

DOSIER

Educación, libertad
y democracia en
Maurice Merleau-Ponty
y un ejercicio de
proximidad con
Jacques Rancière

Education, freedom,
and democracy in
Maurice Merleau-Ponty
and an exercise of
proximity with
Jacques Rancière

Juan Francisco Novoa Acosta*

ATENEO EDUCATIVO DE FORMACIÓN INTEGRAL

nafrco@gmail.com

Resumen

La libertad y la democracia son temas capitales en la vida cultural de Occidente. Diversos son los tratamientos que se les ha dado, predominantemente en el ámbito político. Sin embargo, la educación constituye también una esfera medular que conecta con estas categorías. Estos elementos nodales contribuyen para repensar y reorientar la educación según los problemas y preocupaciones en turno, y el ángulo desde el cual se le aborde; toda vez que la libertad y la democracia han sido exigidas también a resignificarse irrevocablemente. En este sentido, el presente trabajo tiene el propósito de valorar la educación, la libertad y la democracia bajo una amalgama efectuada por las filosofías de Maurice Merleau-Ponty en su obra variada y Jacques Rancière, específicamente en *El maestro ignorante*, a saber: imaginación, azar, corporalidad.

PALABRAS CLAVE: educación, infancia, libertad, democracia, azar, imaginación, corporalidad, historicidad.

Abstract

Freedom and democracy have been central themes in the life of the western culture. Diverse is the use that they have been given, but predominantly in the political sphere. However, education also constitutes a core sphere that connects with freedom and democracy, nodal elements that contribute for education to be rethought, reoriented according to the problems and concerns of the time and the viewpoint from which it is approached, but also to the extent that freedom and democracy are irrevocably required to resignify themselves as well. In this sense, the present work has the purpose of considering education, freedom and democracy under an amalgam made by some elements of the philosophies of Maurice Merleau-Ponty in his vast work and Jacques Rancière specifically in *The ignorant teacher*, namely: imagination, chance, corporeality.

KEYWORDS: Warburg; Education, childhood, freedom, democracy, chance, imagination, corporeality, historicity.

Recepción 29-07-21 / Aceptación 11-10-21

* Licenciado en Filosofía y Maestro en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de Morelia Michoacán. Profesor de las siguientes instituciones: Universidad Centro de Estudios Cortázar (UCEC) en las licenciaturas de Psicología, Arquitectura y en la Maestría en “Ciencias de la Educación”, de la ciudad de Cortázar, Guanajuato; del Ateneo Educativo de Formación Integral en la licenciatura en Filosofía del Seminario Diocesano de la Inmaculada Concepción y Universidad del Centro del Bajío (UNICEBA) en la licenciatura en Pedagogía, las dos últimas ubicadas en la ciudad de Celaya, Guanajuato. Publicación más reciente: “Intercorporeidad y educación. Acercamiento desde la filosofía de la corporalidad de Maurice Merleau-Ponty” en la *Revista de Filosofía* de la Universidad de Costa Rica, LVIII (150-151), 65-73, enero a agosto 2019 / ISSN: 0034-8252 / EISSN: 2215-5589.

La historia del pensamiento ha dado claras muestras de que sólo desde una posición a la que comúnmente se denomina “madura”, conseguida a través de los años, esfuerzos, yerros, aciertos; se favorece una mirada de las cosas que pretende estabilidad. Un buen tramo de esta historia ha dejado de lado otras plataformas, desde las cuales el mundo también es representado, expresado, imaginado, negado. Formas de ser, pensar, sentir que, a la postre, el molde en que se han puesto —hasta el día de hoy— se está fracturando por el desbordamiento de las mismas formas. Los moldes ya no alcanzan.

La abigarrada seguridad de que el mundo es asequible bajo una perspectiva “sana” hoy enfrenta la imposibilidad de acallar y encerrar otras miradas simultáneas, las cuales salen a la luz impetuosamente, con el suficiente furor para romper cualquiera de los contenedores en que se les intente guardar. No estamos solos, ni siquiera entre hombres, dice sensiblemente Merleau-Ponty, pues el mundo también se ofrece a animales, niños, seres primitivos, locos que lo habitan y coexisten con él.¹

Con la modernidad clásica se ha afianzado una maniobra del pensamiento que hoy sigue resonando, de tal consistencia que quien lleva la delantera en el manejo de qué y cómo percibir el mundo es el hombre “hecho”. Uno de sus máximos logros ha consistido en hacer prevalecer sus reglas del juego.

No obstante, aquello identificado como “lo absurdo”, lo que no tiene cuadratura, que implica un rompecabezas al que, incluso, parecen faltarle piezas, es el límite de lo visto por los adultos. Lo raro, lo incómodo, muestra un foco de atención difícil de soslayar y que, en vocablos merleau-pontianos, conduce al siguiente callejón:

¹ Ver Maurice Merleau-Ponty, *El mundo de la percepción. Siete conferencias*, traducción de Víctor Goldstein (Buenos Aires: FCE, 2006), 36.

O bien el ser con que tenemos que habérmola es asimilable a un hombre, y entonces está permitido atribuirle por analogía las características generalmente reconocidas al hombre adulto y sano, o bien no es nada más que una mecánica ciega, un caos viviente, y entonces no hay ningún medio de encontrarle un sentido a su conducta.²

Por un lado, descentrar la mirada del hombre “saludable” dejaría pasar otras miradas que posibiliten la salida de ese callejón arrogante y altivo, de consistencia cerrada, que no ha impedido el paso de las disonancias que comportan fugas azarasas y distintas. Por otro, la posibilidad de otras miradas ofrece mucho que decir y la oportunidad de percibir otros modos, otras maneras de ser y devenir en el mundo. En este caso, educación, libertad y democracia pueden ahondarse desde una de las muchas posibilidades de tratamiento merleauPontiano, complementada con ideas ranciereanas, en atención a la problematización de procesos de formación de la educación en general, y su relación con la libertad y la democracia, a medida que se les perciba verticalmente en el marco de la relación mayor-menor. Así, toda relación formativa inscrita en este tenor podría exponerse al cuestionamiento.

La educación y el problema de la libertad

El de la infancia es un tema que interpela ruidosamente porque el hombre maduro, previsor, muchas veces de mirada infranqueable, ha sido niño. ¿Por qué parece ser tan oscuro el paso del niño al adulto? ¿Por qué no es posible dar cuentas claras de ello?

De acuerdo a determinados esquemas, dispositivos culturales, espesores históricos y hoy, de manera acentuada, a conocimientos científicos,

² Merleau-Ponty, *El mundo de la percepción*, 38.

el niño es con base en la forma en que es abrigado por esos sedimentos. Jugar a ser seres culturales tiene su inicio en encauzar y perfilar el mundo del niño a la cultura, aproximándole a lo que ofrece la vida simbólica, institucional, tradicional, los modelos de conocimientos y saberes, toda vez que éstos se vuelven un parámetro, un correctivo, un espejo de lo que se quiere del niño. Un breve objetivo claro: apresurarle al mundo adulto.³

Sin embargo, a medida que se recorren los caminos trazados, resultan brumosos. En este sentido, habría que recuperar lo que señala Esteban Levin: por un lado, el desarrollo psicomotor y su paso por la escuela marcan al niño una gran exigencia, perpetrando expectativas, demandas y deseos sobre él y su futuro;⁴ por otro, metas señaladas que no se alcanzan, pasos dados que no llegan a su cometido, algo falta siempre, hay un desfaseamiento en virtud de que se les demanda que actúen como niños, o bien como adultos, inscritos dentro de cierta confusión.⁵ Con base en esto es preciso preguntar, ¿en dónde queda la libertad tan aquilatada por la educación? Y la autonomía como eje del proceso de formación educativa, a través de la cual ha de educarse a los niños, hasta el momento en que puedan actuar por sí mismos, ¿en qué momento se asoma, hace su acto de aparición?

³ Viene a cuento el ejemplo de Ariel Pernicone, desde una mirada psicoanalítica ilustrativa, que hace alusión al comentario de un analizante en relación a su esposa, quien esperaba a un pequeñito al que llamarían Diego, “en obvia alusión a Maradona, ya que esa patada magistral que había presenciado, no era un simple movimiento reflejo, sino el preanuncio de una nueva estrella futbolística pronta a nacer”. Ariel Pernicone, “Acerca del movimiento corporal en los niños. Vicisitudes de la excitación motriz: su estructuración subjetiva, fallas y síntomas asociados”, *FORT-DA Revista de Psicoanálisis con Niños*, número 8, 4 (septiembre de 2005).

⁴ Esteban Levin, *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2006), 135. Adelante, en la misma página, escribe a propósito de la urgente exigencia: “Apenas el recién nacido comienza a controlar con esfuerzo la cabeza, ya se le exige que se siente. Al poco tiempo se pretende que sepa cómo sentarse solo y bien. Apenas logra sostenerse en un incipiente ‘gateo’, ya se quiere que camine. Así, cuando balbucea, se le exige que hable y, por qué no, que aprenda las letras”.

⁵ Levin, *¿Hacia una infancia virtual?*, 137.

La relación mayor-menor, importante protagonista en el proceso de formación educativa, supone la manutención de un principio de autoridad, gracias al cual el mayor forja y cultiva la mirada del menor, una constante a lo largo de la historia de la educación y que, desde la modernidad, se concibió como punto de partida natural sin el cual resultaría difícil el desarrollo de las potencialidades del menor encaminadas a la conquista de su libertad. Este ejercicio de poder del mayor sobre el menor, a quien se circunscribe en el juego de la política al moldearle la mirada, resulta en una libertad asegurada en el movimiento de los hilos del poder, de autoridad. La relación pedagógica pareciera no poder prescindir del formato que de fondo constituye un vínculo entre desiguales. No hay paso a la isonomía, de modo que quién si no el mayor puede preparar para la vida futura al menor.

Cuando se discute sobre el problema de la libertad, siempre es obligatorio partir de la aclaración de su sentido. Históricamente, se le ha percibido en dirección a un paradero final, como si se tratara de un lugar al cual se tiene que llegar por una retribución. Precisamente, sobre esto resulta necesario cuestionar: ¿es este modo el más carnosos para comprender la libertad? Se trata de una libertad asegurada por reglas y esquemas establecidos, los cuales provienen fundamentalmente de la tradición, de tal suerte que el menor es llevado en dirección a un trabajo “adecuado” de su proceso formativo, que deje en claro que el recorrido conduce a la adquisición de su autonomía.

Que la tradición sea un cobijo y plataforma de la libertad, como tal, no constituye en última instancia un problema, pues funda una base para ver y actuar desde ella la vida cultural, sólo que sin quedar exenta de cuestionamientos en muchos aspectos. Sí, representa un problema por cuanto, a fuerza de conservadurismos y miradas fijas, tendientes a la manutención de flujos ideológicos difíciles de remover, avala una mirada monolítica que impide ubicar la libertad en su génesis. Esto encierra la cuestión neurálgica: la idea de que el hombre es un comienzo permi-

te comprender una libertad más sustanciosa, con amplios dividendos y abundancia para los procesos formativos, como se verá a continuación.

Libertad, azar e imaginación

Merleau-Ponty, en “Nota sobre Maquiavelo”, contenida en *Signos*, expone una manera por demás interesante de comprender la libertad como comienzo, en su génesis. Al reflexionar en torno al pensador italiano, señala que lo contingente y el azar acompañan los actos humanos, y lo que ocurre fuera de ello es, hasta cierto punto, propio del manejo y control humano. Con todo y que está envuelto en el azar, hay algo para las manos del hombre, que no son lo suficientemente poderosas para erradicar lo contingente; precisamente por ello, requieren de una virtud para sortear lo que sobrevenga de hostil y difícil manejo de las cosas.

No hay decididamente nada para un hombre, que esté completamente en contra de la humanidad, porque la humanidad es única en su orden. La idea de una humanidad fortuita y que no ha ganado ninguna causa es lo que le da valor absoluto a nuestra virtud.⁶

Lo fortuito es copresente de la libertad, todavía más, en clave merleau-pontiana se puede decir que ambos mantienen una relación *entremezclada, quiasmática*. Lo fortuito, muchas veces, se sale con la suya, sin embargo, no hay sometimiento por entero de la vida humana. El acto libre, reflejado en la elección y decisión, no está asegurado infaliblemente. Con esta situación tiene que arreglárselas el hombre, no de vez en cuando, en condiciones extraordinarias, límite; toda vez que el acto libre lo persigue

⁶ Maurice Merleau-Ponty, *Signos*, traducción de Caridad Martínez y Gabriel Oliver (Barcelona: Seix Barral, 1964), 273-274.

a todos lados. En esto consiste la libertad como comienzo, en el sentido de no mantener en sus filas una causalidad rotunda. Arreglárselas con un mundo complejo significa caminar a tientas, como en equilibrio en una cuerda, a riesgo de caer, pero levantándose una y otra vez. La libertad, como dice Ramírez a propósito de la misma “Nota...”: “No es el reino prometido de nuestros afanes sino el afán cotidiano de nuestro ser”.⁷ Con base en esto, puede defenderse que la libertad puesta en juego en la educación no tiene por qué ser una conquista, de manera que si se sigue este camino, se hace valer una cara diferente para pensar, fomentar y asumir la libertad como puerta abierta a su abundancia.

En *El maestro ignorante* de Rancière se aprecia en provisión el camino señalado. Viene a cuento una cuestión esencialmente política, la cual permite despejar los alcances de la ruta que quiere mostrarse. Siguiendo a Rancière: “se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que ‘reducir’ o una igualdad que verificar”.⁸ En el caso de la primera, el embrutecimiento sería la resultante, en dirección a una perspectiva vertical que insufla un poder con dos caras: una inteligencia inferior y una superior. La segunda, igualdad que verificar, revelaría el acto pedagógico por excelencia, el cual involucraría *la democratización* como indicativo de la igualdad de inteligencias y dignificación del ejercicio pedagógico, como se verá más adelante.

La necesidad del maestro o el explicador, como lo denomina Rancière, no tiene más fundamento que su cualidad innecesaria, en el entendido de que sus formas procedimentales, sistemáticas, metódicas y didácticas, recalquen la conformación del aprendiz como incapaz. La función de explicar algo a alguien deja ver: “la parábola de un mundo dividido en

⁷ Mario T. Ramírez, *Escorzos y horizontes. Maurice Merleau-Ponty en su centenario (1908-2008)* (Morrelia: Jitanjáfora, 2008), 142.

⁸ Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, traducción de Claudia E. Fagaburu (Buenos Aires: Zorzal, 2007), 10.

espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos”.⁹

No se aboga para que el maestro salga de la escena pedagógica, su saber sí. ¿Qué ha de quedarse más bien en ese escenario? Su ignorancia, su no saber.¹⁰ De aquí la bella y provocativa idea compartida por Rancière: “Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles”.¹¹ En esto radica la libertad, la emancipación del alumno que le es inherente. El maestro ha de estimular al alumno, al situar su inteligencia en un círculo arbitrario, del que saldrá si lo cree necesario.¹² Para el filósofo argelino, en esencia, es una cuestión de voluntad y decisión, no de inteligencia.

En los lazos pedagógicos que mantienen maestro-alumno resulta nodal la relación por voluntad. El maestro ha de acompañar al alumno si así éste lo desea en última instancia, un acompañamiento en el cual el protagonista es el alumno, y el maestro, apoyo, guía, toda vez que no cruce la línea rumbo al rapto de la inteligencia, porque justamente eso concentra el origen que promueve el embrutecimiento.

Ahora bien, si la libertad camina con lo fortuito, el azar, entonces el no saber la acompaña. De acuerdo con Rancière, el no saber muestra su fertilidad justo al deslizarse azarosamente mediante dos formas pedagógicas capitales: la adivinanza y la improvisación. Se trata de avanzar a ciegas como alguien que adivina, que tropieza con las cosas no identificadas, no obstante éstas lo interpelan e incitan a que exprese algo de ellas.¹³

⁹ Rancière, *El maestro ignorante*, 21.

¹⁰ Más adelante, dice Rancière en el “El poder del ignorante”: lo esencial del maestro es una vigilancia continua de aquel que busca (alumno), de manera que el maestro lo mantenga en ese camino de búsqueda. Rancière, *El maestro ignorante*, 51.

¹¹ Citada por Rancière de: Sommaire des le Çons publiques de M. Jacotot, *Sur les principes del enseignement universel* (Bruselas: J.S. Van de Weyer, 1822), 11. En Rancière, *El maestro ignorante*, 30.

¹² Rancière, *El maestro ignorante*, 30-31.

¹³ Jacotot, según Rancière, no habría podido enseñar a nombre de su ignorancia si el azar no lo hubiera puesto en presencia de un hecho. El maestro pensaba que todo razonamiento debía partir de los hechos y ceder ante ellos. Bajo estas premisas, Jacotot hizo que sus estudiantes se enseñaran a hablar francés sin la ayuda de sus explicaciones. Rancière, *El maestro ignorante*, 23.

De la mano de la improvisación, la audacia de hablar sobre cualquier cosa empujaría a alguien a ponerse ante la mirada de otro. Quien teme a la improvisación exhibe su incapacidad, niega la posibilidad de someterse al juicio de otro. Vencerse a sí mismo es la labor.¹⁴ El no saber exhibe a la libertad como intrepidez de la inteligencia, consiste en una puesta en marcha, que se abre camino con energía creativa; como si se tratara de un balbuceo de las cosas de las que se sabe algo y, con base en ello, la posibilidad de reinventarlas, redotarlas de contenido, como expuestas a los otros, a otras inteligencias.

Es crucial apuntar que el no saber nada de las cosas no es rotundo y, en este punto, el acercamiento entre Merleau-Ponty y Rancière ocurre. Hay algo que se sabe, que se percibe y que, en clave fenomenológica, se explica por un anclaje en las cosas: la intencionalidad motriz corporal-virtual, la cual es esencialmente imaginativa. Lo virtual es apertura de posibilidades de la experiencia corpórea, sensorial, emocional, gestual que, sin perder de vista el estado de cosas fenoménicas, a medida en que las capta (actualiza) no las recluye. No puede guardar los objetos para asimilarlos totalmente porque nada asegura su *para qué* definitivo, lo cual permite sostener que las cosas pueden abordarse, captarse, por variaciones imaginativas como ya lo advirtiera Husserl, sólo que Merleau-Ponty toma distancia del pensador alemán en cuanto a que el móvil de su preocupación es epistemológico.¹⁵ La capacidad de la intencionalidad

¹⁴ Cuenta Rancière sobre dos alumnas a quienes Jacotot les pidió que improvisaran, a una sobre la muerte del ateo y a otra sobre el vuelo de una mosca. Después de la intervención de la primera alumna, tras narrar pensamientos tristes, la segunda, durante ocho minutos y medio, dijo cosas encantadoras y ejecutó relaciones llenas de gracia e imaginación. Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, 61-62.

¹⁵ Aunque Husserl ve claramente el carácter abierto de la intencionalidad, su tanteo imaginativo, lo que le preocupa epistemológicamente es la constitución trascendental del objeto. El sondeo imaginativo del objeto no pierde de vista la llegada a ese tratamiento. Ver: "Tercera meditación" en Edmund Husserl, *Meditaciones cartesianas*, traducción de Mario A. Presas (México: Tecnos, 1986), 75-85.

corporal consiste en desplegarse como *réplica del mundo*, con todas las posibilidades latentes.¹⁶ La intencionalidad corporal no va más allá del mundo, su virtualidad la muestra en sus posibilidades, tantas como fluya el ejercicio imaginativo, sin que esto signifique rebasar el mundo. Mundo es devenir de posibilidades. De lo anterior se colige que el no saber de las cosas, la libertad y el juego imaginativo de la experiencia corpórea están íntimamente ligados.

Ahora bien, ser un intrépido de la inteligencia conlleva una impronta poética, dice Rancière. En torno a esto ocurre otra aproximación entre él y Merleau-Ponty. Libertad-ignorancia-no saber invitan a hablar como poeta, ese que construye fantasías, aventuras, alucinaciones; que se sensibiliza con la palabra inventada. Virtud que en última instancia ha de enfrentar a la verdad entera, al recordarle la imposibilidad de su mostración plena. En este sentido, virtud poética es virtud política, y la imaginación, juntura imprescindible, poder creativo, que en tanto exhibe ese poder, lo muestra y acontece, iguala las inteligencias, en razón de que ocurre en tierra de nadie, en campo común. El poder creativo de la imaginación no tiene propietario, es de cualquiera, del atrevido, del intrépido.

La imaginación como condición de igualdad de inteligencias y como portadora de una huella poética es de suyo una forma inteligente que, como señala Merleau-Ponty, “es ya un pensamiento de ver, pero que no aspira a la prueba, a la plenitud, y que, por lo tanto, cree bastarse a sí misma y sólo se piensa a medias”.¹⁷ Por su naturaleza, la imaginación se dirige a algo, es intencional. Como pensamiento de ver se encuentra

¹⁶ Desde sencillos gestos corporales, una mueca que hace alguien cuando se le cuenta sobre un día muy soleado o una bebida agrídulce, hasta los distintos idiomas, usos y costumbres culturales y sus sucesivas transformaciones, todos son expresiones (actualizadas y potenciales) del poder virtual de la intencionalidad y la experiencia de la corporalidad; posibilidades que se han actualizado y que se llevan latentemente.

¹⁷ Maurice Merleau-Ponty, *Lo visible y lo invisible*, traducción de José Escudé (Barcelona: Seix Barral, 1966), 49.

densamente unida a lo que envuelve a la mirada, es decir, a lo sensible, a las cosas. Entonces se puede sostener que la intencionalidad de la imaginación porta esencialmente la institución del mundo y el sentido, no su constitución; justo porque cualquier cosa puede ser tentada por la imaginación y porque esta última impide que las cosas sean pensadas, dichas, abordadas terminantemente. Si el juego que abraza a la realidad con lo imaginario es abierto, nada puede determinarse, colmarse de una vez por todas. De modo que, ¿lo real, las cosas fenoménicas, los objetos, las vivencias, la cultura será asunto exclusivo de un sujeto trascendental?¹⁸ Es necesario subrayar que Merleau-Ponty toma distancia de la filosofía de la conciencia de Edmund Husserl como reducto final ontológico-epistemológico. Acto seguido, virtud poética es virtud política, toda vez que soñar sin conciencia es la virtud propia de la imaginación, abierta por sí misma, con poder claro-oscuro; virtud que se mueve en campo común, tierra de nadie que hace posible devenir mundo.

Praxis y expresividad corporal. Imposibilidad de la verdad única

En el marco de la filosofía merleau-pontiana, el cuerpo es más originario que la inteligencia, el pensamiento, el espíritu;¹⁹ por lo tanto, la igual-

¹⁸ En este caso, la legalidad esencial a la que apela la fenomenología de Husserl sería el criterio último del ego como sujeto constituyente, que los objetos y sus categorías existen para él. Naturaleza, mundo humano y social, escribe Husserl, se corresponden a posibilidades de experiencias del *ego*, bajo una habitualidad desarrollada con base en leyes esenciales. Husserl, *Meditaciones cartesianas*, 100-103. Las leyes esenciales, compartidas eidéticamente, serían el reducto último que posibilita la experiencia del ego, de los egos trascendentales, y la imaginación y sus variaciones, desde este punto referencial constreñido a un asunto de legalidad, de constitución, un asunto de sometimiento epistemológico, como si se tratara del parámetro decisivo. Lo que se pretende en la línea desarrollada por esta investigación es más bien pensar a la imaginación a plenitud, como facultad que no tiene condición, y por lo mismo, que abre posibilidades de sentido.

¹⁹ Para Merleau-Ponty el cuerpo posee un carácter fundante, un estado de existencia en el cual es imposible el pensamiento, éste es su prolongación. En el *Ojo y la mente* se lee lo siguiente: "El espíritu

dad de las inteligencias es una prolongación, una réplica de la igualdad de percepciones. La facultad imaginativa como inteligencia, como pensamiento que ve, tiene su origen en la percepción ingenua, en la mirada salvaje. Se trata de la percepción como mirada fundante, experiencia centrada en la corporalidad, fuente originaria y base fundamental del mundo de la vida.

En el apartado “Fe perceptiva y reflexión” en *Lo visible y lo invisible*, expone el filósofo de la carne, entre otras cuestiones, el estatus epistemológico-ontológico de la igualdad de cada percepción. Lejos de calificar como falsas las percepciones, a medida que son variantes y acercamientos al mundo, el grado que alcanzan es el de verdaderas. Sólo se pueden tener aproximaciones al mundo, incluso, por qué no confiar en que sean progresivas.²⁰ Para fortalecer esta idea es preciso decir que, para el filósofo del cuerpo, el ojo que ve está marcado por la finitud, anudada en un suelo desde donde la mirada se entremezcla con las cosas. Suelo, mirada y cosas no están separados, sino imbricados y situados. Por su finitud, si la percepción no puede captar del todo las cosas, entonces se vuelve una condición indispensable para imaginarlas, recrearlas. Vale decir que en esto no cabe sostener una percepción que se yerga como la únicamente verdadera, toda vez que tendría que ubicarse fuera del mundo. Pero, ¿hasta dónde sería un atrevimiento hablar del mundo si se intenta situarse fuera de él, en sobrevuelo?

El mundo parece no admitir la percepción única, verdadera, sino percepciones verdaderas en el sentido de verificarlas a todas como variantes del mismo mundo; a condición de que cuenten, ensanchen y den mundo, den más mundo. La experiencia perceptiva manifiesta la compleja

piensa en referencia al cuerpo no en referencia a sí mismo, y el espacio, o la distancia exterior, también se estipula dentro del pacto natural que los une. Para el espíritu, el cuerpo es a la vez espacio natal y la matriz de todo otro espacio existente”. Maurice Merleau-Ponty, “El ojo y la mente”, en Harold Osborne (comp.), *Estética*, traducción de Stella Mastrangelo (Ciudad de México: FCE, 1976), 125.

²⁰ Merleau-Ponty, *Lo visible y lo invisible*, 62.

e inseparable unión del cuerpo con el mundo, y su juntura imaginativa puede estallar en experiencias creativas, de reinención del mundo, del cuerpo en el mundo, del mundo con el cuerpo íntimamente entrelazados.

La multiplicidad imaginativa comprendida como virtud poética-política, según lo expuesto antes, posee otro componente, espesor indispensable: la praxis. Rancière lo apunta claramente: “Saber no es nada, *hacer* es todo”.²¹ El acto de la palabra es la prueba más palpable: mostrarla como una herramienta, como hace un artesano cuando se vale de sus útiles, o un poeta con su expresión. Se trata de una incitación al uso de la palabra como instrumento, de la misma forma como, por obra de sus manos, hace un artesano. No se gestiona ningún permiso de su uso, ni se tiene que investigar sobre su legalidad, para determinar si se tienen derecho o no a ella. Su actividad la muestra, la posiciona; en todo caso, en eso consiste su derecho de uso. Aún más, exhibe el encuentro de la materia y el espíritu, de cómo la materia se espiritualiza y cómo el espíritu se materializa, de modo que la actividad en la materia es tocada por el espíritu y viceversa. Ambos son de la misma naturaleza, de tal forma se comprende que la palabra se materializa creando cosas, mundo, y *cómo éste, a medida que aparece, muestra* la insuflación del espíritu que lo toca. Refiere Rancière: “Cuando el hombre actúa sobre la materia, las aventuras de ese cuerpo se vuelven historia de las aventuras de su espíritu”.²²

Bajo el mismo tenor rancieriano, corre en la mirada ingenua del mundo merleauPontiano una praxis, actividad, movimiento. Es la intencionalidad motriz y su virtualidad, como se ha expresado, punto de orientación hacia algo, fuerza que impulsa misteriosamente a abrir el ámbito de la expresión y el sentido. El cuerpo es expresivo e inevitablemente pronuncia las cosas que percibe y toca. El acto de moverse y mirar cons-

²¹ Rancière, *El maestro ignorante*, 88.

²² Citado por Rancière de *Droit et philosophie panéscatique*, 91. En Rancière, *El maestro ignorante*, 88-89.

tituye un espesor secreto de acción expresiva. El movimiento del cuerpo resguarda un conjunto de disposiciones orgánicas que intervienen sin que se sepa de ellas, ni cómo se instrumentan sus acciones, parecido al estilo y la singularidad de un artista, esto es, el modo en que el estilo adviene sin premeditación alguna. De esta manera, el cuerpo está dirigido por la trabazón de relaciones con lo que le rodea, las cosas con las cuales ineluctablemente está clavado e interactúa; todo extendido en un campo relacional del que forma parte el cuerpo.

La percepción supone acción, exhibe y hace patente un uso del cuerpo. Eso es justamente la expresión primordial, operación primigenia, misma que fomenta abrir el mundo del sentido y la significación. Es el paso de la percepción muda, del gesto natural salvaje a la palabra viva. El movimiento y la manera de mirar del cuerpo expresan una significación que ensancha su configuración en los signos, de modo que éstos son el vivo y natural reflejo de un comportamiento.²³

A medida que Merleau-Ponty reitera en su filosofía la posibilidad de reaprender la propia experiencia de la corporalidad como percepción ingenua, deja sin posibilidad la instauración de la verdad única, porque reaprender significa reemprender, reasumir sin dejar de hacerlo, sin llegar a una estación final. Reaprender supone flujo de miradas imaginativas, ingenuas, como si se tratara de volver como niño a esas percepciones salvajes, con muestras de irreverencia, descaro, creatividad e invención.

Democracia e historicidad

¿Únicamente es posible explicar y comprender el proceso formativo desde la óptica del mayor, desplegada en sus distintas expresiones: maestro,

²³ Sobre el problema del lenguaje y su relación con la subjetividad corporal es necesario abrir otro espacio para su tratamiento, de momento no se ahondará en esto.

adulto, o en el plano de los saberes, la ciencia como esfera directiva por excelencia? ¿Es posible exclusivamente comprender al menor, lo que implica su ser en formación desde la mirada adulta? Las perspectivas que la sociedad y la cultura han posicionado como suelo mejor cimentado para la educación han sido las disciplinas científicas como la ciencia médica, las ciencias de la conducta humana, de la educación, las cuales se encuentran ínsitas en la dirección mayor-menor. ¿Qué variante puede trazarse desde la mirada merleauPontiana y su entrelazamiento con la de Rancière? Mayor como menor, sopesar prolíficamente la mirada del menor, fluir con ella.

Se invoca al flujo de experiencias desde lo adulto en asunción de percepciones infantiles del mundo. ¿Por qué no? Se trata de una clave alterna al control del hombre suficiente y consumado, de una llave que abra la puerta a eso que por lo general se deja de lado o se pone entre paréntesis: fantasías, imaginaciones, construcciones de territorios alucinados. Todo esto puede contar y decir algo con sentido, desbordar en ideas innovadoras, creativas que, de algún modo, impacten en el espacio socio-cultural para ensancharlo con otras miras, otras posibilidades.

¿Qué se requiere en los procesos formativos para dar con la clave? Una democracia efectiva, positiva, que dance con ritmos distintos respecto del esquema democrático más identificado y que, en general, permanece hasta el día de hoy: el de corte liberal. El liberalismo democrático suele erigirse desdoblando un plano superior, en donde se ubica quien reconoce y los criterios con que lo hace, y el inferior, el reconocido, termina embebido por esos criterios. Sin embargo, el reconocimiento no deja de tener riesgos complicados y muy cuestionables, toda vez que se avala un esquema vertical.

Se puede apreciar desde los niveles iniciales de formación educativa, el nivel básico donde por ejemplo, se reconoce al o la más destacada en calificaciones, el o la que cumple con todas las tareas, el o la más disciplinada, etcétera, lo que se encamina y le hace eco hasta el escena-

rio universitario. La democracia, tal cual se conoce y se vive, advierte una lógica meritocrática vinculada al establecimiento de diferencias en el marco de conocimientos, habilidades, destrezas y títulos, los cuales son indiscutibles aliados suyos. La aceleración tecnológica, el desarrollo de la industria han presionado al sistema educativo para el fomento de criterios de valoración que deciden el tipo de empleo y lugar en el cual se desempeñarán los egresados. Atinadamente, Marina Subirats lo pone en la mesa de discusión, al señalar:

La posesión de títulos académicos es, de forma creciente, una condición necesaria, aunque no suficiente, para el empleo, especialmente para los empleos relativamente bien remunerados. Es así como el sistema educativo ha asumido, como función principal, la de expedidor de credenciales, creador de jerarquías y seleccionador de fuerza de trabajo, función que sigue ejerciendo actualmente, con pequeños cambios coyunturales.²⁴

La democracia dibujada aquí es distinta. No enarbola la igualdad como condición de lo que tiene que alcanzarse y reconocerse, sino acontecer. Su poder reside en hacer posible mostrarse. La democracia apelada es impetuosa, toda vez que ha de provocar la exteriorización, el escenario que permita actos de aparición, que posibilite explosiones repentinas, súbitas y azarosas de cualquiera temible para aquel esquema democrático liberal. Este último, de acuerdo a su configuración, reconoce e identifica todas las piezas que se encuentran y participan en él, como el título y la cédula profesional y su registro, el puesto de gerente, jefe, director(a), etcétera. Con esas reglas juega esa clase de democracia: tener las cosas lo más identificadas posible y bajo control.

²⁴ Marina Subirats, “La educación del siglo XXI: La urgencia de una educación moral”, en: Francisco Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (Barcelona: GRAÓ-Biblioteca de aula, 1999), 173.

¿Qué es a lo que le teme esa configuración democrática? A la condición de desapercibido, de no identificado, de anónimo, que no tiene mérito ni competencia pero que es y en cualquier momento puede alzarse, salir, aparecer; y que, en su acontecer, confirma y muestra a esos esquemas su no pertenencia, no obstante ha deambulado silenciosamente por sus pasadizos en calidad de invisible. Audacia y poder se traslucen en un ejercicio democrático, porque es más bien portador de lo variopinto, de lo que no es posible encapsular e identificar por aquellos parámetros. El toque de azar que impregna ese acontecer consiste en que cualquiera puede decir algo que cuente para el mundo y que derive en algo con sentido y a la vez disentido.²⁵

Con esta orientación, puede moverse la fuerza democratizadora en los procesos formativos, desde niveles iniciales hasta universitarios, con ello, podría garantizarse y estimularse la percepción imaginativa, el pensamiento que ve, que suele gusta a la mirada espontánea, ingenua y natural del niño, y que Merleau-Ponty describe en los siguientes términos:

el niño percibe antes de pensar, empieza por situar sus fantasías en las cosas y sus pensamientos en los demás, formando con ellos como un bloque de vida común en que las perspectivas de cada cual no se distinguen todavía; tales hechos de

²⁵ Como remiten Simons y Masschelein, para efectos de comprender el carácter temerario de una democracia como la que imagina Rancière, tocada por la lógica del azar. El ejemplo de Olympe de Gouges es claro. La exclusión de la mujer al voto y a elección por pertenecer a lo privado y a la esfera doméstica, por ende, se le considera no cualificada para la vida pública. Al mismo tiempo aparece como una posible amenaza, ya que Olympe de Gouges fue condenada a muerte durante la Revolución Francesa, de tal suerte que la condena misma la reivindica como parte de la comunidad política, sin ser parte de ella. Expresado de otra manera y generalizando: si las mujeres pueden estar sometidas al juicio público, asimismo tendrían la cualificación de asistir a los espacios de discusión pública. Así se exhibe el disenso y la emancipación de la inteligencia. Ver Maarten Simons y Jan Masschelein, "Subjetivación gubernamental, política y pedagógica", apartado "Democracia, igualdad, emancipación, subjetividad política", en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, traducción de *Angela Schikler y Silvia Tenconi* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011), 119-128.

génesis no puede ignorarlos la filosofía [ni la ciencia] en nombre de las exigencias del análisis intrínseco.²⁶

¿Por qué no promover, alimentar una educación distinta, decidida a comprender el lugar que el menor tiene como ser en formación abierta, sin encajonar su libertad y, en el caso de la educación formal, que irradie en los subsecuentes procesos formativos, en favor de la tesis de mayor como menor? Cómo hacer esto requiere, sin duda, de escalas exigentes de análisis, explicaciones y fuerzas argumentativas específicas y puntuales, por el momento queda bajo el rótulo de tarea pendiente.

Como sea, es necesario no pasar por alto que la niñez hace viable la comprensión de un ser en permanente construcción, que no tiene por qué representar etapas que tendrían que dejarse atrás, ser superadas. Un ejemplo ilustrativo se aprecia en *La institución*, en donde Merleau-Ponty, al reflexionar sobre la pubertad, considera que en el paso de una fase a otra hay oblicuidad, el empeño en creer que se superó la etapa anterior se explica por una falsa madurez. La superación de etapas es una postura adoptada y fundamentada desde teorías psicológicas y educativas, en general, que además tiene una fuerte raigambre socio-cultural. Sin embargo, no hay superación pura de una etapa a otra. Lo oportuno, dado el carácter oblicuo del paso de una fase a otra, es la conexión con momentos fecundos.

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

²⁶ Merleau-Ponty, *Lo visible y lo invisible*, 29.

²⁷ Maurice Merleau-Ponty, *La institución, la pasividad. Notas de cursos en el College de France (1954-1955)*. I *La institución en la historia personal y pública*, traducción de Mariana Larison (Barcelona-Morelia: Anthropos-Instituto de Investigaciones Filosóficas Luis Villoro, UMSNH, 2012), 29.

El crecimiento del ser humano se compone de vaivenes, de espesores complejos, poco nítidos. No es estrictamente unidireccional y la mejor manera de visualizarlo, exhibirlo y comprenderlo es en el niño, cuyo movimiento va registrando un constante aprendizaje, tiene experiencias inacabadas, miradas sorprendentes devienen mundo. Libre, azaroso, es su acontecer que abre caminos, los cuales recorre con interrogantes que desbordan cualquier tipo de respuesta mayor, adulta, madura. Muestra sensiblemente el corazón mismo de lo que significa ser histórico sin saberlo, infiltrado en un torrente que se topa e interactúa con las cosas, con los otros. Merleau-Ponty lo percibe de esta forma: estrictamente el problema de la intersubjetividad es de adultos [de lo que se entiende que el devenir histórico del niño es opaco], va haciendo mundo sin preguntarse si éste es accesible a los que le rodean, sin embargo, por lo mismo, parece actuar creyendo que el mundo es asequible a todos, no reflexiona si el adulto habla desde una subjetividad privada, ni sospecha que los demás, ni él, perciben desde un punto de vista determinado. De aquí que no se detenga a valorar sus pensamientos y sin esfuerzo ligue unos con otros.²⁸

La historia como devenir infancia no puede ser compatible con criterios y determinaciones previas, definidas por discernimientos rígidos e inflexibles, no puede avalar un recorrido en línea recta,²⁹ sino por mare-

²⁸ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, traducción de Emilio Uranga (México-Buenos Aires: FCE, 1957), 390.

²⁹ Un estudio filosófico muy interesante sobre la infancia es el realizado por Diego A. Pineda y Walter O. Kohan en "Filosofía e infancia", donde hacen un balance del programa de filosofía para niños de Mattheaw Lipman. Es necesario suscribir lo que señalan respecto a la infancia: "En este registro la infancia ha dejado de ser una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Lejos de ser una etapa que hay que superar, se vuelve una situación que hay que establecer, cuidar, alimentar. En este sentido, más que transformar la infancia, una educación en la experiencia bien podría atenderla, aprender de ella, pensar con ella". Diego A. Pineda y Walter O. Kohan, "Filosofía e infancia", en: Guillermo Hoyos (ed.), *Filosofía de la educación* (Madrid: Trotta, 2008), 314-315.

jadas continuas, discontinuas, caminos sinuosos, irregulares, hacia arriba, abajo, ida, vuelta, circulares, a veces rectos y en muchas direcciones.

La mirada infantil ingenua, la que luego se ostenta de insoportable, a veces precaria, caótica, insuficiente,³⁰ pero también lúdica, lúcida y constructiva, no tiene por qué valer menos, ni minimizarse a nombre de la mirada adulta, de los saberes que se creen maduros como la ciencia. Después de todo, ni el pensamiento adulto ni la ciencia escapan a negruras y embrollos inscritos en la vida, en la naturaleza, a lo irracional; ni han fundado certezas definitivas, ni dan cuentas claras de un mundo que de por sí es inacabado.

³⁰ La concepción que sostiene que la mirada del niño es rebajada, anárquica, confusa proviene de una larga tradición y aún persiste. Se remonta a Platón hasta antes de Rousseau, pues el pensador francés es quien abre claramente el tema en su obra *Emilio o de la educación*, con una representación distinta a la del niño como sujeto insuficiente, como ser cuasi racional. El niño entendido, según la tradición platónica, como ser de motricidad desordenada y sobrecogido por su estructura sensorial que reviste una corporalidad animal, le daría razón de ser a su imperiosa educación. Al respecto se puede revisar el trabajo de W. Kohan, *Infancia. Entre educación y filosofía*. (Barcelona: Laertes, 2004).

Referencias

- Husserl, Edmund. *Meditaciones cartesianas*. Traducido por Mario A. Prezas. Madrid: Tecnos, 1986.
- Kohan, Walter. *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004.
- Levin, Esteban. *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Traducido por Emilio Uranga. México-Buenos Aires: FCE, 1957.
- _____. *Lo visible y lo invisible*. Traducido por José Escudé. Barcelona: Seix Barral, 1966.
- _____. “El ojo y la mente”. En: Harold Osborne, compilador. *Estética*. Traducido por Stella Mastrangelo. México: FCE, 1976. Breviarios
- _____. *Signos*. Traducido por Caridad Martínez y Gabriel Oliver. Barcelona: Seix Barral, 1964.
- _____. *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Traducido por Víctor Goldstein. Buenos Aires: FCE, 2006.
- _____. *La institución, la pasividad. Notas de cursos en el College de France (1954-1955). I La institución en la historia personal y pública*. Traducido por Mariana Larison. Barcelona-Morelia: Anthropos-Instituto de Investigaciones Filosóficas Luis Villoro, UMSNH, 2012.
- Pernicone, Ariel. “Acerca del movimiento corporal en los niños. Vicisitudes de la excitación motriz: su estructuración subjetiva, fallas y síntomas asociados”. *FORT-DA Revista de Psicoanálisis con Niños*. Número 8 (septiembre de 2005).
- Pineda, Diego A. y Walter O Kohan. “Filosofía e infancia”. En: Guillermo Hoyos, editor. *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta, 2008.
- Ramírez, Mario T. *Escorzos y horizontes. Maurice Merleau-Ponty en su centenario (1908-2008)*. Morelia: Jitanjáfora, 2008.

- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Traducido por Claudia E. Fagaburu. Buenos Aires: Zorzal, 2007.
- Simons, Maarten y Jan Masschelein. “Subjetivación gubernamental, política y pedagógica”. En Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa, editores. *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Traducido por Ángela Schikler y Silvia Tenconi. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- Subirats, Marina. “La educación del siglo XXI: La urgencia de una educación moral”. En: Francisco Imbernón, coordinador. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: GRAÓ-Biblioteca de aula, 1999.
- Von Zuben Newton A. y Silvio Gallo. “Filosofía, política y educación: Sobre la libertad”. En: Guillermo Hoyos, editor. *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta, 2008.