de desaparecer de las pantallas. La mayoría de las identidades parciales que se construyen

en las etiquetas de los videos siguen emanando de la violencia mononormativa y de los modelos de opresión contemporáneos; pero la posibilidad de encontrar un mismo video bajo otro título y con etiquetas contradictorias manifiesta la liquidez y arbitrariedad de estos símbolos por lo menos tanto como sostiene los raseros raciales, genéricos y étnicos del patriarcado.

Cuando exploramos Pornhub podemos encontrar lo que nosotrxs queramos, especialmente al introducirnos en nociones de Tabú y de moralidad, empezamos a incorporar un condicionamiento inconsciente a la ecuación que hace las reacciones a estas palabras radicalmente impredecibles. En las próximas páginas quiero explorar como campos semánticos algunas de las categorías más populares del 2017 para imaginar, a partir de las búsquedas realizadas, un futuro de la erótica cyborg. El viaje es confuso y puede resultar muy intenso, pero no podríamos esperar menos de recorrer una aventura donde algunas de las categorías más populares son *threesome* y *gang bang*.

Recordemos que la pornografía online es una alternativa sexual fundamental para la generación de interior. Es una forma de experimentar una dosis controlada de otredad para estimular la subjetividad sin exponernos a ninguna alteridad demasiado radical que cuestione la lógica monista del yo egocéntrico. Para una humanidad alérgica al universo fuera de la pantalla, es fundamental poder mediar con la alteridad y recibir su bagaje conceptual sin la carga microbiana y otros fluidos que no caben en la lógica aséptica del hogar posmoderno.

Es injusto desconocer como falsas las relaciones entre protagonistas y audiencia aunque las relaciones aludidas y los intereses aludidos en ellas no tengan nada que ver con las personas representadas ni con su vida fuera del set. Consideremos que esta alternativa sexual aséptica en que puedes ver 85 corridas sin tener que cambiar las sábanas abre la alteridad a nuevas oportunidades de relación. Podemos ver la pornografía virtual como una salida de la imaginación para promover el viejo ideal del hippismo, haz el

amor y no la guerra sin SIDA ni pelos en la ducha. Pero también es un lugar en que los deseos son textualizados en títulos y tags con la esperanza de que tengan alguna relación con un video. Deseos que retorcián las tripas de Freud y la sospecha de cuya existencia en la mente de un niño podría arruinarle la vida son de las búsquedas más habituales hoy en día, justamente gracias a que el porno es aséptico.

Ejemplos de tabúes top son *MILF*, *stepmom*, *stepsister* y *mom* entre categorías que incluyen vulvas y *college roommate* y *daddy* entre categorías de sólo dildos. Estas categorías son socialmente asépticas en el sentido de que su búsqueda manifiesta canalizaciones victorianamente aprobadas de una lógica dualista del mundo. Estas búsquedas, con todo su tabú, nos proponen una pornografía tranquilizadoramente dualista, de monogamias y familias con complejos de edipo, de la nueva homosexualidad patriarcal como parte de la familia nuclear posmoderna. Pero la oportunidad de explorar alteridades sexuales de manera aséptica es demasiado tentadora para limitarla al ámbito doméstico, todas las alteridades nos pueden ofrecer su lado kinky y con él, clicks.⁹

Así, por ejemplo Mia Khalifa, la actriz porno famosa por coger con hijab, es una de las búsquedas más populares en estados unidos, de hecho, las relaciones internacionales son una de las grandes ramas de identidad en que la enorme mayoría en internet expresa que hay que hacer el amor y no la guerra. Por lo menos en su parte de bits y clicks. Durante un año de pivote al pacífico y de *Black lives Matter*¹⁰ las categorías *Japanese*, *Asian* y *Korean* fueron dominantes en las dos variedades del portal así como *Black* en el portal gay y *ebony*, que es un circunloquio para lo mismo, en el portal rígido.

9 *MILF* significa *Mother I would Like to Fuck* (madre que me gustaría cogerme), *stepmom*, madrastra, *stepsister* hermanastra, *mom* mamá, *college roommate* compañero de cuarto en la universidad y *daddy* papá.

10 Estrategia militar de transportar tropas estadounidenses al pacífico asiático para molestar a las potencias nacientes // Movimiento urbano en Estados unidos de manifestación callejera y presión política y virtual por el alto a la masacre de negros por parte de policías.

Quizás estos términos de búsqueda nos resulten atterradoramente similares a los que encontró Bell Hooks en “Devorar al otro...”, pero debemos recordar que en internet, la avidez por los objetos de una categoría porno no discriminan clicks aliados de enemigos, y por lo tanto no importa el color de piel o la nacionalidad que busque la categoría si no que encuentre lo que fantasea. Estas categorías que considero como de aliadxs y enemigxs promovieron términos nacionalistas y racistas a los primeros lugares del ranking, pero lo hicieron colaborando hombro con hombro quienes consideran la característica como alteridad y quienes buscaron moderar la otredad identificándose con la categoría.

Actualmente no importa si te consideras *asian o black* o si, por el contrario ves ese porno para encontrar una alteridad en él de las pertenencias a las que te adscribes, porque ambos conjuntos comparten la misma acción (el mismo click) y por lo tanto co-construyen la categoría, lo mismo pasa con los consumos de porristas y adolescentes. Somos parte del mismo cyborg, de los dos lados de la cámara y por lo tanto, de los dos lados de la alteridad. Por ahora sin embargo las fronteras parecieran estar definidas.

Las heridas falocéntricas parecen ser la principal lógica de organización de las categorías porno, como si sujetxs con clicks y sujetxs con cámaras se aglutinaran a coger a los bordes de la herida en cyborg hasta que sane. Las categorías *lesbian y lesbian scissoring* demuestran lo centrada en el falo que está la lógica de las categorías porque aún etiquetadas como *women friendly* están en el portal rígido y no en el gay. Pero es porque *Gay y straight* también son heridas por cicatrizar y así de irónicas pueden ser las categorías, todo el contenido de lesbianas en Pornhub es considerado straight como lo es buena parte de los actores de las categorías gay. Porque entre las búsquedas más populares entre gays están *Straight, Straight first time, Straight friend y straight seduced*, todas categorías que refieren a la alteridad entre los portales gay y rígido y que generan la ironía de que cuatro de las 15 categorías gay más populares contienen straight. La línea que separaba a un hombre de ser gay parecía muy delicada en esa

época tan hoy en que los machos no saludan a los putos por miedo de contagiarse. Sin embargo Pornhub nos muestra unas fronteras diferentes en que *straight*, *straight first time*, *straight friend* y *straight seduced* son categorías que refieren específicamente a que por lo menos uno de los protagonistas del video no adhiere a la categoría gay a pesar de interactuar en actividades sexuales así consideradas. Ironía cyborg del género posmoderno y la pornografía en que tenemos una industria de videos *straight* de lesbianas y videos gay de *straight men*.

Las identidades parciales, el posmodernismo financiero, la erótica cyborg, las teorías para tratar de explicarnos nuestra realidad parecen ser cada vez más complejas, sin embargo las prácticas paradigmáticas de la época no son vanguardias emprendidas por unos cuantos *juniors* valientes si no la vida diaria de millones de personas que dedican una parte de su vida a la pornografía e incluso sostienen con ella sus demás prácticas sociales. Poco a poco aprenderemos a soltar nuestros principios modernos, que van a seguir ahí como parte del cyborg que somos, esperemos que un poco menos lacerantes, pero aprendamos con la pornografía y su reflejo de la erótica del 2018 que la otredad se trasciende a sí misma en la pertenencia cyborg.

Las fronteras ya no existen, son unas invenciones que hacemos para cruzarlas y ya no hay más absolutos a los que aferrarnos, pero tranquilxs, mantenga manos y cabeza dentro del cyborg (con tantos dedos dentro como sea preferencia de cada quien) y abracemos la incompletud y permanente transformación de nuestra existencia cyborg. Transcendamos esas viejas heridas como hombre y mujer, blanco y negro, reconozcamos que sin importar en qué costa nos tocara quedarnos, los puentes se nos rompieron a todxs y hagamos unos nuevos antes de que la inercia industrial moderna nos aniquile con su indolencia estadística.

Abracémonos en nuestra totalidad y reconozcamos que podemos construir una humanidad plural y múltiple como el cyborg sexual que exploramos, donde la diferencia es riqueza y atracción y donde la aventura de la diversidad reemplace el miedo que alimenta la discriminación. Recordemos reducir riesgos y daños y la importancia del consenso. ▼

Referencias

FIENNES, Sophie. (Dir.). *The pervert's guide to cinema*. Amoeba Film. 2006.

HARAWAY, Donna Jeanne. "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century", *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge. 1991.

HOOKS, Bell. "Devorar al otro: deseo y resistencia", *Debate feminista*, Vol. 51, Año 26, enero -junio 2016, http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/013_03.pdf (consultado en abril 2018).

JAMESON, Frederic. *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 1999.

_____. *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press, Durham, 1991.

PORNHUB Insights. 2017 year in review. Enero 2018. <https://www.pornhub.com/insights/2017-year-in-review> (consultado en mayo 2018).

SOFIA, Z. "Exterminating fetuses: abortion, disarment, and the sexo-semiotics of extraterrestrialism", *Diacritics* 14(2) 47-59, 1984.

Fecha de recepción. 24 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 28 de Mayo 2018

Imágenes de la posmodernidad en favor de una *postposmodernidad* en el erotismo y la pornografía

MARCO ANTONIO LÓPEZ RUIZ¹

Resumen. La condición posmoderna le había cambiado la cara a la situación del *eros* y la pornografía. Este cambio tenía que ver con una situación límite de la modernidad: el fin de los grandes relatos. Fin en tanto se asistía no ya a un combate entre ideologías, sino que se nos presentaba como un triunfalismo excesivo de una manera de comprender el mundo.

Este triunfalismo tenía su contraparte en los relatos que se generaban en la posmodernidad. Los casos que se analizan en este trabajo presentan esas situaciones inabarcables para la modernidad. La posmodernidad venía en auxilio de la modernidad para poder hablar de eso otro que estaba relegado.

Con este panorama en mente es que ahora se plantea la necesidad no ya de abrir la pluralidad sin más. Y esto porque no tiene sentido tener multitud de creencias si no hay forma de establecer un criterio para discernir entre ellas. Es precisamente ante la necesidad de un criterio que ponga orden pero que, al mismo tiempo, permita abrir la pluralidad en donde se inserta este trabajo.

Palabras clave: erotismo, pornografía, videojuego, posmodernidad, postposmodernidad.

Abstract. The postmodern condition had changed the face of the situation of *eros* and pornography. This change had to do with a limit situation of modernity: the end of the great narratives. While the end was no longer a battle between ideologies, it was presented to us as an excessive triumphalism of a way of understanding the world.

¹ Maestro en Filosofía de la Cultura, adscrito al Instituto de Investigaciones Filosóficas “Luis Villoro” de la UMSNH.

This triumphalism had its counterpart in the stories that were generated in post-modernity. The cases that are analyzed in this work present those situations that are impossible for modernity. Postmodernity came to the aid of modernity in order to speak of that other thing that was relegated.

It is with this in mind that the need now arises not just to open up plurality. There is no point in having a multitude of beliefs if there is no way to establish a criterion for discerning between them. It is precisely in the face of the need for a criterion that brings order but, at the same time, allows us to open up the plurality in which this work is inserted.

Keywords: eroticism, pornography, videogame, postmodernity, after postmodernity.

Introducción

A lo largo de la presente investigación nos hemos de referir al camino que se ha de construir para poder acceder al objeto de estudio, tanto el erotismo como el porno. Este camino atraviesa los campos de sentido de la tecnología,² porque la tecnología ha tenido y tendrá gran influencia en los asuntos humanos.

Para esto presento tres apartados, en el primero se hará un acercamiento indirecto al tema, en este caso a través de imágenes construidas con el soporte del cine y los videojuegos. De la misma forma, se utilizarán como ejemplo de algún aspecto en particular y como escaparate de problemáticas de la propia técnica.

² También, se puede ver con el concepto de tercer entorno de Javier Echeverría (1999), el cual se entiende desde dos entornos previos: el entorno de lo natural y el entorno de la ciudad. No es que un entorno suponga la desaparición del otro, sino que conviven con sus consecuentes modificaciones de las relaciones humanas. El tercer entorno aparece con el auge de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, cuyo principal cambio se ha visto reflejado en la modificación de la Ciudad, sobre todo en su aspecto más básico: la casa.

En el segundo apartado me he de referir al contexto que se elaboró a partir de lo tratado en el primero, este contexto es el caracterizado por la posmodernidad. La posmodernidad entendida desde la conceptualización que realizó Lyotard, pero sin apartar el sentido crítico y poniendo en tela de juicio esa forma de entender el mundo.

El tercer apartado se lo dedico al destino del camino que ha trazado este escrito, el erotismo y el porno. Podemos entender estos dos conceptos como muy cercanos. La línea que divide uno del otro se encuentra muy difusa, sin embargo, trataremos de clarificar el sentido de cada uno de esos términos.

Advierto, antes de entrar en materia, que la presente investigación también es un experimento orientado a la creación, tanto en el sentido *poiético* como en el sentido de verdad como desocultamiento. Teniendo en cuenta que a la pornografía siempre se le ha tratado de ocultar, es momento de hacer el movimiento contrario, sacar a la luz ese concepto.

Imágenes de la posmodernidad

Para iniciar los invito a recorrer los caminos del cine en el final del siglo XX e inicios del siglo que ahora nos toca vivir, ese periodo que se ha insistido en identificar con el fin de las ideologías o con el fin de los grandes sistemas: la posmodernidad. Encuentro estimulante dichas propuestas estéticas porque pueden mostrar el poder y los discursos que se ocultan dentro de lo que se muestra.

El cine no es el único lugar al que he de recurrir en el camino de este tema, ya que como decía Heidegger: “Preguntar es estar construyendo un camino. El camino es un camino del pensar. De un modo más o menos perceptible, todos los caminos del pensar llevan, de una forma desacostumbrada, a través del lenguaje” (1994: 9).

Así, en el camino que propongo nos toparemos, también, con las representaciones digitales, en concreto con el caso de los videojuegos, de tal forma que esta guía se sitúe dentro de la vertiente más controvertida de nuestra época: en el lugar donde las fronteras se diluyen y nos permiten atisbar los entresijos de una posible nueva forma de concebir el erotismo.

Este recorrido no será lineal o cronológico, ya que el objetivo de la construcción de este camino es detectar un tono general de una época. Esto implica una tematización más que una presentación histórica de un problema. Al mismo tiempo, procuro evitar la tentación de pretender elaborar una ciencia, ante la cual los datos o evidencias empíricas serían difíciles de procesar sin caer en la elaboración de un absoluto dogmático.

Comienzo este camino con el filme *Kids* (1995), cuyo subtítulo en español (*Vidas perdidas*) puede ser ya un aliciente para atravesar los vericuetos del lenguaje, un relato callejero que trata de reflejar un día cualquiera en la vida de un grupo de chicos neoyorkinos pertenecientes a una condición social baja. Las cosas importantes del grupo giran en torno al sexo, las drogas y cualquier otra forma de distracción del pequeño mundo que representa ser parte de una marginalidad.

El personaje central o motivo de la obra está encarnado en Telly, un adolescente cuya máxima preocupación es tener sexo sin protección con chicas vírgenes a las cuales posteriormente olvida una vez satisfecho su objetivo. Telly es rastreado por otra chica (Jennie), quien necesita darle la noticia de estar infectada por el virus del VIH, pues fue Telly el que la infectó. En el transcurso de esta jornada, Telly tendrá tiempo de infectar a dos chicas más. El mejor amigo de Telly, Casper, es contagiado por Jennie, cuando decide violarla durante la fiesta que se realiza al final del día.



Figura 1: fotograma de la película *Kids* (1995).

En la Figura 1 vemos a Casper en el fotograma final de la película, preguntándose por lo que había ocurrido durante la fiesta. En un estado de completa desorientación, podríamos preguntarnos si en realidad esa pregunta es una metáfora de todas las jornadas que se viven en una gran ciudad. Si cada uno de nosotros además es un Telly o un Casper, pero con diferentes puntos de interés girando en torno a un laberinto que no ofrece guías a seguir, ya sea por falta de ídolos, o de ideologías, o de normas, valores, dirán algunos, respeto, pueden argüir otros.

Retomemos el subtítulo de la película, *Vidas perdidas* —en algunos otros lados *Golpe a golpe*—, ¿qué sería una vida perdida?, ¿se refiere a las estadísticas de mortandad en un país, o es más un juicio desde una perspectiva que se supone superior al contexto que se observa en pantalla? La pregunta sería: ¿desde qué perspectiva se puede constituir el espectador con la capacidad de poder discriminar entre lo perdido y lo recto?

Como espectadores, ¿podemos separar en capas lo que hemos visto en el film? Es decir, ¿podemos establecer el valor no sólo de la película sino también discriminar el actuar ejemplificado en pantalla o ese valor sólo puede ser producto de una cierta perspectiva estética? Podría ser que la escala correcta esté en función de la

correspondencia o no a una clase social, de esa manera claramente son vidas perdidas, están alejadas del gran consumo y su vida se resuelve en torno a unas cuantas calles mugrientas que no tienen parangón con el ambiente sanitizado de los grandes almacenes o de los complejos residenciales de lujo.

Regresemos a Casper y a Telly, si la situación presentada no nos ofrece pistas es debido a que algo ocurrió que nos dejó en un mundo donde las escalas para discriminar entre diferentes tipos de acción se han quedado sin ningún referente jerárquico. Algunos pensadores –como José Luis Molinuevo– ponen un hito como referente de ese suceso: la caída del muro de Berlín (Molinuevo, 2006). El año 1989 como epicentro del fin de todas las ideologías, o por lo menos¹ la asunción del triunfo del capitalismo como ideología dominante, pero en cuyo centro no podemos encontrar más jerarquía que la del consumo.

Además, este hito también marca la irrupción, con más fuerza, del poder de las tecnologías de la telecomunicación, especialmente de la computadora y con ello el mundo que se ha generado en su interior, al cual Pierre Lévy (2007) llamó *cibercultura*. En dicho espacio han proliferado los objetos culturales ya existentes, al tiempo que han adquirido nuevas dimensiones y nuevas formas de expresión.

Como decíamos, el interés de Telly gira en torno al sexo, la medida de sus actos está en función de ese interés, ¿por qué debería seguir otro tipo de comportamiento? Si lo único que puede dar sentido a su vida es el sexo, lo es debido a que no hay más en el horizonte de su vida, podríamos ponernos poéticos, seguir a Nietzsche, al decir que los ídolos han muerto, que Telly se enfrenta a su propia medida. No hay remordimiento. Entonces, sexo, drogas y lo que considere Telly interesante pierden cualquier sentido prohibitivo, hay una auto-imposición de otro tipo de normatividad.

Si me encuentro frente a eso que está ocurriendo en el protagonista, puedo adoptar la posición de un simple observador, aplicarle algún tipo de medida puede dar un veredicto al visionado

de esa propuesta. Puede ser que resulte escandaloso, inadecuado, o de plano entrar en el ámbito de la pornografía. Entendiendo esto último también como un exceso, pero dicho exceso supone una normatividad que lo pueda juzgar como tal, pero ¿qué pasa si los grandes relatos ya no pueden operar como lo hacían? ¿Qué pasa si además se ha trasladado al ámbito digital?, regresaré sobre esto más adelante.

Por lo pronto, cambio de imagen, de formato, de realidad. Hablaré de un abuelo de los videojuegos ¿eróticos?, ¿pornográficos?: *Custer's Revenge* (1982). En la Figura 2 se puede apreciar el tipo de juego que era *Custer's Revenge* (CR para abreviar), un escenario muy básico donde se puede adivinar un desierto con una tienda tradicional de los nativos norteamericanos. El protagonista, Custer, un vaquero vestido únicamente con sombrero, pañuelo rojo y botas, hace gala de una erección y frente a Custer se encuentra una nativa norteamericana atada a un poste, el objetivo es llegar a la nativa para violarla, para lo cual es necesario esquivar una lluvia de flechas.



Figura 2: aspecto de la jugabilidad de *Custer's Revenge* (1982).

El juego fue lanzado para la consola de Atari 2600, y fue considerado entre los videojuegos más malos, aunque cabe resaltar que esta definición no tiene nada que ver con la descripción del objetivo del juego, sino con su calidad intrínseca.

El juego es malo, en primer lugar, por su pobre representación, los gráficos pixelados de la Atari 2600 no podían otorgar una experiencia realista para lo que el porno supone, el exceso de realidad, en segundo lugar, la propia jugabilidad es bastante simplona y equívoca: es decir, las flechas “desaparecen” a mitad de pantalla, solamente sabemos que hay un impacto en el protagonista gracias a una música y al hecho de que el juego se detiene. En tercer lugar, por lo repetitivo del título pareciera uno de esos juegos *Game & Watch* (un tipo de consola lanzada originalmente por la compañía Nintendo, que tenía por limitación ofrecer una sola pantalla de juego) donde se sabe que no pasaremos de pantalla, quizá nada más se acelere la caída de las flechas pero el objetivo será el mismo.

Lo interesante de CR eran las ideas que los propios desarrolladores generaban alrededor de este videojuego, detrás de lo cual sólo podía estar la provocación:

Al margen de la censura y atraídos por el enorme reclamo que suponía el hecho de que se calificase su obra de «desagradable», algunos desarrolladores llegaron incluso a buscar deliberadamente la polémica con temas violentos (destaca *Custer's Revenge*, un videojuego para Atari 2600 que se lanzó al mercado en 1982, en el que el jugador adopta el papel de un colono visiblemente excitado que tiene que esquivar las flechas que le lanzan mientras intenta violar a una joven nativa americana atada a un poste). Pero hasta la escena más soez pierde intensidad cuando se plasma en monigotes pixelados, como si fuera un garabato obsceno que hubiera dibujado un adolescente gracioso en su cuaderno de ejercicios (Parkin, 2016: 123).

CR nos sirve para ejemplificar no sólo el poder de las ideas que subyacen detrás de la prohibición de un producto cultural, nos muestra que las posibilidades de la tecnología tienen que ampliarse y tener el suficiente trasfondo tecnológico que permita presentar una realidad de manera adecuada, para los tiempos de Atari 2600 la experiencia de diversión recaía en la dificultad que pudiera tener

un título, poder representar de manera más o menos acertada el reto al que se iba a enfrentar el jugador, por ejemplo, el caso de Mario Bros (1983), donde encontrábamos a unos fontaneros que podían reconocerse en esos cuadros de colores al tiempo que se enfrentaban a diversos enemigos, a través de diferentes pantallas.

¿Qué contenía, o contiene, CR que llegó a ser calificado de pornográfico aun cuando los píxeles no le alcanzaban para mostrar efectivamente la maquinación del sexo? Tenía el reclamo en su portada anunciando todas sus vilezas. Otro tipo de porno, el más cercano al simulacro, explorado por Jean Baudrillard (1996), simulacro de la propia pornografía.

CR es también el aviso de otro tipo de realidad, donde la pornografía ha de adquirir otro sentido, además es el preludio del auge de la posmodernidad, lo que funcionaba como provocación pasaba, en la posmodernidad, a convertirse en una concepción del mundo que convivía con otras concepciones, en fin, puede jugarse en el navegador³ –ventajas de la tecnología– para verificar la simpleza y lo malo que es el juego. El jugador puede llegar a pensar que al ser un mal videojuego pasará a la inmortalidad, cosas de la producción en serie.⁴

Hay que volver al mundo del cine, en el fin de siglo aparecía la película *Requiem for a Dream* (2000), para dar carpetazo –quizá– a los grandes relatos del siglo XX. El filme narra las desventuras de cuatro personajes centrales, una madre, su hijo, la novia del hijo y el amigo del hijo. Cada uno de ellos tiene su contacto personal con el mundo de las drogas, cada uno de ellos con una culminación de sus sueños en un sentido ¿negativo? (ver Figura 3).

3 Ver la página RetroGames.cz: http://www.retrogames.cz/play_105-Atari2600.php

4 Esto recuperando el concepto que utiliza Anders (2011) de inmortalidad respecto a la concepción de la técnica, como anhelo humano, lo que se anhela es la inmortalidad de la máquina, una inmortalidad que se deriva de la producción en serie: que en realidad –y concuerdo con Anders– no es más que una sustitución.

El fin de siglo asumía las contradicciones y callejones sin salida que la modernidad le había dejado como lastre. La posmodernidad permitía atisbar otro tipo de realidades que no podían ser posibles a la luz de un orden como el de la modernidad.

En el caso de los personajes de *Requiem for a Dream* (en adelante RD), las drogas posibilitan el acceso a los sueños más profundos –en tanto el espacio al que se enfrentan sin las drogas sólo ofrece sueños sin aliciente para los verdaderos deseos– que, en el entorno donde viven, se convierten en vías de escape de otros sueños prometidos. En concreto, el sueño del progreso, es decir, aquel lugar prometido por la modernidad donde todos los males de la humanidad se deberían de resolver.

Ese lugar donde nos dejó la modernidad, al estar en ruinas, conduce a los personajes de RD a soñar con otras realidades y como tales sus motivaciones los conducen por caminos distintos, sólo confluyendo en el fin del sueño frente a la ruina. Dichas realidades son alcanzables de manera más eficiente a través de las drogas. Esta eficiencia, igual a la de otros productos técnicos, tiene consecuencias inesperadas –o indeseadas– en el cuerpo. Eso indeseado es parte del triunfo del *homo faber* que denunciaba Arendt (2003) en el siglo pasado, el cual se caracteriza por abandonar la condición propia del humano: por un lado, abandona la vita activa y por otro se aleja de la vita contemplativa.

Estos dos movimientos quieren decir que por un lado hay un retroceso de la acción política, en tanto participación en los actos que competen a la comunidad y, del otro lado, un abandono del pensar y, en consecuencia, de su consecución: la contemplación. La contemplación como un acto reflexivo del pensamiento, intraducible al lenguaje, sólo accesible mediante el lenguaje propio del pensamiento. En tanto la vita contemplativa, desde Arendt, depende de un espacio privado, estar en soledad, este lenguaje es propio del que contempla. Sólo mediante su manifestación en una teoría puede encontrarse el reflejo de ese lenguaje.

Si las drogas fallan en llevarnos al reino de los sueños es por encontrarse en la dinámica de la máquina, por ocuparse del dominio de los procesos y por el olvido de lo propio de la condición humana. Ahora bien, frente a nosotros nos aparecen unas imágenes descarnadas, excesivas, hay un hiperrealismo rondando la cinta: el hiperrealismo del drama.

Lo pornográfico o lo erótico de RD es una vía para dar cuenta de las contradicciones de la modernidad. También se puede entender como una vía para soñar con el acceso a otras realidades, con la ventaja –o desventaja– de no caer en los abismos que retrata la cinta. Para esto remito a las consideraciones de Ogien:

Así como el principio estilístico del erotismo es «sugerir» y mostrar aunque sea un poco de «alma», en la pornografía sucede todo lo contrario. Luces duras, primeros planos de órganos genitales, habla directa, vulgar, «sin maneras», títulos grotescos, situaciones escabrosas (engaños, trampas, etc.). En líneas generales pretende suscitar satisfacciones breves y más bien violentas en el consumidor, que rara vez llega al final (en cualquier caso, un final apresurado e increíblemente bienpensante en numerosas películas, al decir de los valientes que han tenido la curiosidad de examinarlos). Finalmente, el consumidor de pornografía no tendrá más que un acceso limitado al «alma de los personajes», que por lo demás no es muy bella, a juzgar por la cara que ponen los actores en el momento culminante, el de la eyaculación facial (2005: 168).

Es decir, desde la perspectiva erótica hay un impulso por mostrar lo esencial del cuerpo humano: el alma. El rostro funciona así como espejo del alma. En RD hay un juego con ese borde, entre sugerir los órganos genitales y exhibirlos. Sí hay esa necesidad de mostrar el alma de los personajes aunado a una capacidad de hacer espacio a aquello que no tiene cabida en la modernidad.

Hay que viajar al espacio, claro desde la perspectiva del videojuego *Mass Effect* (Hudson, 2007). La apuesta de *Mass Effect* (ME de aquí en adelante) parte de concebir al juego desde

la perspectiva de un ARPG en la jerga del videojuego se refiere a un juego de rol con el componente de la acción –una no tan básica como la de *Custer's Revenge*.

¿Qué significa juego de rol?, en el caso de los videojuegos se trata de un juego donde el personaje puede adoptar un rol, casi siempre referido como una profesión o especialización (mago, guerrero, etc.). De acuerdo con cada profesión la mecánica para pasar el juego cambia drásticamente. El componente de acción hace que el personaje con el cual se enfrenta el juego tenga más movimiento, además de requerir precisión, ya que los ARPG tradicionales conciben a las batallas en pantallas estáticas, lo cual puede también deberse a que cuando surgieron dichos juegos las limitaciones técnicas no permitían que se pudieran realizar combates dinámicos.



Figura 4: escena de *Mass Effect* (2007).

Fuera de los detalles técnicos de cómo jugar un ARPG, lo interesante de ME está en, una vez más, haber irrumpido en el ámbito público gracias al escándalo. Violencia y sexo (ver Figura 4) son componentes un tanto habituales en el cine, pero en los videojuegos no era algo tan común y menos después de juegos desastrosos como el ya mencionado juego para Atari 2600 o *Night Trap*.

Haré una digresión, *Night Trap* (Kuzmiak et al., 1992) fue un videojuego que intentó aprovechar el uso del CD en las consolas de videojuego apareciendo primero en Sega CD y después apareció en Sega 32x, 3DO (todos estos nombres pertenecen a distintas consolas de videojuegos) además, se trasladó a DOS y MacOs.

Ese uso se enfocaba en presentar video, de no muy buena calidad, para ofrecer una experiencia interactiva, como lo habían hecho anteriormente otros juegos que podían considerarse películas interactivas.

En el caso de *Night Trap* puede verse a la distancia como una producción de serie B cinematográfica –si se es más exigente se puede considerar hasta de serie Z–. Aun así, es rescatable el intento de mostrar algo más que pixeles y ofrecer otro tipo de experiencia jugable. Su contenido considerado no apto para los menores llevó a la creación de la ESRB, una escala para determinar a qué público va dirigido un videojuego.

Regreso a *Mass Effect*, el punto de quiebre para ME es presentar escenas de sexo sin tener que resultar alicientes externos para el jugador, es decir, que el sexo forma parte de lo que está presentando el videojuego. Esto resultaba revolucionario para la industria de los videojuegos, no sólo eso también, se saltaba cualquier tipo de tabú respecto a la concepción del sexo. Así asistíamos no nada más a escenas de sexo homosexual, también a escenas de sexo con alienígenas.

El universo de ME se ampliaba dentro de sí mismo y al mismo tiempo ampliaba nuestro mundo. No era que nos abriera a otras realidades. Nos exponía a lo que ni siquiera se puede considerar en un mundo donde los alienígenas no pasan de ser meras especulaciones teóricas –sean conspiratorias o no.

Concebido como una saga, la más reciente –*Mass Effect: Andromeda*– se declara abiertamente una obra con escenas de “porno espacial ligero” (Varela, 2017; Saloz, 2017), si la polémica que cayó en el primer *Mass Effect* resultaba exagerada, ahora

es tiempo de volver a mover los límites de lo prohibido, en algún momento ¿caerá la concepción del porno y no habrá más que erotismo o prácticas sexuales opcionales? Por lo pronto el primer ME a pesar de la catalogación como porno caía mejor en la perspectiva de lo erótico, en las escenas de sexo no hay una reducción de las tomas a lo genital. Al contrario, en la imagen anterior hay un rostro que, desde lo que propone Oigen, se puede considerar un alma.

Desde una perspectiva de la cosificación, en la cual la eliminación del deseo y la razón de los que aparecen en escena son los elementos a considerar para establecer lo pornográfico (Bauer, 2015). Se puede inferir que las imágenes a las que he referido tampoco pueden considerarse dentro del espacio de la pornografía, menos en el caso de los videojuegos, pareciera que la poca claridad entre el límite de lo pornográfico y lo erótico funciona más como reclamo para acceder a otra cosa que, de lo contrario, pasaría desapercibida.

Cierro este apartado con la observación de haber intentado ensayar la posibilidad de tematizar lo erótico, lo porno desde la perspectiva de una época, la posmodernidad. Lo interesante es pensar en la posibilidad de una post-posmodernidad que respete esa multiplicidad que abrió la posmodernidad (esta multiplicidad me lleva a pensar en más imágenes que se quedan en el tintero, pienso en películas como *Baise-moi* [*Viólame*, 2000] o videojuegos como *World of Warcraft* [2004]), y hacia allá irá el siguiente apartado.

Post-posmodernidad

Y a todo esto ¿qué es la Posmodernidad?, se pregunta el lector, hay textos como el de Lyotard: *La posmodernidad explicada a los niños* (aunque hay que aclarar que no a cualquier niño le va a parecer bien ese título), donde se argumenta largo y tendido sobre esta “época” de la vida del hombre.

Rescato una definición que daba el propio Lyotard en una conferencia que ofreció en Barcelona en el año 1985, esto gracias a la memoria que nos proporciona la plataforma de internet: “A pesar de la nostalgia, ni el marxismo ni el liberalismo pueden explicar la actual sociedad posmoderna. Debemos acostumbrarnos a pensar sin moldes ni criterios. Eso es el posmodernismo” (Iriart, 1985).

A la distancia, el liberalismo se quedaría solo y mutaría en su forma más radical: neoliberalismo. Ese quedarse solo implicó un mutismo respecto a la explicación del mundo, si la mano invisible funcionaba de manera excelente para regular el mercado, qué mejor si tampoco se entrometía en establecer algún punto fijo desde el cual poder hacer comparaciones.

Entonces, como en las imágenes presentadas previamente, en la posmodernidad nos quedábamos con lo que pudiéramos pensar sin tener un referente claro, como lo dice Lyotard: sin un molde o criterios de discernimiento. Esto lo completa Bauman de la siguiente forma:

Son las acciones las que se deben *elegir*, las acciones que se han *elegido* entre varias que podrían elegirse pero que no fueron elegidas las que es necesario ponderar, medir y evaluar. La evaluación es una parte indispensable de la elección, de la decisión; es la necesidad que sienten los seres humanos en tanto tomadores de decisiones, y en la que rara vez reflexionan aquellos que únicamente actúan por hábito. No obstante, una vez que se trata de evaluar, resulta evidente que lo «útil» no necesariamente es «bueno», ni lo «bello», «verdadero». Una vez que se cuestiona el *criterio* de evaluación, las «dimensiones» para la medición comienzan a ramificarse y a crecer en direcciones cada vez más distantes entre sí. El «camino correcto», antes único e indivisible, comienza a dividirse en «razonable desde el punto de vista económico», «estéticamente agradable», «moralmente adecuado». Las acciones pueden ser correctas, en un sentido, y equivocadas en otro. ¿Qué acción debería

medirse conforme a un criterio determinado? Y si se aplican diversos criterios, ¿cuál deberá tener prioridad? (2005: XII).

Lo anterior respecto a la ética en el contexto de la posmodernidad, pero vemos desde la definición de Lyotard que hay una elección al momento del pensamiento, esa elección es la renuncia a los caminos correctos. En este sentido, ¿por qué deberíamos estar pensando en una post-posmodernidad? Si la posmodernidad nos ofrece la posibilidad de pensar la multiplicidad, si nos aleja del pensamiento rígido.

Markus Gabriel elabora un diagnóstico de la posmodernidad (Gabriel, 2015a), en donde la posmodernidad es otro sustituto del pensamiento metafísico, esto es, la metafísica ha imperado desde la modernidad vía sometimiento a un orden más general, la concepción de una totalidad a la que se le da el nombre de mundo y a la cual simplemente se le ha de encontrar la teoría adecuada para explicar el todo. Pero ¿cómo es eso?, si la posmodernidad ofrecía lo contrario de la metafísica, observemos las promesas de la posmodernidad:

El posmodernismo⁵ quería consumir la ruptura con la tradición y liberarnos de la ilusión de que no existe un sentido en la vida al que todos debemos aspirar. Pero para liberarnos de esa ilusión no se ha hecho más que generar otras nuevas, en particular la de que somos prisioneros de nuestras ilusiones. El postmodernismo quiso hacernos creer que la humanidad venía sufriendo una alucinación colectiva gigantesca, la de la metafísica (Gabriel, 2015a: 10).

Metafísica se debe entender como la explicación del mundo en tanto totalidad. Aparte, esa totalidad puede ser explicada por una disciplina en concreto, la réplica de Gabriel al posmodernismo es

⁵ A propósito de este uso de posmodernidad/posmodernismo, me refiero al concepto de posmodernidad y como tal puede encontrarse en la edición de la editorial Océano del texto de Markus Gabriel (2016), en la traducción al inglés puede encontrarse como *Postmodernity* (2015b). Se puede decir que en las traducciones españolas se usa el término posmodernismo y en nuestro continente se utiliza más el concepto de Posmodernidad.

que no reniega de esa construcción, en cambio, es consecuente con Kant, para Kant era imposible saber cómo es realmente el mundo en tanto los aparatos de medición y observación fueron hechos a medida del humano, para ejemplificar esto hace que supongamos que todos tuviéramos en lugar de ojos unos lentes verdes, entonces lo que veríamos sería verde sin ser capaces de saber cómo es el mundo. El posmodernismo sigue el mismo procedimiento, sólo que no es que llevemos unos lentes, llevamos varios de ellos y de diferente color (Gabriel, 2015a).

¿A dónde se dirige Gabriel con esta crítica que se hace extensiva a los postulados kantianos? Pretende constituir su propia ontología, es decir, dirigirse a la filosofía primera encargada de investigar lo que es, discutir sobre la existencia. Y si en la posmodernidad se observa esa negación a indagar sobre el ser de las cosas, la existencia en general, es preciso superar a la propia posmodernidad.

En la propuesta ontológica de Gabriel, los campos de sentido son el lugar de aparición de los objetos, un objeto además no puede existir de manera individual, pero ¿cómo entender esta idea de los campos de sentido?, para empezar, es el lugar donde algo aparece y se mantiene presente.

Los campos de sentido podemos equipararlos con aquello que la posmodernidad estaba tratando de hacer, sin la carga metafísica. Además, puede ser que algunos campos de sentido puedan presentarse como objetos en otros campos de sentido. Hay un respeto por el área de aparición de los objetos, uno de los ejemplos de Gabriel refiere a las brujas, las cuales no existen en nuestro campo de sentido más general, pero sí existen, aparecen, en el campo de sentido de una novela de Goethe (Gabriel, 2015a).

¿A qué nos lleva esta reflexión?, a que la proliferación de campos de sentido y la manera en que podemos relacionarlos (por ejemplo, ese paralelismo que establecía en el apartado anterior) genera a su vez nuevos campos de sentido, de tal forma que el sentido no puede decirse de manera unívoca sino en función de cómo aparece un objeto en determinado campo de sentido.

Los objetos así tratados no dependen de la interpretación que se pueda hacer de ellos, los objetos tienen una condición tal que podemos acceder a lo que son, lo que ocurre es que tenemos que discriminar los ámbitos en los cuales aparecen, veíamos los casos de los videojuegos que aparecen en un campo de sentido tal que son considerados algo pernicioso, pero conforme esos objetos aparecen y se relacionan con otros campos de sentido empieza a dar su lugar más específico en determinado campo de sentido.

Para cerrar, la posmodernidad nos ofrecía una pluralidad desenfrenada, los objetos dependían del tratamiento que se les diera, es decir, desde la perspectiva que se sostuviera. Si bien era una forma de poner en jaque las direcciones del sentido dogmáticas, la posmodernidad continuaba anclada a esa visión metafísica de la explicación de la totalidad. Esto, porque se puede pensar que cada nueva realidad que abría se consideraba cerrada, explicable sólo mediante sus propios términos, sin poder explicarse cada una de esas posiciones, pero sosteniendo que cada una es la correcta. El nuevo realismo, al denunciar la inexistencia de las totalidades, pugna por una apertura infinita de las posibilidades, los campos de sentido permitirán de esta manera el surgimiento de nuevos objetos y la justa valoración de cada campo de sentido, así como de sus objetos. Esto no significa que haya entonces una regla para dar cuenta de la totalidad, se niega que exista dicha totalidad, entonces lo que hay es infinito. En el siguiente apartado es el momento de enfrentar lo que creo constituyen dos objetos/campos de sentido: el erotismo y el porno. Ambos pueden compartir objetos en su campo de aparición y puede que veamos cómo proliferan esos campos de sentido.

Eros digital

Byung-Chul Han, en su libro *La agonía del eros* (2014), parte del diagnóstico de lo porno como aniquilación de la sexualidad, retomando a Baudrillard como la ausencia de sexo, la ausencia de misterio. En cambio, el erotismo siempre va acompañado de misterio, hay un retiro de los rituales en el porno.

Con esta posición ¿qué puede hacer el porno?, desde una perspectiva del nuevo realismo podemos decir que efectivamente el porno no es un sustituto del erotismo, el sentido del porno no tiene que ver con los rituales o con el misterio. Su lógica dependiente de los procesos del capital tiene que ver con ese orden tecnológico de apertura.

Deleuze junto a Guattari (2002) utiliza el concepto de rizoma no sólo para conformar su teoría sobre el proceso, también lo utiliza para hablar mejor que nadie del ciberespacio, el rizoma como mapa, los procesos en un rizoma no se hacen mediante una orden central, los vectores a su vez pueden conectar en lugares insospechados dando lugar a nuevas conexiones que deben entenderse como nodos independientes y con características nuevas.

En este sentido el nodo del porno ha dado lugar a nuevas conexiones en el proceso del mundo, abre nuevas posibilidades, traza nuevos mapas para ser explorados. El porno, decía en apartados anteriores, goza de un exceso de realismo, al aparecer en un campo de sentido más general se le solía considerar en más baja estima que al erotismo. Con el nuevo realismo, las jerarquías –como en el posmodernismo– tienden a quedarse reducidas, pero en el caso del nuevo realismo para ser utilizadas en su campo de aparición.

No puede pedírsele al porno que funcione como el erotismo y al mismo tiempo no podemos verlo como sustituto de ese erotismo, habría que preguntarnos ahora si en su campo de aparición puede haber misterios y rituales de otro tipo. De otra forma, hay que preguntarnos por lo misterioso y las reglas propias del porno.

Por lo pronto, podemos pensar en ese espacio de aparición como el gran objeto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Y en ese espacio pensar en la configuración propia del porno o hasta del mismo erotismo a partir de la aparición de otros dispositivos:

Pero al ser el ciberespacio una pura simulación, los deseos pueden ser todo lo extravagantes y transgresores que se quiera, ya que, puesto que no tienen consecuencias materiales, todo está permitido en él. Incluso las llamadas perversiones o parafilias, en su amplia gama de modalidades. Y los deseos pueden ser también transferidos a objetos virtuales, como hacen los usuarios de las grandes muñecas hinchables para satisfacer los impulsos de su libido (Gubern, 2006: 210).

Siguiendo la imagen del rizoma, el espacio de las TIC al ser de naturaleza abierta permite el reconocimiento, aparición y reinención de prácticas que en todo caso resulta muy arriesgado encajonar en las viejas distinciones. Esta acumulación de dispositivos tanto materiales como virtuales es lo que considero un exceso de realidad, pero un exceso de realidad no tiene que ser precisamente nocivo.

Si hay una sobreabundancia de realidad, es porque aún no hemos puesto en compartimentos ese desorden de objetos, quizá dar un orden a ese exceso suponga una pérdida de potencia de las posibilidades. A la manera de Deleuze y Guattari (2002), si logramos concretar un modelo de un rizoma en específico y queremos ajustarlo a que siempre se comporte como dicta el modelo, el rizoma termina por cristalizarse. La proliferación se detiene, nos podemos perder de nuevas conexiones.

Entonces, la pérdida de potencia al someter a un orden la sobreabundancia puede entenderse como la cristalización de un modelo, como el sueño de un racionalista o idealista: por fin tendría entre sus manos el ejemplo de que la idea tiene que ajustar su contraparte material. Gubern se preocupa por los objetos que pueden llegar a poblar el campo de sentido tanto de lo erótico como del porno, pero esa preocupación va más encaminada a los dispositivos, vemos que antes de clarificar el campo de sentido de esos ámbitos puede llegar a parecer indistinto en qué plano aparezca un objeto:

Como no podía ser de otro modo, en el espectáculo propuesto por Huxley el vector erótico resultó fundamental. Empieza –como tantas películas pornográficas actuales– con una escena violenta y pasional entre un negro musculoso y una espléndida rubia, en la que “los labios estereoscópicos se juntaron y las zonas faciales erógenas de los seis mil espectadores del Alhambra titilaron de un placer galvánico casi intolerable”. Y, más tarde, “algunos escarceos amorosos fueron ejecutados sobre la famosa piel de oso, cada pelo de la cual podíase sentir por separado y distintamente” (Gubern, 2006 210).

Es decir, la preocupación por los objetos no debe desviar nuestra mirada de poder establecer el carácter del campo de sentido en el cual aparecen, aun cuando algunos objetos puedan compartir el espacio de aparición, como el caso de *Mass Effect*, debemos clarificar cómo es que aparece en alguno u otro campo de sentido. Lo importante también es resguardar el poder originario de los objetos antes de pasar por el tamiz del orden.

Hay que repensar el papel del cuerpo en todo esto, rescatar su campo de aparición originario –que estaría relacionado con el entorno de la naturaleza, desde la perspectiva de Arendt enmarcado por la *vita activa* y la *vita contemplativa*–, ya que la técnica moderna ha decidido someterlo a experimentación y encontrar sus límites, pero respecto a la máquina (Anders, 2011), no respecto a sí mismo. Gubern por ejemplo se preocupa por el abandono del cuerpo:

En una era de decidido auge divorcista, el cibersexo propone unas relaciones eróticas con divorcio radical de los cuerpos y abre numerosas interrogantes acerca del placer, de la comunicación interpersonal y de la alteridad sexual, esbozando una nueva semiótica de la pareja (Gubern, 2006 217).

Esto en el campo de sentido de lo digital, en el campo de sentido de los videojuegos que aparece dentro del campo de sentido de lo digital, primero debemos preguntarnos por su aparición en su sentido más básico que es el juego, Bogost dice: “Jugar es

la operación de estructuras cuyas restricciones están dadas por unos límites” (2016: XI). En el caso de los videojuegos, los límites están puestos por el código, *hardware*, lo que el diseñador quiere proponer en el videojuego, errores, interface, el jugador. Estos límites se actualizan cada vez que jugamos algún título. Cada partida es distinta y genera su propio mundo en constante expansión. Por eso cada videojuego puede ser un campo de sentido distinto, su aparición en los campos de sentido del erotismo o la pornografía no implica que deban ser tratados como lo hacemos con los otros objetos que ya aparecían en esos campos de sentido. *Mass Effect*, no sólo aparece en el campo de sentido del erotismo o del porno, también, aparece en el campo de sentido de la violencia o de la diversión. Entonces tiene un campo de sentido particular que puede aparecer en esos otros campos, por lo cual, las reflexiones sobre los videojuegos deben hacerse sobre ese campo de sentido.

Para cerrar, el respeto a la pluralidad de los objetos debe considerarse el nuevo sentido absoluto sobre el cual discernir, de esta manera, evitamos regresar al orden de las jerarquías, ese orden, veíamos, es el que mantenía en una baja escala estos polos de la acción humana: el erotismo y el porno. Se ha comenzado a realizar una rehabilitación de los mismos, el peligro es que pierdan su potencia primigenia si adoptan un modelo que pueda llegar a cristalizar sus procesos.

Conclusión

La condición posmoderna de finales del siglo pasado e inicios de este siglo abrió la comprensión a procesos que se habían generado a partir de la condición moderna. Dicha condición estuvo marcada por el auge del avance tecno-científico, especialmente en los medios de producción y comunicación.

Estos procesos estuvieron largamente sobajados por la constitución de la modernidad, cuya finalidad estaba enmarcada por la idea de progreso, en segundo plano se encontraban las ideas

de la ilustración (Erhard *et al.*, 1999) que no llegaron a establecer su cometido de sacar al hombre de su auto culpable minoría de edad, es decir, que el hombre asumiera el control de su propia situación.

Como dicho proyecto falló, la posmodernidad se presentaba como la respuesta que reivindicaba todo aquello que no podía sostener la modernidad mediante su apertura a tratar todo tipo de perspectivas. El problema con la posmodernidad, como lo plantea Gabriel, es que seguía dependiendo de la condición moderna de la metafísica, sólo que multiplicada para dar cabida a todo aquello que no podía acercarse la modernidad.

Entonces, el panorama que presentamos de ese fin de siglo a través de cine y videojuegos hacía ya necesario replantearse la mira desde la cual abordar diversas problemáticas y en este caso el problema de la pornografía y el erotismo.

Finalmente, la característica interesante de la pornografía es su poder de realidad, ese poder de generar más realidad al desprenderse de cualquier misterio, a diferencia de los demás objetos se nos presenta de manera tal que parece que no hay nada oculto y quizá haya mucho por hacer con ese exceso de realidad.

En cuanto al erotismo, se presenta como más problemático por estar en un proceso de modificación: modificación de los cuerpos y de los procesos que envuelven a los cuerpos. La visión pesimista de Byung-Chul Han sobre la condición actual del eros nos puede poner en acción para replantear los términos en los que opera. ▼

Referencias

- ANDERS, G. (2011). *La obsolescencia del hombre (Volumen I). Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Valencia, España: Pre-Textos.
- ARENDT, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- BAUDRILLARD, J. (1996). *El Crimen Perfecto*. Barcelona, España: Anagrama.
- BAUER, N. (2015). *How to Do Things with Pornography*. Cambridge, Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- BAUMAN, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México, D.F., México: Siglo XXI.
- BOGOST, I. (2016). *Play Anything. The Pleasure of Limits, The Uses of Boredom & The Secret of Games*. Nueva York, Estados Unidos de América: Basic Books.
- DELEUZE, G., y F. Guattari. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, España: Destino.
- ERHARD, J. B.; K. F. Freiherr von Moser; C. H. Garve; J. B. Geich; J. G. Hamann; J. G. Herder y J. F. Zöllner. (1999). *¿Qué es ilustración?* Madrid, España: Tecnos.
- GABRIEL, M. (2015a). *Por qué el mundo no existe*. Barcelona, España: Pasado & Presente.
- _____. (2015b). *Why The World Does Not Exist*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- _____. (2016). *Por qué no existe el mundo*. México D.F., México: Océano.
- GUBERN, R. (2006). *El eros electrónico*. Madrid, España: Taurus.
- HAN, B.-C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona, España: Herder.
- HEIDEGGER, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- HUDSON, C. (2007). *Mass Effect*. Edmonton, Montreal, Austin: BioWare.
- IRIART, C. (1985, 23 octubre). Jean-François Lyotard: “El posmodernismo es acostumbrarse a pensar sin moldes ni criterios”. Recuperado 10 mayo, 2018, de https://elpais.com/diario/1985/10/23/cultura/498870004_850215.html
- Kids*. (1995, film). Dirigida por L. Clark. Estados Unidos: Miramax.
- KUSMIAK, G., D. Crane y J. Riley. (1992). *Night Trap*. Estados Unidos: Digital Pictures.
- LÉVY, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona, España: Anthropos/UAM-I.

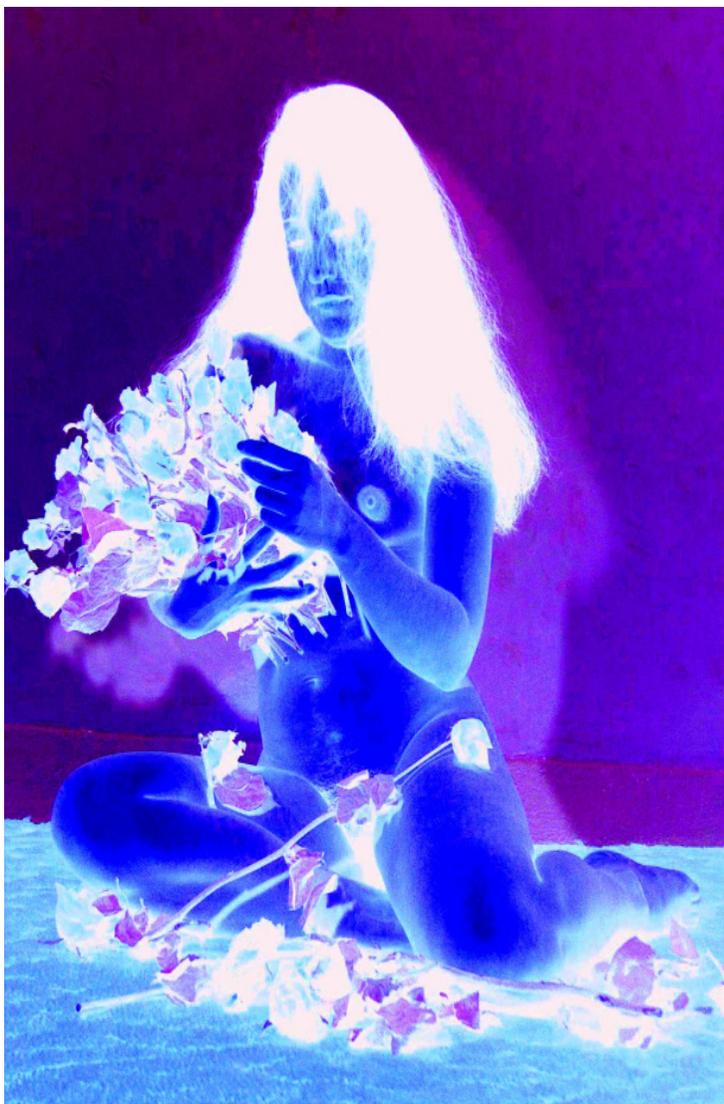
- MARTIN, J. (1982). *Custer's Revenge. Mystique*.
- MOLINUEVO, J. L. (2006). *La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- PARKIN, S. (2016). *Muerte por Video-Juego*. Madrid, España: Turner.
- Requiem for a Dream*. (2000, film). Dirigida por D. Aronofsky. Estados Unidos: Artisan Entertainment.
- OGIEN, R. (2005). *Pensar la pornografía*. Barcelona, España: Paidós.
- SALÓZ, J. C. (2017, 28 marzo). “El videojuego que mejor trató el sexo lo ha estropeado en su última entrega”. Recuperado 10 mayo, 2018, de https://www.playgroundmag.net/cultura/Mass-Effect-Andromeda-malas-criticas_22632519.html
- VARELA, R. (2017, 27 febrero). “Las escenas de sexo en *Mass Effect: Andromeda* son ‘porno espacial ligero’”. Recuperado 10 mayo, 2018, de <https://vandal.lespanol.com/noticia/1350687782/las-escenas-de-sexo-en-mass-effect-andromeda-son-porno-espacial-ligero/>

Fecha de recepción. 23 de Abril 2018

Fecha de aceptación. 25 de Mayo 2018



Mujer con máscara. Francisco Guzmán Marín



Mujer con rosas. Francisco Guzmán Marín



Mujer atisbando. Francisco Guzmán Marín



Mujer vestida de te amo. Francisco Guzmán Marín



Mujer en la fuente. Francisco Guzmán Marín



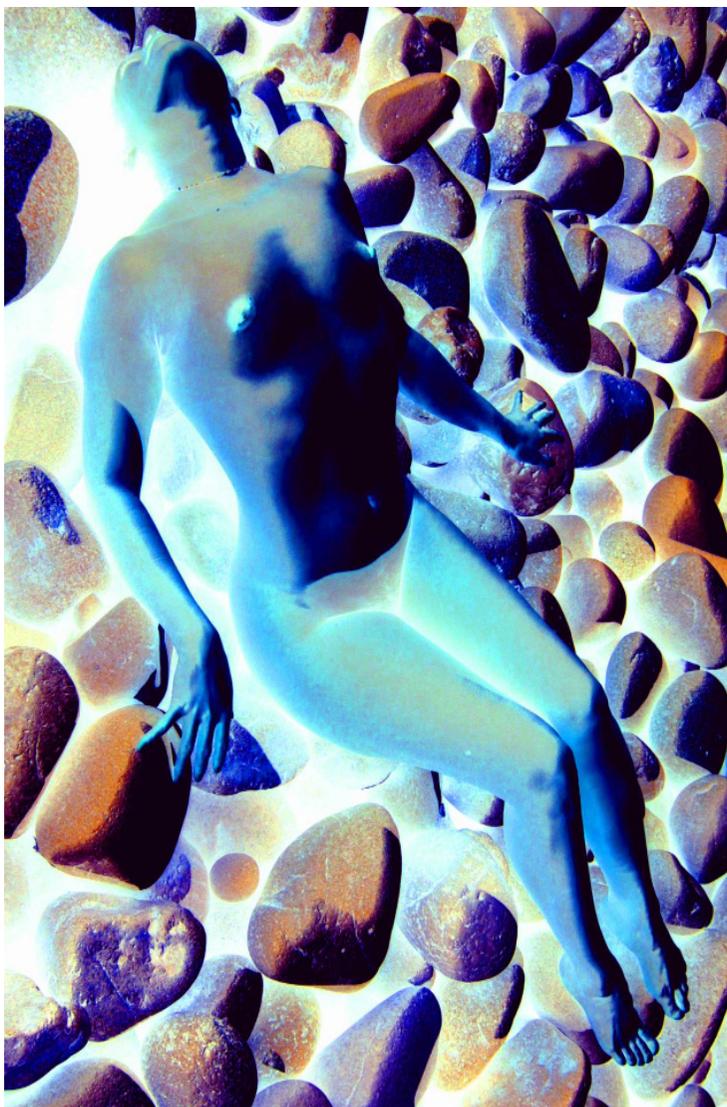
Mujer en Zipolite. Francisco Guzmán Marín



Mujer en Zipolite. Francisco Guzmán Marín



Mujer en el árbol. Francisco Guzmán Marín



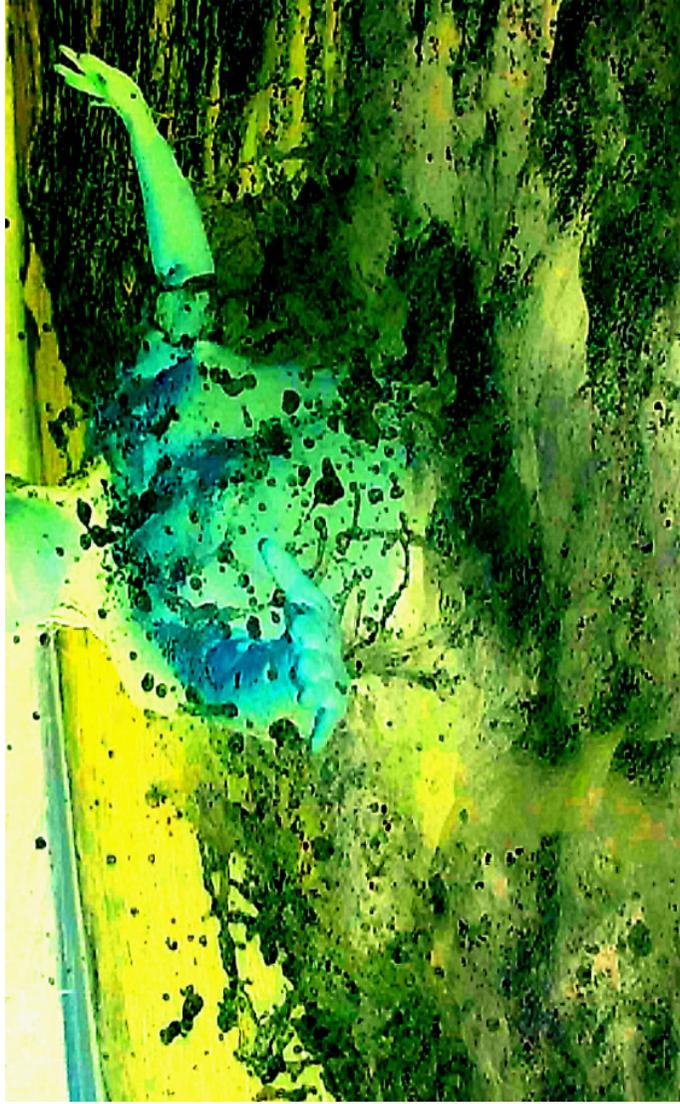
Mujer sobre piedras. Francisco Guzmán Marín



Mujer encadenada. Francisco Guzmán Marín



Mujer en Dublín. Francisco Guzmán Marín



Mujer en el mar. Francisco Guzmán Marín