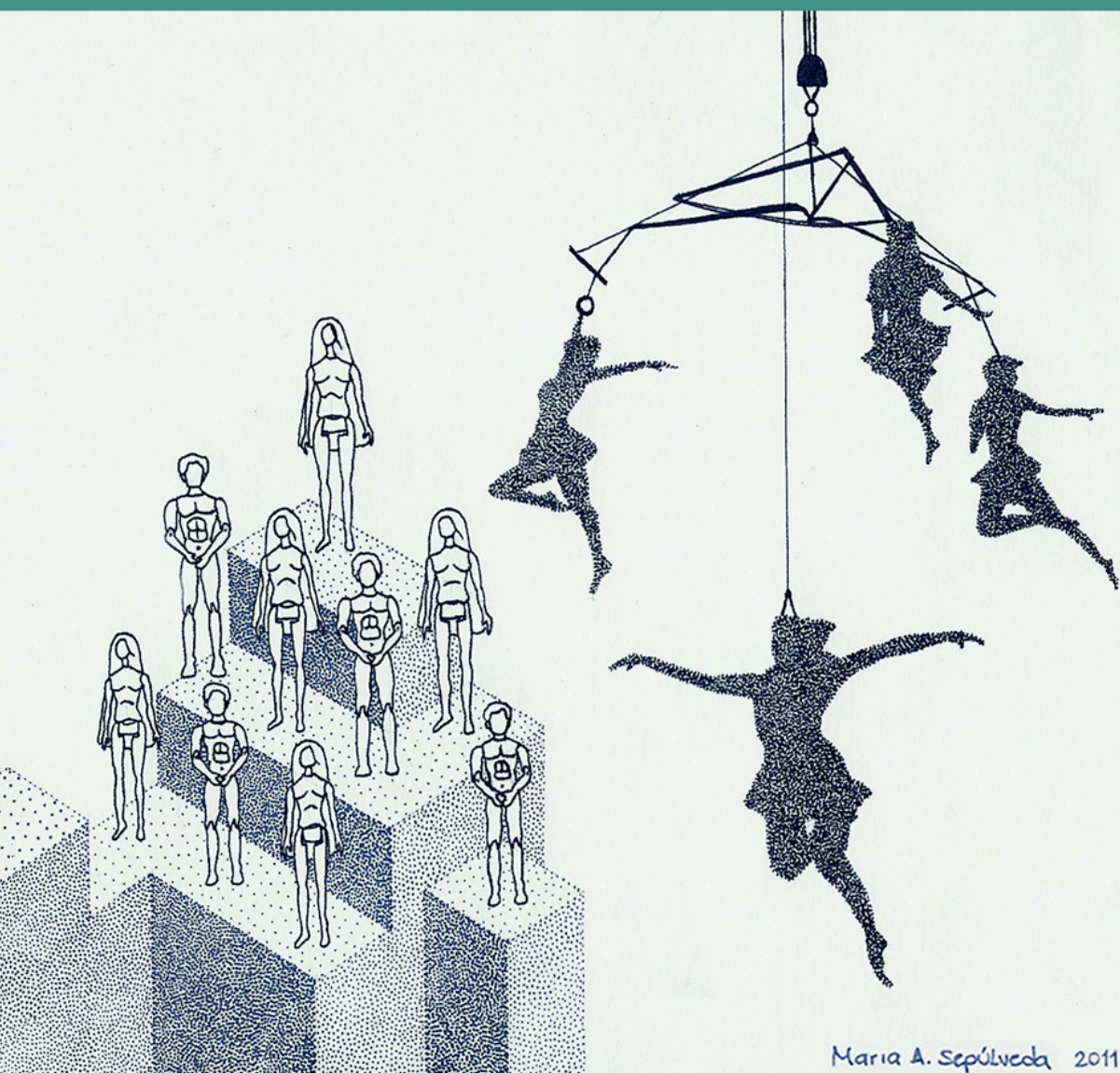


Hermenéutica de la Educación Corporal



Carmen Emilia García Gutiérrez
Editora



Maria A. Sepúlveda 2011

Hermenéutica de la Educación Corporal

Hermenéutica de la Educación Corporal

Carmen Emilia García Gutiérrez

Editora



Medellín

2011



Instituto Universitario
de Educación Física

García Gutiérrez, Carmen Emilia. Ed.

Hermenéutica de la Educación Corporal.
Medellín: Funámbulos Editores.

2011, p.166 (Serie Expomotricidad; 1)

ISBN: 978-958-8709-81-9

Hermenéutica de la Educación Corporal

Editora

Carmen Emilia García Gutiérrez
Profesora Universidad de Antioquia



**Funámbulos
Editores**

© Universidad de Antioquia
Instituto universitario de Educación Física

Funámbulos Editores
Ciudadela Robledo
Carrera 75 65-87. of. 110 Medellín,
Colombia tel. (57-4) 219 92 50
fax. (57-4) 219 92 61
Código Postal: 050034
funambulos@edufisica.udea.edu.co

Carmen Emilia García Gutiérrez
Luz Elena Gallo Cadavid
Rosaline Albernaz
Cynthia Farina
Gloria María Castañeda Clavijo
Sol Natalia Gómez Velásquez
Nery Cecilia Molina Restrepo

John Jairo Uribe Sarmiento
Alberto d'Avila Coelho

ISBN: 978-958-8709-81-9
Primera edición: noviembre de 2011
Impreso y hecho en Medellín - Colombia

Apoyan:
Universidad de Antioquia
Vicerrectoría de Extensión
Instituto Universitario de Educación Física
Gobernación de Antioquia
Secretaría de Educación para la Cultura
Indeportes Antioquia
Coldeportes
Comité olímpico Colombiano

Diseño y revisión de textos
Hernán Giraldo/Soluciones Editoriales
soleito@gmail.com Tel. 333 54 31
Medellín, Colombia.

Ilustración y diseño de portadas
Maestra en artes Plásticas
María alejandra Sepúlveda Echeverri
graffito85@hotmail.com

Impresión
Todográficas Ltda. Cra. 72 45E-128.
Tel. 412 86 01 Medellín, Colombia.

La responsabilidad de los ensayos es de los autores y no comprometen ni a la Universidad de Antioquia ni al instituto universitario de Educación física ni a funámbulos Editores.

Todos los derechos reservados.
Este libro no podrá ser reproducido, ni total ni parcialmente sin previo permiso escrito de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

8

La Educación Corporal. Una aproximación pedagógica desde Friedrich Nietzsche

13

Lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal

32

Sutilezas entre corpos em dança.

48

Formação e acontecimento

48

Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí

62

Aportes del “giro corporal” a la construcción de una Pedagogía de lo Singular en la Educación Corporal

78

El movimiento experienciado: una forma de habitar el cuerpo y de relacionarse con los otros

93

Cuerpos: entre la gestión del miedo y del placer. Lectura en clave biopolítica

105

Educación, cuerpo, arte y subjetividades digitales

127

Funámbulos Editores

142

Presentación

El tema aquí tratado se encuentra en el centro de las reflexiones actuales de nuestro grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. Estas reflexiones pasan por una doble existencia. Por un lado, están los pensamientos filosóficos, estéticos, pedagógicos, y por otro lado, el texto actual, el de nosotros. El uno dentro del otro. El pensamiento antiguo y el texto actual.

La conexión entre el pensamiento de los autores y nuestras interpretaciones es para tratar el tema de la Educación Corporal. Tema que pasa por las preguntas ¿qué es la Educación Corporal?, ¿en qué casos es Educación Corporal?, ¿cómo es la Educación Corporal? Estos interrogantes ponen en evidencia nuestra debilidad. Pero también nos ponen a estudiar y a escribir sobre aquello que no sabemos, o que no sabemos bien, o suficientemente. Pero imaginamos que tenemos algo que decir.

La pregunta por la Educación Corporal nos pone en el lugar de la ignorancia, pero también y gracias a ella, no postergamos la escritura. El saber hace que no escribamos. El no saber es el que nos estimula a pensar. ¿Cómo encontrar otros elementos de problematización no ligados a lo mismo, es decir, a lo que venimos haciendo, que nos pone en el lugar de lo que ya sabemos? Para alejarnos de lo que somos valen las preguntas por lo que podemos saber, por lo que podemos hacer y por lo que podemos ser. Esto es, ver, resistir y producirnos como sujetos. Pensar, entonces, será liberarnos de lo que pensábamos, dejar atrás lo que uno pensaba, deshacerse de lo que uno ha sido.

Experimentar con las formas de hacer las cosas es lo que el lector encontrará en este libro. Hemos puesto palabras a lo que nos pasa con el tema de la Educación Corporal. Los textos son mecanismos para hacer ver lo que imaginamos que puede ser. La hermenéutica es un pre-texto para aproximarnos a una respuesta móvil, no cristalizada, en devenir, de la Educación Corporal. No nos refugiamos en la hermenéutica para encontrar un supuesto sentido original perdido, velado o tachado... En una acepción nietzscheana, no depende de una reservorio que ya está ahí, sino de un efecto de sentidos producidos, de las fuerzas que se apoderan de la reflexión de la Educación Corporal que derivan en multiplicidad de sentidos, que se vincula con diversos puntos de vista que lo sostienen, con las fuerzas activas que constituyen su dinámica...

Para comenzar con la presentación de los capítulos, diremos que el titulado “La Educación Corporal. Una aproximación pedagógica desde Friedrich Nietzsche”, plantea una necesidad: la de saber que el cuerpo está impregnado de historia, y es desde el presente como podemos ver el juego de las fuerzas que lo constituyen. A partir del análisis del juego de fuerzas se adquiere cierto vigor crítico que lleva al debilitamiento de la voluntad de verdad (fuerza dominante) en cuanto a las concepciones de cuerpo que hemos heredado y que nos han constituido hasta hoy en seres humanos. Se pregunta por las condiciones en las cuales los hombres se inventaron los valores asignados al cuerpo. Cómo esos valores asignados al cuerpo han frenado o estimulado hasta ahora nuestras experiencias, en el marco de la educación. Pensar la educación de manera que demos cuenta de la visión crítica a la voluntad de verdad en ella, cuestión que pasa por el concepto de genealogía como valoración del origen, y origen de los valores en la educación tradicional. Además de este carácter crítico y de objeción a la Educación, también se desarrolla otro carácter: el afirmativo. Crear, liberar, aligerar a partir de la destrucción.

Luego en el capítulo “Lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal”, la autora sigue los rastros del cuerpo y la educación en la textura de lo escrito por Friedrich Schiller. Reelabora los conceptos de hombre, educación y cuerpo, para situarlos en otro lugar que revela un trabajo de criticidad frente a la educación moderna, y así invertir ideas fijas respecto al lugar del cuerpo en la educación. La tesis central que se desarrolla respecto a lo que le da a pensar Schiller para la Educación corporal es que hay modos múltiples de pensar la relación cuerpo-educación, entender al hombre a partir del cuerpo; pensar la educación entre razones y pasiones, disponer estados de afección a partir de formas de expresión artísticas; propender por afinidades posibles entre el conocimiento y la vida; pensar un saber para nosotros mismos. Estos temas la llevan a pensar en una Educación Corporal en términos de carácter múltiple.

Las autoras brasileiras con su capítulo “Sutilezas entre cuerpos en danza. Formación y acontecimiento”, proponen ensayar formas más experimentales, donde se piensa la formación de un profesor. La formación es tratada aquí a través de lo que acontece en el cuerpo de un profesor, lo que le afecta y le conduce a construir un nuevo pensamiento. En este sentido, hacen uso de una experiencia estética como la danza Contacto Improvisación (CI), para la creación de un cuento, mezclando ficción y realidad, posibilitando articular diferentes campos de saberes: arte, filosofía y ciencia. La elección por las llamadas filosofías de la diferencia como referencial que embaza el texto, hace que en él mismo se articulen autores venidos de los campos de la filosofía y de las ciencias con autores del campo de la literatura. Se entiende la

formación de profesores a partir de los conceptos de *autoconocimiento y experiencia intensiva* articulados.

Después el capítulo “Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí” trata el tema desde una perspectiva ética y estética. En la perspectiva ética el sujeto no está por descubrir o traer de las profundidades del abismo todo el conocimiento de sí; aquí el sujeto se convierte en una creación que se construye de conformidad con el arte de vivir. En Foucault, la ética y la estética de la existencia, como pilares de un sujeto moral, lo llevan a regularse a sí mismo desprovisto de normas, reglas, códigos y comportamientos morales. El cuidado de sí es una ética y una estética de la existencia, es una hermenéutica del desciframiento, que conduce no solo al conocimiento de uno mismo sino también a la verdad de lo que se es, de lo que se hace y de quien se quiere llegar a ser. Insisten en el trabajo de las prácticas de sí y su relación con la formación, el arte de vivir como estética de la existencia. Todas estas ideas conducen al desarrollo de unas dimensiones para el abordaje de la Educación Corporal.

Así mismo, el capítulo “Aportes del ‘giro corporal’ a la construcción de una Pedagogía de lo Singular en la Educación Corporal” destaca el carácter activo y performativo de la praxis corporal en la configuración de procesos de subjetivación y de sociabilidad. La autora trabaja los temas de los enfoques del *embodiment*, *performance* y experiencia, y nos advierte que estas reflexiones a las que aluden los enfoques descritos no tratan de dar vuelta a los valores de la ecuación cartesiana o de trascender el dualismo celebrando el cuerpo a expensas de la mente, o reducir las categorías mente-cuerpo a una sola entidad, sino de ver siempre cada uno a la luz del otro y tener en cuenta las dimensiones productivas de esta relación de incommensurabilidad. El otro punto importante en su desarrollo temático es el de pensar en clave pedagógica la experiencia encarnada y situada a través de prácticas performativas. Realizar una aproximación a los alcances pedagógicos de los enfoques, acompañados de otras voces provenientes de la filosofía de la diferencia y de la estética, para un diseño polifónico y de formaciones reticulares, sin núcleos, ni centros, con conexiones que surgen ahora en el texto y se pueden deshacer en otras organizaciones posibles.

A continuación el capítulo, “El movimiento experienciado: una forma de habitar el cuerpo y de relacionarse con los otros” privilegia el tema de la Educación Corporal desde la experiencia del propio cuerpo a partir de la práctica corporal. Aquí se abren caminos para emprender, desde la perspectiva del movimiento en las prácticas corporales, la Educación Corporal, en la que se privilegie la experiencia en relación

consigo mismo, en la búsqueda de ser un sujeto de reflexión a partir del darse cuenta de la importancia de habitar el cuerpo y de relacionarse con los otros, en el logro de ser y estar en el mundo, atentos a algunos cambios que implican la experiencia como ser humano, posibilitando una verdadera transformación. Se abordan relatos de vida en mujeres que danzan y de profesionales de la salud, para abrir paulatinamente camino hacia la comprensión de lo importante que es el entendimiento de todo lo que implican la corporeidad y la subjetividad, en el caso presente de la mujer, con respecto a su propio bienestar, combatiendo aquellos malestares resultantes del desconocimiento de sí misma y de su ser en el mundo.

Así, pues, el capítulo “Cuerpos: entre la gestión del miedo y del placer. Lectura en clave biopolítica” se aproxima a la relación entre el placer y el miedo en el actual contexto biopolítico, a partir de un análisis de la corporalidad y de la historia del placer en el siglo XX. El problema sobre el cual reflexiona se refiere al gobierno de la vida a partir de la gestión combinada de miedos y placeres. Mientras el siglo XX se caracteriza por la reivindicación del placer y del ocio (al punto que el derecho al placer se ha extendido como una conquista y las industrias dedicadas a su producción y consumo se sitúan entre las mayores del mundo), el gobierno del mundo se centra en la producción, la distribución y la administración del miedo: la demanda de seguridad se iguala (si no es que traspasa) a la de la satisfacción de los placeres. Se busca el placer en un contexto plagado de miedos, biopolítica que gestiona corporalidades a la vez hedonistas y paranoicas.

Las palabras en ideas que constituyen este texto, dijimos arriba que eran mecanismos para hacer ver lo que imaginamos puede ser la Educación Corporal. Es un ejercicio hermenéutico que nos estimula a ampliar en círculos concéntricos la unidad de sentidos comprendidos. El proceso aquí revelado delimita contextos, propósitos, enfoques, referentes y aspectos que permiten ampliar el entendimiento inicial entre los pensamientos filosóficos, estéticos, pedagógicos; y por otro lado, el texto actual, el de nosotros, el que aquí se expone.

Lope de Vega

(España, 1562-1635)

Soneto

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso,

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso.

Huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño;

creer que el cielo en un infierno cabe;
dar la vida y el alma a un desengaño:
esto es amor. Quien lo probó lo sabe.

La Educación Corporal. Una aproximación pedagógica desde Friedrich Nietzsche

Carmen Emilia García Gutiérrez¹

Resumen

Este capítulo hace parte de los resultados de investigación del proyecto “Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal”. La Educación Corporal va adquiriendo formas que condensan modos y tramos de existencia, que obedecen a un querer escapar de las capturas institucionales en cuanto a la relación cuerpo-educación. La Educación Corporal es un lugar de llegada que involucra, mediante algunos trayectos, afectos hacia el filósofo Friedrich Nietzsche y sus ideas. En el recorrido con Nietzsche ocurrieron muchas cosas que nos llevaron a preguntarnos por el valor que en el presente se le otorga al cuerpo en la educación.

Palabras clave: Educación Corporal, genealogía, pedagogía, Nietzsche.

De la conservación a la selección

La significación que alcanzamos a darle a la Educación Corporal, estimulados por el pensamiento de Nietzsche, ya de entrada sabemos que se nos revela como insuficiente. La identidad que ahora le podemos dar a la Educación Corporal es un movimiento creativo que quiere ser más de lo que es y que no se agota con lo que “hoy” podemos decir de ella. La interpretación actual está en un puro devenir y es susceptible de otros desciframientos que ahora desconocemos. La metamorfosis por la que desfila la Educación Corporal pasa por reconocer los instantes que la han hecho posible y, en consecuencia, por otros posibles momentos inéditos.

¹ Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. carmenemiliagarcia@yahoo.es

La Educación Corporal es la valoración de un devenir diferente al que conocemos con respecto al significado pedagógico del cuerpo en la educación². Se trata de pasar de un devenir-reactivo a un devenir-activo. ¿Qué es un devenir-reactivo, de acuerdo con el grado de afinidad con la tendencia que ha habido en la educación al mantenimiento y fomento de una voluntad de verdad? La voluntad de intereses conservadores de la vida, que triunfa y se hace contagiosa, de manera que los valores conocidos en la educación no sean susceptibles de ser alterados; a modo de ejemplo: la idea según la cual todos las personas tienen una meta, un estado terminal igual para todos y al cual, por supuesto, todos deben llegar, la uniformidad como fin; la valoración de los ideales conocidos para, gracias a ello, garantizar la regulación de los individuos; la desvalorización de los sentimientos placenteros en el aprendizaje, pues hay un acento con el que se aprende a diferenciar el deber del placer, para evitar así la monotonía y el aburrimiento.

En el devenir-reactivo se imponen las fuerzas inferiores o dominadas. En relación con el cuerpo son las maneras como éste ha sido afectado en la educación, en el sentido de ignorar todo lo que puede un cuerpo (Spinoza, *Ética*, III, 2 sc, citado por Deleuze, 2008, p. 59). ¿En qué ha consistido esta ignorancia? En el valor asignado histórica y socialmente al cuerpo mediante los saberes de la filosofía, la religión y la ciencia: el cuerpo escindido en alma y cuerpo, el cuerpo como medio de expresión del alma, la consideración de un alma superior al cuerpo y, por supuesto, su olvido, el cuerpo como dato natural (saber médico y biológico). Estos saberes los ha asimilado la educación de diversas maneras, de acuerdo con las fuerzas que se han apropiado de la educación del cuerpo, que han operado en términos de instrucción, de odio, de rechazo, de desprecio, de regulación, de control, de temor, y le han asignado el lugar de la escisión, de la materia, de objeto de reforma. Las fuerzas que se han apoderado, apropiado y luchado por el cuerpo son aquellas que le han designado un lugar accesorio en la constitución del ser humano. No obstante, este lugar que ha ocupado el cuerpo en la educación, sin bien es inferior, ha dominado, se ha impuesto, tiene poder y, lo más importante, quizá, es que aún no ha sido vencido, asimilado como problema y menos disuelto.

¿Qué es un devenir-activo? Es afirmador y afirmativo: esto es, creación, hacerse libre para nuevas creaciones, saber decir no, creer pero no soportar; es el producto de un pensamiento que supone una vida activa. Es el pensamiento de una selección, de

² El discurso pedagógico tradicionalmente ha privilegiado aspectos intelectuales y morales en detrimento de los físicos y corporales. Ha sido la Educación Física, como materia escolar, la que se ha ocupado del cuerpo de manera institucional pero no ha logrado darle una significación pedagógica.

una destrucción activa, de una negación, de una supresión de principios que se han asegurado en la conservación y el triunfo, es sentir la falta de otra sensibilidad, de otra forma de sentir. La voluntad de ser más de lo que se es: a esto aspira el devenir-activo. Despliegue de obstinación, de fuerza, de negación del equilibrio. En el ámbito educativo es promover, realizar, reforzar el ideal personal, la independencia, el sentido de la responsabilidad; son asuntos que se pueden fortalecer por parte de la educación. Toda capacidad de invención consiste en poner allí a prueba nuestra propia fuerza de voluntad, que no es otra cosa que impulsar nuestros afectos, que, por supuesto, no están libres de pasiones e intereses subjetivos. Ahora bien: en contra de la uniformidad, la valoración de la consideración o estima a nosotros mismos, que no es lo mismo que el amor a sí mismo. Y, en cuanto al cuerpo en el ámbito educativo, es preciso darle otro lugar y ver la fuerza que lo posee, reivindicar la sabiduría del cuerpo, lo que puede; es no escindirlo en cuerpo, alma o mente, es considerarlo dato natural, materia, pero también símbolo, inscrito en dimensiones sociales, culturales e históricas.

Proceder genealógico de la Educación Corporal

El proceder genealógico es clave para el devenir-activo que requiere la Educación Corporal. Este proceder genealógico tiene como atributos peculiares la identificación de las herencias de ciertas maneras de ser, en documentos y prácticas acontecidas; ve el pasado como una invención del poder; descifra una escritura borrosa; piensa el presente desde la óptica de la alteridad y el asombro; interroga el sentido de lo que nosotros hemos llegado a ser; sabe que el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones; localiza la singularidad de los acontecimientos en donde menos se lo espera; desenmascara a la historia oficial: la de los grandes acontecimientos e ideales, y se opone a la búsqueda del origen (esto es buscar lo que ya existía y, además, creer que allí está la verdad) e insiste en las meticulosidades y azares de los comienzos; muestra que no hay continuidades en las relaciones sino luchas, dominación, subordinación; es un trabajo de creación laborioso y prolongado (Marín, 2006, p. 58).

Estos atributos del proceder genealógico desencadenan procedimientos que tienen que ver con el concepto de sentido y de valor, en dirección hacia una realización de la crítica y que nos sitúa nuevamente en el lugar del devenir-activo. El concepto de valor es el punto de vista de las apreciaciones que hacemos de las cosas y la valoración de lo que da origen a esas apreciaciones. En este ejercicio establecemos una distancia con el origen de las cosas y podemos hacer una crítica, en el sentido positivo de convertirla en creación, que pasa menos por una reacción y más por una acción, es decir, es una

expresión activa. Ahora, el concepto de sentido, en el proceder genealógico, tiene que ver con la interpretación, con la pluralidad. En esta relación del sentido con la interpretación y la pluralidad está en juego la fuerza que se apropia o se expresa en las cosas y en la realidad, de manera que se imponga un sentido, o, inclusive, muchos sentidos. Así, cualquier fenómeno es la estimación de las fuerzas que se han apoderado de él y el sentido de esto será desentrañar las fuerzas que se han apoderado, que han coexistido, que se han yuxtapuesto, etc.

El proceder genealógico de la Educación Corporal comienza por plantear el problema del lugar de la creación de los valores, del valor del origen, que constituyen la idea de educación, de cuerpo y de su relación. Los valores aparecen como principios, suponen valoraciones. Las valoraciones suponen valores, a partir de los cuales aprecian los fenómenos; son puntos de vista de apreciación, de lo que se deriva su valor intrínseco. Son maneras de ser, modos de existencia de los que juzgan y valoran, que sirven precisamente de principios a los valores en relación con los cuales juzgan. Ésta es la razón por la que tenemos siempre las creencias, los sentimientos y los pensamientos que merecemos, en función de nuestro modo de ser o de nuestro estilo de vida.

La Educación Corporal se ocupa de hacerle una crítica a la negligencia que ha operado, en términos pedagógicos, al olvido e indiferencia, por parte de la escuela, de los orígenes del valor que los educandos le dan al cuerpo, es decir, de dónde proviene ese valor que los educandos le dan al cuerpo y, además, el valor que le dan al cuerpo tiene que ver con la situación de origen que la genera. Actuar de esta manera no convierte a los educadores en jueces y señores de los valores del cuerpo en la sociedad actual sino que más bien se preguntan por aquellos valores que dan origen y el origen de los valores de los comportamientos, creencias, sentimientos que tienen los estudiantes para actuar de una manera y no de otra, para mirar el estilo de vida con el que llegan a la escuela, con lo que viven en ella y cómo saldrán transformados de allí. El devenir, que nunca será predecible, pero en él sí se puede poner cuidado, al menos en cuanto a no desvalorar los orígenes de las maneras de concebir el cuerpo. Así, pondremos un énfasis pedagógico, que nos pone en otro lugar, que puede ser el de sentimiento de la distancia, para concedernos el derecho de crear valores o determinarlos con respecto al cuerpo y a las maneras en que nos referimos a él.

Se trata de problematizar el carácter absoluto de los valores asignados al cuerpo hasta el momento, “recorrer con preguntas totalmente nuevas, con nuevos ojos, el inmenso, lejano y recóndito país de la moral realmente vivida y

decadente” (Nietzsche, 1995, citado por Marín, 2006, p. 57). Estos valores pasan por estar inscritos en los educandos y en los educadores mediante los medios de comunicación, la familia, la religión, la ciencia, la vida cotidiana, la clase social, la publicidad. En su carácter problematizador, la Educación Corporal genera una distancia con el origen de los valores absolutos, que es, a su vez, una crítica creativa, que pasa menos por la reacción y más por la acción. La acción se convierte en la expresión de una manera activa de concebir el cuerpo, de educarlo, de crear mundo, de la transformación de uno mismo, que no nos libera de una incesante metamorfosis en la que toda identidad es transitoria, plural, cambiante, que ofrece posibilidades.

El reconocimiento de los acontecimientos que dan origen a un determinado valor del cuerpo en la sociedad, la valoración del cuerpo en un grupo cultural determinado, el descubrimiento de las marcas sutiles, singulares, individuales que son cuerpo, le interesa a la Educación Corporal. El reconocimiento, entonces, consiste en hacer un diagnóstico corporal que evidencie las herencias, los estados del cuerpo, sus resistencias, sus energías. Cerca está la Educación Corporal de dar cuenta de la procedencia, esto es, de la “proliferación de los acontecimientos a través de los cuales (gracias a los cuales, contra los cuales) se ha formado un cuerpo” (Foucault, 1992, p. 27). Se problematizan los acontecimientos que han dado existencia y validez a las maneras de concebir el cuerpo, pero esta problematización se da por observar lo que ha sucedido en el avatar plural de la vida, que no está exenta de giros, de errores, de malos cálculos, etc. Herencia inherente al ser humano moderno, constituida por la multiplicidad, por el azar, nunca por una verdad inmutable, conservadora, que nos quiere hacer ver que las herencias son adquisiciones, saberes acumulados. La Educación Corporal, ante estas tradicionales posiciones en la educación, se afianzará en otra cosa, no fundamenta nada, elige el camino de la agitación en oposición al de la inmovilidad, prefiere la fragmentación a la unión, muestra la heterogeneidad allí donde se impone la homogeneidad.

Entonces el valor superior del cuerpo en clave pedagógica dirá que él es más “superficie de inscripción de los acontecimientos” (Foucault, 1992, p. 32) y menos el medio de expresión del alma; sobre él se articula una historia, pasado y deseo; es el lugar del conflicto, el resultado de un juego de fuerzas que lo constituyen y le dan sentido, de acuerdo con las fuerzas que se apoderan de él; el cuerpo es un fenómeno sujeto a una pluralidad de sentidos. La búsqueda del sentido plural y singular es la preocupación de la Educación Corporal. El sentido dado a partir de este valor superior del cuerpo en el ámbito educativo será para desatender aquellas creencias y sentimientos que han valorado un cuerpo escindido, con un único sentido: considerar el cuerpo como el lugar del castigo, sometido, despreciado. Ya no interesa cuándo se

origina el sometimiento del cuerpo, lo que importa es restablecer los diversos sistemas de sometimiento, las circunstancias, el juego de las dominaciones y las obediencias, las variaciones que han debilitado o fortalecido una cierta idea de cuerpo, cuál ha sido el lugar (rituales, normas, reglas) en el que se ejerce el enfrentamiento de las fuerzas, donde unas fuerzas dominan a otras, es allí donde nace la diferenciación de los valores.

La Educación Corporal es una interpretación que quiere desplegar interpretaciones, sentidos, insinuar direcciones, entrar en un juego, que podríamos llamar el de una nueva voluntad. Voluntad interpretativa para comprender la lenta elaboración de la Educación Corporal, puro devenir, que no nos tranquiliza, que sabemos será discontinuo, azaroso, que se sabe determinado por la perspectiva, ese ángulo que nos permite apreciar, encontrar caminos, que sabe desde dónde mira.

El lugar del educador en el proceder genealógico

El tipo de educador que estimula la Educación Corporal es el del pensador. La Educación Corporal tiene la necesidad de encontrar un sentido al educador e identificar la fuerza que se apropie de este sentido, sin renunciar al conocimiento de las fuerzas que han coexistido en las maneras de ser de los educadores. El gran pensador, como educador, necesita saber de la historia de la variación de sentidos por los que han pasado los tipos de educadores que han existido, que no están exentos de renunciaciones, aflicciones, alegrías, placeres y no placeres. En esta valoración de los tipos de educadores, el educador se hará a sí mismo, se asume a sí mismo, se transforma a sí mismo, deja de ser actual, se expone a los problemas de su época, constituye una perspectiva, un modo o modos de pensar, que le permiten entrar en el campo del gozo de la diferencia, de la distancia, respecto al sí mismo y a esos “otros” temporales. El educador pensador se hará temporal, crítico, activo y afirmativo. A las preguntas ¿qué tipo de educador soy?, ¿en qué me he convertido?, la respuesta será semejante a la del tartamudo que despliega sus más sentidas necesidades, que tienen que ver con aquello, esto, aquí, con el ahora que ha sido y será. Afección y atracción por lo extraño de su propio modo de ser como educador, que lo formará en la crítica, en la selectividad y en la necesidad de la creación de nuevos valores, con el fin de desplegar su sensibilidad, de ir por el camino de la incorporación, el rechazo, la asimilación.

Planteada nuevamente la pregunta ¿qué tipo de educador soy en relación con el cuerpo?, las respuestas, en el proceder genealógico relativo a las maneras como se ocupa del cuerpo en perspectiva pedagógica, serán las de la procedencia y de la

emergencia. Ya no se trata de buscar el origen, el inicio de tal o cual manera de concebir el cuerpo; ahora se trata de insistir en la necesidad de saber que el cuerpo tiene una historia en el sentido de una procedencia y no de un origen. Una vez tenemos un cuerpo impregnado de historia, se sitúa en el presente y ve allí las apariciones que dan cuenta de ciertas maneras de concebir el cuerpo, del juego de las fuerzas que lo constituyen; estamos entonces en el campo de las emergencias. El estudio de las emergencias nos posibilita el análisis de las fuerzas que constituyen un cuerpo, el de hoy, el que somos, y a fuerza de hacer este análisis, que no está exento de mostrar las dominaciones, las determinaciones, las alienaciones, las regulaciones, podremos recuperar cierto vigor crítico que lleve al debilitamiento de la voluntad de verdad en cuanto a las concepciones de cuerpo que hemos heredado y que nos han constituido hasta hoy en la formación como seres humanos. Se trata de sacar a la luz, de que emerjan las variaciones individuales, de que irrumpen nuevas fuerzas con su propio vigor, de darse cuenta del lugar que ocupan las fuerzas que lo constituyen y enfrentarlas desde la distancia, apropiándonos, imponiéndoles una dirección, plegarlas a una nueva voluntad; en definitiva, conduciéndonos a una serie de interpretaciones diferentes.

En el inicio del escrito dijimos que el valor superior del cuerpo o la Educación Corporal pasa por transformar el devenir-reactivo en un devenir-activo. Según nuestra consideración, es una reflexión sensible, además de necesaria, para los problemas que atañen a las maneras de concebir y educar el cuerpo en el ámbito educativo. Sin embargo, el espíritu escéptico nos obliga a una provisional y desoladora conclusión: el devenir-reactivo se impone, triunfa sobre el devenir-activo en las dinámicas contemporáneas de institucionalización de la educación. ¿Por qué? Hay una tendencia muy generalizada de imposición de los valores superiores que están relacionados con una voluntad de negar y de conservar. En esta voluntad de la negación y de conservación hay desprecio y aniquilación de lo que tiene la vida de despliegue, de aumento, de exaltación, de concentración, de intensificación, de marchar hacia formas más perfectas, a un más de su ser, por encima de cada situación actual.

Pero también hay desconfianza, temor a lo nuevo, al riesgo, escasa necesidad de cambiar las cosas establecidas; hay la sensación del deber cumplido, que solo reconoce sus propios valores, los que son asumidos desde la misma perspectiva. Pareciera —ojalá que no, queremos creer que no— que el motor del devenir-reactivo fuera este panorama, que al inicio de esta conclusión, dijimos que era desolador. Sin embargo, hay una pregunta que está ahí para ser pensada, reflexionada, compartida, y éste es el objeto del escrito. ¿Será posible otro devenir? La Educación Corporal

está acá para presentir otro devenir, necesitado de otra sensibilidad, de otras maneras de sentir.

El cuerpo en perspectiva del ámbito educativo

Para llevar a cabo nuestro propósito nos parece muy oportuno poner de relieve, y de manera introductoria, la idea según la cual el cuerpo es educado de diferentes maneras (valoraciones), de acuerdo con “la estructura y la función de los diferentes elementos sociales y culturales que inventan el cuerpo en un espacio-tiempo determinado” (Zapata, 2006, p. 5). Así, será muy importante resaltar, a la luz de los pensamientos de Nietzsche, la imagen de hombre, el lugar del hombre en el mundo, la visión de los otros, la caracterización de la cultura, que cambian de acuerdo con la producción social y cultural de las épocas. Es preciso darle lugar al cuerpo en la educación. Y darle a la educación un cuerpo.

La Educación Corporal precisa saber, según la perspectiva de Nietzsche, que el hombre es de cuerpo y alma, y que, además, es mortal. Partir de la idea según la cual el hombre es una unidad, pero que en él no se ve hombre total por parte alguna, sino sombras de hombres, hombres de una sola faceta, de una sola piel, de un solo rostro, individuos incompletos, inarticulados. Es necesario reunir y superponer muchos individuos, tal vez miles, incluso millones, para tener un hombre. Ésta es una civilización de retazos de hombre, de individuos de una sola función, de una sola idea, por no decir de un solo prejuicio, tan pobres y raquíticos intelectualmente y anímicamente que apenas subsiste en ellos lo humano (Botero, 1995, p. 78). Para nosotros es apropiada esta idea porque, para acercarnos a la Educación Corporal es bueno tener en cuenta lo inacabado del ser humano y que se hace más humano cuando emprendemos tareas intelectuales, en las que se considere la dependencia de los hombres entre sí y que, de tenerlo en cuenta, las consecuencias serán otras. Entonces podremos emprender acciones encaminadas a la constitución del ser humano en relación con los otros, con el cuidado de los otros, pues esto redundará en el cuidado de sí.

El hombre está en tránsito hacia una forma de humanización superior. Nietzsche piensa que para llegar a una forma superior de humanización hay que tener en cuenta que el hombre es un puente entre el animal y el superhombre. Según esto, la esencia histórica del hombre es temporal y transitoria. Una categoría temprana para referirse a una humanización aún muy precaria y limitada. El hombre está en tránsito hacia una forma de humanización superior: el superhombre (Botero, 1995). El superhombre es el segundo grado de humanización, el hombre es el primero. El paso

del hombre al superhombre supone superar la escisión cuerpo-alma; desechar la felicidad y la compasión como falsos ideales; recrear la razón, la virtud, la justicia, la vida: hacer que sirvan los intereses de un proceso nuevo y superior de humanización (Botero, 1995, p. 78). La visión de tránsito, a decir de Simmel (s.f., 19), se debe a la influencia que ejercen las teorías de Darwin en el pensamiento de Nietzsche, pues “Nietzsche encuentra en el hecho de la evolución del género humano la posibilidad de un fin que permite a la vida afirmarse”.

La visión de ser humano en Nietzsche es la del hombre que tiene posibilidades y que, para ello, pasa por la pregunta ¿qué puede y qué quiere ser el hombre y para qué se produce a sí mismo? Pregunta clave en la determinación de un sentido de la Educación Corporal, porque la pregunta nos sitúa en un lugar y nos excluye de otro. Las posibilidades del hombre tienen que ver con dos actitudes diversas: por un lado, se puede considerar como una existencia dada, que es tal cual es, se concibe en su origen, y, por otro, como una existencia que padece variaciones de acuerdo con determinadas reglas; es posible imponerse criterios y establecer exigencias y en su reconocimiento hace de sí mismo un ser que deviene, que cambia, que se produce por sí mismo. Con esta última posibilidad se da un lugar en el mundo, se estima como el origen de posibilidades todavía indeterminadas, significa que no es nada decisivo. “Seguramente, el hombre ha sido más osado, ha innovado más, ha desafiado más y ha provocado al destino... Él, el gran experimentador que experimenta consigo mismo, el insatisfecho, el insaciable que lucha con el animal, con la naturaleza y con los dioses para llegar al dominio último; él, el por siempre indomable, el eternamente vuelto al futuro” (Nietzsche, citado por Jaspers, 2003, p. 151).

La visión de mundo y el concepto mismo de mundo en el pensamiento de Nietzsche se entienden como los distintos modos de ver, presentar y concebir una realidad, a los cuales se refiere todo pensamiento filosófico. Pero en el autor, basándonos en la interpretación de Vattimo (2002, p. 65), la filosofía es visión del mundo en cuanto se hace problema del mundo. “Y así el hombre al crecer escapa de todo lo que en otro tiempo lo encerraba: no es necesario que rompa violentamente los vínculos, ya que de repente, por orden de una divinidad, caen por sí solos. Y ¿dónde está entonces el cerco que todavía lo contiene? ¿Es el mundo, o Dios?”³ Al sentir que a medida que se viven experiencias disminuyen los vínculos que hasta un momento habían definido claramente el ámbito de nuestras elecciones y las orientaciones de nuestras

³ Citado por Vattimo (2002) de un fragmento autobiográfico fechado el 18 de septiembre de 1863, en *Werke*, edición a cargo de Schlechta, vol. III, Munich, 1956, p. 110.

decisiones, se pregunta qué es lo que está constituyendo el horizonte dentro del cual situar su propia vida. Y aquí encontramos algunas respuestas relacionadas, entonces, con su visión de mundo: el hombre es el mundo, es ‘haciéndose problema’ del mundo como se constituye como tal. La filosofía, en sustancia, es propuesta de posición frente al mundo; aceptar la discusión con ella quiere decir asumir la responsabilidad de elaborar y proponer una actitud propia. El lugar del hombre en el mundo es el de la responsabilidad, lo cual significa problematizar el mundo en términos de elaborar, proponer una actitud propia y tomar posición. En la responsabilidad individual está implicado el destino del todo. “Aceptar y aprobar un hecho individual significa aprobar el todo, la totalidad del pasado y del presente. La relación es con la totalidad del devenir y del ser” (Vattimo, 2002, p. 77).

La visión de los otros también pasa por una crítica a la cultura del presente y un pronunciamiento sobre la época que le ha tocado vivir. La cultura (*Kultur*) es “la hija del autoconocimiento de cada uno y de la insatisfacción en sí” (Nietzsche 2001, p. 26) y menos el imperio de las masas con sus tendencias niveladoras. La producción del genio sería la meta de la cultura y el hombre puede aspirar a ello por sí mismo

[...] al comprobar que en su interior actúan dos potencias dispares. Suponiendo que uno viva tan adicto al arte plástico o a la música como fascinado por el espíritu de la ciencia y que considere imposible poner fin a esta contradicción por la destrucción de una de las dos potencias y la expansión de la otra, no le queda más remedio que levantar en su interior un edificio tan grande de la cultura, que ambas potencias puedan residir en él, aunque en distintas alas, mientras que entre una y otra se alojan potencias intermedias, conciliadoras, con un margen de hegemonía suficiente para poder actuar de árbitro en cualquier conflicto que se suscite. Pero este edificio de cultura levantado en el individuo se parecerá al edificio cultural de toda una época y vendrá a ser como una constante lección analógica sobre él. Pues, donde se ha expandido la gran arquitectura de la cultura, su tarea ha sido obligar a las potencias opuestas entre sí a ponerse de acuerdo mediante una concentración superior de las otras potencias menos discordes, sin reprimirlas ni aherrojarlas (Nietzsche, 2007, p. 215).

Constitución de una experiencia corporal

¿Cómo se constituye una experiencia en relación con el cuerpo en perspectiva nietzscheana? La cuestión de la experiencia es inseparable de la visión de ser humano, tal cual la hemos descrito anteriormente. Así, cuando decimos que el ser humano es un ser con posibilidades, y optamos por la del reconocimiento que hace de sí mismo un ser que deviene, que cambia, que se produce por sí mismo, ya

estamos delimitando un cierto saber sobre la experiencia y, por tanto, sobre el cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que se deja afectar, es decir, aprehende, capta, percibe, razona, toma, compone, se hace visible autoexponiéndose. La experiencia es afección, es actividad.

Es la experiencia lo que tiene al hombre. Es decir, el hombre se constituye como tal a partir de sus experiencias y éstas residen en su cuerpo. Dices “yo” y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer —tu cuerpo y su gran razón: ésa no dice yo, pero hace yo—. En la historia del pensamiento occidental, la tendencia es a oponer espíritu-razón a cuerpo, materia, sensación. Allí la oposición es alma-cuerpo, razón-sensación, espíritu-materia, hombre “yo”-mundo (sujeto-objeto) (Fogel, 2000). El “yo” construye mundo en esta tendencia, como si existieran primero y a continuación las experiencias del mundo. Las experiencias constituyen “yo”, es decir, es tardío. Si convenimos que esto es así, entonces la posibilidad que hay en el hombre de producirse a sí mismo pasa por la experiencia y ésta se concreta en el cuerpo. Un cuerpo que no admite la escisión entre alma-cuerpo, espíritu-materia, razón-sensación, porque lo que le pasa está en el cuerpo y allí está contenido todo: alma, cuerpo, razón, materia, espíritu. Cada experiencia o afección configura, hace venir a ser un cuerpo, o sea, define un posible o real campo de relaciones. Cada cuerpo es un juego de transformaciones, de alteraciones, que diseñan el real o posible campo propio de relación. El “yo”, el “espíritu”, el “alma”, los “propios sentidos (órganos)” son obra del (los) cuerpo(s) y, una vez así constituidos, se hacen medios, agentes, para la realización del cuerpo: son campos de acción y de juego de la actividad del cuerpo. Por eso, el sentido, siente; el espíritu, conoce; el yo, ve, porque se hace desde el cuerpo. Es obra de cuerpo, es un juego de incorporación (Fogel, 2000).

La incorporación, como juego, alude al proceso del cuerpo que se hace cuerpo. Este proceso tiene que ver con el crecimiento, esto es, intensificación, clarificación, que no es otra cosa que hacer visible al cuerpo, al sí mismo. “El cuerpo usa el yo, el espíritu, los sentidos (somático) para cumplir su meta: venir a ser, irrumpir, mostrarse, hacerse visible en su exponer —en fin, aparecer—. Incorporación: cuerpo-sí-mismo busca, compara, subyuga, conquista, destruye, recusa, elimina, hace y deshace en suma. Selecciona o elige. La incorporación es apropiación: acción del propio venir junto a lo propio, hacerse propio (crecimiento) en el usar todo lo que se le ofrece” (Fogel, 2000). “Que se aprendiese a despreciar los instintos primerísimos de la vida; que se fingiese mentirosamente un ‘alma’, un ‘espíritu’, para arruinar el cuerpo; que se aprendiese a ver una cosa impura en el presupuesto

de la vida, en la sexualidad; [...] que, por el contrario, se viese el valor superior”, del cuerpo (Nietzsche, 1991, p. 130, citado por Jara, 2001, p. 127).

En el proceso del cuerpo que se hace cuerpo, podemos decir con Deleuze (2008, p. 60) que el cuerpo es siempre fruto del azar. Esta interpretación es pertinente en perspectiva educativa porque para Nietzsche el cuerpo es plural, lo que significa, entre otras cosas, que hay allí un campo de fuerzas, un medio nutritivo disputado por una pluralidad de fuerzas. Deleuze nos dice que

[...] cualquier fuerza se halla en relación con otras, para obedecer o para mandar. Lo que define a un cuerpo es esta relación entre fuerzas dominantes y fuerzas dominadas. Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo: químico, biológico, social, político. Dos fuerzas cualesquiera, desiguales, constituyen un cuerpo a partir del momento en que entran en relación: por eso el cuerpo es siempre fruto del azar en el sentido nietzscheano, y aparece siempre como la cosa más “sorprendente”, mucho más sorprendente realmente que la consciencia y el espíritu. Pero el azar, relación de la fuerza con la fuerza, es también la esencia de la fuerza; no nos preguntaremos, pues, cómo nace un cuerpo vivo, ya que todo cuerpo es viviente como producto “arbitrario” de las fuerzas que lo componen. El cuerpo es un fenómeno múltiple, al estar compuesto por una pluralidad de fuerzas irreducibles; su unidad es la de un fenómeno múltiple, “unidad de dominación”. En un cuerpo, las fuerzas dominantes o superiores se llaman activas⁴, las fuerzas inferiores o dominadas se llaman reactivas⁵. Activo y reactivo son precisamente las cualidades originales, que expresan la relación de la fuerza con la fuerza. Porque las fuerzas que entran en relación no poseen una cantidad sin que al mismo tiempo cada una deje de tener la calidad que corresponde a su diferencia de cantidad como tal. Se llamará jerarquía a esta diferencia de las fuerzas cualificadas conforme a su cantidad: fuerzas activas y reactivas (Deleuze, 2008, p. 60).

Para los intereses de darle un sentido a la Educación Corporal, la idea de un cuerpo como campo plural de fuerzas nos da qué pensar sobre cómo se llega a constituir el

⁴ Es dominante y subyugante. Se apodera de todo lo que se resiste y se hace obedecer de las fuerzas cuantitativamente inferiores. Va hasta el final de lo que puede. Es intensidad que no se detiene hasta lograr lo que su misma naturaleza afirmativa le exige. Es afirmativa de su diferencia. Es el fundamento intensivo del *pathos* de la distancia, del autorreconocimiento del poder y de su propia cualidad afirmativa.

⁵ Es esencialmente adaptativa. Obedece y se repliega ante el poder de fuerzas superiores y se une con otras fuerzas de su misma cualidad con el fin de oponerse a las fuerzas activas. Separa la fuerza activa de lo que ésta puede. Constantemente niega la fuerza activa y busca alcanzar los triunfos típicos de la adaptación, es decir, los logros característicos de la sobrevivencia de los débiles y de los esclavos. Se niega a sí misma o se vuelve contra sí misma. Esto se expresa en la preocupación por la sobrevivencia y en la imposibilidad propia de la mala conciencia.

cuerpo en clave pedagógica, si sabemos que hay que tener presente siempre el sentido relacional e histórico que es inherente a todo proceso educativo. El cuerpo, como campo de fuerzas que valora la realidad, tiene un valor que dependerá de la jerarquía que se establezca entre las fuerzas. El valor de un suceso dependerá de la fuerza que logre dominar sobre otra fuerza. Hay fuerzas activas y reactivas que buscan mandar y obedecer, crear y conservar, respectivamente. Ambas irreductibles, queriendo dominar sobre la realidad. Por esto el cuerpo es una multiplicidad, una pluralidad de fuerzas que pugnan por interpretar la realidad. El sentido único del cuerpo es el de acaparar, conquistar, o dominar: ése es el sentido de la voluntad de poder.

La pluralidad de fuerzas que constituyen el cuerpo irradia, a decir de Jara (2001, p. 127), los sentimientos, los afectos, los instintos, los conceptos, las ideas que lo cruzan y determinan, esas mismas fuerzas, lo que los hombres quieran hacer con ellas. Para el autor, entonces, el cuerpo “es la sede inmediata, incanjeable y privilegiada en que transcurren todos los hechos, experiencias, situaciones que pueblan o despueblan su existencia, que fecundan o convierten en un desierto su relación consigo mismo o con los otros hombres, y a su vez en aquel ámbito más ancho y ajeno que es la sociedad, a la que, por lo demás, suele también llamársela como un cuerpo social” (Jara, 2001, p. 130). Con estas premisas, la Educación Corporal tiene para pensar en acontecimientos educativos que tengan en cuenta la constitución del cuerpo, del sí-mismo, a partir no ya de un cuerpo escindido, sino de un cuerpo encrucijada, incierto, plural, un lugar de influencias, una experiencia⁶; a partir del cuerpo, educar el cuerpo propio, no ya el cuerpo de otros, el de la Anatomía, el de la Biología, sino el propio cuerpo.

Visión crítica a la voluntad de verdad en la educación

En la perspectiva del pensamiento de Nietzsche la educación emerge de la visión crítica que él hace a la educación que se imparte en los centros educativos, sobre todo en los institutos y en las universidades, que a su entender no ha sido nunca, en verdad, “más baja y débil que en el presente”. A partir de la interpretación de Deleuze (2008, p. 7) vamos a ver qué es la crítica en Nietzsche. Ella tiene su asiento en el concepto de genealogía, que es, a la vez, valor del origen y origen de los valores; se opone al carácter absoluto de los valores como a su carácter relativo o utilitario, a la idea elevada de fundamento, que deja los valores indiferentes a su

⁶ “Él, el gran experimentador que experimenta consigo mismo, el insatisfecho, el insaciable que lucha con el animal, con la naturaleza y con los dioses para llegar al dominio último; él, el por siempre indomable, el eternamente vuelto al futuro” (Nietzsche, 7, 431, citado por Jaspers, 2003, p. 151).

propio origen, y contra la idea de una simple derivación causal, o de un llano inicio, que plantea un origen indiferente a los valores.

La crítica tiene que ver con la tendencia que ha habido en la Educación al mantenimiento y fomento de una “voluntad de verdad”, que no es otra cosa que una impotencia de la voluntad creadora; ella niega la vida, con todo lo que tiene de débil, de laberíntica, de problemática, de indeterminada, de incierta y de caótica, para favorecer la constitución de mundos “mejores”, ciertos, ideales, morales (lo bueno), que tienen un carácter de transitorio (trascendental). Pero a ¿qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de voluntad? La filosofía de la voluntad en Nietzsche, a decir de Deleuze (2008, p. 10), tiene que ver con la idea de fuerza en el autor. “Cualquier fuerza es apropiación, dominación, explotación de una porción de realidad. Incluso la percepción en sus diversos aspectos es la expresión de fuerzas que se apropian de la naturaleza. Un mismo objeto, un mismo fenómeno cambia de sentido de acuerdo con la fuerza que se apropia de él”. A una fuerza relacionada con otra fuerza es a lo que llama Nietzsche voluntad (la fuerza se llama voluntad). La voluntad se ejerce sobre otra voluntad. Hay relación entre la voluntad que ordena y la voluntad que obedece, y que obedece más o menos. “La voluntad bien entendida solo puede actuar sobre una voluntad, y no sobre una materia (los nervios, por ejemplo). Hay que aceptar la idea de que en cualquier parte donde se constaten afectos, es porque una voluntad actúa sobre otra voluntad” (Nietzsche, citado por Deleuze, 2008, p. 15).

Esta voluntad de verdad en educación se presenta en principios o pilares de tipo universal, los cuales están para ser aprendidos e incorporados, tales como: la constitución de un sujeto acrítico e irreflexivo; el desprecio del cuerpo —esa lamentable idea fija de los sentidos— a favor de la razón; la herencia de intereses que le son comunes a la mayoría (rebaño) y de ideales que ponen a los hombres en estado de igualdad (estandarización), cómodo con las costumbres (hacer lo que siempre se ha hecho); una educación que domestica a los hombres e instrumentaliza la enseñanza para moldear las conciencias y que se somete dócilmente a los fines políticos y económicos. Una ciencia que se otorga el papel de explicadora racional de la vida, en la medida que produce certezas en sus definiciones y desprecia la sensibilidad como generadora de conocimiento; fomento de un mínimo tiempo para la reflexión, hay afán por obtener resultados, no cumple con el papel formador del estilo; no se forma en el juicio sino que se favorece la opinión y el docente no es un depurador del pensamiento sino que concede autonomía en niveles de formación

muy tempranos, autonomía fundamentada en un gusto por la lectura de periódicos. Es el triunfo del periodista⁷ sobre el educador o “docente superior”.

Disciplinamiento de las potencialidades del hombre (instrucción coercitiva), de manera que se iguale a los hombres entre sí en lo que concierne a los fines de la educación; como efecto de tal conducción, el hombre pierde su estado salvaje, sus impulsos, sus caprichos, para incorporar los intereses de la mayoría, que generalmente se orientan a la supremacía de los instintos de supervivencia, a la utilidad del trabajo, a la renuncia de sí, a la comodidad que otorga el ponerse de acuerdo con los demás (Nietzsche, 2007, p. 96). No existen verdaderos educadores, pues los que hay no están educados ellos mismos; solo transmiten conocimientos que nada tienen que ver con ellos mismos, les falta la experiencia de conectar los libros con la vida; además, los profesores y catedráticos universitarios no son el mejor medio para una educación superior en general, por la contentadiza superficialidad que los caracteriza, por la falta de rigurosidad, la ausencia de *pathos*; pululan los especialistas en humanidades fragmentarias, eruditos jorobados, técnicos en la momificación, disecadores de la cultura (Nietzsche, 1983, p. 154).

La masificación de la educación, que con sus tendencias niveladoras desplaza los intereses personales hacia los intereses de “rebaño” y tiene como perspectiva el alumno medio, que no plantee demasiadas exigencias intelectuales y que es sumiso ante los intereses estatales; la creciente especialización tanto del mundo del trabajo como de la esfera del saber en el seno de la sociedad moderna para formar hombres ‘corrientes’ como la moneda, útiles para el trabajo, en donde el fin del hombre es ganarse un puesto y con ello sobrevivir; la escisión entre el hombre cultivado y el estudioso, el científico. “Reducida la ciencia al ámbito de la facticidad y a la especialización, deja al margen todo un amplio espectro referente a las normas, a los valores, al sentido, en definitiva, a ‘los máximos problemas filosóficos’, en los que el hombre de ciencia, como tal, ya no puede tomar la palabra” (Ginzo, s.f.), pues ella tiende a creerse la voz superior sobre la realidad con un lenguaje cargado de certezas.

Trivialización del saber a favor de una formación rápida en el menor tiempo posible y la imposición de una prisa vertiginosa, “indecorosa”; el enfoque historicista —sobrecarga de datos eruditos y externos— que caracteriza a la educación y que intenta asumir el papel de instancia formativa primordial, aspirando a sustituir en ese

⁷ Que se caracteriza por plantearse interrogantes y no problemas; la escritura es apresurada, demasiado actual: no es intempestiva.

papel a la Filosofía. Educadores que carecen de las cualidades de un pensador, es decir, de su facultad de filosofar la educación y de considerarla históricamente. El sentido de esta crítica a los valores conocidos e incorporados a la educación es el de quitarle todo su valor. De entrada parece una negación a esto conocido hasta el momento, pero la negación es para afirmar; constituye lo que Deleuze (2008, p. 247) llama un devenir-activo como devenir universal de las fuerzas, la conversión de lo negativo en afirmativo.

El carácter afirmativo de la educación

Además de este carácter crítico y de objeción a la educación, Nietzsche también tiene otro carácter: el de afirmativo. La afirmación la presenta inseparable de la condición preliminar negativa y también de una consecuencia próxima negativa. En la afirmación hay destrucción activa de todos los valores conocidos y ahí está el rastro del creador. Perecer y ser superado es el anuncio del creador. “Afirmar sigue siendo valorar, pero valorar desde el punto de vista de una voluntad que goza de su propia diferencia en la vida, en lugar de sufrir los dolores de la oposición que ella misma inspira a la vida. Afirmar no es tomar como carga, asumir lo que es, sino liberar, descargar lo que vive. Afirmar es aligerar; no cargar la vida con el peso de los valores superiores, sino crear valores nuevos que sean los de la vida” (Deleuze, 2008, p. 258). La afirmación es creación, es hacerse libre para nuevas creaciones, es saber decir no, es creer, no soportar, es el producto de un pensamiento que supone una vida activa.

Así, a propósito de la tarea propia de la educación, Nietzsche dice que es la de encontrar un nuevo “principio educativo”, de manera que surja la necesidad de un nuevo tipo de educadores, esto es, el gran pensador como gran educador. “Un pensador activo, esto es, que lo haga de forma inactual, o sea, contra su tiempo (oponer valores a los poderes establecidos); que sirva para entristecer y contrariar, que haga de la estupidez una cosa vergonzosa; que denuncie la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas; que haga del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo; que combata el resentimiento (que ocupa el lugar del pensamiento); que haga del pluralismo un arte de pensar, un arte crítico” (Deleuze, 2008, p. 146). Nietzsche confía en que por medio de una nueva educación, bajo la dirección de la Filosofía, sería posible preparar el advenimiento de una humanidad alternativa.

La educación a la que alude sería aquella que moviliza y desencadena fuerzas superiores, reflexivas, que fomenten las ganas de educarse, de hacer las cosas

mejores, de querer, de actuar. Trabaja por la superación del sí mismo⁸, destaca la singularidad, lo desconocido; muestra lo inacabado de la naturaleza humana, que puede todavía elevarse a grados superiores, y lo necesitada que está de la educación para darse forma una y otra vez. Ve en el riesgo la oportunidad para sospechar de sí mismos y renunciar provisionalmente a sus ilusiones protectoras, que se asientan en la tradición, en las creencias; para saber que somos un lugar por explorar, y que ese lugar está en las alturas, en la mirada de pájaro configuradora de nuevos sentidos; para erigirse el cuerpo no sedentario, que camina en busca de fricciones, de roces con el mundo, y en cada roce su cuerpo goza y sufre, evoca y propone, aprende y crea; el cuerpo que camina es un cuerpo que se expone.

La educación es el ‘espacio’ en que se pone en obra una decisión acerca del ser del hombre, y éste no es nunca resultado sino iniciativa, punto de partida y posibilidad de sí mismo (Betancourt, 2008, p. 32). La educación es para conducir a los hombres a su meta: la humanidad. La humanidad como tema y tarea, como dirección, como meta y propósito...la educación ha de estar dirigida a todos los hombres; educar es educar un pueblo, es conducir a los hombres a su más propia y verdadera meta: la humanidad. El mayor valor y la mayor verdad de una cultura y de la educación que le pertenece debe medirse por su resultado: esto es, por la clase de pueblo que produce, por el tipo de humanidad que hace posible (Betancourt, 2008, p. 11). La educación es, también, el lugar de acogida para guiar a los hombres mediante relaciones múltiples con el conocimiento, de modos de existencia (valores y valoraciones) provenientes de ciertos saberes y experiencias, hacia una autonomía que le permite juzgar toda su procedencia y decidir y actuar con base en sus pensamientos, sentimientos e inclinaciones o aspiraciones.

Referencias

Betancourt, W. (2008). *Nietzsche: filosofía y educación* (enero). Consultado el 21 de marzo de 2010 en: <http://praxis.univalle.edu.co/images/praxis28/Articulos/William%20Betancourt%20D.pdf>.

Botero Uribe, D. (1995). *La voluntad de poder de Nietzsche*. Bogotá: ECOE.

⁸ ¿Se quiere ser más complicado o más simple?, ¿se quiere ser más feliz, o se es indiferente a la felicidad y a la desgracia?, ¿se quiere estar contento de sí mismo o exigirse implacablemente a sí mismo?, ¿se quiere ser más blando, más condescendiente, más humano o más “inhumano”?, ¿se quiere ser más prudente o menos precavido?, ¿se quiere lograr un fin o descansar de todos los fines? (tarea a la que se entrega el filósofo, que en todo fin olfatea un límite, un ángulo, una prisión, una estupidez), ¿se quiere ser más estimado, o más, temido, o más despreciado?, ¿se quiere ser tirano, o seductor, o pastor, o animal de rebaño? (Nietzsche, 2000, p. 599).

- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la Filosofía* (C. Artal, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Fogel, G. (2000). De la pequeña y la gran razón o al respecto del yo y del sí mismo. En: *El desierto crece. Centenario Nietzsche 1900-2000*, pp. 82-89 (Trad. de Carlos E. Ortiz). Medellín: Universidad de Antioquia / ICETEX / Embajada alemana en Colombia.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (J. Vázquez, Trad.) Valencia: Pre-textos.
- Ginzo Fernández, A. (s.f.). *Política, educación y filosofía en Nietzsche*. Consultado en febrero 18 de 2010 en: http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/3/REPNE_104_089.pdf.
- Jara, J. (2001). Volver a ser nuevamente diáfanos. En Germán Arturo Meléndez Acuña (editor). *Nietzsche en perspectiva*. Bogotá: Siglo del Hombre, pp. 111-138.
- Jaspers, K. (2003). *Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofar*, 1ª edición. (E. Estiú, Trad.) Buenos Aires: Suramericana.
- Marín, Sigifredo E. (2006). Ser de transformaciones. Arte y cuerpo en Nietzsche. En: Antonio Castilla Cerezo (editor). *Nietzsche o el espíritu de la ligereza*. México: Plaza y Valdés, pp. 53-88.
- Nietzsche, F. (1983). *El Anticristo* (A. Sánchez Pascual, Trad.) Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. (1991). *Ecce homo* (A. Sánchez Pascual, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder* (A. Froufe, Trad.) España: Edafg.
- Nietzsche, F. (2001). *Schopenhauer como educador* (J. Muñoz, Trad.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano, demasiado humano* (J. Loya, Trad.) Madrid: Mestas.
- Vattimo, G. (2002). *Diálogos con Nietzsche. Ensayos 1961-2000* (C. Revilla, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Zapata Cano, R. (2006). La dimensión social y cultural del cuerpo. En: *Boletín de Antropología* (Universidad de Antioquia, Medellín), Vol. 20, N° 037, pp. 251-254.

Juan de Tassis

(Portugal, 1582-España, 1622)

Determinarse y luego arrepentirse

Determinarse y luego arrepentirse,
empezarse a atrever y acobardarse;
arder el pecho y la palabra helarse;
desengañarse y luego persuadirse.

Comenzar una cosa y advertirse;
querer decir su pena y no aclararse;
en medio del aliento desmayarse,
y entre temor y miedo consumirse.

En las resoluciones, detenerse;
hallada la ocasión, no aprovecharse,
y perdido de cólera encenderse.

Y sin saber por qué, desvanecerse:
efectos son de amor; no hay que espantarse,
que todo del amor puede creerse.

Lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal

Luz Elena Gallo Cadavid⁹

Resumen

En este artículo¹⁰ se hace una hermenéutica de la relación cuerpo-educación a partir de aquello que nos da a pensar Friedrich Schiller para la Educación Corporal. En un comienzo nos planteamos una pregunta con moderada inquietud respecto al sentido de la Educación Corporal que incita el pensamiento pedagógico-filosófico de Schiller, aquél que transita entre la filosofía, la poesía y la dramaturgia. Accedimos a su obra gracias a las traducciones, recogimos fragmentos de algunos lectores y, entre página y página, hurgamos en la intimidad de sus ideas respecto al cuerpo y a la educación. No esperamos responder la pregunta, más bien, leímos en dirección a lo desconocido y hoy podemos decir algo “más” respecto a la Educación Corporal. Este artículo transita por algunos matices respecto a lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal: pensar el cuerpo como persona —el hombre ha de entenderse a partir del cuerpo—, pensar una Educación que se deslice entre razones y pasiones, pensar una educación que disponga estados de afección a partir de formas de expresión artísticas, pensar en afinidades entre el conocimiento y la vida, pensar una Educación Corporal como un saber de nosotros mismos, y pensar la Educación Corporal en términos de multiplicidad. Este trabajo es producto de la investigación “Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal”.

Palabras clave: Educación corporal, hombre-cuerpo, razones-pasiones, afección, conocimiento-vida, multiplicidad.

Introducción

⁹ Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. luzelenagallos@hotmail.com

¹⁰ Estos resultados hacen parte de la investigación publicada en formato libro: *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Medellín, Funámbulos Editores, 2011, con financiación del Comité para el Desarrollo de la Investigación —CODI— de la Universidad de Antioquia.

Lo que intento aquí es seguir los rastros del cuerpo y la educación en la textura de lo escrito por Friedrich Schiller¹¹ para intentar ver qué nos da a pensar para la Educación Corporal. Aunque nos haya sido difícil entender con exactitud las ideas de Schiller respecto al cuerpo y a la educación con la apreciación, la atención, la intimidad, el ritmo y la delicadeza que se necesitan, este texto se desliza por algunos intersticios y nos deja ver, relaciones más o menos explícitas con aquello que queremos nombrar, con extrañeza y familiaridad, como Educación Corporal.

En primer lugar debemos decir, corriendo el riesgo de decepcionar, que estaremos discretamente apropiándonos de conceptos schillerianos con el fin de transitar por el pensamiento de sus textos y reconducirlo hacia el interés de la Educación Corporal. Reconocemos la memoria de este autor porque nos permite: reelaborar los conceptos de hombre, educación y cuerpo para situarlos en otro lugar; nos revela un trabajo de criticidad frente a la educación moderna, y nos permite invertir ideas fijas respecto al lugar del cuerpo en la educación. El pensamiento de Schiller se vuelve inquietante y algunos conceptos ganan novedad a la hora de interpretar la Educación Corporal. En segundo lugar, prefiero que este pasaje sea una posibilidad para que las ideas de Schiller lleguen de otro modo, y para que sea posible escuchar en ellas otras palabras. Este trabajo de escritura pretende abrir ideas ya dichas para dilucidarlas de otra manera; exponiéndome, seguramente, al límite y a la apertura y, a la vez, a la inquietud y a la sospecha que suscita el tránsito de lo uno a lo otro.

Pensar el cuerpo como persona: el hombre ha de entenderse a partir del cuerpo

El proyecto estético-filosófico de Schiller contiene una idea de hombre como humanidad. La imagen de hombre como humanidad es un ideal de aquella época en la que los griegos daban cuenta, por medio del arte y la poesía, del hombre como unidad. Esa unidad que transmite el arte, aquella que el arte inmortaliza, “vemos a

¹¹ Schiller, poeta, dramaturgo y filósofo, nace el 10 de noviembre de 1759 y muere el 5 de mayo de 1805 en Alemania. La educación que recibió en la HoheKarlsschule tuvo de base principios como la subordinación, la disciplina y la competencia, en contra de los principios de la educación liberal de Rousseau que se imponía en el momento. Schiller le dio importancia a la Medicina porque le permitió estudiar al hombre. Se interesó por el materialismo francés (d'Holbach y Helvétius) y por el empirismo inglés (Hobbes, Locke y Hume). A su vez, se interesó por la filosofía de Shaftesbury, de quien retomó posteriormente la idea del hombre estéticamente formado y de quien comprendió que el sentimiento es lo que une el cuerpo y el alma, la materia y el espíritu. Schiller también estudió las obras de [Plutarco](#), [Voltaire](#), [Rousseau](#), [Immanuel Kant](#) y [Goethe](#). Cabe resaltar los lazos de amistad que tuvo Schiller con Wilhem von Humboldt y Fichte, quienes aportaron a su teoría pedagógica.

los griegos plenos tanto de forma como de contenido, a la vez filósofos y artistas delicados y enérgicos, reuniendo en una magnífica humanidad la juventud de la fantasía con la madurez de la razón” (Schiller, 1990, pp. 143-144. Carta VI). En cambio, la época moderna ha expulsado a los dioses y la razón rige ya los intereses de la humanidad. Para abordar el problema de la humanidad, Schiller nos pone en el contexto moderno y se pregunta hasta qué punto es posible reconquistar y recrear esa armonía del hombre como totalidad¹².

De conformidad con esta idea, el autor plantea una alternativa renovada de la imagen escindida del hombre moderno, en cuya tesis expone la noción de humanidad como noción antropológica en la que hace ver al hombre, al mismo tiempo, como sujeto racional y sensible. Ahora bien, Schiller nos sugiere una imagen de hombre como existencia corpórea: como razones y pasiones donde hablar de lo corporal no implica ninguna desvalorización de la mente o de la conciencia o del pensamiento. Hablar del cuerpo es hablar en primera persona, soy un cuerpo que puede decir yo. El ser humano “aparece” en el mundo por su condición corporal, aunque paradójicamente nos han enseñado que lo más hondo es, justamente, lo que no se ve: el alma, la mente, el espíritu, y que el cuerpo es tan solo algo que nos soporta, pero es precisamente por el cuerpo como tenemos presencia en el mundo, somos nuestro cuerpo, el cuerpo es el lugar de la existencia, sin cuerpo no existiríamos, es gracias al cuerpo como podemos tener experiencias y, al mismo tiempo, es nuestro cuerpo el que piensa y el que siente.

Todo acontecimiento nos ocurre en el cuerpo, es a mí a quien me pasan las cosas, decir “me duele la cabeza” equivale a decir que “yo tengo dolor de cabeza”, es a mí a quien el corazón me palpita de emoción. Soy yo quien pesa 50 kilos y a quien le encanta el tango. Soy yo misma quien ama, sufre, goza y padece. Cuando subo a una montaña no son las piernas las que están fatigadas, soy yo quien está cansada. Soy yo la que camina, la que ríe, la que llora, soy yo la que estoy del todo aquí con toda mi complejidad. Con todo mi cuerpo pinto mis cuadros, con todo mi cuerpo escribo estas líneas en medio de razones y pasiones, soy yo cuerpo conmigo misma.

¹² Hay que aclarar que Schiller se diferencia de otros románticos que pretenden “volver” a Grecia en el sentido claro y preciso de volver como una forma de reconstituir el Estado griego. Esto diferencia a Schiller de Goethe y Novalis, al no compartir esta propuesta del Romanticismo, porque para Schiller no se trata de recuperar esa imagen de ser humano sino de darle otro sentido, de actualizar la humanidad presente que ha tomado el camino de la civilización y se guía por razonamientos equivocados —ambiguos-confusos, indeterminados—. Cf.: BEISER, Frederick (2005). *Schiller as Philosopher*. Oxford: Clarendon Press.

El cuerpo es, él mismo, persona. El hombre es siempre, al mismo tiempo, cuerpo. Con la Educación Corporal estamos hablando desde el cuerpo con el que somos ese “yo”. Esta imagen antropológica del hombre, como ser corporal en el mundo, se fundamenta a partir de lo corporal justamente para intentar distanciarnos de las posturas teóricas que lo separan o que consideran que el cuerpo es la sede de la persona. Sin embargo, admitimos que hablar del cuerpo será siempre algo ambiguo, precisamente “porque somos cuerpo, y, al mismo tiempo, es como si también estuviéramos en él. Soy el pie que anda, la mano que coge, los ojos que ven. Pero puedo ‘salir’ de ellos, perspectivizarlos, y entonces ser alguien que anda con el pie, o coge con la mano o ve con los ojos” (Ferreira, 2003, p. 289). Nada tan igual en nosotros como la anatomía pero lo que pueden hacer esos órganos es profundamente diverso, diferente de un ser a otro, desiguales. Potencia o fragilidad, salud o enfermedad, vigor o debilidad. Ese cuerpo que tenemos como órgano es también ese cuerpo que somos.

Ahora bien, el hombre es una realidad no acabada del todo sino algo en devenir. Es decir, es un hombre que se hace a sí mismo, se hace cuerpo. Si el hombre existe como ser corporal, el cuerpo está revestido de humanidad; esto representa que no puede leerse sólo porque tiene una naturaleza ya dada sino a través de lo simbólico, porque, además de ser *pathos*, es también *logos*, razón. En esa naturaleza, que es también instinto, organicidad y biología, interviene ya la influencia de la sociedad y de la cultura, y, gracias a esa relación del hombre con el mundo, podemos decir que el cuerpo se construye social y culturalmente. La imagen de hombre que estamos aquí insinuando para la Educación Corporal, de ese hombre que se visibiliza de acuerdo con su corporalidad, nos remite a una dimensión simbólica del cuerpo, al hecho de que el cuerpo, en tanto que humano, nos permite la interpretación y la multiplicidad de sentidos. A su vez, reconocemos que en la corporalidad se inscribe nuestra propia historia, todo lo vivido se instala en el cuerpo, “las arrugas y las señales sobre nuestro rostro son las tarjetas de visita de las grandes pasiones, de los vicios, de los acontecimientos que pasaron por nosotros” (Benjamín, 1973, p. 37). En nuestro cuerpo está inscrita nuestra biografía y por nuestro cuerpo nos sentimos formando parte del tiempo, pues el cuerpo atrapa la experiencia íntima del tiempo.

¿Por qué iniciar la reflexión de la Educación Corporal a partir de una imagen de hombre que da origen a la visibilidad de lo corporal como razones y pasiones? En primer lugar, porque sin presupuestos sobre el hombre no es posible construir un pensamiento sobre la Educación Corporal. El hombre es un ser en devenir, se humaniza, y para devenir humano tiene que hacer algo de sí: formarse y educarse. En segundo lugar, porque no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en

lo que no esté implicado nuestro cuerpo. Si uno no nace humano sino que se hace, hay devenires como seres corporales, tanto de razones como de pasiones. Aunque el ser humano trae una naturaleza ya dada —biológica—, se dirige en el mundo social y culturalmente, y es gracias a esa relación con el mundo como hace algo de sí. Ocuparse de sí es una forma de atención, acción, actividad, fuerza, impulso o tarea dirigida sobre sí mismo, que potencia cierto modo de ser y un cierto modo de devenir humano; por eso el cuerpo nos permite instalarnos como actores en el mundo, en la cultura y en la historia.

Pensar una Educación que se deslice entre razones y pasiones

La idea de Educación en Schiller está vinculada con una educación estética¹³ como aquella educación que requiere de representaciones y conceptos lógicos que, como productos del conocimiento son propias de la facultad intelectual, y tienen que ver con el pensar, con el saber, con la capacidad de juzgar mediante conceptos y con ofrecer explicaciones ‘objetivas’ o científicas. También la educación requiere de descripciones sensibles como imaginación, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo, valoraciones afectivas, propias de la facultad sensible; aquí nos representamos las cosas tocándolas, oliéndolas, palpándolas, escuchándolas, y tiene que ver con la sensibilidad y se corresponde con la forma como nos relacionamos afectivamente con el mundo, dando lugar para decir que los sentimientos, las emociones, los afectos, las pasiones no son del todo explicables por la vía de la razón intelectual sino que, también, somos producto de ciertos motivos que se convierten en deseos para obrar de tal o cual manera. Esta dimensión antropológica hace ver que la Educación va dirigida no solo a la actividad cognitiva que pasa por una racionalidad sino que, a la vez, va dirigida a un discurso estético, que en su más amplia acepción despierta en nosotros un interés, una motivación y unos deseos que nos enlazan con el mundo. La Educación Estética que nos propone Schiller está pensada como la posibilidad para generar una acción recíproca entre entendimiento y sensibilidad.

¹³ También ha de entenderse como educación de la sensibilidad. Sin embargo, aquí se prefiere la idea Educación Estética para evitar el malentendido de la fragmentación entre lo sensible y lo racional. Señala Klafki, retomando el discurso de Schiller, que la tercera dimensión de la universalidad, de la que se habla en casi todas las teorías clásicas de la Educación, es la estética. La Educación Estética es una educación de la sensibilidad (en el perfeccionamiento de la facultad sensitiva) como imaginación, fantasía, gusto, juicio estético, juego. Esta educación comprende la literatura, el teatro, las artes plásticas y la música. Cf.: KLAFKI, Wolfgang (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación generalhoy*. En: Revista de Educación. No. 291. Madrid, pp. 105-127.

La Educación Estética nos muestra un ideal de hombre que potencia tanto el impulso intelectual como el impulso sensible. Ahora bien, la Educación Corporal propone un modo de aprender que el pensamiento hace al hombre 'libre', curioso, combate el resentimiento, la estupidez y la imbecilidad, potencia el arte de la crítica, hace que el hombre sea capaz de actuar moralmente y capaz de reflexionar sobre las propias acciones. El impulso intelectual no es dado por naturaleza sino que se estimula, se potencia de diversos modos. Los griegos sabían que el pensamiento no piensa a partir de la buena voluntad sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre él para obligarlo a pensar. Con la Educación Corporal estamos sugiriendo una educación que se preocupe por enseñar a pensar, que contenga metáforas del ver, del escuchar, del sentir, que como condición de la existencia agudice la visión, haga sensible la palabra, en la que los textos, en vez de recitarse, se conviertan en el lugar de la pregunta, de la duda, de lo incierto, y contacten al hombre con el mundo. Aquí los conceptos y representaciones lógicas podrían estar movidos por una verdad desnuda, hecha de pliegues, como diría Deleuze, pendientes siempre de descifrar e interpretar.

Educar un ser que siente-racionalmente significa también una educación que se interesa en lo que le pasa a un ser humano con la vida, que acontece en angustia, dolor, amor, fracaso, error, miedo, etc. Quizás el sentir precede como guía para la comprensión, quizá se trate de un saber que nace desde el sentimiento; bien decía Schiller que el camino hacia el intelecto lo abre el corazón. Sentir y pensar van asociados; por ejemplo: nos podemos preguntar por el sentimiento que genera la pregunta, y por esa educación que se sale del orbe de la tragedia y pone al hombre en el manto de la razón. Consideramos que el padecer, que nace del sentir, es una condición del hombre, y la Educación Corporal quiere rescatar este impulso porque darle lugar al padecimiento humano ayuda a esclarecer que el hombre, en ese proceso de humanización, también aprende de lo sensible. A su vez, aceptamos lo imposible que es pensar la vida como sueño de precisión o perfección. Al mismo tiempo que la Educación Corporal está proponiendo educar para pensar, está proponiendo educar para sentir. Queremos sugerir una educación que no ensalce una facultad sobre otra sino que implique a toda la persona, una educación que no se rija solo por los conceptos y las representaciones lógicas sino que se convierta en un escenario de acontecimientos, en los que confluyan las escenas de la vida; una educación que frecuente escenarios de sentido y sea capaz de producir ideas y abrir otras alternativas, no ingenuas, de la sensibilidad.

Junto con Schiller, nos incomoda esa educación 'ilustrada', cuyo ideal de humanidad es el gobierno de la razón y el silencio del cuerpo; por ello, ofrecemos un discurso de la Educación en clave antropológico-pedagógica, que toma como hilo conductor

la corporalidad a partir del cuerpo como experiencia de sentido, que es una educación pensada según la figura del acontecimiento, lo que significa que los conceptos no se dirigen a una cosa en sí sino que pasan por una suerte de ‘reconciliación’ con nosotros mismos, porque dan cuenta de acontecimientos existencialmente relevantes que nos conciernen, nos tocan, nos afectan y nos interrogan. Educar un ser que siente-racionalmente no pone el conocimiento fuera del mundo ni el saber fuera de la experiencia sino que suscita un conocimiento con pasiones y una convergencia entre acontecimiento y pensamiento. El saber de la Educación Corporal se aleja del conocimiento que privilegia el logos ordenado y se inclina por un saber incisivo, que provoca conmoción y preguntas, recordando que la educación se piensa en situación, es decir, desde la perspectiva de un espacio y un tiempo.

Pensar una educación que disponga estados de afección a partir de formas de expresión artísticas

De Schiller hay algo que se nos insinúa para pensar la educación y tiene que ver con traer del arte, en particular del teatro (la tragedia), de la literatura y de la poesía formas de pensar una educación que favorezca experiencias para disponer estados de afección. Con Schiller uno podría ponerse en el lugar de educar en el sentimiento y por medio del sentimiento, pero ¿qué significa aquí el sentimiento? Estar implicado en algo. El sentimiento es la relación de mi yo con algo, es la manifestación de sentirse afectado por algo. El sentimiento me enlaza a mí mismo con algo porque tiene que ver conmigo. Ahora bien, decimos que podemos educar en el sentimiento y por medio del sentimiento porque por medio del arte es posible que algo nos afecte. Si el hombre se siente atraído por el teatro, la poesía o la literatura, puede ‘hablarle’, conmoverlo y despertar en él resonancia. En la obra de Schiller, el ‘dirigirse-a’ y el ‘ser-afectado-por’ el sentimiento se convierte en la disposición afectiva en un encontrarse-en-el-mundo con temples de ánimo como el temor, la alegría, la tristeza, la duda, la incertidumbre.

Para una educación en la que predomina el conocimiento intelectual, educar en el sentimiento resalta precisamente lo sensible como fuente de conocimiento. Es el hombre entero el que es afectado; se implica en algo que puede ser otro ser humano, un concepto, un problema, una situación. Aquí estamos diciendo que el ser humano aprende a sentir porque dicha implicación es un ejercicio estético que provoca interés para el campo pedagógico, ya que es algo que experimentamos y nos remite a nosotros mismos. Educar en el sentimiento parte de un interés *páthico* o de *affectus* de la experiencia y se nutre de la corporalidad de la experiencia. Schiller libera los

sentimientos de su cautiverio y rescata ciertas vivencias, por ejemplo, el alegrarse de algo o el enojarse por algo, como un sentir intencional que toma parte genuina en la apertura del sentido y en la formación del sí mismo. La palabra griega *pathos* aquí se refiere algo que nos sucede. Es algo que sucede ocurriendo, afectando, tocándonos y actuando sobre nosotros y genera una exaltación de la pasión que trasciende lo habitual y nos detiene en nosotros mismos. Ahora bien, el lugar de los sentimientos no se encuentra ni en las cosas ni en el ‘alma’ ni en el espíritu: su lugar es el cuerpo. Es la persona ‘toda’ la que se siente a sí misma, la que siente algo diferente, y siente a alguien diferente de sí.

Sabemos que para Schiller¹⁴, la sensibilidad es la primera escalera hacia la perfección humana; esto aparece justamente en el interés por la experiencia del dolor y cómo ese sentimiento se convierte en un aspecto central dentro de la sensibilidad que, a la vez, nos hace conscientes de nuestra racionalidad. La tragedia como obra de arte poético representa el flanco horrible de la vida, de suerte que aquí se nos coloca ante el dolor anónimo, la aflicción de la humanidad, la fatalidad, la crueldad, la intriga, el egoísmo, el fracaso, lo injusto, el fracaso del justo y del inocente. Puede recurrir a la maldad —a los confines de lo posible—, al azar y al error, que nos muestra esos poderes destructores de la felicidad y de la vida; allí en el drama subyace un aviso de la existencia que tiene efectos sobre el espectador, porque toca lo más íntimo del hombre; entonces nos afectamos, nos estremecemos y sufrimos. La tragedia puede producir un efecto con el mínimo despliegue de medios y simplemente mediante el reparto se sondea la esencia íntima del hombre; por ello, la propia existencia es una condición indispensable para comprender este arte.

Ahora bien, no ha de esperarse que el teatro sea un espejo público de la vida humana que pretende educar directamente al espectador; más allá de eso, la tragedia nos prepara para el destino, es una posibilidad para que desde la perspectiva del espíritu

¹⁴ Sabemos de la ‘nostalgia’ que siente Schiller por el pasado griego bajo la ilusión de un modelo esteticista de la vida, y aunque son aspectos propios del Romanticismo de finales del siglo XVIII y mediados del siglo XIX, hacen que Schiller exprese en su obra literaria, filosófica y poética la tensión entre razón y sentimiento, y logre conmover frente al dolor, el amor, el riesgo, la aventura, la irracionalidad y el sueño. Schiller recobra la subjetividad en perspectiva estética como posibilidad de expresión del hombre, que significa, de alguna manera, exteriorizar lo que un hombre siente. Schiller, como poeta y dramaturgo, disuelve la distinción entre lo ético y lo estético por medio de un lenguaje poético, que es un lenguaje referido al sí mismo al considerar que el arte, y en particular el teatro, ayudan a la constitución de humanidad, imagen griega que encierra toda belleza y perfección en la imposibilidad de separar la sensibilidad de la razón. Cf.: ACOSTA, María del Rosario. (2008a). *La tragedia como conjuro: el problema de lo sublime en Friedrich Schiller*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia. ACOSTA, María del Rosario (2008b). *Friedrich Schiller: estética y libertad*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia. SAFRANSKI, Rüdiger (2006). *Schiller o la invención del idealismo alemán* (Trad. de Raúl Gabás). Barcelona: Tusquets.

del drama algo nos ocurra, nos afecte. Como experiencia estética, algo que se presenta claramente ante nuestros ojos nos puede conferir algún significado, nos pone a pensar, generar alguna complacencia, avivar las facultades del ‘alma’, nos ayuda a enfrentar el ánimo y consigue afectar a la vez al sentimiento y a la razón. Con Schiller, uno aprende que el arte no transmite ningún contenido porque no presupone de antemano lo que debe ser sino que es más bien un mecanismo de persuasión, de apertura, de amplitud, de posibilidad para que el hombre se descubra, se transforme y se afecte a sí mismo en la experiencia de lo estético. El hombre, en tanto es un ser que quiere, tiene la posibilidad de transformar el mundo y habitarlo de nuevo, pues está entre lo que es y lo que puede ser.

Un sentido que cobran las expresiones artísticas para la Educación Corporal es que nos hace recurrir a una idea de belleza que se orienta hacia la posibilidad de ayudar al hombre a la formación de sí mismo mediante el arte. Es belleza en tanto nos lleva a volver a crear, nos permite direccionar el sentimiento como lenguaje educativo, nos hace comunicar algo, nos remite a la esfera de lo sensible y nos aporta una cualidad sublime. Las expresiones artísticas en perspectiva educativa nos ayudan a problematizar lo que somos, revisten de otro sentido la ficción y la fantasía; a su vez, como es un trabajo sobre el sí mismo, es un trabajo abierto y no finalizado, que nos orienta hacia una configuración estética de la existencia. La Educación corporal realza las formas de expresión artísticas porque, en el ámbito de la experiencia, se considera que las cosas pueden ser de otro modo; de allí que se recupere la creación, se ponga en juego la libertad, se trasgreda lo establecido, se despliegue otro lenguaje, se reflexione sobre lo inquietante y nos abra a otras formas de pensar y de percibir. Schiller pretende formar un ‘alma bella’ y nosotros pretendemos avisar un hombre estético, que se expresa de cierta manera en la vida, con atención, perplejidad, asombro, resonancia, lo cual nos hace pensar la formación humana como una práctica estética. Ahora bien, si Deleuze nos indica que el trabajo del arte con lo sensible es trazar “líneas de vida” que conduzcan al campo de la existencia, ¿podemos provocar con la Educación Corporal formas artísticas que tracen experiencias para la formación de un hombre estético?

Pensar en afinidades entre el conocimiento y la vida

Schiller, que rechaza a menudo su época, va y viene de la razón a la sensibilidad, en esa búsqueda de poner al hombre de otra manera en el mundo. El arte será la premisa para expresar el pensamiento y una forma de poner el conocimiento al servicio de la vida. La Educación Corporal propende por un conocimiento que no se oponga a la vida sino que la afirme, pues el conocimiento sirve para vivir en la

medida en que él nos re-inventa, nos re-crea, nos ayuda a decir las cosas de cierto modo, a resolver los problemas de cierta manera y a situarnos de un modo particular en el mundo. El conocimiento, las palabras, el arte, la literatura, nos hacen algo a nosotros y, a su vez, algo nos hace a nuestra vida. El conocimiento nos dice algo cuando inspira maneras de pensar, cuando instiga formas de vivir y da una sensación de proximidad y afinidad. No estamos, entonces, en el lugar de un conocimiento que mutila la vida ni la vuelve juiciosa y rigurosa; estamos más bien haciendo alusión al hombre que establece una forma de relación con el mundo en el que se pone en juego la tragedia, la risa, la contemplación, la curiosidad, la inquietud, siendo la vida un medio de conocimiento. De allí que el hombre ‘libre’ ha de pensar y reír, ha de habitar el sentido y el absurdo, ha de transitar entre la necesidad y la contingencia. Esta idea de libertad, tan anunciada por Schiller, se revela con el carácter de ambivalencia propio de la vida.

La noción de estética empleada por Schiller nos sugiere para la Educación Corporal una manera de pensar la actitud del hombre frente a la vida, y lo pone de nuevo en el lugar de la ambivalencia: lo despoja de la rigidez y lo dota de seriedad. Pensar la afinidad entre el conocimiento y la vida también nos sugiere servimos del conocimiento para fomentar una actitud vital, que luche contra ese pensamiento sin pensamiento, ese pensamiento despojado de sensibilidad. Pensamos en una educación que no se limite a ver correr la vida y que, en cambio, se detenga en el intento de experimentarla, una educación que nos enseñe a sentir de otro modo, que nos ponga en contacto con la novedad, que nos ofrezca la experiencia del devenir y no la de afirmar aquella que ya somos.

En la textura de lo escrito por Schiller respecto al estado estético, éste concierne al impacto que se hace de esta educación en la formación de un ‘alma’ bella. El ‘alma’ bella se puede entender como cualidad, como esas cualidades que singularizan la persona, como un modo concreto de ser-en-el-mundo. Nos aclara Goethe (2001, p. 20) que “la disposición del ‘alma’ bella schilleriana se manifiesta exteriormente” porque esas cualidades humanas se exteriorizan. Incluso educar el carácter para formar un ‘alma’ bella también pasa por la imposibilidad de alcanzar una síntesis de armonía, entre la propia vida interior y el mundo que nos rodea. En efecto, en el ‘alma’ bella también hay rastros de indecisiones, escrúpulos, fragmentos entre los propios sentimientos y la realidad. En atención a una educación que tenga como finalidad educar un ‘alma’ bella, resaltamos el cuidado y la atención que el ser humano hace de sí, y de un conocimiento que no quede subordinado a la vida. Nos seduce una educación que privilegie la afección y le dé un lugar privilegiado a la experiencia como fuente de sentido: educar significa empujar al hombre a un saber

de sí mismo. Si el arte inventa y eleva al hombre a nuevas afecciones y le enseña nuevas formas de ser afectado, exaltamos una formación como práctica estética.

Pensar una Educación Corporal como un saber de nosotros mismos

El hombre de hoy es un ser necesitado de una nueva educación, aquélla que se nos antoja inventar en el marco de la imagen de la Educación Corporal, que nos permite poner en consideración el sentido que cobran los discursos despojados de un saber sobre nosotros mismos. De los discursos, necesitamos, creo yo, lenguajes que nos permitan interrogar-nos, explorar-nos, sentir-nos, que nos pongan en actitud de escucha, que provean novedad y nos pongan a pensar. En palabras de Larrosa (2003, pp. 34-35) sería “un saber de la experiencia, que no está fuera de nosotros mismos, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana que es a la vez ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)”.

Al plantear que la Educación Corporal es un saber de nosotros mismos, estamos poniendo, al mismo tiempo, la preocupación por la formación humana. Nos importa una educación que genere experiencias nuevas para devenir humanos. ¿Será posible una educación que no trate solo de ‘conocimientos’ sino también de nosotros mismos? ¿La educación pondrá en juego la sensibilidad y el pensamiento, el hacer y el decir, las palabras y las cosas? Quizás, aquí nos asista el Romanticismo propio de Schiller, pero considero que necesitamos la fuerza de la imaginación y de la ilusión para ir abriendo otros modos de pensar la educación, porque nos sigue incomodando lo que ha hecho de nosotros la educación. Un saber de nosotros mismos es también un retorno al cuerpo. Es un saber que nos proviene de la pertenencia al cuerpo. Ya no queremos esa educación que disciplina, prescribe e instruye los cuerpos, ni aquellas biografías que se moldean de acuerdo con los discursos racionalistas. Necesitamos inventar otros modos de nombrar el cuerpo en la educación que rescate la experiencia corporal, la vivencia, las sensaciones, los significados, la percepción, y que admita el recorrido narrativo autobiográfico que, en el marco de unas teorías de la formación, es otra vía para ayudar al hombre a hacerse hombre, a humanizarse. Darle un valor al cuerpo en la educación es también darle valor a un saber de sí mismo. Es inevitable recordar que el ser humano siempre está situado espacial y temporalmente y esto particulariza nuestros modos de ser en el mundo y lo que podemos llegar a saber de nosotros mismos. La situación nos ata a la contingencia, a la posibilidad, al sueño, a lo imposible, experimentamos el mundo en situación; cabe decir que no estamos hablando de la situación de un modo general sino de manera

particular: es mi situación, aquella forma básica de existencia que integra el acontecimiento, donde algo me sucede.

Pensar la Educación Corporal en términos de multiplicidad

Con el proyecto de la Educación Estética, Schiller introduce un modo de verla que despliega una pluralidad de sentidos. Este pluralismo de sentidos nos da la posibilidad de presenciar de un modo particular la Educación Corporal en perspectiva pedagógica. La corporalidad, en sí misma, es plural, y las reflexiones sobre el cuerpo tienen un sentido múltiple; del mismo modo, la educación tiene varios sentidos. ¿Qué podríamos decir del sentido que cobra relacionar cuerpo y educación? En principio, que la Educación Corporal surge como un intento de hallar nuevas significaciones, aunque corramos el riesgo de generar contrasentidos, y que podamos proponer, quizás, una nueva forma de decir, que se distingue de aquellas otras formas que, al principio, tendían a confundirse con otras formas de educación del cuerpo.

La Educación Corporal no solo traza nuevos modos de relacionar las ideas de cuerpo y educación en el contexto pedagógico sino que también le da un valor al cuerpo, en su intención de abrir alguna posibilidad para pensar la educación de modo diferente al del disciplinamiento, la corrección y la docilización. Según nuestra consideración, ofrecemos claves interpretativas para explorar las relaciones cuerpo-educación a partir de la experiencia, porque estamos asumiendo que la educación no nos permite permanecer intactos; lo que importa de la experiencia en la educación no es lo que nos sucede sino lo que hacemos con lo que nos sucede. Hemos dicho que necesitamos una educación que parta de lo que nos acontece en la relación con el mundo, porque las figuras de la educación moderna, que tan bien cuestionó Schiller, nos invitan hoy, de nuevo, a repensarlas. No queremos una educación que se regule bajo ideas prescriptivas, que sea transmisora de conocimientos, que le apueste a identidades predeterminadas, que se instale de conformidad con criterios de eficiencia y operatividad. Optamos por una Educación Corporal que, en palabras deleuzianas, es una educación que “da qué pensar”, porque nos abre a nuevas posibilidades de significación, permite trasgredir discursos normalizadores en torno a la educación del cuerpo, involucra en una forma de educar que atañe a la capacidad de afectar y de ser afectado, intenta salirse del saber que neutraliza y normaliza, y nos pone en el lugar del desasosiego que provoca el pensamiento.

Aunque Schiller en su época se orientó hacia un ideal de humanidad e hizo una elección política, estética y moral en su propuesta de Educación Estética, hoy

sabemos de la imposibilidad de trazar un proyecto de educación ideal que prescriba un modelo de hombre. Tal vez, optamos ahora por una educación sin modelo, método o regla al que estamos acostumbrados. Una educación que nos “da qué pensar” nos enfrenta con lo desconocido, supone una relación ante el conocimiento con preguntas que no son obvias ni predecibles ni programadas, exigen y provocan afección, intranquilidad y conmoción; por ello, se vuelven fecundas para nosotros mismos. Una educación que nos de qué pensar supone un movimiento corporal con las palabras, los conceptos, las ideas, las imágenes para hacer, deshacer y rehacer, es un modo de educar que opta por un cierto modo de pensar y de sentir no en la armoniosa idealidad griega que suponía Schiller sino en la emergencia de lo que puede ser fragmentado, discontinuo, difuso e incierto en nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, que bien podríamos señalar como función vital.

También podemos hacer resonancia con esa ‘nostalgia’ que siente Schiller por los griegos para decir más del por qué, para la Educación Corporal, la educación “da qué pensar” a partir de la imagen de la *paideia*. Aquella que no contiene una práctica dominante ni tiene método ni incluye manuales, aquella que es un modo singular de acción que tiene como base dotar al hombre de un carácter verdaderamente humano. Aquella que tiene como interés la formación del ciudadano, que no se remite al ensimismamiento del hombre consigo mismo, sino que abarca también las insondables formas de relación con el otro y con lo otro. Con Schiller, uno aprende que la estética no se limita a las obras de arte o a lo artísticamente bello. La estética tiene una íntima conexión con la formación (*bildung*), con ese proceso que ayuda al hombre en su devenir sensible. La formación estética no alude solo a la apropiación de un saber como juicio estético sino que, atendiendo a los significados que aparecen en el *Teeteto* de Platón, *aísthesis* es percepción sensible, saber con la sensación, pero también significa sentimientos, emociones, creencia y opinión que se emite acerca de lo sentido.

En perspectiva pedagógica, la formación estética potencia cierta actividad creadora, si el hombre se muestra en un devenir abierto y no finalizado porque no se fija en una versión concluida de sí mismo sino que aspira a formarse y autocrearse. Nuestro interés con la Educación Corporal es pensar la experiencia estética como aquella experiencia que se orienta hacia el despliegue de nuestras capacidades sensoriales de un modo reflexivo; dicho de otro modo, es un pensar con las sensaciones. Su carácter formativo es configurar formas de sensibilidad y lógicas de sentido, porque lo que importa de la experiencia estética son las formas en que el ser humano percibe el mundo y se da sentido a sí mismo en el mundo. Cuando decimos que la

Educación Corporal se pregunta por la estética en sentido formativo, estamos entendiendo que la experiencia es estética cuando afecta nuestra percepción, cuando altera nuestras relaciones y conmueve nuestras formas de habitar el mundo, cuando nos impulsa a habitar poéticamente el mundo, cuando puede transformar nuestra forma de pensar y la experiencia de ser sensible, y es que Schiller nos ha mostrado que el ser humano se hace a partir de acciones estéticas. Sin embargo, es necesario advertir que, cuando hablamos de experiencia estética, no tenemos que ubicarnos en el campo del arte; estamos preocupados por una educación que potencie experiencias estéticas como un modo de estetización de la vida, porque lo que está en juego es la creación de nuevas formas de vida y de relación; como dice Foucault: ¿podríamos hacer de nuestras vidas una obra de arte?

Schiller nos pone a pensar en una estética en sentido formativo y a darle un lugar a la *aísthesis* en el contexto educativo, nos lleva hacia una poética de la Educación Corporal, pues el cuerpo, como construcción simbólica, dice y significa, dicen las sensaciones, las experiencias, el tiempo vivido, los acontecimientos, lo que nos pasa. Como el cuerpo entraña un algo más, significa y es inagotable en su significación. Al darle un lugar a la *aísthesis* en la educación, estamos transitando por unas formas de habitar poéticamente el mundo; de ahí que, más allá de una racionalidad ilustrada, reconocemos que podemos también pensar con nuestra sensibilidad. Solo para terminar, quiero decir que la pregunta por lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal no me llevó únicamente a estar atenta a sus palabras, de darles vueltas y más vueltas, de oírlas, mirarlas, pensarlas y sentirlas, también me provocó un acontecimiento respecto a la escritura, a este modo de decir justamente lo que me dio a pensar, ese algo para la Educación Corporal. Hoy, sigo deslizándome con perplejidad ante la pregunta por la relación cuerpo-educación de la mano y al lado de otros que también me dan qué pensar.

Referencias

- Acosta, M. (2008a). *La tragedia como conjuro: el problema de lo sublime en Friedrich Schiller*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.
- Acosta, M. (2008b). *Friedrich Schiller: estética y libertad*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Beiser, F. (2005). *Schiller as Philosopher*. Oxford: Clarendon Press.

- Benjamin, W. (1973). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. En: Discursos interrumpidos I. (Trad. de Jesús Aguirre). Madrid: Taurus.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía* (C. Artal Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009) *¿Qué es la filosofía?* (T. Kauf, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Ferreira, V. (2003). *Invocación a mi cuerpo* (I. Soler, Trad.) Barcelona: El Acantilado.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Goethe, J. (2001). *Confesiones de un alma bella* (S. Mas A, Trad.) Madrid: Machado Libros.
- Klafki, W. (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. En: Revista de Educación, No. 291. Madrid, pp. 105-127.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, J. (2008). *Schiller: La necesidad trascendental de la belleza*. En: *Estudios de Filosofía*, No 37. pp. 223-246. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Safranski, R. (2006). *Schiller o la invención del idealismo alemán* (R. Gabás, Trad.) Barcelona: Tusquets.
- Schiller, F. (1962). *De la gracia y la dignidad* (J. Prost y R. Lida, Trad.) Buenos Aires: Nova.
- Schiller, F. (1985). *Sobre poesía ingenua y poesía sentimental* (J. Prost y R. Lida, Trad.) Barcelona: Icaria.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (J. Feijóo, Trad.) Barcelona: Anthropos.
- Schiller, F. (1991). *Escritos sobre estética* (M. García, J. Callejo, M. Herranz y J. González, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Schiller, F. (2005). *Narraciones completas* (I. Hernández, Trad.) Barcelona: Alba.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Stéphane Mallarmé

(Francia, 1842-1898)

Angustia

Yo no vengo esta noche a derrotar tu cuerpo
oh bestia en quien se cruzan los pecados de un pueblo
ni a cavar en tu impuro cabello una tormenta
bajo incurable hastío vertido por mis besos,

yo demando a tu lecho denso sueños en mis sueños
bajo ignotas cortinas de los remordimientos
que tú puedes gustar tras tus negros engaños,
tú que sobre la nada sabes más que los muertos.

Porque el Vicio, royendo mi nativa nobleza,
con su esterilidad como a ti me ha marcado,
pero mientras habita en tu pecho de piedra

un corazón que el diente de ningún crimen hiere,
huyo deshecho, pálido, por mi mortaja obseso,
con miedo de morir cuando me acuesto solo.

Sutilezas entre corpos em dança.

Formação e acontecimento

Roselaine Machado Albernaz¹⁵

Cynthia Farina¹⁶

Resumen

Este texto hace parte de la tesis de doctorado intitulada “Formación Ecosófica: la cartografía de un profesor de matemática” y propone ensayar formas más experimentales de pensar la formación de un profesor. La formación se trata a través de lo que acontece en el cuerpo de un profesor, qué le afecta y qué le provoca construir un nuevo pensamiento. En este sentido, hace uso de una experiencia estética como la danza Contacto Improvisación (CI), para la creación de un cuento, mezclando ficción y realidad, posibilitando articular diferentes campos de saberes: arte, filosofía y ciencia. La elección por las llamadas filosofías de la diferencia como referencial que embaza el texto, hace que en él mismo se articulen autores venidos de los campos de la filosofía y de las ciencias con autores del campo de la literatura. Se entiende la formación de profesores a partir de los conceptos de autoconocimiento y experiencia intensiva articulados.

Palabras clave: Formación de profesores. Cuerpo. Acontecimientos. Experiencia.

Introdução

Este texto é um recorte da tese de doutorado intitulada “Formação Ecosófica: a cartografia de um professor de matemática”. A pesquisa construída em tese propôs ensaiar formas, entre modos mais e menos acadêmicos, de pensar a formação de um professor de matemática através de um processo cartográfico. A cartografia está sempre em movimento, é formada por diferentes linhas, diferentes composições que vão se atualizando nas experimentações vividas. Neste sentido, para a escrita da tese,

¹⁵ Professora do “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense”; -Brasil; investigadora do GP EXPERIMENTA.

¹⁶ Professora do “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense” -Brasil; coordenadora do GP EXPERIMENTA.

se fez uso de algumas experiências estéticas, para a criação de contos, misturando ficção e realidade, articulados a diferentes campos de saberes, como a arte, a filosofia e a ciência. Tal prática permitiu propor um novo conceito a partir e para a formação de professores: *Formação Ecosófica*. Este conceito aponta para algo novo, pois atenta para um processo de formação que encontra nas *artes da existência*¹⁷ um campo de problematização para o que se produz na realidade. A formação aqui entendida é como um processo que não tem a ver com a constituição final de uma identidade mais ou menos determinada, como a formação de um caráter¹⁸. Ela é pensada num tempo que não é linear, nem cumulativo. O processo de formação tem a ver com criação, com invenção, com experimentação, com práticas que atuam sobre o si próprio, com *práticas de si*, como diz Foucault.

Félix Guattari criou uma articulação entre três ecologias: a do meio ambiente, a social e a mental. Ele chamou essa articulação de “*ecosofia*”¹⁹. A *ecosofia* é a interação entre os saberes desses três registros ecológicos. A *ecosofia* dá atenção aos modos como os indivíduos interagem entre si, com o meio físico, com a sociedade e consigo mesmo. A *ecosofia* deseja novos modos de vida. Através desse conceito se pode praticar uma formação não representativa, uma *Formação Ecosófica*.

Através do conto “Sutilezas entre corpos em dança”, o texto traz a tona os conceitos de *acontecimento* em Deleuze e *experiência* em Larrosa, articuladamente, fazendo uma análise do que pode afetar um corpo para além das formas duais da representação. A intenção deste texto é praticar a formação de professores a partir de um exercício literário que envolve sensações vividas. Nesta prática, parte-se de uma personagem que já não encontra sentido em uma pedagogia formal e necessita criar outras possibilidades de si em formação. Este texto busca dar expressão à multiplicidade de forças que abalam um corpo, para isso, a Arte pode ser um potencializador da própria experiência, como foi o caso da dança CI, pois, através dela, desestabiliza-se a percepção que se tinha dos modos de vida e pode-se problematizá-la e reconfigurá-la.

¹⁷ Conceito foucaultiano. Consultar a obra: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

¹⁸ Conceito foucaultiano. Consultar a obra: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

¹⁹ GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

Conto: sutilezas entre corpos em dança

“Ela era professora de matemática já há um bom tempo. Tempo suficiente para encantamentos e desencantamentos. Tempos de lutas e de silêncios. Mas também de encontros com o inusitado. Sempre teve *vertigem de viver. A vertigem se acentuava quando ia passar dias numa fazenda: a altitude, o verde das árvores, a chuva, tudo isso a piorava. Quando ouvia Liszt se arrepiava toda*²⁰ sem saber o porquê. Via-se sempre como uma pessoa rápida, equilibrada e com muita habilidade para coisas do tipo mecânica, o que lhe permitia realizar muitas tarefas num estilo inigualável, se sentia muito útil no seu local de trabalho. Quando era menina, sentia vontade de viver mais intensamente. Talvez quisesse sair das normas impostas pela família, mas foi crescendo num ritmo de precisão, tudo era programado em sua vida, deveria respeitar os horários de estudo, de assistir a TV, de brincar e, até mesmo, de se alimentar. Quando teve de escolher uma profissão, optou pela matemática. Nos estudos, as tarefas cobravam habilidades de: resumir, resolver diferentes exercícios para o mesmo conteúdo. Era necessário repetir diversas vezes para “aprender”. Assim, era comum repetir a mesma forma de pensar. Era na repetição que se dava a aprendizagem da matemática, exigindo muito treinamento. Nunca se permitia ousar outros pensamentos. O tempo passa rápido e outros encontros se deram, o que possibilitou que, *por um instante, a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver*²¹. Começou a sentir-se tentada a viver incertezas. Além de dar aulas, resolveu participar de um grupo de pesquisa que tratava de arte, de filosofia, de educação e de corpo. Esse grupo tem um nome que lhe parecia estranho de início²². Nesse grupo, começou a transitar num terreno nada seguro, no terreno da subjetividade. Passou a estudar os modos de subjetivação, uma linguagem deveras estranha ao seu mundo miúdo e quase exato. Desde então, sentiu-se estranha a tudo aquilo que antes parecia tão familiar, tão organizado, tão moldado. Não suportava mais o que suportava anteriormente. Sentia que havia uma mutação por

²⁰ LISPECTOR, Clarice. *Clarice na cabeça*. Organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p.17

²¹ LISPECTOR, Clarice. *Clarice na cabeça*. Organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p.34.

²² Grupo de pesquisa: Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia – EXPERIMENTA- do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e Faculdade de Educação, UFPel. Uma das pesquisas desenvolvidas na época chamava-se Formação movente: saber e subjetivação na contemporaneidade. Essa pesquisa teve início em 2006 e se desenvolveu até meados de 2008. Nessa pesquisa, foi feita uma escrita a partir de atividades realizadas na oficina *Contact Improvisation y escritura*, ministrada pela bailarina e professora Marina Tampini do Instituto Universitario Nacional de Arte da Universidad de Buenos Aires, Argentina, proposta para os componentes da pesquisa.

vir, uma metamorfose que estava por acontecer. Nesse grupo de pesquisa, começou a escutar e olhar para a tal ‘contemporaneidade’. Embora vivendo nela, não se dava conta de que estava sendo enveredada para coisas do tipo ‘políticas do corpo’ ainda não lhe tocavam. Até que, um dia, ela foi atravessada por uma força diferente. Algo inusitado aconteceu, onde a falta de sentido experimentado deixou-a com uma sensação de liberdade e medo, provocando fissuras em seu modo de ser. Foram promovidos abalos, impactos, talvez novas vertigens. Um novo sintoma se passava em seu corpo, a partir das sensações vividas quando o grupo recebeu uma bailarina e professora argentina, que foi dar uma oficina de uma dança ainda não experimentada. Uma dança tão estranha e sedutora, chamada Contato Improvisação (CI)²³. A partir do encontro com essa dança, sua vida não foi mais a mesma. Dizem que é assim, quando uma força nos atravessa e nos derruba nos colocando num campo diferente, não dá mais para continuarmos como éramos antes. Ela já lia certas coisas de filosofia. Mas algo diferente do que já havia experimentado estava acontecendo. Ficou atônita e em silêncio por algum tempo, pois não compreendia o que se passava, precisa pensar sobre essa experimentação e se recompor para dar um sentido, se é que existe um, ao que havia vivido. Talvez tenham passado em seu corpo outras vertigens, mas eram tão vibrantes que quis problematizar aquilo que antes parecia resolvido e bem encaminhado. Uma atmosfera diferente se mostrava.

Na época, muitos pensamentos surgiram, pois era tudo tão novo, estranho e gostoso, como um sopro de ar fresco. Coisas do tipo: sair do centro corporal e compor com outros corpos; rolar no chão, desprender-se das formas mais rígidas do corpo junto à terra. Mesmo com esses questionamentos que encontravam resistência nos modos de vida que levava, ela ficou em êxtase com a experiência da dança.

Um dos exercícios que praticou com seus colegas de grupo era rolar no chão, desarmar o corpo no chão, como se fosse a terra absorvendo a água da chuva. Por mais estranho que parecesse, seu corpo estava sendo des-moldado, desaguado,

²³ Como dança contemporânea, o Contato Improvisação (CI) experimenta com os próprios limites da dança, do corpo e da arte. É do encontro com as sensações que percorrem um corpo em relação com o solo que, pouco a pouco, surge o movimento que leva ao encontro de outro corpo. Não há medida de tempo a ser respeitada para que isso aconteça. Não existe uma coreografia prévia a ser interpretada pelos bailarinos. A dança se dá a partir do encontro dos corpos, criando um novo eixo entre eles. Suas velocidades e ritmos se dão na própria dança. Com o outro. Com as sensações geradas nesse encontro. Certamente que há movimentos específicos nesta dança. Esses movimentos visam favorecer a fluidez e o deslizamento dos corpos em contato. Dá-se peso a outro corpo e se oferece escuta aos movimentos gerados coletivamente. Isso tudo nos pareceu beleza filosófica a ser investigada, pensamento estético a ser praticado, processo de formação a ser constituído” FARINA, Cynthia; ALBERNAZ, Roselaine. *Favorecer-se outro. Corpo e filosofia em Contato Improvisação*. Educação/ Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 34, n. 3, set./dez. (2009), p. 543 – 558.

desfigurado. Parecia que, sob seu corpo, estava a terra fofa, permitindo um desmanche de fronteiras através das misturas de corpos.

Com os olhos fechados, sentia-se estranha, mas era um estranhamento excitante. As mãos ficaram estiradas no chão, junto ao seu corpo, misturando-se ao chão, fazendo atrito com os pequenos grãos de areia sobre o piso da sala. Fazia movimentos, giros, na tentativa de captar aquele espaço. Havia uma textura estranha a ser provada. Seu corpo começava a se misturar com o relevo do chão, a partir dos exercícios propostos pela professora-bailarina. Era necessário tocar, rolar sobre o solo. Seu corpo experimentava uma sensação de retorno e descoberta, ao mesmo tempo. Retorno à natureza que ele é, descoberta de uma animalidade que o habita. Outros exercícios foram feitos através do contato com o corpo do outro. No início, ela se sentiu estranha ao tocar no corpo de “um outro”, mas, à medida que o contato gestual foi-se estabelecendo, desfaziam-se pudores e resistências. Com a timidez mais ou menos vencida, a rigidez de seu corpo era suavizada, era o que sentia. O outro já não era tão ameaçador, passava a ser mais um terreno a explorar em relação ao corpo que ela era. Um outro corpo junto com seu corpo formavam um coletivo. Por um momento, a falta de sentido daquela experiência deixava-a livre, sem saber para onde ir, pois percebia uma ausência de regras naquela dança. Lembrava-se de suas experiências anteriores e ainda não tinha vivido algo tão sem lei.

No final da oficina, observou seu corpo meio machucado, dolorido, mas havia uma sensação estranha de felicidade. Quando chegou ao grupo de colegas, embora contente, lastimou-se das dores, hematomas e escoriações que estavam expostos em seu corpo. Julgava, com todo o seu modo de raciocinar logicamente, que eram em função dos exercícios propostos. Mas no mundo é assim, quando deixamos frestas nos muros, talvez uma avalanche escape do nosso controle. O inusitado aconteceu não como uma avalanche, mas sim através de uma voz suave e questionadora. Um colega do grupo, com um jeito simples, porém muito perspicaz, disse-lhe o quanto seu corpo era ‘duro’, o quanto seu corpo tinha dificuldade de se moldar à nova estrutura (chão, terra), o quanto ela, por ser da área das ciências exatas (as famosas áreas duras), estava ainda tão presa à dureza de seu corpo. Isso foi um golpe muito maior do que qualquer vertigem que já sentira, percebia que através das marcas que seu corpo mostrava, seus gestos e posturas reagiam ao ambiente de um jeito já dado. No seu corpo, estava, também, refletido, grudado, preso, algo que a constituiu como professora de matemática, dentro de uma racionalidade diferente dessa abertura a

novas formas de pensar. *Uma expressão de rosto, há muito não usada, ressurgira-lhe com dificuldade, ainda incerta, incompreensível*²⁴: a sensação era de desassossego”.

Penso ser necessário dar atenção à experiência vivida pela personagem. Parece que a personagem do conto cansou de se apaziguar com o que lhe provocava inquietação: as formas mais rígidas que a acompanhavam no trabalho e na vida, ou seja, a norma, a verdade imposta como sendo única. Desde menina, quando associava seu mundo à matemática, tinha a sensação de que seu mundo era “miúdo e exato”. A partir da dança CI, pôde sentir em seu corpo outras sensações que lhe permitiram desacomodar-se. Apareceu um desejo, uma necessidade de pensar de um outro jeito a dança, a matemática, e, talvez, a própria vida.

O mais perturbador foi que a alegria que sentia na experiência da oficina sucumbiu em um só instante, quando um colega comentou sobre seu corpo ser tão “duro”, tão inflexível e este modo de ser de seu corpo físico estar associado a uma escolha profissional, a sua formação: ser professora de matemática. Parece que, neste instante, ela se sentiu como se estivesse caindo num abismo, pois estava tão certa de que estava aberta ao novo que se apresentava na oficina de *Contact*. Neste momento, exatamente neste instante de perda de sentido, quis pensar sobre essas questões. Sentiu a necessidade de problematizar suas sensações. Afinal, seria esse um olhar apenas do senso comum que se propõe a classificar os corpos às suas áreas de atuação? Ou haveria mais alguma? Por que será que ela ficou tão atônita? O que se passou em seu corpo naquela oficina de dança? O que lhe provocou a vontade de buscar respostas, se é que existem, para a questão que o colega levantou? Será que estaria mais próxima da interrogação que desde há muito tempo lhe forçou a pensar? Será que a força de uma palavra ao ser pronunciada, seu sentido pode construir ou desconstruir um mundo?

Entende-se aqui que um processo de formação pode ser gerado, desfeito, repensado, a partir dos efeitos desse “acontecimento”. Isso pode ser dado através de uma conexão com as forças do fora, com os movimentos de uma dança nova, com toda uma poética da matéria, mas, também, com o que a fez desmoronar, como foi o que ocorreu com a personagem. A instabilidade presente em seu corpo pode ser pensada como constituinte dos processos de subjetivação, marcados pela experimentação. Uma experimentação que recusa os modos endurecidos.

²⁴ LISPECTOR, Clarice. *Clarice na cabeça*. Organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p.30.

Não podemos esquecer aquilo para que Leibniz chama a atenção ao dizer que um corpo tem um grau de dureza, mas também tem um grau de fluidez²⁵. Se o corpo da personagem é visto como ‘duro’, ele pode também ser plástico, flexível. Pode curvar-se, dobrar-se e desdobrar-se, contrariando toda a racionalidade com seu pensamento cartesiano que trata o corpo apenas no seu sentido orgânico e que precisa receber ordens do intelecto.

Maximiliano López, ao tratar da filosofia de Deleuze e de Foucault, diz que *o sentido é a vida da palavra e insiste nelas como acontecimento*²⁶. Não é em sua gramática nem em sua materialidade, mas seu sentido é diferente a cada vez que as palavras são pronunciadas ou ouvidas. Podemos achar o significado de uma palavra num dicionário, mas o sentido dela só se revela no seu uso, que pode ser político, poético, filosófico. Esse sentido que a palavra tem sobre um corpo pode ser um “acontecimento”. Será que a oficina de CI, juntamente com a observação do colega da personagem ao dizer que seu corpo era “duro”, foi um acontecimento no sentido deleuziano? Afinal, o que mobilizou seu pensamento? Tratar de acontecimento é investir nas experiências intensivas que o acompanham.

Acontecimento e experiência intensiva

Foucault diz que *somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder*²⁷. Para o filósofo, somos destinados a uma certa maneira de viver, em função de discursos ditos como verdadeiros. São modelos que tratam de como se deve ser, modelam como devem se comportar um corpo. E, normalmente, é essa a formação que um professor absorve, incorpora e repete no seu cotidiano.

O encontro abre as portas para um “acontecimento”²⁸. O encontro não se dá numa lógica linear, num plano homogêneo. Não é possível prever um encontro, projetá-lo, criá-lo. O encontro se dá ao acaso, não havendo leis ou regras que garantam sua

²⁵ DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Campinas: Papirus, 2007. 4 ed.

²⁶ LÓPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 10.

²⁷ FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 29.

²⁸ LÓPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 64.

realização. Só se tem um encontro quando algo nos força a pensar. São as forças exteriores que nos abalam, forçando a criação de um pensamento, que é novo.

Só se pensa em relação a um acontecimento a partir de um encontro com as forças do fora, exige-se criar uma outra lógica que não é a lógica dogmática do pensamento cartesiano. O acontecimento é incorporeal. O acontecimento não pertence a ninguém, ele simplesmente acontece. *Na verdade, o encontro se produz, não se possui, porque não é uma propriedade dos corpos, mas um acontecimento incorporeal*²⁹. Então, pode-se perceber que o tempo do acontecimento não é o tempo extensivo da vida, o tempo de nossas tarefas rotineiras que estamos acostumados a tratar.

Para Zourabichvili, o “acontecimento” é como condição de que o pensamento pensa, através do encontro com as forças do fora, que nos forçam a pensar. Não existe outra forma de pensar, a não ser a partir de uma experimentação. Pode-se dizer que o “acontecimento” se dá em um determinado momento, instante, nem sempre acontece do mesmo jeito para todos. Isso significa que, mesmo considerando a mesma experiência para mais de uma pessoa, não há garantia de que ela será um acontecimento para ambos. A experimentação não é a mesma, muito menos o acontecimento. O “acontecimento” provoca uma mudança na ordem do sentido: *o que fazia sentido até o presente tornou-se indiferente e mesmo opaco para nós, aquilo a que agora somos sensíveis não fazia sentido antes*³⁰.

O conceito de acontecimento introduz o “fora” no tempo, ou seja, a relação do tempo com um fora que já não lhe é mais exterior³¹. A experiência do fora é, para Deleuze, a própria criação de um outro plano, formado por singularidades. O acontecimento é a própria vida dos corpos. *O acontecimento contrai o tempo em um só instante que é vida e morte. Tudo que está na vida nasce e morre constantemente. Assim, o instante é sempre intensivo, não tem extensão, só tem intensidades*³².

Mas como uma processo de formação pode se dar, a partir de uma acontecimento? Larrosa nos dá pistas, ele diz que um processo de formação pode ser pensado, como

²⁹ Idem, Ibidem, p.65.

³⁰ LÓPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.10.

³¹ ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Versão em pdf. Disponível em: <www.escoladositio.com.br/_/cole16-cliqueexperimentacao.pdf> Acessado em: 05 nov. 2008, p.11.

³² LÓPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.98.

uma aventura que é, justamente, *uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe aonde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar*³³. Então, a ideia de experiência de formação implica um voltar-se para si mesmo, uma relação com a própria matéria da qual a subjetividade se constitui, uma relação com aquilo que a desestabiliza, ou seja, com os acontecimentos que se dão na vida.

Daí decorre a ideia de experiência que implica um voltar-se para si mesmo e mover-se por tais acontecimentos e experimentos. Experiência é o que nos passa. Larrosa diz que *a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça*³⁴. Então, a experiência não é o que passa e, sim, o que “nos passa”, o que nos acontece, o que nos toca.

É raro acontecer uma experiência no sentido que Larrosa nos traz. É rara porque a experiência não tem nada a ver com a informação. Recebemos a todo o momento uma infinidade de informações. Essas informações nos chegam através dos meios de comunicação, numa conversa entre amigos, ao assistir a um filme, ao realizar uma viagem, enfim, somos constantemente “bombardeados” por diferentes informações e de diversos modos. Mas, isso tudo, não significa que algo nos aconteceu. Além disso, o homem contemporâneo opina sobre tudo e todos. *É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação*³⁵. A opinião também impede a experiência. Larrosa vai além, e destaca a falta de tempo como sendo mais um fator que barra a experiência. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa³⁶, cada vez mais depressa. Com isso, os estímulos são imediatamente substituídos por outros estímulos efêmeros, sempre de passagem.

Então, só alguns podem viver uma experimentação. Só uns poucos mostrariam a coragem de saltar fora por vontade própria das forças centrípetas e centrífugas, de

³³ LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p.64.

³⁴ LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 , p.21.

³⁵ LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.158, p. 157.

³⁶ LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 , p.23

atração e repulsão que se combinam para segurar os inquietos e estancar a inquietude dos descontentes³⁷ do mundo contemporâneo. A experiência é uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida. Esse é o saber da experiência.

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Larrosa, 2002, p.27).

Uma experiência de formação seria, então, *o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior*³⁸. Uma produção de subjetivação pode, ou não, constituir-se a partir dos acontecimentos que se dão com a vida, produzindo, através deles, conhecimento.

A partir de uma experiência intensiva, o que pode um corpo?

Dar atenção aos acontecimentos que compõe uma vida, significa estar atento aos movimentos que vão em direção aos fluxos de forças. Mesmo no sentido de uma palavra ao ser pronunciada ou ouvida, mesmo nos gestos que compõem um corpo, sejam eles de defesa ou de ataque, de esquiva ou de parada, é ali que se anuncia uma vitalidade que não é orgânica, *que completa a força com a força, e enriquece aquilo de que se apossa*³⁹.

A personagem do conto deixa transbordar o que estava em latência há muito tempo: uma vontade de desconstruir as verdades já dadas, instituídas; ou, talvez, não viver só com essas verdades e abrir espaços para outros modos de se produzir sentido. O “acontecimento” é algo que provoca essa desacomodação e produz um outro pensamento. Um acontecimento carrega uma força, uma potência, que desarticula e desmancha um território subjetivo, se desfaz um modo de ser e pensar já constituído. Um acontecimento não é a solução de um problema e, sim, a abertura de

³⁷ BAUMAN, Zygmund. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p.13.

³⁸ LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p.64.

³⁹ DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997, p.149.

possibilidades para se pensar novos modos de vida. São suas qualidades virtuais, as possibilidades⁴⁰ inerentes a si, que a fazem mover-se, constitui-se a partir de um real, no caso aqui, a dança CI.

Essa é a ideia de formação que tem uma relação com as experiências que se vivem e como elas tocam e movem os corpos a buscarem outros modos de ser. A experiência intensiva é sempre fruto de um encontro com algo que desde sua exterioridade nos abala, nos faz pensar e entender a vida diferente e ensaiar outro pensamento. A experiência intensiva é o puro movimento que se dá num corpo.

A vontade em problematizar sobre o que se passou, faz criar novos modos de vida, afetando os processos de formação de um corpo. Através do encontro com a dança CI, a personagem foi arrastada para regiões que não estava acostumada. Uma região em que *todas as violências e todas as opressões se reúnem neste único acontecimento, que denuncia todas denunciando uma*⁴¹. Ela já se encontrava num fluxo de forças que a levaram a um outro jeito de pensar a dança. Mas essa dança lhe provocou um sofrimento maior, pois veio acompanhada de algo mais avassalador: a constatação de que “ser professor de matemática é ter um corpo duro”. Ela viu que sua formação estava dentro de um modelo instituído através de determinadas verdades, e essa era uma delas. Além da dança, ela não pôde se esquivar de pensar sobre a vida.

Nem todos os indivíduos estão preparados para uma experiência intensiva. Para problematizar essa experiência, é preciso que o indivíduo fique atento ao que lhe acontece, ao que se passa em seu corpo que é muito maior que sua organicidade.

A partir dos encontros é que se pode dar um outro rumo à vida. Um encontro, pode ser dado com um livro, pois *o leitor não olha o autor, nem sequer o livro, mas a paisagem, o mundo aberto, e sempre por ser lido de uma maneira renovada, e diz mais, que a experiência da leitura é, no poema, uma conversação do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira.*

Não sabemos o que pode um corpo até que ele faça alguma coisa a outro ou até que outro lhe faça alguma coisa e que se sinta tocado a pensar sobre os acontecimentos e às experiências intensivas que lhe afetam. É daí que um corpo pode sair delas

⁴⁰ LAZZARATO, Maurizio. *Políticas del acontecimiento*. 1 ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006, p.45.

⁴¹ DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, 1974, p.154.

transformado, é como uma ação ética. Aí está a importância da dança CI para a personagem: produzir intensidades nos corpos, fazer pensar de um modo diferente do modelo da representação, criar novas possibilidades de vida, repensar os modos de formação. Essa dança provocadora, junto com uma palavra do colega, teve o efeito de uma flecha disparada num corpo, criando um campo de possibilidades e de desejo para novas maneiras de viver. Essa seria a função da arte. A arte pode potencializar uma experiência, como foi o caso da dança CI. Para Farina, a experiência estética é o que desestabiliza a percepção e a consciência e, ao mesmo tempo, a matéria com a qual se pode reconfigurá-las, se o sujeito se dispõe a fazer algo com o que o afeta. Para ela, a experiência de formação constitui-se de uma atenção dada ao que afeta um corpo, com as forças que alteram suas formas de perceber e entender as coisas. Farina vai além, pois *a formação concerne a uma experiência que une o acontecimento e o exercício da vontade, o irregular e a normalidade, a irrupção e o trabalho com o que irrompe*. Esse exercício de vontade tem a ver com uma escolha que é posterior ao acontecido, que pode fazer com que se crie um pensamento a partir de uma experiência intensiva, a partir de uma experiência estética. Trata-se de uma escolha por abraçar as forças que forçaram a desdobra de um modo de pensar, de ser. A experiência é singular produz diferença, heterogeneidade e pluralidade.

Referências

- Albernaz, Roselaine. *Formação Ecosófica: a cartografia de um professor de matemática*. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2011.
- Albernaz, Roselaine; FARINA, Cynthia. *Favorecer-se outro. Corpo e filosofia em Contato Improvisação*. Educação/ Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 34, n. 3, set./dez. (2009), p. 543 – 558.
- Bauman, Zygmund. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- Farina, Cynthia . *Práticas estéticas e práticas pedagógicas*, n. 26, p.3. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT16-1709--Int.pdf> Acessado em: 11 jun. 2009.
- Deleuze, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Campinas: Papirus, 2007. 4 ed.
- Deleuze, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- Deleuze, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

- Foucault, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Foucault, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- Larrosa, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- Larrosa, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação, n° 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- Lazzarato, Maurizio. *Políticas del acontecimiento*. 1 ed.. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.
- Lispector, Clarice. *Clarice na cabeceira*. Organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- López, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- Zourabichvili, François. *O vocabulário de Deleuze*. Versão em pdf. Disponível em:<www.escoladositio.com.br/.../cole16-cliqueexperimentacao.pdf> Acessado em: 05 nov. 2008.

C. P. Cavafy

(Alejandría, 1863-1933)

Recuerda, cuerpo

Cuerpo, recuerda no solamente cuánto fuiste amado,
no solamente las camas en que te tendiste,
sino también aquellos deseos de ti
que brillaban en los ojos claramente,
temblaban en la voz —y que algún
obstáculo fortuito hizo vanos.

Ahora que todo ya es parte del pasado,
casi parece casi como si a aquellos deseos
te hubieses entregado, cómo brillaban,
recuerda, en los ojos que te miraban,
cómo temblaban en la voz, por ti, recuerda, cuerpo.

Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí

Gloria María Castañeda Clavijo⁴²

Sol Natalia Gómez Velásquez⁴³

Resumen

Con la filosofía griega, particularmente la socrática, Foucault invita a realizar prácticas de sí que le permitan al sujeto allegarse y dar respuesta a la pregunta del quién soy. De esta manera se supone que el sujeto no está por descubrir o traer de las profundidades del abismo todo el conocimiento de sí; aquí el sujeto se convierte en una creación que se construye de conformidad con el arte de vivir. En Foucault, la ética y la estética de la existencia, como pilares de un sujeto moral, lo llevan a regularse a sí mismo desprovisto de normas, reglas, códigos y comportamientos morales. El cuidado de sí es una ética y una estética de la existencia, una hermenéutica del desciframiento que conduce no solo al conocimiento de uno mismo sino también a la verdad de lo que se es, de lo que se hace y de quien se quiere llegar a ser. Con Foucault se encuentra un itinerario de acercamiento a la intimidad y a la experiencia del propio ser que se abre hacia sí mismo. Aquí subyace una idea de formación, que devela para la Educación Corporal una perspectiva pedagógica, y en ella el individuo alcanza su singularidad y constituye su identidad como acto de re-velación de su particular condición humana.

Palabras clave: Educación corporal, cuidado de sí, cuerpo, formación, pedagogía.

Introducción

⁴² Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano / Universidad de Antioquia. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia / Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. gloriacastane@gmail.com

⁴³ Magíster en Educación y Desarrollo Humano / Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y Universidad de Manizales. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia / Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. chuen@une.net.co

El cuidado de sí, entendido como un movimiento dialéctico que le permite al sujeto encontrarse a sí mismo mediante el ocuparse de su cuerpo o de sí, se constituye en una hermenéutica crítica de la Educación Corporal, porque por medio de él se establece una idea de formación que trasciende concepciones tradicionales del cuerpo, las cuales han sido orientadas prioritariamente hacia la potencialización de un ideal estético y competitivo, en el que predominan los saberes biomédicos de enfoques positivistas, tecnológicos o instrumentalistas, que asumen una explicación científica del cuerpo que fácilmente es convertida en planes de trabajo y sesiones de entrenamiento y dejan de lado otras alternativas para abordar el conocimiento desde múltiples perspectivas. Mirar el cuerpo como un objeto idealizado y simplificado resta la posibilidad de entender los procesos sutiles que lo complejizan como fenómeno, el cual es difícil de comprender y abordar según enfoques tradicionales que fundamentan su estudio a partir de modelos hegemónicos, estandarizados y cuantificables.

Al contrario de estas perspectivas hegemónicas, y tras haberlas analizado a partir de los mecanismos de poder y dominación que propone Foucault, presentamos en esta parte un acercamiento al cuerpo, siguiendo como principio el cuidado de sí, que conduce a una idea de formación de sujeto que viaja hacia sí mismo y que hace de su cuerpo un lugar de experiencias significativas, mediante procesos de autodescubrimiento y autorrealización. Aquí se logra trascender aquellos modelos de formación que, desde la óptica de enfoques tradicionales, instrumentalizan, tecnifican y cientifican el cuerpo, dejando de lado otras formas de expresión que posibilitan vivir la corporeidad como “el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues ‘en el’ cuerpo y ‘por el’ cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar. La corporeidad materializa el existir y actualiza la existencia” (Gallo, 2007, p. 75).

Las prácticas de sí y su relación con la formación

Foucault retoma el imperativo griego del “conócete a ti mismo”, expresado en el diálogo socrático llamado el diálogo de Alcibiades, en el que Platón se refiere a la reflexión filosófica de Sócrates, quien convoca a Alcibiades a conocerse a sí mismo y a cuidar de sí como condiciones necesarias para gobernar a los otros y gobernar la ciudad. Dicho imperativo lleva al sujeto a mirarse, a repensarse, a sentirse, a centrar la atención en sí mismo, a encontrarse y a realizar un trabajo permanente con la vida, ayudándolo a constituirse en alguien distinto con respecto al otro, ya que, para Foucault (1999, p. 448) “cuando uno se ocupa del cuerpo, se ocupa de sí. El sí no es reductible al vestido, ni a los instrumentos ni a las posesiones. Se ha de buscar en el

principio que permite hacer uso de tales instrumentos, un principio que no pertenece al cuerpo, sino al alma”.

Foucault no asume el alma como una sustancia separada del cuerpo: cuerpo-alma son mismidad y unidad. De esta manera, el conocerte a ti mismo precede al ocuparse de sí como un movimiento que se hace sobre el alma y traza un camino hacia la moral, en tanto que el retorno a sí debe permitir la realización de acciones justas. Por eso, el ocuparse de sí es un proceso de reflexión y de acción que vincula la moral y la justicia.

Para el autor, éste es un camino filosófico que refiere una elección, una actividad y unas prácticas filosóficas, “somos filósofos hasta en nuestras acciones comunes y corrientes, y esa práctica de la filosofía se traduce en tres capacidades, tres tipos de actitudes y tres tipos de aptitudes: *eumathés*; *mnemon* y *logizesthaidynatós*” (Foucault, 2009, p. 250). En palabras de Foucault, somos buena memoria, tenemos siempre presentes nuestros aprendizajes y somos seres capaces de razonar.

Las prácticas que Foucault asume como filosóficas tienen que ver con el sujeto que se construye y se transforma, constituyendo sus procesos de subjetivación en formas y modos de ser que “se vuelven coextensos con la vida” (Foucault, 2005, p. 95). Según esta perspectiva, la filosofía es una práctica pedagógica que busca que el sujeto se des-haga y se re-construya en su objetividad a partir de su experiencia. De esta forma, se confirma lo que Quiceno (2003, p. 214) plantea acerca de la pedagogía en Foucault: “El concepto pedagógico que más se acerca a lo que piensa Foucault del sujeto es el de formación.”

La *Bildung* es una experiencia educativa que no se puede producir dentro de la educación, escuela, maestro o doctrina. En donde existe maestro, enseñanza e institución, se crea el sujeto [...]. Precisamente la *Bildung* es una experiencia educativa para dejar de ser sujeto [...]. La *Bildung* busca construir un ser, un “quién soy” muy distinto al ser de la educación y la pedagogía. En esta dirección podemos ubicar la obra de Foucault como una obra de *Bildung*, solo que en lugar de darle todo el peso de la liberación a la novela de formación (*Bildungsroman*), Foucault se lo otorga a la filosofía en su sentido ético (Quiceno, 2003, p. 214).

Aquí se abre otro dominio, el de la genealogía del sujeto ético, el cual establece relaciones consigo mismo e, incluso, se puede mencionar que este Foucault centra el estudio de la categoría formación en la conducta moral de los individuos, al darles

una mayor importancia al sujeto, a las prácticas y a las tecnologías del sí mismo, las cuales son consideradas procedimientos mediante los cuales los individuos se forman a ellos mismos como sujetos morales y éticos que asumen las prácticas de sí como modos de hacer y de actuar, de acuerdo con los propósitos, las motivaciones y la conducta que el sujeto quiera dar a su vida.

Este sujeto atiende sus circunstancias propias, desarrolla una voluntad de conocimiento y una voluntad de cambio, que conducen al desarrollo de actitudes críticas, reflexivas y abiertas en relación con los demás. Desde la perspectiva del saber, es un sujeto dispuesto a explorar nuevos aprendizajes, nuevas formas de producción de conocimiento, lo que para las Ciencias Sociales implica la configuración de un intelectual que interpreta el mundo de la vida en aras de realizar transformaciones sociales y políticas.

Las técnicas y prácticas de sí no se entienden como prácticas universales, es decir, no están encaminadas a regular las conductas de los individuos; por lo tanto, no se constituyen en algo obligatorio sino que, al contrario, son asumidas, según Foucault (2005), dentro de una “ética personal”, asociada con la propia elaboración del mismo sujeto que involucra dentro de sus prácticas cotidianas el conocimiento de sí. Las prácticas de sí tienden hacia una actividad crítica con respecto a sí mismo, permitiendo al sujeto partir de la experiencia, elaborarla y transformarla, fundamentándola en “la auto-reflexión, las formas discursivas de auto-expresión, la auto-evaluación, el autocontrol y la auto-transformación, las cuales pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc.” (Larrosa, 1995, p. 264). Esta propuesta pedagógica, fundamenta una educación que pasa por la vida, por la experiencia, por el deseo, por el entorno, por el cuerpo y por la voluntad. Es la experiencia de la propia existencia humana, que permite configurar otras formas de habitar el mundo.

El arte de vivir como estética de la existencia

Como función de la inquietud de sí, aparece en primer lugar una función crítica y formativa; a diferencia de la Pedagogía, el arte de vivir no tiene una función correctiva e instructiva. En segundo lugar, el ocuparse de sí, la inquietud de sí y la práctica de sí es una actividad de cuidado del alma que se constituye como el equipamiento de la existencia y es una regla aplicable a todos los sujetos y tiene como meta el yo. En otras palabras, la práctica de sí conduce a un individuo que goza de un estatus pleno e íntegro como sujeto. Esta relación consigo mismo, como

objetivo de la práctica de sí, conlleva, como meta de vida, la forma habitual de la existencia. Ésta es la estética de la existencia, definida por un sujeto pleno en la relación de sí, consigo mismo.

Es en el arte de vivir, como coextenso de la práctica de sí, en el que Foucault (2002, pp. 131 - 133) se plantea las relaciones intersubjetivas. Para el autor, el otro es indispensable en la práctica de sí y con este otro se establecen tres tipos de magisterio: el otro como modelo de comportamiento, el magisterio del ejemplo; es el relato de los grandes héroes, de los hombres que gozan de la gloria y que proponen unos modelos de comportamiento. El magisterio de la competencia es el maestro que enseña destrezas y competencias, así como conocimientos, principios, aptitudes y valores. Y el magisterio socrático de la turbación y el descubrimiento, que se ejerce por medio del diálogo. La idea presente en estos tres magisterios está en relación con la memoria y la ignorancia. Así, el joven sale de su ignorancia a partir de la honra a los héroes, el aprendizaje de técnicas para la vida y la necesidad de saber más de lo que sabe: así se memoriza un modelo o una habilidad técnica. Y, aunque para Foucault el modelo socrático marca diferencias con respecto a los demás, éste, de igual forma, realiza una relación con la ignorancia; la idea es salir de la ignorancia mediante el saber, y es claro que esta transición debe hacerse con el otro.

Con referencia a la práctica de sí como relación intersubjetiva, Foucault establece la necesidad de que ésta no se funde a partir de la existencia de la ignorancia, porque para él “el sujeto es menos ignorante que mal formado, o mejor deformado, vicioso, preso de malos hábitos” (Foucault, 2002, p. 132-133). Para el autor, la prelación está en que este sujeto se constituya en su sujeto moral, en que sea el sujeto libre y con identidad moral.

En el autor, el arte de vivir o *teknetoubiou* es uno de los elementos fundamentales de la reflexión filosófica y uno de sus principales objetivos. Este arte de vivir, como procedimiento meditado de la existencia y técnica de vida, plantea la cuestión del ‘cómo hacer para llegar al yo’. En otras palabras, la pregunta se guiará por el cómo realizar los procesos de transformación para ser sujeto de verdad. El arte de vivir hace de la vida una obra buena, es la estética de la existencia, es el sujeto el creador, que aprende del mundo y vive sus experiencias. Aquí, la vida no es está regulada, no es la vida de la norma sino que es una forma y un estilo; la vida tiene una forma bella: “Del mismo modo, quien quiere hacer obra de vida, quien quiere usar como corresponde la *tekhnetoubiou*, no debe tener presente tanto la trama, el tejido, la densa textura de una regularidad que lo sigue permanentemente y a la que tiene que someterse. Ni la obediencia a la regla ni la obediencia a secas pueden [...] constituir

una bella obra. La obra bella es la que obedece a la idea de una forma determinada (cierto estilo, cierta forma de vida)...” (Foucault, 2002, p. 402-403).

La inquietud de sí que contiene el arte de vivir atraviesa el sentido de la existencia; para saber existir es importante que el sujeto constantemente se preocupe por sí mismo, reconozca la finitud y la contingencia de la vida y en ese reconocimiento logre establecer relaciones adecuadas consigo mismo. Aquí, el sentido ontológico de la existencia es un vivir para sí de acuerdo con la relación consigo mismo. Desde esta perspectiva, la vida adquiere su dimensión formativa, la idea es formar el yo. Ello significa para la Pedagogía y la Educación un proceso de interacción que amplíe la experiencia del aprendizaje al mundo de la vida cotidiana del sujeto.

Las artes de sí mismo tienen como propósito la “subjetivación de un discurso de verdad y un ejercicio de sí sobre sí mismo...” (Foucault, 2002, p. 317); significan la apropiación de los discursos que se escuchan, se hablan y se leen, lo cual para el autor es el proceso mediante el cual el sujeto hace suya la verdad y él mismo se enuncia por medio de su propio discurso de verdad. Para Foucault, las técnicas de escucha, lectura y escritura son el primer momento de subjetivación del discurso: son la posibilidad de que el sujeto se anuncie y enuncie a sí mismo, dirija su mirada hacia los otros y emprenda acciones cotidianas de acuerdo con su arte de vivir.

Dimensiones para el abordaje de la Educación Corporal

Dimensión estética

El cuidado de sí, como una técnica que permite una estética de la existencia, aporta a la Educación Corporal una condición pedagógica que introduce una ideal de formación de sujeto; una condición ética, que implica la realización de acciones y de bienestar para los otros, y una condición ontológica, que facilita la constitución del sujeto; esto equivale a decir que en esta propuesta foucaultiana el cuerpo es mirado como una unidad provista de subjetividad, de emociones y de percepciones, en la que se resaltan las experiencias sensibles y los conocimientos sensoriales que atraviesan la vida.

El cuidado de sí, visto de esta manera, orienta la formación de los sujetos de acuerdo con tres fundamentos. El primero hace alusión a la universalidad del cuidado de sí como modelo de formación, la cual rompe con la pedagogía instructiva y obliga al sujeto a cuidar de sí mismo. El segundo fundamento se refiere a la vida misma como objetivo del cuidado de sí y considera la edad adulta como el momento en el que se constituyen los valores del cuidado que se da durante toda la existencia. El tercer

fundamento se centra en el conocimiento de sí como aquel hecho que está implicado en el cuidado de sí.

En esta perspectiva, el cuerpo es considerado como un acontecimiento de la existencia, en el cual él mismo se expresa por medio de sus acciones y sus gestos puestos en escena, con lo que se logra explorar un cúmulo de acontecimientos del diario vivir que caracterizan la vida, vida que se funde en movimientos armónicos que se disfrutan, se gozan y se viven con gran intensidad. Estos acontecimientos poseen contenidos de significados y sentidos y dan lugar a formas de vida que comprometen el cuerpo de manera plena.

El cuidado de sí vislumbra un paso para la Educación Corporal que, en palabras de Larrosa a partir de la idea de Nietzsche, se denomina “el imperativo de la experiencia” y que Foucault, a partir de acercamientos metodológicos, propone para “el estudio de las formas y las transformaciones de la relación con uno mismo” (Larrosa, 2006, p. 125). Desde esta óptica, la Educación Corporal retoma el sentido de la experiencia como la relación del sujeto consigo mismo y como una condición que facilita al ser humano “el llegar a ser lo que se es” (Nietzsche, en Larrosa, 2006, p. 128), desde la perspectiva nietzscheana, y alcanzar los procesos de des-subjetivación, desde la perspectiva foucaultiana. En ambas miradas teóricas, la idea de formación o *bildung* centra su interés en la experiencia del cuerpo a partir de una dimensión estética o arte de la existencia, que da cuenta de la forma como el sujeto percibe el mundo, y a partir de una dimensión poética, que refiere específicamente a la auto-creación del sujeto.

Dimensión poética

La dimensión estética o arte de la existencia que le permite al sujeto ir más allá de la experiencia discursiva, altera las formas de vivir el mundo y sus relaciones consigo mismo y con los demás, posibilitan al sujeto relacionarse de diversas maneras con el mundo, con lo que le pasa, con las sensaciones y con los afectos que se generan a partir de las múltiples experiencias que hacen parte de la vida misma. Por ello, aquí se habla del sujeto de la experiencia, para quien la vivencia de su cuerpo le deviene en una forma particular de ser y estar en el mundo, es decir, que se hace mención del sujeto al que le ha pasado algo en la vida por medio de su cuerpo y, por tanto, se ha permitido irrumpir, vulnerar, recepcionar y sensibilizarse con algo, para transformar su experiencia en algo singular.

La dimensión poética del cuerpo no es ajena a la dimensión estética porque ambas se centran en el cuerpo como lugar del acontecimiento y de la experiencia. En la dimensión estética, el cuerpo, como lugar de la experiencia, configura la posibilidad del sujeto de reflexionar a partir de sus vivencias y da paso a una idea de formación que le permite al sujeto transformarse y darle forma a su vida. En la dimensión poética, el cuerpo asume la experiencia como expresividad del hombre y su relación con el mundo porque, por medio de él, se constituye una construcción simbólica que expresa signos, normas y reglas que reflejan significados y sentidos. Así mismo, la corporeidad se anuncia investida de experiencias, configura la relación del hombre con el mundo y se expresa mediante el lenguaje hecho palabra.

Por ello, la Educación Corporal reclama un cuerpo que da testimonio a la existencia del sujeto y se abre a un ser que goza, siente, percibe, ríe, llora, nace y muere, para dar cabida de esta forma a dimensiones antropológicas y fenomenológicas que hacen referencia al cuerpo vivido en el mundo de la vida, definido espacial, temporal e intersubjetivamente. De ahí que la Educación Corporal reclame el retorno al cuerpo, a la intimidad, a la expresividad, como un acercamiento a la vida misma y a las tramas que el sujeto edifica sobre sí mismo. Para la Educación Corporal, el cuerpo no es un cuerpo inventado o fabricado a partir del poder o del saber disciplinar, tal y como lo plantea Foucault al definir el destino del cuerpo; no es un cuerpo silenciado.

Lo anterior nos lleva a pensar que la Educación Corporal no es una educación del cuerpo por el cuerpo, sino que da cuenta de formas reflexivas, en las que el sujeto es un educador de sí mismo, que entiende el “saber, poder y voluntad como los atributos de un sujeto que sabe lo que es y lo que quiere y que es capaz de sobre imponer su propia voluntad a cualquier otra voluntad que pretenda determinarlo” (Larrosa, 2006, p. 123). De esta manera, la Educación Corporal adquiere una dimensión constructiva que, según Foucault (2005, p. 66), refiere “a un caso particular de la preocupación por uno mismo”.

Entrar a comprender la preocupación por uno mismo lleva implícita la realización de prácticas de sí como actividad crítica con respecto a sí mismo, con respecto al mundo cultural y con respecto a los demás, debido a que dan forma a la existencia del sujeto y a las particularidades de su vida, para lograr establecer aspectos diferenciales con la vida de los otros. De ahí que dichas prácticas no solo hacen referencia a una ontología crítica sobre sí mismo sino que, además, develan aspectos concernientes a lo formativo y a las relaciones que establece el sujeto consigo mismo y con el mundo.

Las prácticas de sí representan un resurgimiento de la relación yo-cuerpo como un acontecimiento que marca la propia vida, porque involucra al sujeto mismo de la experiencia, que deviene en modos particulares de significar y experimentar los sucesos, en los cuales se ponen de manifiesto las diversas formas de ser sujeto. Así mismo les permiten a la Educación Corporal y al sujeto que las practica establecer una ruta para el cuidado de sí, develando que cuidar de sí conlleva en sí mismo la individualidad del sujeto y la singularidad que identifica a cada ser humano, permitiéndole transformarse y construir cierto modo de ser a partir de la exploración de la experiencia corporal y de una reflexividad sobre el cuerpo como espacio y experiencia de sentido.

Los párrafos anteriores nos llevan a dilucidar que la Educación Corporal pretende una idea de hombre capaz de formarse y transformarse, nombrarse, decirse y expresarse a partir de la experiencia estética, es decir, que, según esta propuesta, surge una idea de identidad que conduce al autodescubrimiento y la auto-creación del sujeto. En este sentido, la Educación Corporal se convierte en propiciadora de una hermenéutica crítica, que comprende las fuerzas que constituyen las dimensiones subjetivas de la formación del sujeto y que propone un acercamiento que devela formas particulares, en las que el cuerpo ha sido construido para ayudar a visibilizar al sujeto que siente, vive, percibe y actúa en condiciones de libertad.

Dimensiones ontológica, crítica e histórica

Farina (s.f.) propone, a la luz de Deleuze, un elemento interesante para abordar la Educación Corporal, y es el tema de la cartografía como reconocimiento a una noción de territorio que refiere a las potencialidades particulares de cada sujeto. Según Farina, Deleuze describe un territorio existencial, como campo de experiencia y lugar de constitución de la existencia de los acontecimientos históricos.

El trabajo cartográfico es una perspectiva crítica que no se refiere a la causalidad de los acontecimientos, ni a la linealidad de los mismos, sino que es una forma especial que admite la educación del cuerpo a partir de un acercamiento a los modos de subjetivación en los espacios que corporalmente habita el sujeto y en las relaciones intersubjetivas que afectivamente establece. Es así como la Educación Corporal incorpora una cartografía de lo subjetivo para allegar a un encuentro con los mundos existenciales y a las fuerzas que en el presente acontecen.

Autores como Farina (s.f) y Villacañas (2009) afirman que las perspectivas de Foucault y Deleuze proponen la problematización de las Ciencias Humanas, al

definir el análisis sobre las formas de constitución de la subjetividad y establecer la posibilidad de pensar en la capacidad del sujeto. Ello facilita la des-intensificación de las relaciones de poder existentes y el asumir prácticas de sí más libertarias. A la luz de la Educación Corporal, lo planteado significa la realización de una función crítica con respecto a las nociones técnicas de educación, porque estas prácticas de sí, realizadas en el cuerpo-territorio existencial, establecen una dimensión ontológica desde la perspectiva de la relación entre conocimiento, poder, ética, poética y estética.

Esta condición ontológica, entendida con Foucault como ontología crítica, deviene a partir de la ontología histórica de nosotros mismos porque reconoce la importancia de entender la contemporaneidad no como el resultado de un pasado perfecto sino como una irrupción de fuerzas que impregnan en el cuerpo la verdad, el error y la sanación. Es así como, con Foucault, la Educación Corporal adquiere una condición vinculante con la crítica y la historia.

Pensar las prácticas de sí como elementos esenciales, que permiten cuidar de sí, es una deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido sobre el cuerpo, el movimiento corporal y la formación, debido a que, de acuerdo con la experiencia del individuo como cuerpo existido, se puede develar que hay otras formas para pensar la Educación Corporal, en las que las prácticas de sí cobren sentido en los procesos de formación de un sujeto que constituye subjetividades y que se aparta de teorías aferradas al cuerpo-objeto.

La narrativa, una estrategia de la Educación Corporal

Las dimensiones estética, poética y ontológica, aunadas a las perspectivas críticas e históricas propuestas por Foucault desde la óptica del estudio de las formas de subjetivación y las prácticas de sí, son un acercamiento al sujeto-cuerpo-territorio de experiencias, como se mencionó precedentemente, y dan paso a la definición de las formas de la existencia y del arte de vivir. Por medio de estas dimensiones, la pregunta ‘¿quién soy?’ se vislumbra de manera frecuente y permanente en el trabajo ontológico-histórico de nosotros mismos en relación con la verdad, el poder y la ética, como sujetos de conocimiento, de acción y de acción moral propuestos por el autor.

Para la Educación Corporal, la perspectiva autobiográfica narrativa se convierte en una estrategia de exploración que permite acercarse a las hermenéuticas del sí que realizan los sujetos y llegar más allá, a los mundos sociales de los sujetos habitables por sus propios procesos comprensivos. Este ir más allá se constituye en otra forma de acercamiento a los postulados foucaultianos porque, según Villacañas, al definir el individuo como obra de arte, Foucault expresa “un sentido de emancipación personal tan exigente que no es compatible con sentido social alguno” (Villacañas, 2006, p. 28).

Así propuesta, con Larrosa (2006), la narrativa se entiende como posibilidad de explorar las propias comprensiones del sujeto, sus auto-interpretaciones, sus reflexiones sobre ellos mismos, que se estructuran como modos del discurso contruidos no solo a partir de las historias particulares sino también de acuerdo con las historias de otros que han participado y configurado la historia de ellos mismos. Para Larrosa (2006, p. 617), “[...] la narrativa no es lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama”.

Al entender el cuerpo como lugar en el que se centra la experiencia vivida y la narrativa como expresión de dicha experiencia, que permite la comprensión del ‘quién soy’, la Educación Corporal asume esta última como una estrategia que permite saber del cuerpo y de quien lo habita. Como posibilidad de saber del cuerpo y dar respuesta a la pregunta por el ‘¿quién soy?’, la narrativa es el reconocimiento a los sentidos de la vida, a la forma como los seres humanos se comprenden, se narran y establecen relaciones con los sentidos de los otros, sus narraciones y autocomprensiones. En este sentido, la narrativa traza los dispositivos individuales y sociales que establecen la identidad de los sujetos.

De acuerdo con la idea de la comprensión de los procesos de subjetivación del sujeto según Foucault, la narrativa es ontológica e histórica. Ontológica porque contiene las acciones, las prácticas, las reflexiones, las vivencias, las experiencias y las transformaciones que han llevado al sujeto a ser lo que es, e histórica porque se da en la temporalidad humana, debido a que no distingue linealmente el pasado, el presente y el futuro sino el tiempo vivido, entendiendo que en el presente se encuentran el ‘quién soy’, el ‘que he sido’ y el ‘que seré’.

Para Larrosa (2006, pp. 608-609), es claro cómo el texto narrativo es análogo a la construcción del sentido del ‘quiénes somos’, y como texto corresponde a un género discursivo que se acerca a la pregunta por el sujeto desde las perspectivas tres giros.

El hermenéutico confirma la capacidad interpretativa del ser humano y estructura en trama narrativa lo que el sujeto hace de su vida. El semiológico, que asume la intertextualidad de la trama, el lenguaje como constructor de la realidad y la semiótica de la interpretación, y el pragmático, que concibe un sujeto inserto en prácticas discursivas que se constituyen en prácticas sociales y son las que permiten configurar las narraciones.

Aquí, la narrativa se asume como estrategia de la Educación Corporal que hace surgir la pregunta por el ‘quién soy’, porque este interrogante emerge a partir de la experiencia que se instala en el cuerpo. En lo que podría denominarse narrativas corporales, la experiencia posibilita, a partir del desarrollo de prácticas de sí, inscritas en el cuerpo, un acercamiento a los diferentes procesos que le han permitido al sujeto re-constituir-se, re-conocer-se y re-crear-se. La narrativa como discurso, y en consonancia con lo propuesto por Foucault, es la historia del sí mismo y de la definición de su identidad, entendida ésta no como una identidad estática, lineal y progresiva sino como una identidad que se reconoce en sus constantes transformaciones. Por eso, la narrativa, como relato interpretativo de autocomprensión de los acontecimientos de la vida, es aquella trama que teje las propias transformaciones del ser con atributos, aquél que se forma y transforma.

En este punto es importante mencionar que Larrosa (2006, p. 624) configura la narrativa de sí mismo a partir de una visión política; él define, con Foucault, que las construcciones narrativas del hombre, sus discursos y sus prácticas, las formas en que él define su sí mismo, dan cuenta de una historia social y política, de las relaciones entre el poder y las modalidades de subjetivación; en consecuencia, la narrativa es acción que devela el sujeto que se ha construido de manera coaccionada y violenta. La narrativa permite el acercamiento a la verdad de lo que somos. Para la Educación Corporal, que entiende el cuerpo como sí mismo y el cuidado de sí como cuidado del cuerpo, la narrativa corporal es la trama que agita la historia del sujeto que habla, hace temblar su ser para llegar a él y apropiarse de sí. Y, en esta agitación, el sujeto se reconoce finito, imprevisto, equívoco, contingente, identifica sus mutaciones, aprende a narrarse.

El ocuparse del cuerpo es un acto narrativo e interpretativo que implica la lectura y la escritura de sí como posibilidad para re-hacer-se. En la narración, la palabra es extrañeza, interrogación y desprendimiento de un sí mismo que ha sido encerrado y disciplinado; la narración pronuncia la contingencia de la identidad y, en una actitud límite entre el adentro y el afuera, como la plantea Foucault, el sujeto se reinterpreta para relacionarse con sí mismo y a sí mismo como otro. Y, en este acto de fidelidad,

libertad, saber, voluntad y poder, el sujeto teje otros hilos de su existencia y, viajero del cuidado de sí, es capaz de re-novarse en su propia historia.

Referencias

- Bárcena, F. et al. (2003). El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación. En: *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Consultado en marzo de 2007 en: <http://ub.es/div5/site/documents.htm>
- Farina, C. (s.f.). *Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual*. Documento suministrado por la autora. Pelotas, Brasil.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Farina, C. y RODRIGUEZ, C. (2009). *Cartografia do sensível. Estética e subjetivação na contemporaneidade*. Porto Alegre: Evangraf.
- Foucault, M. (1981). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber* (U. Guñazu, Trad) México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983). *El yo minimalista y otras conversaciones*. En Kaminski, Gregorio (selección y nota preliminar). Buenos Aires: La marca, Biblioteca de la Mirada.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (M. Allendesalazar, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica: Obras esenciales. Volumen III* (A. Gabioldo, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres* (C. García Gual, Trad.) México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto* (H. Pons, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad III. La Inquietud de sí* (M. Soler, Trad.) Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros* (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo Cadavid, L. (2007). Apuntes hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física. En: *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos.
- Le Blanc, G. (2008). *El pensamiento Foucault* (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Kant, I. (2006). *En defensa de la ilustración* (J. Alcoriza y A. Lastra, Trad.) Barcelona: Alba.

- Larrosa, J. Arnaus R. Ferrer, V. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir: Reflexiones socráticas de Platón a Foucault* (C. Cardeñoso Sáenz de Miera, Trad.) España: Pre-textos.
- Platón. (1994). *La República* (J. Pabón y M. Fernández Galiano, Trad.) Barcelona: Altaya.
- Quiceno, H. (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo? En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, N° 37. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 199 - 216.
- Runge, Peña, A. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, N° 37. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 217 - 232.
- Villacañas, J. (2006). Crítica y presente: sobre las bases de la ilustración kantiana. En: *En defensa de la ilustración*. Barcelona: Alba.

Georges Bataille

(Francia, 1872-1962)

Un largo pie desnudo sobre mi boca
un largo pie contra el corazón
eres mi sed mi fiebre

pie de whisky
pie de vino
pie obsesionado por aplastar

Yo te encuentro en la estrella
yo te encuentro en la muerte
eres el hilo de mi boca
hueles como muerta

tus senos se abren cual sepulcro
y me ríes desde el más allá
tus dos largos muslos deliran
tu vientre desnudo como un estertor

tu boca sellada a mi boca
y tu lengua entre mis dientes
la inmensa muerte va a acogerte
la inmensa noche va a caer

así habré instalado el vacío
en tu cabeza olvidada
tu ausencia será desnuda
como una pierna sin medias

a la espera del desastre
cuando la luz se apague
será dulce en tu corazón
como el frío de la muerte.

Aportes del “giro corporal” a la construcción de una Pedagogía de lo Singular en la Educación Corporal

Julia Castro Carvajal⁴⁴

Para hablar del cuerpo se necesita acaso un discurso completamente distinto. Uno capaz de hablar a partir del cuerpo y no simplemente del cuerpo. Un discurso que antes de producir o de dar sentido al cuerpo lo afecte en toda su extensión y por lo tanto en su existencia misma.

Nancy, 2007, pp. 53, 54.

Resumen

En este texto se le propone a la Educación Corporal una forma de abordar los procesos de formación del sujeto desde el llamado “giro corporal” en las ciencias sociales, en el cual se destaca el carácter activo y performativo de la praxis corporal en la configuración de procesos de subjetivación y de la sociabilidad.

Palabras clave: Giro corporal, pedagogía singular, Educación Corporal, ciencias sociales.

El “giro corporal” en las ciencias sociales

Los estudios sobre el cuerpo en las ciencias sociales tienen la particularidad de que el tema no es susceptible de ubicarse en una sola disciplina académica, produciéndose una amplia constelación de trabajos que a su vez evidencian la fragmentación de este campo y la reducción a la que se le somete para su análisis (Shillingh, 1993). La dificultad para la aprehensión del cuerpo como objeto de estudio radica, de un lado, en su propia condición al reconocer que éste se constituye en el cruce entre la materialidad individual y la experiencia social, la referencia

⁴⁴ Magíster en Desarrollo Humano Educativo y Social / Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia / Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. juliacasmed@gmail.com

subjetiva y la norma colectiva. De otro lado, el reduccionismo con el cual ha sido tratado es consecuencia del enfoque dualista sobre el hombre que dominó gran parte del pensamiento occidental (desde la tradición platónica y judeocristiana) consolidándose a partir del modelo que instauró la filosofía de Descartes. Es decir, la larga tradición en ciencias sociales ha desconocido en sus análisis la importancia del cuerpo o lo ha reducido a ser un recurso en el que se objetiva el mundo social o se expresa la subjetividad del individuo.

Las antropólogas Scheper- Hughes y Lock (1987) examinando las perspectivas disponibles acerca del cuerpo, encontraron tres niveles separados y a la vez, tres enfoques teóricos y epistemológicos diferentes: el primero, corresponde al *cuerpo individual*, entendido en el sentido fenomenológico de la experiencia vivida del *body-self* (ser cuerpo); el segundo, el *cuerpo social*, referido a los usos representacionales del cuerpo como símbolo a través del cual pensar la naturaleza, la sociedad y la cultura, desarrollado por el estructuralismo y el simbolismo; el tercero, el *cuerpo político*, vinculado con las formas de regulación, vigilancia y control de los cuerpos (individuales y colectivos) planteada por el postestructuralismo.

A partir de los años 90, en contraposición a las tendencias descritas anteriormente que no dejan de ver al cuerpo pasivo e inerte al convertirlo en objeto de atravesamientos políticos y simbólicos, se produce un desplazamiento conocido como el “giro corporal” el cual alude, según Csordas (1999, p.135), al campo de investigación “que se ocupan de la experiencia corporal y situada de todo organismo vivo”, fundándose, la Perspectiva de la Encarnación (*embodiment perspective*). Este enfoque plantea la necesidad de destacar el carácter activo y transformador de la praxis corporal en la experiencia social e individual, buscando “una aproximación fenomenológica en la que el cuerpo vivido es un punto de partida metodológico antes que un objeto de estudio” (Csordas, 1993, p. 136).

La crítica a los enfoques representacionales y simbólicos del cuerpo señalan cómo el cuerpo ha sido situado en un registro discursivo donde lo que importa es el significado y la eficacia de lo que se dice por medio del cuerpo. Se alude al predominio del “giro lingüístico” en la ciencias sociales desarrollado desde los años 70 en el cual se reconoce el papel constitutivo del lenguaje en nuestra relación con el mundo, no como mero medio entre el sujeto y la realidad, ni tampoco un vehículo transparente o elemento accesorio para reflejar las representaciones del pensamiento, sino que posee una entidad propia que impone sus límites, y determina en cierta manera, tanto al pensamiento como a la realidad misma (Ibáñez, 2003). Convertido a través de este proceso epistemológico en una herramienta para el intercambio de

signos, el cuerpo se utiliza como medio de validación y recurso en el que se objetiva o expresa lo que realmente interesa del mundo de la vida y el orden social. En palabras de Berthelot (1995, p.17): “[...] no se logra así establecer el cuerpo como objeto de conocimiento, sino que se transforma en instrumento para construir un discurso, que lo deja incrustado en un régimen discursivo que lo antecede”.

En lo particular, respecto al movimiento corporal o comportamientos kinésicos, Jackson (1983, p. 328) considera que los actos kinésicos no debían ser tratados como objeto significativo que debemos decodificar, sino como prácticas diferenciadas que forman parte de distintos contextos sociales y que se conciben desde una dimensión procesual, es decir, fruto de una historia personal y social, y con distintos efectos en la praxis social y las subjetividades. Por ello, señala, “el significado de la praxis corporal no siempre es reducible a una operación semántica y cognitiva: los movimientos corporales crean sentidos sin ser intencionales en el sentido lingüístico, como comunicación, codificación, simbolización o significación de pensamientos o cosas que residen fuera o anteriormente al habla. En consecuencia un entendimiento de los movimientos corporales, no depende invariablemente de la elucidación de qué es lo que los movimientos significan”.

Por su parte, Crossley (1995, p.43) considera que las ciencias sociales se han enfocado en “lo que se le hace al cuerpo” (*what is done to the body*), observándolo predominantemente desde el punto de vista de su constitución como objeto significativo por discursos y como sujeto de prácticas de regulación o transformación. Frente a esto, propone sumar un enfoque que se ocupe de comprender “qué es lo que el cuerpo hace” (*what the body does*), otorgándole a éste un rol activo en la vida social, y teniendo en cuenta las bases incorporadas (*embodiment*), es decir, internalizadas en y producidas por el cuerpo, de los constituyentes prácticos y simbólicos de una formación social, partiendo de que el cuerpo no es solo algo sobre lo que se actúa sino que también es sujeto productor de acción, es decir, el cuerpo actúa. Junto con esto, propone que las ciencias sociales no se detengan en el estudio *del* cuerpo (*of the body*), sino que avancen hacia la inclusión de estudios *desde* el cuerpo (*from the body*).

Vinculada con esta tendencia, la antropóloga Citro (2009, p. 100) propone un abordaje dialéctico “que busca describir la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, la materialidad del cuerpo y su capacidad pre-objetivo de vincularse con el mundo a través de percepciones, sensaciones, gestos y movimientos”. En esta propuesta busca dar cuenta de lo constituido y constituyente de lo corporal en la vida social, al confrontar las fuerzas del tejido social en la construcción y representación

del cuerpo —de inspiración estructuralista y post-estructuralista— con la capacidad transformadora y generadora de la experiencia corporal-planteada en las perspectivas fenomenológicas. A partir del reconocimiento de la constitución material-simbólica de la corporalidad, esta autora sostiene que la descripción fenomenológica de las prácticas “debe complementarse con la comprensión de los múltiples sentidos que los sujetos nos revelan en sus discursos sobre aquellos significantes claves de su vida social”.

Según estos abordajes, las personas, en sus prácticas corporales o *performance*, experimentan procesos de cambio en sus imágenes corporales y en sus modos perceptivos, afectivos, gestuales y kinésicos, y esos cambios pueden ser fuente para generar nuevas significaciones culturales, configurar subjetividades y modificar las mismas prácticas. De este modo, los análisis desde la Perspectiva de la Encarnación, buscan sintetizar la inmediatez de la experiencia corporeizada con la multiplicidad de sentidos culturales en que los sujetos están inmersos (Csordas, 1999).

En síntesis, lo que permite el “giro corporal” en la ciencias sociales es que el cuerpo no solo sea objeto de investigación sino herramienta y sujeto de conocimiento, lo que implica dar centralidad al cuerpo actuante, tanto de quien se estudia como del propio investigador o investigadora. De acuerdo a Wacquant (2006, p. 15), la Perspectiva de la Encarnación “toma en serio, tanto en el plano teórico como en el metodológico y retórico, el hecho de que el agente social es, ante todo, un ser de carne, nervio y sentidos, un ‘ser que sufre’... y que participa del universo que lo crea y que, por su parte, contribuye a construir con todas las fibras de su cuerpo y su corazón”. En este sentido, se trata de reconocer tanto la implicación corporal que todo conocimiento del mundo y de sí mismo tiene, como la necesidad de incluir el conocimiento producido por las propias experiencias corporales del investigador en el proceso de investigación.

Embodiment, performance y experiencia

El concepto de *embodiment*, traducido al español como encarnación, ha sido caracterizado por Csordas (1999, p. 143) como un entrecruzamiento entre la cultura y el sujeto anidado en la condición corporal existencial. Se basa en el reconocimiento del encabalgamiento existente entre la cultura (necesaria para hacerse humano) y el cuerpo (en el sentido de cuerpo viviente). De esta manera, la noción de encarnación no se halla en la idea de un condicionamiento material que sirve de sustrato a las facultades cognoscitivas, sino como “condición existencial en la cual el cuerpo es la fuente subjetiva o fundamento intersubjetivo de la

experiencia” (Csordas, 1999, p. 143). Esto implica que los estudios que se realizan desde la Perspectiva de la Encarnación se ocupan de “la cultura y la experiencia en tanto pueden ser entendidas desde el punto de vista del ser-corporal-en-el-mundo” (Csordas, 1999, p. 143).

El sentido fenomenológico que subyace a la Perspectiva de la Encarnación, parte de considerar que ser cuerpo quiere decir existir en el doble sentido de “ser-en” y “ser-del” mundo, tal como puede decirse con el vocablo francés de estilo heideggeriano empleado por Merleau-Ponty ((1975, p.162), que une en un solo término ambas caras de la relación corporalidad-mundo: por un lado, que “el cuerpo es nuestro anclaje en un mundo” es decir, el modo en que somos del mundo, y, por otro lado, que el cuerpo es a la vez también “nuestro medio general de poseer un mundo” (Merleau-Ponty, 1975, p. 163). En este sentido, el cuerpo es existencia “inter-mundana”, porque el mundo en el que estamos, del que somos y del que nos hacemos por la corporalidad vivida es un “mundo-entre” o “inter-mundo”, en cuanto que es un mundo constituido intersubjetivamente y que él es el que media constantemente en todas nuestras interacciones (Muñoz, 2007, p.189).

Del mismo modo, la Perspectiva de la Encarnación asume que el cuerpo es existencia carnal porque es en tanto que “*carne*”⁴⁵ que el cuerpo propio vivido es simultáneamente un estar en el mundo, un darse al mundo y un dárseos (el / un) mundo. En palabras de Merleau-Ponty (1970, p. 14) “el espesor del cuerpo, lejos de rivalizar con el del mundo, es, por el contrario, el único medio que tengo de ir al corazón de las cosas, haciéndome mundo y haciéndolas carne”. Y es que “mi cuerpo está hecho de la misma carne que el mundo (es un ser percibido)” así como también “el mundo participa de la carne de mi cuerpo, la refleja, se superpone a ella y ella a él (lo sentido colmo de subjetividad y materialidad a la vez), están en una relación de transgresión o de encabalgamiento” (Merleau-Ponty, 1970, p.15). En definitiva, el percibir de una existencia carnal es apertura al mundo y el estar situada localmente no implica para ella estar cerrada, sino abierta. La inherencia de mi existencia al mundo por y en el cuerpo es posibilidad de hacerse otro, de hacerse nómada, de configurarse un punto de vista, de “ver” en la piel de “otros” diferentes.

Estas proposiciones redefinen la noción de sujeto, que pasa a considerarse como inseparable del mundo, así como desplazan la noción de cuerpo a corporalidad al

⁴⁵ Según Muñoz (2007), para expresar la peculiaridad de la textura del mundo y del cuerpo, Merleau-Ponty propone para ambos el concepto de *carne* (*chair*), pues se trata de algo para lo que en la filosofía tradicional no había nombre.

situarla como sustrato de la experiencia. Se trata de la idea fenomenológica del ‘quiasmo’, desarrollada por Merleau-Ponty, entendido, según Ramírez (1994, p. 42), como la encarnación de la subjetividad, como la vía que busca poner fin a la concepción dualista: sujeto/objeto; interior/exterior; cuerpo-tenido/cuerpo-vivido. El mundo no se constituye como mundo, ni yo como yo, si no es en su relación. Se trata de un “entrecruzamiento y encabalgamiento recíproco: una unidad dual, diferencial, o, de otra manera, una dualidad unitaria”. Como no existe una relación de causalidad o de componente condicionante, lo que hay es mutuo entretejimiento, circularidad, donde cada parte adquiere sentido y precisa diferencia, mientras la percepción de “la unión es fenoménica, práctica o vivencial” (Ramírez, 1994, p.44). No miramos todo lo que vemos, hay cosas que no nos interesan, pero tampoco vemos todo lo que miramos, pues por máxima que sea nuestra atención recogemos virtualidades preparadas en lo visible, pero a la vez permanece un campo abierto en la conciencia perceptiva para las adquisiciones que se van logrando. En el sentido expuesto, el sentido de la visión nunca es solamente natural o dado, como tampoco es puramente mental. El sentido de la visión es un sentido socio-histórico, pero el acto de la mirada atenta sigue siendo un comportamiento corporal, sensible, contingente.

Estas consideraciones que hacen hincapié en la materialidad de quien percibe como un sujeto hecho carne con el mundo, un ser-en-el-mundo, son asumidas en la perspectiva de la encarnación cuando es vista la experiencia encarnada como un agente de las prácticas culturales e inversamente, se entienden las prácticas culturales como productos de un cuerpo-sujeto activo. Es decir, lo que resalta esta Perspectiva de la Encarnación, es que la unidad con el mundo vivida por el sujeto se desenvuelve y se actualiza a través del cuerpo propio. De esta manera, la cultura no reside únicamente en los objetos y en las representaciones, sino también en los procesos corporales sensibles y de percepción, en los cuales deviene en subjetividades y corporalidades.

De este modo la comprensión de la corporalidad se hace más compleja al ubicarla en el lugar donde bullen las percepciones, las emociones y la sensibilidad en tanto producto social y condición de posibilidad del sujeto (subjetividad). La corporalidad es a la vez constitutiva (unidad de configuración de los procesos de percepción) y expresiva (un sistema de signos que en cuanto tal posee una gramática propia). Por esto la perspectiva de la encarnación para Csordas, (1999, p.148) “no trata de comportamientos ni esencias sino de experiencias y subjetividad, y entender esto es la función de interpretar acciones en distintos modos y expresiones en diferentes idiomas [...]”.

Esta perspectiva de abordaje del mundo desde la experiencia encarnada, se vincula con los llamados Estudios del *Performance*, campo conformado en la década de 1970 en Europa y en América a partir de las teorías provenientes de la antropología, la lingüística, la sociología y las artes escénicas. Este campo inició su desarrollo con el abordaje de fenómenos artísticos, rituales y del habla en la interacción social, para luego extenderse en un continuum que atraviesa todo el campo de la performatividad humana. Según Schechner (2000, p. 12)

[...] el objeto de esta disciplina incluye los géneros estéticos del teatro, la danza y la música, pero no se limita a ellos; comprende también ritos, ceremoniales humanos y animales, seculares y sagrados; representación y juegos; *performance* de la vida cotidiana; papeles de la vida familiar, social y profesional; acción política, demostraciones, campañas electorales, y modos de gobierno; deportes y otros entretenimientos populares; psicoterapias dialógicas y orientadas hacia el cuerpo, junto con otras formas de curación (como el chamanismo); los medios de comunicación. El campo no tiene límites fijos.

Si bien la teoría desarrollada por Schechner (2000, p.13), postula que toda acción humana puede ser estudiada como *performance*, es preciso aclarar que la condición de las actividades humanas consideradas performativas poseen una marca distintiva; según este mismo autor, “[...] son actividades humanas —sucesos, conductas— que tienen la cualidad de lo que llamo conducta restaurada o conducta practicada dos veces; actividades que no se realizan por primera vez sino por segunda vez y *ad infinitum*. Ese proceso de repetición, de construcción [...] es la marca distintiva de la *performance* [...] Pero ninguna repetición es básicamente lo que copia, los sistemas están en flujo constante”.

En toda *performance* se construyen y expresan corporalidades específicas. En general a este enfoque de la performatividad, no le interesa la ‘lectura’ o el estudio de un objeto en sí, sino sus modos de narración, de presentación, su metamorfosis, su nomadismo (cómo su significado y su forma cambia a través del tiempo o en otros contextos), procesos de realización, procesos de recepción, modos de experiencia y de comunicación estética o poética. Además, está asociado con una manera alternativa de saber y de comunicar, con una epistemología de la acción y en este sentido, involucra la reflexividad y la experiencia (Prieto, S. & Muñoz, Y., 1992).

Para los intereses de este escrito es importante destacar el carácter fundamentalmente reflexivo presente tanto en los Estudios del *Performance* como de

la Perspectiva de la Encarnación. Respecto a los primeros, Gattari, M. y Mennelli, Y. (2005, p.6) señalan: “Las prácticas y representaciones que allí se ejecutan suponen un espacio-tiempo (el aquí y ahora de la *performance*) donde los sujetos (*performers* y audiencia, en el caso que la hubiese) a través de la propia experiencia, pueden pensarse a sí mismos y a su cultura. De esta instancia signada por la reflexividad también puede participar el investigador comprometido en la comprensión”. Por su parte, refiriéndose a la experiencia en la perspectiva de la encarnación, Rodríguez (2008, p.2) acuña el término “reflexividad corporizada” como “un tipo de reflexión transformadora de las subjetividades que se da justamente porque el sujeto actúa como un todo, no solo en la conciencia, sino en su ser-en-el mundo”.

En suma, la reflexión y la experiencia a la que aluden los enfoques descritos no tratan de dar vuelta a los valores de la ecuación cartesiana o de trascender el dualismo celebrando el cuerpo a expensas de la mente o reducir las categorías mente-cuerpo a una sola entidad, sino de ver siempre cada uno a la luz del otro y tener en cuenta las dimensiones productivas de esta relación de inconmensurabilidad. De esta manera, según Mora (2008, p.2) podemos entender cómo la subjetividad y la sociabilidad imparten significado al cuerpo y hacen que éste sea posible; pero también cómo la materialidad y la experiencia en y desde el cuerpo tienen un carácter productor de la subjetividad y de la sociabilidad.

Apuntes para pensar en clave pedagógica la experiencia encarnada y situada a través de prácticas performativas

En este apartado, el propósito consiste en realizar una aproximación a los alcances pedagógicos de los dos enfoques descritos anteriormente, acompañados de otras voces provenientes de la filosofía de la diferencia y de la estética, para un diseño polifónico y de formaciones reticulares, sin núcleos ni centros, con conexiones que surgen ahora en el texto y se pueden deshacer en otras organizaciones posibles.

Para iniciar estas primeras conexiones establezco resonancias entre la experiencia encarnada con la idea de “quiasmo” (Ramírez, 1994, p.44) sobre la conjunción de la mente y el cuerpo (fenoménica, práctica y vivencial) y con el concepto de “cuerpo vibrátil” (Rolnik, 2007, p.13) como actividad sensible de nuestro cuerpo somático (vivo), que manifiesta “la potencia de ser afectado por las vibraciones de la realidad en cuanto campo de fuerzas y no en cuanto forma”.

Una Educación Corporal fundamentada en una antropología-pedagógico-fenomenológica del cuerpo, desde la cual reivindicar la corporeidad como anclaje en

el mundo y necesaria para el devenir del sujeto (Gallo, 2009), puede servirse de la Perspectiva de la Encarnación desarrollada en las ciencias sociales para ampliar su comprensión de la experiencia encarnada y situada, así como de las prácticas performativas para la generación de acontecimientos que potencien la actividad sensible y la transformación individual y colectiva.

En este sentido, lo que sugiero es una forma de abordar los procesos de subjetivación o de formación del sujeto, teniendo en cuenta la posibilidad reflexiva y performativa tramitada en las prácticas corporales que juegan entre la experimentación y la “puesta en escena” de sentidos (en el doble sentido de sensual y sentidos construidos histórica y socialmente). Aquí se hace audible la voz de Foucault (1990, p. 19) cuando señala la necesidad de dirigir el análisis al dominio de las “prácticas”, al conjunto de los modos de hacer a través de los cuales se pueden vislumbrar a la vez los productos resultantes de lo que está constituido como real y los procesos o modos de los sujetos para conocer, analizar, y eventualmente modificar lo real. Es decir, para este autor, son las prácticas “entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto”. Además es ineludible situar la condición contemporánea en la cual el ser humano se reconoce y se manufactura a sí mismo, produciéndose en y a través del cuerpo. Por lo tanto, en la aproximación a las prácticas corporales y sus usos, yace una posibilidad de su comprensión y transformación (Le Breton, 2002; Andrieu, 2006).

Lo particular de las prácticas performativas es que forman parte de contextos extracotidianos, ubicadas en un espacio-tiempo donde lo corporal es primordial, por lo que se hace más evidente la dimensión quiasmática de la experiencia y su capacidad de agencia, al explorar las fuerzas en el “entre” del cuerpo actualizado-cuerpo virtual en busca de líneas de fuga, de posibilidades de libertad. Generalmente en ellas se experimenta una desviación del uso cotidiano del cuerpo, una alteración de los ritmos, de las sensaciones, de las posiciones habituales, de la utilización de la energía y el espacio, que pueden implicar a una persona o a un grupo. Según Volli (2001, p. 90), las técnicas extracotidianas poseen siempre una dirección activa del participante y pueden tener un carácter público cuando lo que interesa es la amplificación de la acción y la comunicación, o un carácter individual (aunque se realicen a veces en grupo y en espacios públicos) cuando el interés es primordialmente la experiencia subjetiva.

Tal vez, las prácticas performativas, en especial las de carácter individual, pueden también ser pensadas en el sentido asignado por Foucault (1990:16) como

“tecnologías del yo”, es decir, mecanismos que a través del cuerpo y de una actitud atenta y consciente, estimulan los procesos de subjetivación. Si tenemos en cuenta que para Foucault (1990, p. 11) la subjetividad “es el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo” la cuestión que se plantea es eminentemente práctica. No se trata del qué, de proponer un fundamento que vuelva a establecer un orden sino de preguntarse al respecto del cómo, en relación al individuo como sujeto de sus acciones.

Ahora bien, si las prácticas performativas hacen nuevos espacio-tiempos y permiten una “reflexión corporizada” al involucrar pensamiento, sentimiento, sensación y acción, la Educación Corporal puede acogerlas para convertirlas en una instancia en donde el sujeto actuante, pone en acto su “poder hacer”, con la posibilidad de transformarse y transformar su entorno. De esta manera es posible experimentar el problema de “lo que puede un cuerpo” siguiendo la pista deleuziana a partir de la lectura al conocido esolío de Spinoza, donde el problema mismo es la capacidad del cuerpo de afectar y ser afectado. En palabras de Deleuze (1980, p. 74) “Spinoza no cesa de asombrarse del cuerpo. No se asombra de tener un cuerpo sino de lo que puede un cuerpo. Y es que los cuerpos no se definen por su género o su especie, por sus órganos y funciones, sino por lo que pueden, por los afectos de que son capaces, tanto en pasión como en acción”.

Así mismo, las prácticas performativas permiten poner en juego recursos para desarrollar una estética de la existencia, en el sentido de Foucault (1990), una actitud límite que implica la crítica sobre la contingencia que nos hace ser lo que somos, y una actitud experimental, creativa-ficcional que posibilita no ser lo que somos, en tanto seres libres, y pensar de otro modo.

Al reflexionar Deleuze (2006, p. 150) sobre la subjetivación como proceso y producción de modos de existencia o de estilos de vida que se inventan infinitamente siguiendo reglas éticas y estéticas, plantea la subjetivación como modo intensivo “como campo electrónico o magnético, individuación que actúa mediante intensidades, campos de individuación, no personas o identidades. Aclara más adelante que “como proceso es una individuación personal o colectiva, unitaria o múltiple” (Deleuze, 2006, p.184). El tipo de individuaciones dinámicas sin sujeto, alude según Galván (2007, p. 319) a la individuación por acontecimiento, no a un sujeto dado, sino un acontecimiento en perpetuo devenir. En últimas la subjetivación anclada en la diferencia y el acontecimiento, se confunde con el proceso mismo en que resulta producida de forma intensiva, provisional y móvil.

De acuerdo a lo anterior, puede decirse que las prácticas performativas no producen una vivencia que remite a un sujeto trascendente-Yo- sino que suscita individuaciones dinámicas, un sujeto-acontecimiento en perpetuo movimiento. Así, la Educación Corporal puede ser una Pedagogía de lo Singular, que da acogida a la diferencia y produce diferencias al provocar subjetividades múltiples y corporalidades diversas, basados en principios que configuran actitudes abiertas y disposiciones para la auto-observación, la observación, la experimentación de nuevas maneras de percibir y afectarse.

Desde una Pedagogía de lo Singular, el sujeto es un experimentador, un *performer* que se sumerge en la experiencia encarnada que despliegan las prácticas performativas, contactando fuerzas y afectos, inventando o refigurando territorios para residir, pensar, luchar o crear composiciones intercorporales e intersubjetivas. Aquí, el “cuerpo vibrátil” puede ser el instrumento para situar al *performer* como un observador estético, consciente de su singularidad, de su estilo de observar, de cuerpo sensible, más en el límite que al límite de lo que observa y que tiene en su corporalidad el estímulo y la fuente de su proceso de subjetivación.

En esta Pedagogía de lo Singular, se trata de vivir una corporeidad abierta, disponible a la resonancia y a la sensibilidad. En ella el “cuerpo vibrátil” se convierte en la vía para experimentar, interrogar y afectarse, de tal modo que las formas de pensar/hacer/sentir que reproducimos y transmitimos alejadas de las experiencias que los hicieron irrumpir, puedan ser ficcionadas en y desde la propia corporalidad.

De otra parte, la Perspectiva de la Encarnación evidencia la existencia de corporalidades y subjetividades, como productos emergentes de realidades múltiples, enmarcados en condiciones específicas de realización y situados en coordenadas de espacio y tiempo. De este modo, se abre un horizonte de interpretación para la Educación Corporal de las prácticas corporales actuales que producen corporalidades múltiples y modos cambiantes de las posiciones del sujeto en territorios personales (el yo) y colectivos (familia, género, etnia, grupo, etc.).

En este momento, el concepto de territorialización de Deleuze (1988, p. 6) puede aclarar lo que intento decir sobre las prácticas performativas como medio de pasaje de las subjetividades: “[...] el territorio no vale más que en relación con un movimiento mediante el cual se sale del mismo; [...] no hay territorio sin un vector de salida del territorio, y no hay salida del territorio, desterritorialización, sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo para reterritorializarse en otro lugar, en otra cosa”.

La territorialización presupone un cambio subjetivo en donde la experiencia encarnada puede servir de tránsito a las intensidades. Siguiendo a Farina (2007, p. 20) “los territorios dan pasaje a las intensidades que provocan acontecimientos y experiencias [...]. El orden de las intensidades a las que se refiere la autora, es al de las fuerzas que provocan oscilaciones, capaces de afectar y ser afectadas. Así, la territorialización conduce al movimiento constante, al nomadismo, a la desterritorialización, como devenir del ser, como ser corporal que se encuentra en situación, desde donde crea e inscribe nuevas zonas, para reorganizarse, reterritorializándose.

En síntesis, puede decirse que el “giro corporal” en las ciencias sociales, en especial la Perspectiva de la Encarnación y los Estudios del *Performance*, contribuye a constituir la Educación Corporal como una Pedagogía de lo Singular, desde la cual se potencien movimientos de territorialización-desterritorialización-reterritorialización con que construirse modos singulares y estéticos de existencia. De la misma manera, permite proponer experiencias a través de las prácticas performativas que posibilitan a los *performans*, afectar y ser afectados por medio de lo sensible, ensayar trayectorias y cartografiar sus viajes, a manera de una práctica estética a través de la cual es posible transformar lo conocido, de otro modo.

Referencias

- Andrieu, B. (2006). Cultes du corps. *Revue CORPS*, (2), 9-18.
- Berthelot, J. (1995). The Body as a Discursive Operator: Or the Aporias of a Sociology of the Body”, *Body & Society* 1(1):13-23.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos-Culturalia.
- Crossley, N. (1995) “Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology”. *Body & Society* 1; 43-63. London: Sage.
- Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En Weiss, G. y Fern Haber, H. (Eds) *Perspectives on Embodiment. The Intersections of Nature and Culture*, (143-162). New York-London: Routledge.
- Csordas, T. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8 (2), 135-156.
- Deleuze, G. y PARNET, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1988) *El abecedario de Gilles Deleuze*. Recuperado en: http://www.dialogica.com.ar/iys/Abecedario_Gilles_Deleuze.rtf
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones* (J. Pardo, Trad.) Valencia: Pre-textos.

- Farina, C. (2007). La formación del territorio. Saber del abandono y creación de un mundo. En: Moreno, W. & Pulido, S. (Eds.). *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos Editores. 115-129.
- Foucault, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines* (M. Allende Salazar, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar. *Estudios Pedagógicos* 35, (2): 231-242
- Galván, G. (2007). *GillesDeleuze: ontología, pensamiento y lenguaje. Un logos problemático*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Gattari, M. Ymennelli, Y. (2005). Corporalidad, experiencia y performance: apuntes para una propuesta antropológica. *1er Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología*. Rosario, 11 al 15 de Julio 2005. Asociación Latinoamericana de Antropología. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R. CD. Rosario, Argentina.
- Jackson, M. (1983). *Knowledge of the body*. Man 18: 327-345.
- Ibañez, T. (2003). El giro lingüístico. En: Iñiquez, L. (Ed.). *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad* (P. Ler, Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (J. Cavanés, Trad.). Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (1970). *Lo visible y lo invisible* (E. Consigliy B. Capdevielle, Trad.) Barcelona: Seix-Barral, Barcelona.
- Mora, S. (2008). Propuestas metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo. *I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, La Plata, 10 al 12 de diciembre.
- Muñoz, J. (2007). El cuerpo, eje fundamental de una filosofía crítica y hermenéutica de la cultura en la era digital. *Thémata. Revista de filosofía*, 39, 189-194
- Nancy, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma* (D. Álvaro, Trad.). Buenos Aires: La Cebra.
- Prieto, S. & Muñoz, Y. (1992). *El teatro como vehículo de comunicación*. México: Trillas
- Ramírez, M. (1994). *El Quiasmo*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Editorial Universitaria.

- Rodríguez, M. (2008). Entre ritual y espectáculo, reflexividad corporizada en el candombe (2008). Mesa 11. Antropología del Cuerpo. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM. Posadas.
- Rolnik, S. (2007). Entrevista a Suely Rolnik. En: Artea (s.f). Recuperado de <http://www.eutsi.org/kea/pdf/cultura/suely-rolnik>
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, UBA. Libro electrónico: <http://www.alternativateatral.com/nota146-performance-teoria-y-practicas-interculturales-richard-schechner>
- Scheper-Hughes, N. & Lock, M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly* 1:6-41.
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Volli, U. (2001). Técnicas del cuerpo. En: Islas H. (Comp.) *De la historia del cuerpo y del cuerpo a la danza* (D. Ponce, Trad.) Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 76-102.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Avellaneda: Siglo XXI Editores.

Julio Herrera y Reissig

(Uruguay, 1875-1910)

Amor sádico

Ya no amaba, sin dejar por eso
de amar la sombra de tu amor distante.
Ya no te amaba, y sin embargo el beso
de la repulsa nos unió un instante...

Agrio placer y bárbaro embeleso
crispó mi faz, me demudó el semblante;
ya no te amaba, y me turbé, no obstante,
como una virgen en un bosque espeso.

Y ya perdida para siempre, al verte
anochece en el eterno luto,
—mudo el amor, el corazón inerte,—

huraño, atroz, inexorable, hirsuto...
¡Jamás viví como en aquella muerte,
nunca te amé como en aquel minuto.

El movimiento experimentado: una forma de habitar el cuerpo y de relacionarse con los otros

Nery Cecilia Molina Restrepo⁴⁶

Resumen

El presente escrito retoma uno de los temas que emergieron en las investigaciones “La experiencia de la corporeidad en relación con la salud: relatos de vida en mujeres que danzan” y “La experiencia de la corporeidad en relación con la salud: relatos de vida en mujeres profesionales de la salud”, las que tuvieron como objetivo general interpretar los significados que le otorgan las mujeres a la experiencia de la corporeidad en relación con la salud. Las investigaciones se sustentaron en el enfoque de la fenomenología hermenéutica de Paul Ricœur, siguiendo el método de la investigación narrativa.

Parte de los resultados de estas investigaciones nos ilustran sobre otras formas de entender el movimiento, que pueden complementar la manera como es abordado el mismo por parte de la Educación Física tradicional. Se abren así caminos para emprender, desde la perspectiva del movimiento interiorizado en las prácticas corporales, la educación del cuerpo humano, en la que se privilegie la experiencia en relación consigo mismo, en la búsqueda de ser un sujeto de reflexión a partir del darse cuenta de la importancia de habitar el cuerpo y del relacionarse con los otros, en el logro de ser, y estar en el mundo, atentos a todos los cambios que implican la experiencia como ser humano, posibilitando una verdadera transformación para favorecer la salud.

Palabras clave: Movimiento, cuerpo, subjetividad, salud, género.

Introducción

A pesar de los avances que se han dado en los sistemas de salud para la población en nuestro país y en el mundo entero, éstos en realidad se ocupan de la enfermedad como tal, descuidando aspectos tan importantes como la persona enferma,

⁴⁶ Magíster en Salud Pública / Universidad de Antioquia. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia / Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. nerymo@gmail.com

desatendiendo de algún modo la educación en salud como estrategia de la promoción de la salud. En este escrito se aborda uno de los temas que emergió en los resultados de las investigaciones “Experiencia de la corporeidad en relación con la salud: relatos de vida en mujeres que danzan y de profesionales de la salud”, para abrir paulatinamente camino hacia la comprensión de lo importante que es el entendimiento de todo lo que implican la corporeidad y la subjetividad, en el caso presente de la mujer, con respecto a su propio bienestar, combatiendo aquellos malestares resultantes del desconocimiento de sí misma y de su ser en el mundo.

Las investigaciones acerca a los significados de la corporeidad involucran una aproximación a las formas particulares de comprensión del cuerpo de las mujeres y es el movimiento interiorizado en las prácticas corporales el medio para acercarse al significado del cuerpo como cuerpo propio. La experiencia de la corporeidad puede convertirse en una estrategia para posibilitar y potenciar la participación libre, consciente y proactiva de las mujeres, en la toma de decisiones que inciden en su salud.

Metodología

El enfoque de las investigaciones se sustenta en la “fenomenología hermenéutica” de Paul Ricœur (2001, p. 380). El método empleado fue la investigación narrativa; para la unidad de análisis se contó con los sentidos que le otorgan las mujeres a la experiencia que acontece en el propio cuerpo, sus percepciones, sus concepciones sobre el mismo y, además, las percepciones sobre salud que tienen ellas. Para tal efecto, las fuentes primarias de información fueron tres mujeres con experiencia en danza: Ana, Lucía y María y, además, seis mujeres profesionales que trabajan en el área de la salud, aunque para este escrito sólo se contó con la narración de una de ellas, Cristina.

Como estrategia de recolección de la información recurrimos al relato de vida, y como técnica, a la entrevista en profundidad (Bolívar y otros, 2001, p. 159). Como instrumento de recolección se empleó la guía de entrevista y para la construcción del dato hicimos uso del análisis categórico de la estructura.

Igualmente se incluyeron algunos resultados de una investigación descriptiva en el marco de las otras investigaciones, lo cual se llevó a cabo con el objetivo de tener un acercamiento al sistema de creencias o conocimientos acerca de lo femenino y la práctica corporal. La técnica de recolección de información fue la encuesta a nueve mujeres asistentes al Tercer Seminario Internacional Intensivo Anual de Movimiento

Auténtico, realizado en la ciudad de Córdoba (Argentina), sobre las prácticas corporales. De las nueve preguntas que contenía la encuesta, solo se analizó una para este escrito; esa pregunta hace alusión a la relación con los otros a partir de las prácticas corporales.

El movimiento experienciado

El movimiento, junto con la respiración, es fundamento inherente a la vida, y la vida misma es movimiento capaz de alcanzar los niveles de bienestar por medio de los cuerpos, pero solo si a esta energía vital se la direcciona en forma correcta y, en el caso de los sistemas de salud y educativos, si las personas son tratadas como verdaderos seres humanos en su plenitud corporal. El movimiento experienciado o vivido (Strauss, 1971, citado por Rovalletti, 1998, p. 204), “[...] es algo más que un proceso que tiene lugar en un músculo”, porque el ser vivo es el que genera el movimiento del cuerpo, es el sujeto, que cuando actúa conscientemente le da un propósito, una razón de ser a su cuerpo.

Según Merleau-Ponty (1975, p. 469), en la acción del movimiento es donde se realiza la existencia. El movimiento es expresión de la conciencia como potencialidad de acción del sujeto por intermedio del cuerpo y por medio del cual se cumple la intencionalidad de vivir las diferentes situaciones, según las relaciones que surgen dentro de un espacio y un tiempo: situaciones del pasado, del presente y del futuro, o situaciones que se dan dentro de un espacio físico o simbólico, es decir, ideológico, moral, ético, etc. De este modo, la intencionalidad está íntimamente relacionada con la del movimiento y la del cuerpo, de manera que poco a poco el ser humano se vaya introduciendo en espacios y tiempos que luego se representará.

En una de las investigaciones, la entrevistada llamada Cristina, dice: “Una intención es de por sí un movimiento a nivel neuronal”. Y agrega:

Movimiento es la capacidad de generar, a partir de un punto, una relación. El movimiento no es el desplazamiento de una parte a otra, siempre tiene una connotación de relación a partir de un punto de partida, continuamente está tejiendo, es como una araña, que empieza y aunque no la veamos, es incansable en su labor. Así, todo movimiento nuestro empieza a determinar una trama de relaciones que tiene el color de las intenciones con las que hacemos el movimiento.

Y lo anterior lo ejemplifica de la siguiente manera:

Es muy distinto el movimiento que yo tengo cuando recorro un kilómetro con mis pies, o como lo pueda recorrer, para ir a ver a mi madre, que el movimiento que tenga al recorrer un kilómetro para ir a rendir una indagatoria, porque tengo un parte en el tránsito, es distinto. Entonces, de acuerdo a la intención o la disposición del corazón, se va moldeando en el espacio invisible la creación o consecución de una serie de efectos acordes a dicho movimiento, porque éste es el resultado de una pulsión que me lleva desde un punto a otro, sea físico, emocional, mental, espiritualmente o como evolución de vida.

El movimiento se puede experimentar en toda la existencia del ser humano, pero hay diferentes prácticas corporales tales como la danza, el yoga, el taichi, el Kung Fu, el movimiento auténtico, la meditación, entre otras que, trabajadas como prácticas corporales de autoconocimiento o expresiones motrices, acercan al ser humano a sí mismo, lo que permite una mejor comprensión de su propia corporeidad. Los movimientos experienciales en estas prácticas corporales son naturales, expresivos, se basan en la espontaneidad y la creatividad, en ellos el cuerpo vivido se expresa en toda su dimensión y le permiten al sujeto volver la mirada hacia sí mismo.

En otra de las entrevistas, y en relación con el significado de una de las prácticas corporales como la danza, Lucía narra:

Bailar para mí es autoexpresión y posibilidad de tener conciencia alegre y móvil del cuerpo, habitando esta esfera. Es conectarme con la vida y mi vía más regia de autodescubrimiento. Bailando recuerdo, bailando creo, bailando soy, es la manera de anclar mi misión, mi destino en el quehacer de la labor, lo que permite conectarme con la presencia en el plano físico a través de la danza y sanar.

El ser humano estructura a partir del movimiento sus afectos, emociones, sentimientos y experiencias que configuran su personalidad e identidad, en la búsqueda del autodescubrimiento y el logro de una expresión propia y singular. En efecto, Larrosa (2003, p. 7) dice que “la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad”.

El movimiento está plenamente identificado con todos los procesos vitales, como decir: si hay movimiento, hay existencia. Pero referido a la vida, no a las cosas inanimadas, teniendo en cuenta que aun siendo inanimadas pueden contener vida que se mueve por medio de ellas. El movimiento es una expresión de vida, sea interior, sea la percibida en el exterior, allegándose aquí a la conciencia de un tiempo

vivido, proporcional a un espacio igualmente vivido por el ser, en uso de una voluntad razonable, una fuerza inteligente que da razón al yo puedo, y una sabiduría de la vida emotiva, sensible e intuitiva, capaz de percibir el sentido de su profundo significado y de emitir conceptos sobre sí misma, los otros y el mundo que la rodea.

Con respecto al movimiento interiorizado por medio de prácticas corporales como la danza, Gallo (2010, p. 92), dice que es “un movimiento que entra en relación con el mundo de la vida, como aquel movimiento que está ligado a la vivencia, las emociones, las percepciones, el estado de ánimo, el sentir corporal; entonces, en el moverse no quedan reducidos a ninguno de ellos, porque a través del moverse se puede entender que el propio cuerpo expresa tanto una actitud naturalista como una actitud personalista o espiritualista”, o sea que los integra y los hace servir a una causa única de experiencia vital que favorece la salud del ser humano.

El cuerpo como centro de la experiencia vital

La Educación Física tradicional fundamenta sus prácticas corporales en la concepción mecanicista del cuerpo: lo repetitivo, la medición y el rendimiento. Una mirada más desde la perspectiva de lo funcional e instrumental, basada en un cuerpo más para la exhibición, y, en resumidas cuentas, un cuerpo más para los otros que para sí mismo, lo cual refuerza la partición existente entre cuerpo objeto (*Körper*) y cuerpo sujeto (*Leib*), cual si la experiencia de uno de estos cuerpos fuera independiente de la experiencia del otro, cuando en realidad, dentro de la experiencia humana, es fundamental la corporeidad, entendida como la experiencia vital del ser humano en forma integral.

La experiencia vital queda mejor enmarcada dentro de la concepción del cuerpo sujeto; éste es el “cuerpo vivencial”, el “cuerpo propio”, que necesariamente incluye en sí mismo el cuerpo objeto, con lo que se da a plenitud la manifestación del ser sujeto dentro de un espacio y un tiempo, pero que a bien, recuerda, conoce y se reconoce como ser sensible, constantemente conectado con los estados corporales internos, y toda una riqueza de sensaciones, emociones y sentimientos, que igualmente lo conectan con los exteriores estados de ser con los otros y el mundo.

El cuerpo es un lugar de aprendizaje simbólico, un lugar de la experiencia, que permite la configuración de la subjetividad, debido a que es un cuerpo propio, vivido para sí mismo, para re-configurarse, reivindicando un modo de relacionarse con la realidad a partir de sí, un cuerpo en bien-estar que permita decidir por sí mismo al sujeto qué es lo que desea. La experiencia misma del sujeto reclama que se le dé la

debida importancia al cuerpo dentro de la misma existencia y el sujeto mismo ha de ser entendido, comprendido y pensado a partir de la experiencia aprendida y a bien, apprehendida por medio del cuerpo que habita.

Según Ana, otra de las entrevistadas, algunas mujeres ven la danza árabe como algo que está de moda, pero en realidad, para que la danza llegue a cumplir su objetivo primordial, ha de sentirse y vivirse. Es a este sentimiento interior de sí misma a lo que algunas mujeres le prestan poca importancia, porque están acostumbradas a descuidar la educación y la formación de su propio interior. Comba (1996, p. 189) dice al respecto: “Estamos habituadas a servirnos de nuestro cuerpo, a imaginarlo, a utilizar el espejo para verlo, y estamos poco habituadas a habitarlo, es decir, a sentirlo, a conocer su presencia”. Porque lo que está dentro, al no ser visible, se acepta que no amerita ciertos cuidados, los mismos que sí se piensan necesarios y útiles a la forma exterior, influidas, como regularmente lo están las personas, por lo mediático y las imágenes que se imponen por la sociedad de consumo.

Efectivamente, lo externo se asocia normalmente con lo visible, con lo objetivo, y, para la gran mayoría, también con lo real, lo inteligible y lo ordenado; en cambio, lo interior adquiere las características de lo subjetivo, lo imaginario, lo emotivo y, en muchos casos, lo caótico y confuso, podría decirse, asociado más a lo irreal e inclusive a los mundos de la ilusión, a los que en realidad solo es posible acercarse por medio de la sensibilidad y la capacidad de percibir la existencia de otros microcosmos contenidos en el macrocosmos (Comba, 1996, p.189).

Cuando no se acude a la capacidad sensible de la corporeidad, el suceso no pasa a la experiencia del sujeto, dado que son cuerpos sin lugar para la experiencia, sin memoria del pasado, con lo que se afectan de este modo las relaciones entre la formación del sujeto y la imagen que se hace de su propio cuerpo, de sus posibilidades y de sus límites; en definitiva, del papel que el cuerpo tiene en la construcción de la propia identidad (Bárcenay Mèlich, 2000, p. 69).

En Lucía, el movimiento interiorizado en la danza le posibilita esa experiencia de no alejarse de sí misma a partir de su propio cuerpo. De tal forma, se convierte en cuerpo encarnado, tiene su cuerpo, se mantiene en él y se unifica en él; lo habita por medio de sus sentimientos, experiencias y emociones, es su cuerpo viviente, aquel que la hace re-conocerse. Dice:

Cuando las mujeres se reconectan a través de movimientos muy específicos, como desbloqueo de la pelvis, buscando una mayor conciencia del útero en la recuperación

del placer y la activación de la energía vital en todo el cuerpo, su principio creativo, que es femenino, su cuerpo, que es femenino, se expande, se suelta y pueden tener encuentros sexuales más profundos a nivel de pareja. O sea, a niveles macro pueden desarrollar su aspecto creativo.

Desde una mirada de vida, una mirada existencial, otra de las mujeres entrevistadas, María, narra que la experiencia con la danza en realidad va más allá de la apariencia, de la belleza exterior, de la estética, pues estas conceptualizaciones hay que trascenderlas para llegar a la comprensión, que lo que en realidad se busca por medio de la danza es la esencia pura del ser, mediante la cual se pretende lograr el autoconocimiento y el bienestar de la persona.

Según María, lo que se enseña y se entrena por medio de la danzaterapia, es que el cuerpo esté bien, prevenir en vez de curar, estar atentos a los movimientos internos y externos, a lo que se siente y se expresa, y buscar el bienestar en todo momento, no esperar a que sea demasiado tarde, cuando quizás la enfermedad haya avanzado y se haya salido de control. Utilizar la danzaterapia como disfrute coordinado con el movimiento en la búsqueda de bienestar, ayuda a restituir lo que se tiene internamente no resuelto, o lo que está en confusión o conflicto, en cualquiera de los niveles del ser, incluido lo espiritual.

Ana, Lucía y María, dentro de sus experiencias con el movimiento implícito en las formas de danzar, han desarrollado metodologías para el despertar, el desarrollo y el empoderamiento de los principios masculino y femenino, equilibrados en el interior de las personas y cuya armonía necesariamente se ve reflejada en las diversas facetas de la vida del ser humano y su salud, mirada a partir de la corporeidad.

Las mujeres entrevistadas plantean que en procura de un bienestar, se ha de trascender la noción del cuerpo impuesta socioculturalmente e introyectada de tal forma que las mujeres, no habituadas a habitar su propio cuerpo, se niegan a sí mismas la posibilidad de la vivencia y experiencia de la corporeidad como un todo, que implica ser humano; por tanto, se constituye en riesgo de enfermedad. Se encontró que la danza ha de sentirse, que el movimiento por medio de la danza es vida en plena actividad capaz de sanar y, por ende, puede utilizarse como terapia complementaria a los procesos empleados por cualquier sistema de salud.

El cuerpo, los otros y el mundo

Sin el cuerpo es imposible vivir la experiencia o la existencia a cualquier nivel de manifestación de la vida, pues, como dicen Bárcena, Tizio y Larrosa (2003, p. 39), es éste el que nos permite instalarnos e interactuar con nuestros semejantes y los demás seres que habitan nuestro mundo, sea desde el punto de vista cultural o en la historia misma, que va uniendo eslabones a lo largo del trayecto biográfico de los seres individuales, puesto que es así como el cuerpo se expresa simbólicamente y adquiere una razón de ser que le da un sentido y un significado a la misma existencia.

Simbólicamente, como manifestación acorde con la expresión de vida que lo habita, por medio del cuerpo se recibe, se organiza, se procesa y, finalmente, se comparte la información, dada la diversidad de la experiencia, a medida que el ser humano se enmarca como sujeto familiar, socialmente capaz de interactuar con los otros y el mundo. Como dice Vilela, (citado por Bárcena, Tizio y Larrosa, (2003, p.39): “Constituyéndose como fenómeno cultural y social, y reducto de creación y recepción de la producción de sentido, el cuerpo inserta al hombre en el campo simbólico, es decir, en el interior de un espacio de relación”.

Siguiendo a Bárcena, Tizio y Larrosa (2003, p. 40), el cuerpo es un lugar de intersección y cruce de significaciones sociales, culturales y científicas, capaz de una serie de intercambios simbólicos en el entendimiento y comprensión de los diversos códigos inscritos en los cuerpos, de lo que resulta entonces que el cuerpo es fundamental en toda relación con el mundo, porque el cuerpo es, en sí mismo, uno de los más completos sistemas de comunicación: por sí mismo habla de múltiples maneras.

Una de estas maneras, o, mejor, dígame que básicamente, el lenguaje del cuerpo son los gestos, ya que, sin necesidad de usar la palabra, el ser humano puede expresar lo que le pasa, lo que siente, sus sentimientos, porque el cuerpo responde por medio de las señales que capta y emite. La biopolítica moderna, según Bárcena, Tizio y Larrosa (2003, p. 32), utiliza este lenguaje innato de los cuerpos, pero para manipularlos y hacerlos responder a ciertas imágenes socialmente vigentes y, entonces, resultan los cuerpos educados por agentes externos para tornarlos dóciles y funcionales, y así, enmudecidos y muchas veces incapaces de hablar por sus propios medios, acallada la voz, acallado el gesto.

La cultura ha tenido y tiene mucho que ver con los cuerpos silenciosos y, todavía peor, silenciados, pues ha instaurado formas de ser para el hombre y la mujer a partir de sus cuerpos. Según Romero (2008, pp. 5-6), “la mujer existe con su cuerpo, es

decir, se hace presente ante el mundo corporalmente y de una manera determinada gracias a la cultura. De esta manera, desde que la niña es pequeña se le obliga a que sea de una determinada forma con su cuerpo”. Ocurre que, desde la infancia, a la mujer se le está haciendo una exigencia acerca de cómo tiene que aparecer corporalmente y de qué manera debe afrontar al mundo, de acuerdo con dicha exigencia: “Tienes que ser de esta manera, y no de otra”. En cambio, al varón no se le educa tanto según el tener que ser; en muchos casos ni siquiera aparecen exigencias con respecto al ser, pero sí se le insta a hacer.

Sin embargo, la relación de la mujer con su cuerpo depende en realidad de la significación que ella misma le dé, independientemente de lo dictado por las tradiciones sociales y culturales, pues éstas siempre tratan de moldearla en detrimento de su propia libertad. Y, en este sentido, cuando permite la interferencia en su vida de los modelos provistos por la cultura o, simplemente, el exterior vacío de esencia, la mujer termina haciendo lo que se espera de ella en beneficio de los otros y no de sí misma, tornada en una extraña, habitando un cuerpo extraño, en un mundo extraño construido por hombres y relativamente para hombres.

Conviene detenerse en algunos testimonios de mujeres de diferentes países, entre ellos España, Venezuela, Perú, Costa Rica, Colombia y Argentina, que asistieron al Tercer Seminario Internacional de Movimiento Auténtico; entre otras prácticas corporales que realizan, se encuentran: danzaterapia, bioenergética, yoga, danza africana, danza libre, *feldenkrais*, contacto-improvisación y biodanza. Se retoma una de las nueve preguntas formuladas: ¿Cuál es el sentido que le dan a la relación con otros y otras desde que realizan prácticas corporales?

El conocimiento de aspectos personales antes desconocidos me ha permitido flexibilizar mi forma de relacionarme, y a valorar cada vez más profundamente las experiencias de los demás, desde escuchar y contener, sin necesariamente opinar o intervenir o forzar al otro a pensar como yo pienso. Mis vínculos son mucho más afectivos (M1).

[...] lo que sí puedo decir es que cada vez que uno entra más en las profundidades del cuerpo, en las profundidades del interior, se va encontrando cada vez con cosas nuevas que te hacen crecer, saber y aceptar las sombras. Por ende, te hace entender a los demás, pues te vas entendiendo más a ti misma, primero. Al producirse esto es que las relaciones con el otro se vuelven más claras, más concisas y transparentes; por otro lado, siento que cuando me relaciono con otro mi cuerpo me lleva a conectarme con el cuerpo del que tengo al frente, poniendo más atención a los gestos que también te

hablan tanto y más que las palabras, he aprendido a apreciar más la comunicación no verbal y he descubierto maravillas [...].

No sé si se trata de estar en contacto con tu cuerpo o simplemente de ir creciendo, pero sí estoy segura de que estar en contacto con el cuerpo y el movimiento desde distintos espacios, te abre caminos, te hace más sensible y perceptiva a los demás y a ti misma, y en mí tiene un efecto de curación (M2).

Siento que desde que realizo prácticas corporales tengo más seguridad y confianza en mí misma, lo cual hace que mis vínculos con otros y otras también sean más cercanos y seguros, desarrollan mi intuición, y desde este lugar (muy kinestésico quizás) me ayuda a discriminar qué vínculos me nutren y me ayudan y de cuáles debo distanciarme o cuidarme. Creo que también me dotan o fortalecen un sentido del humor que valoro mucho a la hora de relacionarme con mi entorno (M3).

En la experiencia de estas mujeres que realizan prácticas corporales se encontró que poseen una capacidad de relación más flexible, clara y transparente, capacidad de escucha y de observación, comprensión de los demás a partir de su propio entendimiento y sentimientos de seguridad y confianza en ellas mismas, lo cual se proyecta en su entorno y a los otros y, finalmente, clarifican su capacidad de tomar decisiones. Sus encuentros pretenden fortalecer la conciencia como individuo sobre sí mismo y sobre la realidad. En este sentido, la conciencia se relaciona con la capacidad de comprensión, por lo cual requiere ser transitiva, esto es, permeable, dispuesta a revisiones y con capacidad de transmisión. Las personas organizan su experiencia, sus conocimientos y transacciones relativas al mundo social, y, con ello, pueden resolver conflictos, explicar diferencias y renegociar significados.

Conclusión

Parte de los resultados de estas investigaciones nos ilustran sobre otras formas de entender el movimiento, que pueden complementar la manera como es abordado el mismo por parte de la Educación Física tradicional. Se abren así caminos para emprender, a partir del movimiento interiorizado en las prácticas corporales, la educación del cuerpo humano, en la que se privilegie la experiencia en relación consigo mismo, en la búsqueda de ser un sujeto de reflexión a partir del darse cuenta de la importancia de habitar el cuerpo y del relacionarse con los otros, en el logro de Ser y estar en el mundo, atento a todos los cambios que implica la experiencia como ser humano, para posibilitar una verdadera transformación dirigida a favorecer la salud.

Referencias

- Bárcena, F. & Mèlich J. C. (2000). El aprendizaje simbólico. *Revista Complutense de Educación* (Barcelona), 11(2): 69-92.
- Bárcena, F., Tizio, H., & Larrosa, J. (2003). El lenguaje del cuerpo: políticas y poéticas del cuerpo en educación. Barcelona: Conferencia pronunciada en el XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Recuperado de <http://ub.es/div5/site/documents.htm>.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Comba, L. (1966). Lo que no se puede verificar. En: Diótima (editor). *Traer al mundo el mundo: objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Barcelona: Icaria.
- Gallo Cadavid L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá : Kinesis.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Barcelona: Península.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. (P. Corona, Trad.). Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Romero Moreno, L. (2008). Influencias de la corporeidad en una ética de lo femenino. A Parte Rei . *Revista de Filosofía*, N° 55, pp. 1-6.
- Rovaletti, M. L. (1998). *Corporalidad: La problemática del cuerpo en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Buenos Aires.
- Vilela, E. (2000). Cuerpos escritos de dolor. *Revista Complutense de Educación*, Vol.11, N° 2, p. 85. Bárcena, F, Tizio, H, & Larrosa, J. (2003). *El lenguaje del cuerpo: políticas y poéticas del cuerpo en educación*. Barcelona: Conferencia pronunciada en el XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Recuperado de <http://ub.es/div5/site/documents.htm>

Robert Desnos

(Francia, 1900-1945)

Tanto soñé contigo

Tanto soñé contigo que pierdes tu realidad.

¿Todavía hay tiempo para alcanzar ese cuerpo vivo y besar sobre esa boca el nacimiento de la voz que quiero?

Tanto soñé contigo que mis brazos habituados a cruzarse sobre mi pecho cuando abrazan tu sombra, quizá ya no podrían adaptarse al contorno de tu cuerpo.

Y frente a la existencia real de aquello que me obsesiona y me gobierna desde hace días y años, seguramente me transformaré en sombra.

Oh balances sentimentales.

Tanto soñé contigo que seguramente ya no podré despertar. Duermo de pie, con mi cuerpo que se ofrece a todas las apariencias de la vida y del amor y tú, la única que cuenta ahora para mí, más difícil me resultará tocar tu frente y tus labios que los primeros labios y la primera frente que encuentre.

Tanto soñé contigo, tanto caminé, hablé, me tendí al lado de tu fantasma que ya no me resta sino ser fantasma entre los fantasmas, y cien veces más sombra que la sombra que siempre pasea alegremente por el cuadrante solar de tu vida.

Cuerpos: entre la gestión del miedo y del placer.

Lectura en clave biopolítica

John Jairo Uribe Sarmiento⁴⁷

Resumen

La siguiente presentación se aproxima a la relación entre el placer y el miedo en el actual contexto biopolítico, a partir de un análisis de la corporalidad y de la historia del placer en el siglo XX.

Palabras clave: Técnicas de gobierno, placer, miedo, biopolítica, noopolítica, corporalidad

Presentación

El problema sobre el cual queremos reflexionar se refiere al gobierno de la vida a partir de la gestión combinada de miedos y placeres. Mientras el siglo XX se caracteriza por la reivindicación del placer y del ocio (al punto que el derecho al placer se ha extendido como una conquista y las industrias dedicadas a su producción y consumo se ubican entre las mayores del mundo), el gobierno del planeta se centra en la producción, distribución y administración del miedo: la demanda de seguridad, se iguala (si no es que traspasa) a la de la satisfacción de los placeres. Buscamos el placer en un contexto plagado de miedos, biopolítica que gestiona corporalidades a la vez hedonistas y paranoicas.

La primera parte de esta presentación se concentra en un rápido estado del arte sobre los abordajes del cuerpo, para luego discutir algunas de las relaciones y tensiones que emergen de la dupla miedo placer y que colocan en el escenario la necesidad de abordar los aspectos éticos y políticos que allí se articulan.

⁴⁷ Candidato a Doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales / Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. juandepatmos1972@yahoo.com.mx

Sobre el cuerpo

El cuerpo, órgano de lo posible (Duch y Mèlich, 2005, p. 230), lugar, discurso, movimiento y experiencia de poderes y resistencias, carne de las construcciones y destrucciones cotidianas. Cuerpo sentido y para los sentidos: de la vista, del olfato, del tacto, del gusto, del oído, pero también del humor, del tiempo, del amor, de lo común, del orden, del caos. Nudo de la vida y del yo, de lo social y del individuo, del nacer, crecer, reproducirse y morir... Para algunos la tarea es ir más allá del cuerpo, trascenderlo; para otros, poseerlo, adueñarse de sus fuerzas y misterios; para muchos más, transformarlo, aumentando (o disminuyendo) sus volúmenes, cambiando los tintes y texturas de la piel.

Pero hay otras formas de vivir y entender el cuerpo, así, algunos Taitas del Putumayo invitan a que seamos amigos de nuestro cuerpo, a tratar cada órgano como a un ser que posee su propia sabiduría, su propia enseñanza: un dolor de la cintura habla de la relación con la pareja, la gastritis del mal humor, un malestar en la planta de los pies, de problemas en los riñones. Para la medicina tradicional china, los rasgos del rostr, narran su propia historia: la línea del entrecejo indica problemas del hígado, el grosor de las cejas, la robustez de la salud. En cada uno de estos órganos y lugares del cuerpo se concentra la energía, es decir, las emociones y pensamientos en movimiento, de su inadecuada concentración y circulación dependerá la producción de un cierto dolor, de una enfermedad. Mientras tanto, algunos meditan para lograr una sonrisa que llegue a cada parte de sí, tratan de reír consigo mismos en una carcajada íntima. Estos médicos tradicionales, no han separado la risa de lo sagrado.

Diversos son, entonces, los regímenes del placer y del dolor creados a través de culturas diversas. Tales regímenes se articulan a los modos como los sujetos establecen la verdad de sí mismos, verdades que se encuentran atravesadas por formas de gobierno cada vez más sutiles y diversas, que a un tiempo son expresión de sujeciones, dominaciones y formas de explotación, así como de resistencias y de reinenciones subversivas. A continuación referiremos los aspectos que consideramos centrales de los abordajes sobre la relación entre subjetivación y corporalidad, específicamente en su relación con el poder y la biopolítica, en últimas, con la reproducción del orden capitalista.

Ahora bien, se puede organizar esquemáticamente el conjunto amplio de estudios y publicaciones sobre el tema en torno a cuatro ejes, según se destaque cierta relación en torno al cuerpo y a la subjetividad, así como cierta metodología compartida.

Como todo esquema, la generalidad lograda pierde la riqueza de los detalles. Los ejes identificados son:

- Cuerpo-representación
- Cuerpo-movimiento
- Cuerpo-lienzo
- Cuerpo-experiencia

Los trabajos que giran en torno al eje cuerpo-representación se centran en la relación entre los dispositivos sociales y la construcción de subjetividades corporalizadas. Se ocupan del análisis de discursos de diferente procedencia: literatura de amplia circulación, como revistas, manuales de urbanidad, políticas públicas, así como textos que permiten describir cambios en prácticas médicas, estéticas, sexuales y de comportamiento (Pedraza, 1999, Shon, 200); Castro-Gómez, 2009); las prácticas educativas (Planella, 2006) y los textos “filosóficos” y políticos que han configurando formas generales de corporalidad (Le Breton, 1995; Duch y Mèlich, 2005). En general estos textos acuden a una perspectiva histórica que les permite evidenciar transformaciones en el tratamiento del cuerpo, esto es, en las simbolizaciones de las que éste es objeto y que constituyen las matrices subjetivas y culturales desde dónde los sujetos asumen su cotidianidad.

Estos trabajos acogen cada uno a su maner, la herencia de Foucault, al destacar la relación entre poder-saber y plantearse (implícita o explícitamente) la relación entre prácticas y discursos. Aún cuando no todos estos textos se refieren a la genealogía como método (es decir, a la investigación de los modos de problematización, resto es, las formas sociales y políticas a través de las cuales se establece lo que se considera socialmente relevante), ellos colocan sobre el tapete los modos como se han producido las sensibilidades que animan el transcurrir vital de occidente. Una síntesis de esta discusión la ofrecen Duch y Mèlich (2005, p. 235):

Como es sabido, en la mitología cartesiana la imagen ideal del ser humano se caracteriza por un estricto control racional, para la exhaustiva planificación de todos los pensamientos y de todas las actividades de la existencia humana y por la expulsión de los sentimientos. En cambio, en la mitología postcartesiana y postmoderna, la imagen del hombre se distingue por una aguda conciencia de finitud y por la búsqueda, a menudo entre angustiada y narcisista, de satisfacciones personales mediante unas nuevas formas de intimidad y unas nuevas “técnicas” para acceder a las “vivencias”.

En esta discusión se encuentran en juego la separación cuerpo-mente, los disciplinamientos que ocurren para configurar el orden capitalista, así como los desplazamientos que se producen en torno a la “liberación” de las ataduras y controles sobre el cuerpo, de su sensibilidad. Esta liberación que no deja de ser paradójica, pues a través de ella se generan nuevas formas de sujeción (como el narcisismo, (ver Mejía, 2009) y de control, cuyo mecanismo de dominación es la producción social del deseo. En este proceso se puede destacar la emergencia de cuerpos dispuestos al cambio, la movilidad y la productividad, así como al consumo como espacio y proceso para construir el “yo” (Castro-Gómez, 2009; Pedraza, 1999).

Bryan Turner (1982) plantea una distinción entre los estudios sobre el cuerpo y la corporalidad que merece especial atención aquí. Para él, se han desarrollado dos tradiciones: primera, la que sigue el constructivismo postestructuralista y que de manera radical entiende a las instituciones como arbitrarias, resultado de luchas que terminan produciendo objetivaciones del cuerpo (discursos, dispositivos), formas de control y de modulación de sus fuerzas y posibilidades, y, segunda, la que sigue el legado fenomenológico que se centra en el cuerpo vivido, en los modos como dicha vivencia se articula. La primera tradición se centra en Foucault, la segunda en Merleau-Ponty. Según Turner, no se puede desconocer cómo las relaciones de poder generan representaciones del cuerpo y a través de ellas, modos de sujeción social (aporte del primer enfoque), pero no deben dejarse de lado las formas como la vida cotidiana vive el cuerpo, se reelaboran dichas representaciones y se experimenta el ser.

En general, la crítica de Turner se puede aplicar al conjunto de trabajos desarrollados en el eje cuerpo-representación, pues se centran en las objetivaciones sociales desde donde los cuerpos son tratados, clasificados, organizados, disciplinados, potenciados, en una palabra, producidos, y dejan de lado los modos como los sujetos tratan con esas representaciones. Sin embargo, debe decirse que esta lectura del legado foucaultiano soslaya el problema de la resistencia que ha abordado el propio Foucault, así como de la relación compleja que ella establece con las dominaciones, pues, podría decirse que unas y otras se rechazan al tiempo que contribuyen a reproducirse mutuamente. Ahora bien, los trabajos reunidos en el eje cuerpo-experiencia se aproximan a lo que Turner define como el legado fenomenológico.

Los trabajos centrados en el eje cuerpo-movimiento, se preocupan por la relación entre la acción y el sentido. Aquí el cuerpo se destaca como “instrumento” de

práctica de las relaciones sociales. Se trata de trabajos que participan de la herencia de Marcel Mauss, por ejemplo:

El cuerpo es el asiento de la estructuración social que hace posible la realización de las acciones y su reproducción como parte fundamental de la actividad cotidiana. De modo que toda representación y cognición queda determinada por la historia corporal y social de nuestras interacciones. La expresión corporal se puede moldear socialmente, y aquí la transmisión de las técnicas corporales cumple un papel central como proceso reproductivo de capacidades prácticas y simbólicas que fluyen en la corporalidad de las personas y que dotan de sentido sus acciones. (García, 2006, p. 32).

Esa reproducción de las capacidades prácticas y simbólicas se encuentra en el meollo de la relación entre el individuo y la sociedad. Relación que se vincula a su vez, con la reproducción del orden social. En otras palabras, dicho orden se despliega a través del sentido kinésico, sentido que constituye dimensiones subjetivas e intersubjetivas. Los trabajos desarrollados en torno al eje cuerpo-lienzo, se concentran en las “inscripciones” corporales, en las construcciones simbólicas que remiten a los ropajes, las modas, los accesorios y las prótesis. Si bien aquí se coloca el énfasis en el análisis de la apariencia, lo que se encuentra en juego es la manera como cada quien construye una corporalidad. Se trata de la relación entre el yo y el cuerpo. La tensión pasa por el abordaje del espacio, que va desde el cuerpo heredado, con su imposición biológica (color de piel, de cabello, estatura, tamaño y forma de las partes del cuerpo, etc.) hacia el cuerpo deseado, el cuerpo que cada quien se afana por adquirir (Gómez y González, 2007). Aquí aparecen los cuerpos *cyborg*, contruidos y/o apoyados en prótesis, y los zombies, cuerpos de muertos vivientes (como el de quienes se encuentran en coma), productos tanto de las aspiraciones estéticas como de las posibilidades técnicas que se colocan en el mercado (Pinzón y Garay, 2004; Pedraza, 2004; Barbosa, 2007; Gamboa, 2007).

Los cuerpos son tanto zombies como *cyborg*. Nunca hemos tenido una mente propia y usualmente actuamos involuntariamente —condicionados y externamente dirigidos. Desde que evolucionamos como homínidos y desarrollamos la locomoción bípeda, dos miembros se volvieron manipuladores y construimos artefactos y máquinas. En otras palabras, siempre hemos estado acoplados a la tecnología. Siempre hemos sido cuerpos con prótesis. Tememos lo involuntario y nos estamos volviendo cada vez más automatizados y con extensiones. Pero tememos lo que siempre hemos sido y a aquello en que ya nos hemos convertido— zombies y *cyborgs*. (Stelarc citado por Pinzón y Garay, 2004, p. 207).

En este escenario se colocan en evidencia diferentes luchas por producir las inscripciones simbólicas legítimas, tanto en los terrenos estéticos (Pedraza, 2004), incluido el tatuaje (Pérez, 2009), como en los de la sexualidad (García, 2009). Estas luchas pasan por una de las dimensiones biopolíticas claves: lo que está en juego no es solo la construcción individual de la corporalidad, sino la re-producción de la especie humana, el rumbo hacia el cual el cuerpo puede evolucionar y el modo como esta evolución afectará al ecosistema entero (Esposito, 2006). Y todo ello en un escenario capitalista, cuya lógica supone la creación de nuevos mercados, incluido el cuerpo como objeto de compra-venta. Dado que esta lógica se basa en la propiedad privada, ello supone la creación de nuevas formas de marginación y de enfermedad. Si, de una parte, el cuerpo puede construirse como anclaje de las búsquedas identitarias en un universo de referentes efímeros (Gómez y González, 2007), quienes no acceden a estos mercados enfrentan nuevas formas de exclusión y otras patologías (anorexia, vigorexia). Aquí el poder actúa tanto sobre la materialidad del cuerpo, haciéndolo mercancía y objeto de distinción y diferenciación, como en los procesos subjetivos que se requieren para tratarlo como una propiedad.

En síntesis, el eje cuerpo-representación, se centra en el cuerpo objetivado, es decir, se refiere a las condensaciones simbólicas que operan con cierta efectividad, según producciones discursivas de diferente tipo. Este abordaje privilegia las grandes maquinarias productoras de sentido y de dominación, y deja de lado los modos como los sujetos de cada época y espacio social reelaboran, confrontan y/o participan de la reproducción o transformación de tal orden. El eje del cuerpo-movimiento se centra en el entendimiento de éste como medio para la producción y reproducción de relaciones de sentido y de fuerza. Finalmente el eje cuerpo-lienzo, lo trata como lugar de producciones subjetivas, dando espacio para el desarrollo del síntoma social: el dolor del sujeto, es a la vez, expresión de la anomia, de la falta de sentido o de la dominación, al punto que las dolencias y los placeres terminan modelados según ideologías que homogenizan: “La función primordial de la ideología (y la ideología dominante es siempre de las clases dominantes) es así convertir a los individuos concretos (yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos) en sujetos abstractos que respondan y reaccionen ante la realidad social según un modelo predeterminado. Lo real para el sistema no es el individuo sino el sujeto” (Mejía, 2009, p. 154). En conjunto, estos elementos permiten hablar del cuerpo como anclaje del símbolo, como tiempo y territorio de la lucha por el gobierno del sujeto, de la producción programada de sus sensibilidades, de sus percepciones y modelos cognitivos.

En este escenario, cabe decir que el cuerpo no se limita a lo que “habla” de él (el discurso) o a lo que éste dice de sí mismo (en las inscripciones más o menos objetivadas), sino que éste se juega en el silencio, específicamente en lo no-dicho. El eje del cuerpo-experiencia se refiere al proceso preobjetivo (Csordas, 1990), es decir, a la dinámica de lo no hablado, que apela sin embargo, a matrices culturales. Es en ese lugar donde se efectúa la disposición a la acción, la orientación hacia el sentido que se produce en el quehacer. Este nivel de experiencia se refiere, fundamentalmente a la pre-disposición, a la pre-elaboración objetiva, al proceso que va objetivándose y que se puede reconstruir como una experiencia. Se trata del esfuerzo por aclarar el encuentro entre objetivaciones sociales y culturales (significaciones más o menos establecidas) y la dinámica individual.

Así que este rápido recorrido lleva hacia la identificación de dos elementos claves en el tratamiento del cuerpo: la necesidad de abordar los procesos de respuesta que efectúan los sujetos frente a las producciones de las grandes maquinarias sociales y, la necesidad de abordar las experiencias subjetivantes-corporalizadas, tanto de lo objetivado como de lo pre-objetivo.

Sobre el gobierno a través del placer

Placer, goce, disfrute. Las industrias culturales se esfuerzan por generar nuevos placeres, las políticas públicas por limitar los excesos y “corregir” las desviaciones, las estrategias educativas por integrar lo placentero como estrategia didáctica, pero también de cultivar ciertos goces (de lectura, de análisis, placeres estéticos, contemplativos, gimnásticos) en desmedro de otros (disminución de la televisión y de los video juegos). El placer no es solo objeto de prohibiciones y prescripciones, es también diferenciador de clases sociales y grupos identitarios. Así mismo es integrador de movimientos y generador de luchas, tal y como puede analizarse el movimiento LGTB (Lesbianas, Gay, Travestis y Bisexuales), quienes al reivindicar su identidad y sus derechos, reivindican una forma de disfrutar la vida.

Se evidencia cierta resignificación de los placeres en el transcurso del siglo XX. Si bien se observa en la publicidad una constante invitación a constituir estilos de vida “placenteros”, en los manuales de urbanidad y en los libros de texto escolares de la primera mitad del siglo XX, se observa un esfuerzo por “controlar” los placeres “vulgares” a través del cultivo de las buenas maneras y de la “higienización de la moral”. De otro lado, al finalizar el siglo, se evidencia la explotación del placer como fuente de crecimiento económico a través del consumo. Las siguientes citas ejemplifican algunas situaciones de los sujetos a inicios del siglo XX:

Los niños deben ser sometidos a una educación racional, que tenga por efecto detener el desarrollo de sus disposiciones morbosas, al menos neutralizarlas en cuanto sea posible. Las tendencias emotivas y neuropáticas se combatirán con un trabajo físico bien dirigido, gimnástica, ocupaciones materiales, vida activa y en cuanto se pueda, al aire libre. (Anzola, 1904. Citado en Cadena, 2004, p. 22)

Aquí el discurso pedagógico asume que los niños cuentan con disposiciones morbosas, es decir, que encuentran placer en actividades “inmorales”. Requerirán una disciplina que las neutralice en cuanto sea posible y para ello se propone el desarrollo de actividades que ofrezcan otra estética: actividades al aire libre, placeres que emergen del trabajo físico y de las actividades materiales.

La industria en nuestro país proporcionaría una gran moralidad, nos daría medios suficientes para una vida honesta; sería una prevención insuperable para el crimen y el ocio. (García, 1948. Citado en Cadena, 2004, p. 16)

En ambas imágenes, se enfatiza el control sobre un conjunto de placeres y comportamientos que inhibían el progreso de la patria, contra esos placeres se definen los objetivos de la lucha contra las chicherías, la degeneración y la prostitución (Martínez y Rodríguez, 2002; Peralta, 1995). Estas luchas pedagógicas, se asociaban con la búsqueda de un cuerpo moderno preparado para la fábrica, esto es, disciplinado y productivo (Pedraza, 1999). La raza, se constituyó en un aspecto clave de la lectura desarrollada por pedagogos, médicos y políticos. El diagnóstico, una nación hecha por una población de-generada, es decir, mestiza, india, negra, mulata y zamba, raza predispuesta al alcoholismo, al incesto, y a todo tipo de vicios. Una raza, entonces, incapaz de vincularse a la fábrica y de llevar al país por la senda del progreso. Por contraste, la admiración por lo europeo (lo inglés, lo alemán) llevó a evaluar la situación nacional según sus supuestos logros. Ahora bien, un siglo después, otras técnicas de gobierno que operan a través de la publicidad, plantean un modo diferente de organizar el esfuerzo, la contención y el placer:

El sujeto como productor debe ser capaz de reprimir y diferir la gratificación inmediata de sus deseos y cultivar una ética del trabajo; como consumidor debe dejarse llevar por el deseo y ceder ante sus impulsos, buscar la satisfacción constante e inmediata, ceder permanentemente a la tentación [...] Por un lado se censuran los excesos y todo lo que anule la capacidad productiva, por el otro, se subraya la importancia del deseo y del placer inmediato, del consumo irrestricto (Medina, 1996. Citado en Cadena, 2004, p. 24)

Por contraste, el énfasis no recae sobre el control de ciertos placeres, sino que se ubica en una forma de “control” a través de la producción de los placeres. Se evidencia un círculo argumentativo clave: para disfrutar, para consumir, se requiere de disciplina en el trabajo. La expectativa de consumir, lleva a los sujetos al disciplinamiento en el ámbito productivo.

Este esbozo de la historia del placer requiere de dos consideraciones, las derivadas de las diferencias de género y las de clase. Para la muestra un botón. En el *Manual* de Carreño se lee lo siguiente:

El juego es como la mesa, una piedra de toque de la educación. El amor propio ejerce en él un imperio tan absoluto; tenemos todos tal propensión a enfadarnos cuando nuestra habilidad queda vencida por la de los demás; nos impresiona tanto el ver desconcertados nuestros cálculos y combinaciones y perdidos nuestros esfuerzos; es tan natural, en fin, que nos sentimos contentos y satisfechos cuando salimos triunfantes, que si no hemos adquirido el hábito de dominar nuestras pasiones, si no poseemos aquel fondo de desprendimiento, generosidad y moderación que es indispensable de una buena educación, imposible será que dejemos de incurrir en la grave falta de aparecer mustios y mortificados en los reveses del juego, y de ofender la dignidad y el amor propio de nuestros contrarios, cuando los vencemos, manifestando entonces una pueril y ridícula alegría (Carreño, 1856, p. 265)

La moderación en el juego que recomienda Manuel Carreño se construye sobre la idea de que la etiqueta refleja las virtudes cristianas. De este modo, el buen comportamiento no solo se desarrolla en los terrenos de la elegancia sino que se despliega como reflejo de la moral. Desde esta perspectiva, la moral enmarca el tipo de placeres legítimos, así como los comportamientos apropiados para disfrutarlos. El “buen tono”, signo de distinción, es propio de ciertas clases, de cierta cuna. La difusión de manuales de este tipo, no se entiende tanto por el deseo de expandir el buen tono a aquellos que quieren aprehenderlo, sino como un mecanismo para afirmar las barreras sociales, es decir, simboliza una estrategia velada para aquellos que no cuentan con el nacimiento correspondiente, puedan encontrar el fundamento de las diferencias (Pedraza, 1999).

Cuando juegan señoras y caballeros, la etiqueta exige aún mayor delicadeza y desprendimiento entre todos los jugadores. Los caballeros muestran entonces, en todos los actos del juego, aquella particular consideración que deben siempre a las señoras; y éstas, por su parte, corresponden a la conducta obsequiosa y galante de los caballeros, manifestándoles siempre una atención exquisita, y absteniéndose, sobre

todo, de abusar en manera alguna de las contemplaciones debidas a su sexo (Carreño, 1856, p. 266).

No es exagerado decir que la cortesía entre los sexos, la consideración de los caballeros para con las señoras y su respuesta atenta y exquisita, no hacen más que verificar la posición dominante de los primeros, así como la actitud sumisa de las segundas. Los dos elementos señalados, la moral y las jerarquías sociales, son aspectos esenciales de la historia del placer. La división que cada sociedad establece entre lo permitido y lo prohibido, así como las divisiones entre sujetos (debidas a la edad, al sexo, a la clase o a otras formas de ordenamiento) dan forma a las subjetividades y con éstas, a la definición de lo placentero y de los modos de vivirlo. Bourdieu (1998, 1984, 2002) ha argumentado a favor de la correspondencia entre posición social, subjetividades y gustos. El *Manual* de Carreño, es un buen ejemplo de este tipo de tensiones que enmarcan lo placentero.

Ahora bien, si por un lado, el siglo XX se ha caracterizado por la conquista del placer para todos, por otra parte, la “liberación” del cuerpo, ha demandado de una mayor exigencia de cuidado corporal y de trabajo dietético y muscular (Sohn, 2008), exigencia que, a nuestro modo de ver, se ha hecho más fuerte para las mujeres. Las siguientes páginas amplían esta discusión, articulando la reflexión en torno al placer y las relaciones de clase y género.

Derecho al placer, políticas del deseo

Anne-Marie Sohn (2006) ha presentado una historia de la sexualidad que destaca el proceso a través del cual el placer se constituye en una conquista de las subjetividades del siglo XX. Derecho en el sentido de que cada quien se constituye en sujeto, precisamente porque puede decidir (entre otras cosas) sobre su placer: en principio nadie puede ser obligado a actuar en contra de su voluntad, sobre todo en materia de su sensibilidad e intimidad. En consecuencia, cada quien decide con quién estar y cómo desarrollar sus encuentros. Dado que cada individuo debe escoger su pareja y que no puede obligar al otro a aceptar dicha elección, cada uno se encuentra en la necesidad de convencer, seducir o conquistar, y por tanto deberá invertir esfuerzos en hacerse aceptable para la persona que desee. Lo que a su vez ha llevado a que las exigencias estéticas se hagan más rigurosas.

En un movimiento paralelo, puede ubicarse a la *moda*. Lipovetsky (2004, p. 64) desarrolla una historia de ella que rompe con la concepción que la reduce a una mera

frivolidad, a un efecto de la homogenización capitalista, o a mero efecto de la distinción de clase:

Contradiendo las teorías dominantes hay que reafirmar que las rivalidades de clase no son el principio del que se derivan las incesantes variaciones de la moda. Sin duda las acompañan y determinan en algunos aspectos, pero no constituyen la clave. Mientras prevalezca ese modelo es inútil esperar aclarar, aunque sea parcialmente, el misterio de la inconstancia frívola. La investigación sobre la moda exige una modificación radical del paradigma. Ese desplazamiento teórico es, a grandes rasgos, el siguiente: los perpetuos escarceos de la moda son, ante todo, efecto de nuevas valoraciones sociales vinculadas a una nueva posición e imagen del individuo respecto al conjunto colectivo. La moda no es el corolario de la *conspicuous consumption* y de las estrategias de distinción de clases, sino que lo es de una nueva relación de cada cual con los demás, del deseo de afirmar una personalidad propia, que se difundió en el transcurso de la segunda mitad de la Edad Media entre las clases elevadas. Debido a que el rol de la imagen del individuo no ha sido valorado en su justa medida, las explicaciones del cambio de la moda siguen siendo muy poco convincentes. Lejos de ser un epifenómeno, la conciencia de ser individuos con un destino particular, la voluntad de expresar una identidad singular, la celebración cultural de la identidad personal, han sido una ‘fuerza productiva’, el motor mismo de la mutabilidad de la moda.

La afirmación de la subjetividad, esa transformación de la posición del sujeto frente a sí mismo y frente a los demás, no solo es clave de la historia de la moda, sino que se constituye en uno de los elementos centrales de la paradoja placer-miedo que estamos explorando. La afirmación de sí, de la cual la reivindicación del derecho al placer es un elemento clave, solo será posible si el individuo se constituye en cuanto tal como deseante. Esto quiere decir, que se ha desarrollado un proceso cultural de largo aliento que ha llevado a la naturalización del deseo como elemento constitutivo del sujeto. Si otrora el sujeto se definía por cuanto pensaba o hacía (entre otras formas), hoy se define por lo que desea. Efecto de un régimen de verdad-poder que interpela a los individuos (los entiende, los incita a que se entiendan a sí mismos según unos términos predeterminados) como sujetos de deseo (Foucault, 1977).

Primera relación a detallar: el vínculo entre deseo y poder. Foucault (1977) desarrolla una discusión con el psicoanálisis en torno a dicha relación. Concuere da con éste en que el poder es constitutivo del deseo, sin embargo difiere del mecanismo a través del cual dicha constitución ocurre. Mientras que para el psicoanálisis el poder opera como restricción externa, como un mecanismo de

represión que obra sobre la pulsión, para Foucault, el poder es constitutivo del deseo en tanto que constituye a los propios sujetos deseantes.

Ahora bien, esta discusión se desarrolla en torno a la cuestión de lo que Foucault entiende por poder. Para él, el poder no solo prohíbe, niega o excluye, sino que a través de múltiples relaciones de fuerza (que pueden estar articuladas o no) produce lo que él denomina como regímenes de verdad. Frente a la concepción jurídica de “El Poder” (con mayúsculas) centrada en el Estado y el soberano, él se propone una analítica del poder que se concentra en las capilaridades que incitan y prescriben, que producen formas de verdad.

“El Poder”, en singular y con mayúscula, lo entiende Foucault como el conjunto de instituciones que garantizan la sujeción de los ciudadanos al Estado, también como un modo de fijación no violento de los individuos a cierto orden, incluso como un sistema de dominación ejercida por un grupo sobre otro. Además, para Foucault el poder no solo prohíbe, elimina o invisibiliza, sino que crea regímenes de verdad. La verdad es, entonces, el producto del poder. Desde esta perspectiva del poder productivo, cabe entender que Foucault no conciba la cuestión del deseo como efecto de la represión sobre algún tipo de pulsión inherente al ser humano. El poder actúa en el orden de la demanda de verdad que cada sociedad hace de sí misma, y por ende, también en la demanda de verdad que se efectúa sobre el sujeto: el poder ha inscrito/incitado en el cuerpo la pregunta ¿quién eres?, es decir, ¿qué deseas?

En este punto vale la pena mencionar que el mercado habla en ese lenguaje del deseo a través de la publicidad (Perea, 2008), es decir, no solo presenta objetos para el consumo, sino que recrea mundos deseables y se esfuerza por ubicar al consumidor en ellos⁴⁸. Se requiere establecer cómo se ha constituido el sujeto que consume, que es capaz de reconocerse en la publicidad, de leerse en ese mundo deseable, de participar en esa organización social.

La reivindicación del placer, la afirmación de sí y la constitución de sujetos deseantes, ha ido de la mano de las transformaciones del capitalismo. Es común hablar tanto de una anatomopolítica como de una biopolítica que han tenido como propósito disciplinar los cuerpos y las poblaciones para lograr que sean productivos y dóciles al sistema capitalista, así como de una geopolítica que gira en torno a la

⁴⁸ En cierta publicidad ya no se muestra el objeto sino la marca y el estilo de vida asociado a ella. Benetton es ejemplo de ello.

distribución de la riqueza en el planeta. Pero atravesando estas dinámicas del poder, se encuentra el gobierno del deseo, una noo-política:

La noo-política no se dirige hacia el intelecto de las personas, sino que opera mediante la *modulación* de los deseos, los afectos, la percepción y la memoria. Y ello mediante la producción de un “mundo” simbólicamente construido en el que los individuos puedan reconocerse libidinalmente como habitantes de la modernidad (Castro-Gómez y Restrepo, 2008. P. 15)

Los sujetos interpelados como deseantes, en un juego de modulación de deseos que opera mediante la constitución de universos simbólicos. Hay que decir que este gobierno del deseo implica que los gobernados se constituyen en dinamizadores del proceso mismo de gobierno que se ejerce sobre ellos. Son tanto objeto del poder, como sujetos del poder que los toma en cuenta.

La reivindicación de sí, que se despliega en la vida cotidiana a través de la moda (entre otros fenómenos) se articula con una noo-política, un gobierno del deseo que supone, por ejemplo, un disciplinamiento de los sujetos como consumidores-productores.

Ahora bien, si el derecho al placer ha elevado las exigencias sobre los individuos, que ahora deben hacerse elegir por otros, ocurre que en otras esferas culturales, esta práctica de hacerse deseable, elegible, se constituye en un elemento clave: el modelaje, la farándula, pero también los *reality shows* y lo que podemos denominar como *farandulización* de la política.

“¿Te rechazan por tus dientes feos?”

Ven a Sonría” (Eslogan publicitario)

El eslogan hace eco de este universo de los deseos y de la necesidad de hacerse elegible: en la política, en el trabajo, en la vida íntima. Bauman (2009) esgrime la hipótesis de que las relaciones afectivas se juegan en clave de mercado: los sujetos establecen vínculos que buscan, por un lado, generar seguridad, pero que deben dejar la puerta abierta para que, en caso de encontrar una mejor oportunidad o de que las cosas se hagan insostenibles, puedan salir con relativa facilidad. Al interior de esta búsqueda de seguridad y de satisfacción, un dispositivo que atenta contra él: relaciones de bolsillo que se hacen y deshacen a conveniencia, cada quien elige, pero su elección es inestable, lo que trae como consecuencia un fluir de relaciones en las

que el sujeto elector debe someterse al juego de ser elegido. Fragilidad de los vínculos que al pretender escapar de los matrimonios insoportables y de las relaciones subyugantes, se subyugan en un mar de inestabilidades y de relaciones quebrantables en las que pretende encontrar precisamente, seguridad. Quedará por discutir los alcances de esta hipótesis, así como todas aquellas situaciones en las que el mercado afectivo es contradicho y subvertido. Pero puede decirse a partir de ella que el mercado no solo implica un proceso económico de oferta y de demanda, sino que supone una subjetividad orientada por la lógica de la libre elección, de elegir y de hacerse elegible.

Lo paradójico es que la afirmación de sí y la reivindicación del derecho al placer autónomo, se ha desplegado en un universo cultural que transmuta el deseo en mero aparato de elección, en dinámica de consumo, juego de elegir y hacerse elegible, es decir, uno mismo como mercancía de bienes y servicios en los mercados de fuerza de trabajo, y por supuesto, de afectos. Ello trae consigo diversas formas de angustia, un desancraje del sentido: lo que eres, depende de una cierta confrontación entre lo que quieres ser y lo que puedas comprar, lo que a su vez, obedece a lo que puedas ofrecer (cuando no de lo que tienes), de modo que no se consume para vivir sino que se vive para consumir.

Lo anterior coloca sobre el tapete dos tipos de angustia diferentes: por un lado, la que emerge cuando no se cuenta con lo necesario para consumir, para generar un proyecto personal, esto es, la experiencia de un vacío porque no se tiene lo suficiente para llegar a ser; por el otro, la angustia de la abundancia, cuando se puede desplegar un consumo orgiástico, en la que el proyecto personal transmuta según el clima del día, en el que no existen límites para anclar el sentido de sí, pues si todo es posible, de modo que queda abierta la pregunta por cómo establecer un referente para dar-se un lugar, para no diluirse en el fluir, lo que significa un vacío porque no se sabe para dónde ir.

Política como consumo: vaciamiento del sentido, gobierno del miedo

Pierre Rosanvallon (2006) analiza los procesos a través de los cuales la política ha dejado de articular a la sociedad. Desde su perspectiva se trata de la disolución de lo político, como resultado de la separación entre la sociedad civil y la esfera política: lo político deviene exterior a la sociedad. De este modo, el ciudadano se convierte en consumidor político y deja de ser co-productor del mundo común. En este contexto, se degrada la actividad política.

Todo este proceso no se debe al repliegue de la vida privada:

La era del *consumismo político* está marcada, por el contrario, por fuertes expectativas y grandes exigencias dirigidas a las instituciones políticas. Todo el problema viene del modo de manifestarse de esas demandas que conduce a deslegitimar los poderes a los cuales se dirigen. De ahí procede el desencanto democrático contemporáneo: la decepción es allí el producto casi mecánico de una ciudadanía de desconfianza (Rosanvallon, 2006, p. 248).

Los ciudadanos se encuentran desencantados de las acciones estatales, no solo porque el Estado ha demostrado su incapacidad, sino porque sus propias expectativas y las formas como se expresan, se han transformado al punto que la acción política deviene en ilegítima, cualesquiera que sean sus logros. De otro lado, la disolución de lo político obedece a su segmentación. En este escenario segmentado se logra mayor vigilancia sobre el quehacer administrativo, pero lo que se gana en control sobre la acción política se pierde en visibilidad y en legibilidad del conjunto.

Para Rosanvallon (2006, p. 258), el populismo es una expresión clave de la contra política. Más que una ideología, éste es una inversión de los ideales y procedimientos democráticos.

El populismo se comprende en primer lugar en su relación con las tensiones estructurales de la representación. Pretender resolver la dificultad de representar el pueblo resucitando su unidad y su homogeneidad de un mundo imaginario, en una toma de distancia radical con aquello a lo que se supone que se le opone: el extranjero, el enemigo, la oligarquía, las élites.

El populista se encarga de afirmar la unidad constituyendo un enemigo y por supuesto, prometiendo seguridad. Pero el populista se hace posible en ese universo que degrada lo político y reduce la actividad ciudadana al consumo, lo que se articula con la subjetividad de corte *elector-elegible* que se ha mencionado. Ahora bien, esta extensión del populismo en el mundo contemporáneo coloca el acento sobre un aspecto clave: la extensión del miedo como elemento articulador del devenir social.

Hardt y Negri (2004) presentan una discusión en torno a las nociones de pueblo y de multitud que vale la pena detallar. En su libro *Multitud*, ellos intentan establecer las condiciones de emergencia de la democracia radical, es decir, del gobierno de todos

por todos y encuentran en la nueva organización del trabajo diversas condiciones favorables para este proyecto.

De acuerdo con los autores, la emergencia de la democracia puede producirse en la interacción de los múltiples actores que, produciéndose en, y produciendo lo común, desarrollan actividades democráticas que confrontan lo que ellos llaman *Imperio*. Este Imperio es la organización mundial de los poderes (económicos, militares y políticos) que atraviesan toda la tierra, una articulación que no se desarrolla siguiendo la línea de los Estados nacionales (aun cuando encuentra en ellos condiciones de posibilidad, así como nexos claves). Éste, no debe confundirse con el imperio en el sentido clásico, en el cual un país se expande generando formas de control coloniales (Inglaterra o España fueron imperios en la medida en la que conquistaron y administraron territorios en ultramar). En este sentido Estados Unidos puede ser visto como un eje central de Imperio, pero no debe confundirse con él, ya que éste, en tanto red supone una organización interdependiente, de modo que Estados Unidos dependerá de otros países y de organizaciones multilaterales para mantener su lugar.

Imperio implica una transmutación de la lógica de la guerra moderna: las instituciones políticas que han emergido de ella, han intentado controlarla, generando entidades internacionales y normas de regulación; en contraposición, Imperio emplea la guerra preventiva como mecanismo de control: los ejércitos funcionan como policías (es decir, vigilan y garantizan la “seguridad”), “previniendo” cualquier desorden, desarrollando conflictos “de baja intensidad”. Así que la guerra adquiere el carácter de mecanismo de administración planetaria. Este nuevo orden no solo controla la vida, sino que intenta producirla (biopoder).

Si Imperio adquiere una forma reticular en la que el capital aumenta sus ganancias migrando sin control a través de las fronteras, debe decirse, con énfasis, que éste no logra controlar las formas de comunicación que producen nuevas singularidades, nuevas reivindicaciones y nuevas posibilidades para los ciudadanos: millones de usuarios intercambian programas, música, videos sin que las leyes de *copyright* puedan condenar tal intercambio (Rojek, 2005). Esos intercambios generan “lo común”, lo de todos, en últimas, formas de coordinación que no requieren de un centro o de una autoridad que dirija. En esta comunicación, cada nodo se caracteriza por su singularidad, por su irreductibilidad a un horizonte de sentido previo, trascendente y/o predeterminado.

Para explicar la noción de singularidad, los autores describen a dos viajeros en la India: el primero pretende mostrar que la India es como su tierra natal (Italia), el segundo, que ella es completamente diferente. En el primer caso, el viajero trata de mostrar cómo todo lo que sucede en la India es igual a lo que sucede en Italia pero bajo otras apariencias. Sin embargo queda insatisfecho porque no puede mostrar lo que es India. En el segundo caso, el viajero termina frustrado porque aun cuando se esfuerza por describir lo que sucede, se queda con la sensación de que no ha hablado de la India. Para Hardt y Negri, el problema de ambas descripciones es que intentan abordar al otro a partir de un referente, describen la India a partir de Italia. Por esta razón no pueden dar cuenta de lo que es India en su singularidad, de lo que no puede ser sino ella misma frente a cualquier otro.

De ahí que la Multitud, en tanto articulación de singularidades se convierta en actor de la democracia, pues nadie intenta imponer a otro su propia “identidad”. La identidad es, debe recordarse, el fruto del esfuerzo por producir un pueblo a través del cual se despliega el gobierno. Identidad es el producto de dos “representaciones”: 1) Una representación de sentido, esto es, la articulación de simbologías que definen modos de percibir, de pensar y de actuar, en últimas, un cierto tipo de expectativas y un sentido de pertenencia que vinculan a cada quien con una “estructura” general. La nacionalidad, los símbolos patrios, así como los rituales deportivos, políticos y culturales que los desarrollan, son ejemplo de esta constitución simbólica del pueblo. 2) Una representación política, esto es, se produce la idea de que es posible que unos representen a otros en la administración del destino colectivo, pues ese denominador cultural común habilita la elección de aquellos que representan a otros para gobernar. Los elegidos son capaces de reconocer las preferencias de los electores en la medida en la que comparten horizontes de sentido.

En este punto es esclarecedora la siguiente afirmación de Ana María Cadena Ruiz (2004, p. 7): “Gobernar un Estado nacional se refiere a la capacidad, socialmente compartida, de concebir a los habitantes del territorio como una población. La tarea del Estado es gestar la noción de población y gobernar a través de ella.”

Multitud se opone a esta estructura de la identidad. No se caracteriza por una identidad, sino por la singularidad de los actores, de ahí que no requiera de formas de control centralizadas y que se constituya en una forma de autorregulación, de autocreación y de coordinación social capaz de oponerse al capitalismo contemporáneo.

Así pues, puede decirse que la dinámica de la guerra como instrumento de regulación global, que pasa por diferentes esferas, las del trabajo, la vida cotidiana, la gestión del pueblo, entre otras, se ajusta con el populismo, pues ambos se basan en la búsqueda de enemigos y hacen del miedo un instrumento de su legitimidad: solo del temor al terrorista o al otro que se cataloga como amenaza y que sirve al propósito de unificar al pueblo, surge esta constante demanda de seguridad que nos arrincona en casa frente al televisor:

Es en Colombia, quizá como en ningún otro país de la región, donde se ha hecho más visible la *secreta complicidad entre medios y miedos*. Tanto el atractivo como la incidencia de la televisión sobre la vida cotidiana tiene menos que ver con lo que en ella pasa que con lo que compele a las gentes a resguardarse en el espacio hogareño. Como escribí en otra parte: *si la televisión atrae es porque la calle expulsa, es de los miedos que viven los medios*. Miedos que provienen, tanto o más que del crecimiento de la delincuencia, de la pérdida de sentido de pertenencia en unas ciudades en las que la racionalidad formal y comercial ha ido acabando con los referentes en que se apoyaba la memoria colectiva, y en las que al *normalizar* las conductas, tanto como los edificios, se erosionan las identidades y esa erosión acaba robándonos el piso cultural, arrojándonos al vacío (Martín-Barbero, 1999. p. 29).

Así que, mientras el derecho al placer se ha conjugado con la constitución del deseo como mero consumo (y por esta vía, asegura distinciones de clase y de género, entre otras), a la par que los espacios y posibilidades de ocio, esto es, de disfrute, se multiplican, la calle nos amenaza, la seguridad se convierte en una urgencia que nada puede saciar. Característica de los tiempos líquidos en los que naufragamos, pues la política espectáculo se aleja del poder, confirmando nuestro temor de que estamos cada vez más inermes frente a las decisiones de las redes de reproducción capitalista (Bauman, 2007), ya que los gobiernos locales y nacionales, cada vez pueden menos frente a sus flujos.

Referencias

- Barbosa, O. (2007). Éste es mi cuerpo. Cuerpo, sujeto y formación en la cibercultura. En: VARIOS. *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bauman, Z. (2009). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (M. Rosenberg y A. Jaime, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos* (C. Corral, Trad.) Barcelona: Tusquets.

- Bourdieu, P. (2002). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción* (J. Jordá, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura* (M. Pou, Trad.) México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción* (M. Ruiz de Elvira, Trad.) Madrid: Taurus.
- Cadena, A. (2004). *Proyectos sociopolíticos, poblacionales y familias: de las políticas de higiene al control a través del afecto. Colombia 1900-1999*. Bogotá: Documentos CESO No. 76. Centro de Estudios Socioculturales e internacionales CESO. Universidad de los Andes.
- Carreño, M. (1856). *Manual de urbanidad y de buenas maneras*. Nueva York: D. APPLETON y C.
- Castro-Gómez, S. Y Restrepo, E. (2008). Introducción: colombianidad, población y diferencia. En: Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo Editores. *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Javeriana
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. En: Revista Ethos. Vol. 18, No. 1 (Marzo).
- Duch, L.I. & Mélich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana. 2/I*. Madrid: Trotta.
- Esposito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad. 1. La Voluntad de Saber* (U. Guinzá, Trad.) México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población* (H. Pows, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Gamboa, S. (2007). El uso de dispositivos tecnológicos y la constitución del sujeto. En: VARIOS. *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, A. (2009). Tacones y siliconas, hormonas y otras críticas al sistema sexo/género. Feminismos y experiencias de transexuales y travestis. En: *Revista colombiana de antropología*. Volumen 45 (I). Enero-Junio.
- García, J. (2006). *Las rutas del giro y el estilo. La historia del breakdance en Bogotá*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En: *El Consumo Cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Gómez, R. & González, J. (2007). Relato a dos tiempos: herencias y emergencias de la apariencia corporal. En: Zandra Pedraza (Comp.) *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Debate-Mondadori.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad* (P. Mahler, Trad.) Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Lipovetsky, G. (2004). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas* (F. Hernández y C. López, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Martín-Barbero, J. (1999). *Los ejercicios del ver: Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, A. & Rodríguez, P. (2002). *Placer, dinero y pecado. Historia de la prostitución en Colombia*. Bogotá: Aguilar.
- Mejía, O. (2009). *Alienación, individuación e ideología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (2004). "Intervenciones estéticas del yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad". En: María Cristina Laverde, Gisela Daza y Mónica Zuleta Editoras. Bogotá: Universidad Central.
- Pedraza, Z. (2007a). Introducción. Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina. En: Zandra Pedraza (Comp.) *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (2007b). Dejar nacer y querer vivir: gestión y gestación del cuerpo y de la vida. En: Zandra Pedraza (Comp.) *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (2009). En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana. En: *Revista colombiana de antropología*. Volumen 45 (I). Enero-Junio.
- Peralta, V. (1995). *El ritmo lúdico y los placeres en Bogotá*. Bogotá: Planeta.
- Pérez, A. (2009). Cuerpos tatuados, "almas" tatuadas: nuevas formas de subjetividad en la contemporaneidad. En: *Revista colombiana de antropología*. Volumen 45 (I). Enero-Junio.

- Perea, C. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Bogotá: La Carreta Social y Universidad Nacional.
- Pinzón, C., Garay, G., & Suárez, R. (2004). *Mundos en red. La cultura popular frente a los retos del siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rojek, C. (2005) *Leisure theory: Principles and practice*. Londres. Palgrave Macmilan.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Sohn, A. (2006). El cuerpo sexuado. En: Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine y Georges Vigarello. *Historia del cuerpo. Volumen 3. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Tamayo, R. (2007). Resistir a la vida: anorexia y supresión del organismo. En: Rubén Sánchez editor. *Biopolítica y formas de vida*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Turner, B. (1982). The Government of the Body: Medical Regimens and the Rationalization of Diet. En: *The British Journal of Sociology*, Vol. 33, No. 2
- Uribe, J. (2007). Corporalidad juvenil: retos para la educación en salud. *Revista Pedagogía y Saberes*. No. 27.

Alejandro Oliveros

(Venezuela, 1948)

El cuerpo y su doble

Hay cuerpos que sólo se encuentran
en otro cuerpo. Están hechos
abajo como las estrellas y el cielo. No
caben en una bóveda extraña.
No importa donde se encuentren.
Son palmeras aisladas aspirando
su propia arena en el horizonte.
No se trata de sombras. No están
Ni tan bajos ni tan lejos. Son
presencias reales, escrituras de piel
y dedos, cabellos y piernas.
Si coinciden un día,
en alguna ciudad lejana,
si son dejados solos,
es un espacio adecuado,
se aproximan,
se atraen, y al poco tiempo,
al otro lado el espejo,
se juntan, se hacen uno
y desaparecen.

Educación, cuerpo, arte y subjetividades digitales

Alberto d'Avila Coelho⁴⁹

Resumen

El presente artículo propone someter el concepto más recurrente de educación a un abordaje que busca ampliar sus límites y referencias escolares. Deseando pensarla como procesos de subjetivación que remiten a un cuerpo en experimentación. Se coloca bajo interrogación la idea de sujeto cartesiano, estable, unificado, así como el de un cuerpo orgánico que aprende, problematizando su aprendizaje por lo que se relaciona a los conceptos de cuerpo “vibrátil” y cuerpo tecnológico, imprimiendo un discurso que privilegia términos como fuerza, intensidad, vibraciones y subjetividades digitales, moviendo y transformando las fronteras del humano. Se discute los modos de producción de un cuerpo que siente, que se disloca, afecta y es afectado por otros cuerpos, en un estado de cosas, cuyas velocidades, líneas y direcciones apuntan respuestas posibles aunque breves, insospechadas, volates, respecto una educación/ aprendizaje sinónimo dereinención constante de una vida en sus límites, como forma/fuerza, natural/ artificial, materia/ espíritu, orgánico/ inorgánico.

Palabras claves: Cuerpo-interactor, cuerpo vibrátil, cuerpo sin órganos, educación digital.

O universo tecnológico digital que se configura a partir das cinco últimas décadas do século XX e início do XXI, vem constituindo uma produção de subjetividades as quais inventam um novo ambiente estético-sócio-cultural contemporâneo, com experiências provocadoras de outros modos de percepção e afecção.

Este universo compõe-se por uma infinidade de dispositivos técnicos – telefones celulares, *note books*, *i-pads*, *i-pods*, HDTV, GPS, vídeos-game, conectados por fios, cabos elétricos e satélites. É possível se estar conectado sem necessariamente estar fixado ou imóvel em um lugar, são os sistemas *wireless* promovendo uma experiência com a ubiquidade até então impossível de se imaginar. Sob um grande aparato tecnológico vê-se aumentar vertiginosamente produções de *softwares* e interfaces de *hardwares*, também avançam pesquisas em Inteligência Artificial,

⁴⁹ Profesor del IF SUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas –Rio Grande do Sul, Brasil. Co-coordinador del Grupo interinstitucional de Pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia: EXPERIMENTA. albercoelho@terra.com.br

robótica, nanotecnologias... Enfim, vive-se em meio a uma insuspeitada gama de vibrações tecnológicas emitindo sensações mobilizadoras, em distintos graus de intensidades.

São muitos os autores, de diferentes áreas do conhecimento, que buscam desenhar um contorno a esta subjetividade que se produz em nossa sociedade. Suely Rolnik (2007) argumenta que a cada momento muitas relações se estabelecem entre as sensações que vibram na subjetividade, formando *constelações de forças cambiantes* (...) *A cada novo universo que se incorpora, novas sensações entram em cena e um novo mapa de relações se estabelece, sem que mude necessariamente a figura através da qual a subjetividade se reconhece*⁵⁰. Para a autora uma subjetividade se delinea a partir de uma singularidade de forças, formando um mapa de sensações não muito preciso.

Sem dúvida, as tecnologias da informação e da comunicação se incorporam ao contexto atual como uma nova constelação de forças, uma superestrada da informação como no diz Negroponte (1995): este fluxo *nada mais é do que o movimento global de bits sem peso à velocidade da luz*⁵¹. Fazendo uma distinção entre átomos e bits, o professor de tecnologia de mídia no MIT, dá uma visão do que acontece com a *vida digital* na era do computador, apontando e problematizando o impacto das tecnologias sobre o cotidiano.

Novas percepções, novos modos de ver, de ouvir e de *sentir*. Sensação de dígito? A vida intensificada pela imersão em um mar de imagens, atravessamentos de sons. A palavra multiplicada em muitas formas de textos/ hipertextos, névoas algorítmicas que se entrecruzam, camadas de tons e luzes colorantes. A vida em sonoridades que são bits a preencher uma pauta de sensibilidades auditivas. Aventuras em mundos eletrodigitais. Realmente não há como negar que as tecnologias do numérico, do *bit*, do pixel, compõem situações que designam uma vida pós-biológica, pós-orgânica, pós-humana. Mas o que nos reserva esta realidade quanto a sua capacidade de produzir *afectos*? De promover encontros e aprendizagens?

Este artigo nasce do desejo por uma abordagem, qual seja: a irremediável necessidade de se pensar o conceito de *educação* hoje, visto que este não escapa aos abalados que uma *vida digital* alcança. Será satisfatório conseguir fundamentar

⁵⁰ ROLNIK, Suely. Novas figura do casos. Disponible em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/novascaos.pdf> Acesso em agosto de 2007

⁵¹ NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 18.

teoricamente a ideia de uma educação digital “sem tecnologias”. O que isto significa? Especificando as experiências que ocorrem primeiro no campo da Arte e, depois, na Educação, problematiza-se a presença do digital como um universo que se incorpora a produção de subjetividade no mundo contemporâneo, alterando os modos de viver, de aprender, de se relacionar, de habitar o cotidiano. Questionando como uma *vida digital* funda e organiza uma subjetividade, proponho trazer o conceito de *corpo-interator* já problematizado em outros estudos investigativos, um trabalho que teve início na tese de doutorado⁵², para então alcançar uma ideia de educação se configurando na atualidade digital. A educação como espaço de *corpos vibráteis*, corpos em processos de produção, de invenção, que vão constituindo uma aprendizagem na medida em que interagem com forças e intensidades vulneráveis a agenciamentos possíveis, (im) prováveis, potencializadores, produtores de conhecimento e aprendizagens.

Para que possamos nos aproximar do que denomino de *educação digital sem tecnologia*, uma ideia de educação que alcança uma *vida digital* dentro e fora dos muros da escola, parto de experiências estéticas com arte digital interativa que se estabelecem no desfazimento dos papéis de sujeito e objeto, o que implica conhecer o conceito de *corpo-interator*. Logo após esta abordagem estabeleço relações com a educação, com processos de aprendizagem os quais estão presentes sujeitos e objetos - sujeito-professor/ objeto-aula, sujeito-aluno/ objeto-aula, expondo aí uma ideia de *educação digital* que parte de uma fundamentação a partir da arte e da filosofia, tendo nas tecnologias um aporte menos técnico, mais próximo a uma produção de subjetividade que prescinde da presença de computadores em sala de aula.

O conceito de corpo-interator e a arte

Tradicionalmente a experiência com arte designa aquele indivíduo que assiste, que é testemunha de um acontecimento, que interage sem poder interferir na obra – visual, musical, teatral., como “espectador”. Considerei que as novas propostas artísticas mediadas por tecnologias digitais (*softwares* e *hardwares*) alteraram o estatuto do espectador, o que denominei de *corpo-interator*. Justifiquei em tese este conceito considerando às ações interventoras, modificadoras, manipuladoras de imagens, sons e textos que o espectador passa a realizar, deixando de ser, portanto, um “assistente”, uma testemunha do fato, para ser parte integrante dele, no qual colocar em andamento os programas é parte que se soma a experiência com arte digital

⁵² COELHO, Alberto. (2009). Instalações interativas computacionais: exercícios de contemplação interfaceada de sensações. Tese inédita de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, Brasil.

interativa, atento a armadilha de se pensar que a experiência está reduzida a estas ações. A *experiência* implica mais do simples presença dos aparatos técnicos, ou seja, trata-se de pensar a experiência como *acontecimento*.

O desenvolvimento das tecnologias digitais, desde os anos 90, alcançando o campo das artes visuais, faz proliferar práticas criadoras que problematizam desde a manipulação da imagem até a participação do espectador, o que acaba por interferir na tradicional separação entre um sujeito que vê e um objeto que é visto, o que inclui tanto o sujeito-artista como o sujeito-espectador. Com efeito, neste modo de experienciar arte encontra-se um processo de hibridização entre sujeito e objeto. E assim, novas subjetividades produzidas pelo digital se apresentam.

As situações artísticas perceptivas digitais que resultam, dão continuidade aos processos de desmaterialização do objeto de arte ocorrido em meados dos anos 60, com a arte conceitual e seus respectivos desdobramentos, e se posicionam neste artigo como realidades que já vem configurando novos modos de ver, ouvir, tocar e sentir, relações que se definem neste início de século, as quais envolvem sujeito e objeto diluídos em encontros⁵³, *bons e maus encontros*, seguindo uma concepção espinosista.

O corpo-interator participa do movimento da *interatividade*⁵⁴ por meio de periféricos, dispositivos sensoriomotores que fazem a vez do controle da experiência. O então espectador ganha poderes sobre uma outraco-autoria da obra, somada a sempre presente *potência fabuladora*⁵⁵. Neste momento tem-se um *sujeito interfaceado*⁵⁶ que está exposto a *acontecimentos*. São encontrados como sinônimos para este sujeito, os seguintes termos: interagente, usuário, visitante e navegador, quando inclui uma incursão a rede telemática. O corpo-interator, em experiência estética com propostas de artes visuais interativas computacionais, constitui-se como um corpo que está exposto a distintos entornos artísticos interativos. Esta ideia de corpo-interator se configura junto ao conceito de *corpo vibrátil*, de Suely Rolnik, que por sua vez está conectado com Deleuze e Guattari e o *Corpo sem Órgãos*.

⁵³ DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

⁵⁴ MACHADO, Arlindo. Hipermídia: o labirinto como metáfora. In.: DOMINGUES, Diana (org.). *A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

⁵⁵ PARENTE, André. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

⁵⁶ COUCHOT, Edmond. *As tecnologias na arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

Corpo sem órgãos

A ideia de corpo-interator se compõe de conceitos oriundos da arte, da filosofia, da psicologia e da tecnologia. Quanto a parte filosófica esta composição se remete a noção de *Corpo sem Órgãos (CsO)*, o corpo como um trânsito de forças capaz de produzir sensações de Deleuze e Guattari (1996). Estes autores desenvolvem o conceito de *Corpo sem Órgãos* apoiados em Antonin Artaud e suas noções sobre um corponão constituído como organismo. Suas argumentações se contrapõem às ideias de *corpo-máquina* e *corpo mecânico* de René Descartes, também se diferencia das discussões realizadas pelos fenomenologistas do século XX, de Edmund Husserl a Maurice Merleau-Ponty, quando o corpo é pensado numa dupla estrutura –interior/exterior, organismo biológico/organismo fenomênico–, desenvolvendo-se em fluxos de informações, porém, mantendo bem definida a separação do sujeito em relação ao seu objeto.

O *Corpo sem Órgãos* não é um conceito, embora receba este tratamento, mas, sim, uma noção. Envolve práticas de um corpo que é vivo, sem precisar ser “organizado”, um corpo que busca abandonar todo automatismo previsto na sua composição funcional dos órgãos: cérebro, coração, pulmão, bexiga, pele. Deve-se pensar em um corpo bem distante daquela ideia de matéria que desempenha o papel de invólucro da alma, da máquina que é comandada pela mente, do corpo orgânico, sistematizado por órgãos e suas correspondentes funções, matéria que ocupa um lugar no espaço. O *Corpo sem Órgãos* tem correspondência com dissipações e movimentação de intensidades.

Um corpo sem órgãos é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium*, ele mesmo intensivo, não extensivo⁵⁷.

O CsO não é o contrário dos órgãos, ele não se opõe aos órgãos, mas a uma organização que hierarquiza cada órgão a partir de suas funções. Se o CsO possuísse um inimigo, este seria o organismo. O CsO refuta a ideia de um sujeito soberano ou de qualquer outra manifestação sobre uma centralização de poder. Embora não seja um conceito adotado diretamente no presente estudo, o CsO esclarece os

⁵⁷ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs. capitalismo e esquizofrenia*, vol.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 13.

fundamentos que dão sustentação ao conceito de *corpo vibrátil*, este sim mais presente na abordagem da *contemplação interfaceada* com arte digital interativa em função de especificar o corpo enquanto *forma e força*, como se verá a seguir.

Corpo vibrátil

Pensar na ideia de corpo-interator faz-se necessário entender o *corpo vibrátil* que se constitui como *força* (sensação) e como *forma* (percepção), concepção fundamentada em Suely Rolnik (2007), a partir de Deleuze e Guattari (1996), cuja experiência com a proposta artística “Baba Antropofágica” de Ligia Clark, revela sua “memória das sensações”. Ela diz: *Descubro que o corpo em que fui lançada e do qual Lygia tanto fala não é nem o corpo orgânico, nem a imagem do corpo, nem o invólucro de uma suposta interioridade imaginária, que constituiria a unidade de meu eu*⁵⁸. O corpo vivido na experiência pressupõe um “para além” de um corpo orgânico, de uma carne que envolve um interior, e é exatamente este orgânico que se dilui, apesar de, paradoxalmente, não deixar de estar incluído na experiência de uma *matéria aformal* que dá forma a um corpo que não teria órgãos. Segue Rolnik (2007):

O corpo sem órgãos é esta matéria aformal de fluxos/babas, que experimentei num plano totalmente distinto daquele onde se delinea minha forma, tanto objetiva quanto subjetiva. Eu disse matéria “aformal” e não “informe”, porque o que vivi ali não foi simplesmente uma ausência ou indefinição de minha forma, mas sim um além da forma⁵⁹.

Referencial que parte dos *objetos* de Ligia Clark e Hélio Oiticica, estes escritos sobre a experiência de um corpótratam de uma distinção fundamental sobre as experiências com os *Objetos Relacionais* de Ligia Clark. Rolnik afirma que há a presença de outro corpo, que não pode se confundir com o *corpo forma*, o corpo percepção, o corpo em movimentação física. Elemento decisivo, o que está por trás da “coisa corporal” é o *corpo força*.

O *corpo força* está em relação com uma subjetividade, um lugar coletivo onde se estabelecem *as forças de criação e de resistência*. Rolnik (2007) explica este

⁵⁸ ROLNIK, Suely. Por um estado de arte a atualidade de Lygia Clark
Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/estadodearte.pdf>

Acesso em 02 de agosto de 2007.

⁵⁹ Id.

acontecimento por dois modos de apreensão do mundo enquanto matéria, modos paradoxais *irresolúveis, como desenho de uma forma ou como campo de forças*, – os quais por sua vez dependem da ativação de diferentes potências da subjetividade em sua dimensão sensível⁶⁰. Quando se conhece o mundo como forma, convoca-se a percepção, exercício empírico da sensibilidade. Como força, convoca-se a sensação, operação do exercício intensivo da sensibilidade, e *engendrada no encontro entre o corpo, como campo de forças, decorrentes das ondas nervosas que o percorrem, e as forças do mundo que o afetam*⁶¹. Rolnik (2007) designa o exercício *intensivo* do sensível como *corpo vibrátil*, procurando distinguir de outro exercício, o exercício *empírico* do sensível. É com este exercício que se corre o risco de confundir o *corpo vibrátil*. O corpo sensível possui duas potências distintas referidas na *percepção* e na *sensação*. Diz: *a percepção do outro traz sua existência formal à subjetividade, existência que se traduz em representações visuais, auditivas, etc., já a sensação traz para a subjetividade a presença viva do outro, presença passível de expressão, mas não de representação*. Quem é este outro a quem Rolnik (2007) se refere? O outro é aquele que se compõe como outra parte do *encontro*⁶².

A distinção do corpo quanto à *forma* e à *força* é fundamental para se pensar os trabalhos contemporâneos “fascinados” pela interatividade, *onde aquilo que se costuma qualificar – e, mais recentemente, a teorizar – como “relacional”, situa-se na verdade entre o que está na fachada das coisas e de nossos próprios corpos, e não por trás e através deles*⁶³. Para além de uma suposta interação de fachada, Rolnik (2007) alerta que há uma esfera, *onde tudo se descoisifica e as relações entre os corpos tornam-se vivas – condição prévia para que se libere a fecundidade recíproca que o trabalho de Lygia Clark pretendeu mobilizar*⁶⁴. A fecundidade de um trabalho de arte está no quanto ele é capaz de gerar *forças de criação e de resistência*. É sob esta expectativa que as experiências com artes visuais interativas computacionais devem seguir apostando.

⁶⁰ *bid.*

⁶¹ *Op. cit.*

⁶² ROLNIK, Suely. *Fale com ele*” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2007.

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ *Id*

Contando sua inusitada viagem ao mundo da subjetividade, Rolnik (2007), na primeira abordagem de uma estrutura preparada em etapas, fala do que sabe sobre a subjetividade: um perfil, um modo de ser – sonhar, agir, amar, *que recorta o espaço, formando um interior e um exterior. Nosso olhar desatento vê na pele que traça este perfil uma superfície compacta e uma certa quietude. Isso nos faz pensar que este perfil é imutável, assim como o interior e o exterior que ele separa*⁶⁵. Rolnik (2007) pondera que vale a pena ir mais adiante nas etapas, que esta primeira não merece maiores atenções por considerá-la mais banal. É na etapa posterior que se tem a potencialidade qualificada de “vibrátil”, quando o olho é tocado pela força daquilo que vê.

Formam-se na pele constelações as mais diversas que vão se acumulando até que um diagrama inusitado de relações de força se configure. Nesse momento, nosso olho vibrátil capta na pele uma certa inquietação, como se algo estivesse fora do lugar ou de foco. A esta altura de nossa viagem, não conseguimos saber muito mais do que isso. Passemos então para uma terceira etapa⁶⁶.

Rolnik (2007) segue com a metáfora da pele, que vai se estendendo, misturando o interior e o exterior, revelando as dobras do tempo, da vivência. Curvaturas, diagramas, dobras, dentro e fora são indissociáveis e, *paradoxalmente, inconciliáveis*, conclui a autora.

Nas relações entre o mundo e a subjetividade há “algo mais” intervindo que escapa a dimensão psicológica tão familiar segundo Rolnik (2007), a partir de Deleuze (1996). Ela chama de psicológico, *o eu com sua memória, inteligência, percepções, sentimentos, etc. – nosso operador pragmático, que permite nos situarmos no mapa dos significados vigentes, funcionarmos nesse universo e nos movermos por suas paisagens*. O “algo mais” que acontece nas relações com o mundo passa em outra dimensão da subjetividade, o *corpo vibrátil*, bastante desativado na sociedade contemporânea atual.

É um algo mais que captamos para além da percepção (pois essa só alcança o visível) e o captamos porque somos por ele tocados, um algo mais que nos afeta para além dos

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2007.

sentimentos (pois esses só dizem respeito ao eu). “Sensação” é precisamente isso que se engendra em nossa relação com o mundo para além da percepção e do sentimento⁶⁷.

A sensação que se produz não pode ser situada no mapa dos sentimentos humanos, aqueles que, ordinariamente, dispomos. O que vem a ser uma sensação está na direção inversa do que seja um sentimento⁶⁸. Tal fato acaba causando um estranhamento. Para livrar-se deste estranho mal-estar, se é forçado a “decifrar” a sensação desconhecida. É isto que faz dela um signo, *a decifração que tal signo exige não tem nada a ver com “explicar” ou “interpretar”, mas com “inventar” um sentido que o torne visível e o integre ao mapa da existência vigente, operando nele uma transmutação*⁶⁹. Seria possível dizer, seguindo neste mesmo fluxo conceitual e sensível que o trabalho do artista, as obras de arte que ele é capaz de realizar, consistiria exatamente nessa *decifração das sensações*. Quando se interroga sobre a ideia de Cézanne *de que é a sensação o que ele pinta*, talvez seja encontrada aí uma possibilidade de entendimento da direção que a sensação faz avançar.

Corpo-interator e experiência estética

O movimento físico do corpo-interator tem como tarefa, imposta pela interatividade, dialogar, respondendo aos programas. Movimentar-se pelo espaço pode acionar dispositivos ocultos, de forma voluntária ou involuntária, causando modificações perceptivas no ambiente instalado, pois o programa computacional, ao receber as respostas do corpo-interator, dispara diversos efeitos no ambiente. O movimento do *corpo-forma*, no espaço interativo de uma proposta artística interativa atua como conector, combinando informações pré-programadas. Assim, para que uma imagem apareça numa tela, ou um som seja produzido, ou qualquer outro efeito, o corpo-interator (*corpo-forma*), necessariamente, deve interferir no funcionamento do sistema interativo. Porém, a interatividade, em cada propostas artística, deverá alcançar uma dimensão mais abrangente do que apenas um processamento de dados

⁶⁷ Id

⁶⁸ DELEUZE, Gilles. *Francis bacon: lógica da sensação*. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.

⁶⁹ ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra Lygia Clark, artista contemporânea. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjemobra.pdf>

Acesso em 07 de agosto de 2007.

numéricos, quando acionados pela movimentação motora de um corpo-interator, dimensão que se define como uma *contemplação interfaceada*⁷⁰ em exercício.

Cada proposta interativa está composta por um sistema de dados que condiciona tecnicamente a experiência; porém, como já foi abordado, este sistema deve ser recoberto pelo *plano de composição estética*, trabalho das sensações, fazendo com que as relações e conexões extrapolem a medida técnica/ tecnológica do material. Para que isto ocorra, a experiência deve ser revivida e tornada própria no encontro do corpo-interator com as interfaces digitais, resultando na intensificação de um *corpo-força* que se vê impelido a “decifrar” sensações, muitas vezes causando um mal-estar pelo estranhamento do inusitado, do ainda não-vivido. Para além das percepções, dos sentimentos, é o *corpo-força* que presume um “algo mais” que pode surgir em cada experiência.

Cabe ressaltar que as experiências com artes visuais interativas computacionais, entendidas sob esta perspectiva, não se constituem pelo confronto entre homem e máquina, mas ao contrário, são cruzamentos que mostram que um corpo-interator forma peça com a máquina, se agencia com outros corpos para que seja constituída uma outra máquina, uma máquina *desejante*⁷¹.

Trabalha-se com a ideia de um corpo-interator se constituir como *corpo vibrátil* em espaços onde ele se vê envolvido e provocado a produzir sentido, dando a ver experiências que fazem pensar sobre a *diferença*. Propostas artísticas interativas computacionais estão envolvidas em procedimentos que podem provocar *diferença* quando também se constituem enquanto um *corpo* em devir, que se deixa “modificar”. Nada a ver com a possibilidade de combinar informações em seu sistema interativo. Isto seria da ordem de uma ação motora que causaria modificações técnicas. É claro que esta possibilidade predispõe acontecimentos, mas não determina que a proposta carregue a capacidade da mudança, do produzir *diferença*.

Parece estranho dizer que uma proposta interativa computacional é um corpo que se deixa “afectar” por outros corpos. Como é possível explicar este fenômeno? Dizer que tal proposta está “afetada” implica em evidenciar o processo de metamorfose

⁷⁰ COELHO, Alberto. Contemplação interfaceada. In.: VIEIRA, Sandra (org.). Poéticas do fragmento: educação, arte e pesquisa. Pelotas: Editora da UFPEL, 2010.

⁷¹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

que ela é capaz de sofrer enquanto corpo em potência, que se torna sempre outro na promoção de bons encontros, isto ao longo de sua existência. Mesmo que sua constituição técnica permaneça a mesma, que nada mude, que não haja acréscimos nem retiradas de peças de sua engrenagem - ou, pelo contrário, quando em uma nova montagem sejam exigidas modificações técnicas, porque, ou varia o tamanho da sala, espaço que lhe é destinado, ou é necessário substituir algum dispositivo ou outro elemento de interação -, ainda assimé de uma proposta que oferece experiências potencializadoras que se estará tratando.

Sabe-se que uma obra de arte que se mantém constante, que não se altera, que não se metamorfoseia, desfavorece um poder de afectção de outros corpos; é, portanto, coisa que não se afecta, refratária, não deixa que nada transvase. Em se mantendo sempre a “mesma”, ela se torna uma experiência despotencializada. Quando se diz que uma proposta artística é afectada por um outro corpo, estão pressupostas forças e intensidades se fazendo presentes na junção dos dois corpos – obra e corpo-interator, mas o processo de afectar-se só pode ser notado quando acontece um *encontro* relacionado a forças. Ele se faz pelo movimento de virtualização⁷² que atualiza a relação dos diferentes corpos, os quais envolvem a proposta por interações e diálogos. Portanto, dizer que uma proposta de arte se deixa afectar é referir-se à sua capacidade inventiva, revelada na experiência, algo provocador que acompanha o frescor de um tempo, o presente vivido em sua multiplicidade e intensidade.

Propostas interativas computacionais capazes de afectar e de serem afectadas, resultam de um ato de criação de artistas, sozinhos ou em grupos, que trabalharam as sensaçõesde forma que permitam recobrir o trabalho do material. Fundamentalmente, vale repetir, é preciso que se manifeste neste ato criador uma *necessidade, do contrário não há nada*. E não se trata de trabalhar por prazer. O ato de criar está íntima e absolutamente condicionado a um desejo, a uma necessidade.

Segundo Deleuze, no artigo “O ato de criação”, o ato criativo está para a arte assim como para qualquer outra disciplina, como a filosofia que consiste em inventar ou criar conceitos, que não existem acabados, aguardando uma filosofia para serem apanhados.

Aos conceitos, é preciso fabricá-los. É claro que os conceitos não se fabricam assim, num piscar de olhos. Não nos dizemos, um belo dia: ‘Ei, vou inventar um conceito!’; assim como um pintor não se diz: ‘Ei, vou pintar um quadro!’; ou um cineasta: ‘Ei,

⁷² DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p. 173.

*vou fazer um filme'. É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto em outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo que tem absoluta necessidade*⁷³.

Também a ciência é criadora, ao lado da arte, da filosofia, do cinema. Assim como o artista, um cientista é, primeiro, um inventor. Ele não descobre, mas cria *funções*⁷⁴. Não é por meio das descobertas que a ciência se define, e sim pela criação, como a arte e o bloco de sensações ou como o cinema e o bloco de movimento/ duração. Se há um assunto em comum entre um cientista, um filósofo e um artista, *éna medida e em função das atividades criativas de cada um. Não que haja espaço para falar da criação – a criação é antes algo bastante solitário -, mas é em nome da minha criação que eu tenho algo a dizer para alguém*⁷⁵. Quanto à criação de um artista ser um “ato solitário”, considerar o contexto das tecnologias digitais é pensar que este ato pode deixar de ser solitário na medida em que ele está em relação a uma equipe que realiza seus projetos. Um artista pode convidar outros profissionais para auxiliá-lo na feitura, ou também, sendo um membro de um grupo formado, reunir-se para pensar um novo projeto, levando em conta, neste primeiro momento, apenas a necessidade de criar. O grupo se encarregará de dar forma ao que virá a ser a sua criação coletiva.

Existe um limite que é comum a todas as áreas que se definem como atividades criadoras, *O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/ movimento, invenções de conceitos, é o espaço-tempo*⁷⁶. O espaço-tempo se estabelece como um plano onde se comunicam as disciplinas. Limite comum às atividades, ele nunca se destaca por si mesmo, mas se entranha em toda disciplina criadora, em toda atividade que produz ideias. Cabe lembrar que uma disciplina pode ser puramente clichê, estratificada, referir-se ao mesmo, ser absolutamente despotencializada, sendo, portanto, indiferente ao ato de criação.

⁷³ DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Folha de São Paulo. São Paulo, 27 jun., 1999, Caderno Mais, p. 4.

⁷⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 153.

⁷⁵ Id., p. 153.

⁷⁶ DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Folha de São Paulo. São Paulo, 27 jun., 1999, Caderno Mais, p. 5.

Deleuze é categórico ao afirmar que *ter uma idéia não é da natureza da comunicação.(...) Tudo do que se fala é irreduzível à comunicação*⁷⁷. A comunicação se refere à transmissão e a propagação de uma informação, de um conjunto de palavras de ordem. Sem as palavras de ordem transmitidas não existe informação; portanto, não existe comunicação. Assim se constitui a “sociedade de controle”. *Suponhamos que a informação seja isso, o sistema controlado das palavras de ordem que têm curso numa dada sociedade. O que a obra de arte pode ter a ver com isso?.* Deleuze⁷⁸ (1999) lembra que uma obra de arte não é um instrumento de comunicação, pois uma obra de arte não contém informação. Talvez, ela possa ser um instrumento de contra-informação, mas só quando esta se efetivar como um ato de resistência. E quando isso acontece? Quando uma obra de arte se torna um ato de resistência? Sem uma resposta definitiva Deleuze (1999) cita André Malraux, ao dizer que a arte é a única coisa que resiste à morte. Completando,

*a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste. Daí a relação tão estreita entre o ato de resistência e a obra de arte. Todo ato de resistência não é uma obra de arte, embora de uma certa maneira ela faça parte dele. Toda obra de arte não é um ato de resistência, e no entanto, de uma maneira, ela acaba sendo*⁷⁹.

A arte que produz *sensações*, por necessidade e desejo, resiste à morte. A arte como um ser de *sensação* é a única coisa que conserva, e conserva porque resiste à morte.

Corpo-interator e educação digital sem tecnologias

Mantendo a atenção quanto às possibilidades de experiência de um corpo-interator em experiência com arte, problematizemos os processos de aprendizagem que podem ocorrer quando se trata de “educação”. É quando, então, “aluno” e “professor” abandonam a posição de espectadores, passando a condição de corpos-interatores conectados ao que se passa.

Quando se assume a presença de corpos em interação, operando uma ideia de aprendizagem constituída por forças de troca, diálogo, aproximação, exposição,

⁷⁷ Id., p. 5.

⁷⁸ Ibid., p. 12.

⁷⁹ Op. cit., p. 13.

podemos alcançar os *sujeitos da educação* (professores e alunos) como corpos-interatores expostos a acontecimentos.

O sujeito-aluno poderá não ser mais um espectador que assiste aulas, mas um ator que participa da cena, que altera, interfere, transforma a cena escolar. Por sua vez, o sujeito-professor poderá deixar de impor um roteiro acabado, um diálogo previsto e decorado a seus alunos, permitindo interferências, ou melhor, deixando-se alterar, mudar o rumo dos fatos para que uma aprendizagem menos direcionada, previsível e “con-formadora”, seja alcançada por todos.

Acredito que não necessariamente as escolas devem estar equipadas para que então os professores possam tratar de questões ligadas à tecnologia e uma noção de *educação digital*. Não é o caso de transformar a sala de aula em uma “instalação interativa”, como faria um artista. Mas, há uma maneira de se pensar que as tecnologias digitais já se encontram nas salas de aula, pois aí se encontram as forças do *Fora* se posicionando e contagiando os modos de viver dos corpos, talvez corpos aprisionados que aguardam um tratamento atualizado quanto a seu contexto contemporâneo digital.

Educação vista assim como um ato de criação, pois cada aula se permite estabelecer muitos espaços de interação, de intervenção, flexibilizando os processos de aprendizagem. .

Referencias

- Coelho, Alberto. (2009). Instalações interativas computacionais: exercícios de contemplação interfaceada de sensações. Tesis inédita de doctorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, Brasil.
- Coelho, Alberto. Contemplação interfaceada (2010). In.: VIEIRA, Sandra (org.). Poéticas do fragmento: educação, arte e pesquisa. Pelotas: Editora da UFPEL.
- Couchot, Edmond. (2003). *As tecnologias na arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Deleuze, Gilles; GUATTARI, Felix (1976). *O anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago.
- Deleuze, Gilles; GUATTARI, Félix (1992). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, Gilles; PARNET, Claire (1998). *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta.
- Deleuze, Gilles (1999). *O ato de criação*. Folha de São Paulo. São Paulo, 27 jun., Caderno Mais.

Deleuze, Gilles (2002). *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta.

Deleuze, Gilles; GUATTARI, Félix(1996). *Mil platôs. capitalismo e esquizofrenia*, vol.3. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, Gilles (2007). *Francis bacon: lógica da sensação*. São Paulo: Jorge Zahar.

Negroponte, Nicholas (1995). *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras.

Machado, Arlindo (1997). Hipermídia: o labirinto como metáfora. In.: Domingues, Diana (org.). *A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Ed. UNESP.

Parente, André (1995). *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin.

Rolnik, Suely (2007).

Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/novascaos.pdf>

Rolnik, Suely (2007). Por um estado de arte a atualidade de Lygia Clark

Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/estadodearte.pdf>

Acesso em 02 de agosto de 2007.

Rolnik, Suely (2007). “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma.

Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>

Rolnik, Suely (2007). Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura

Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>.

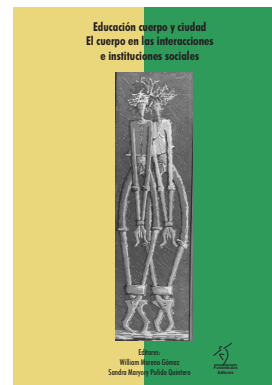
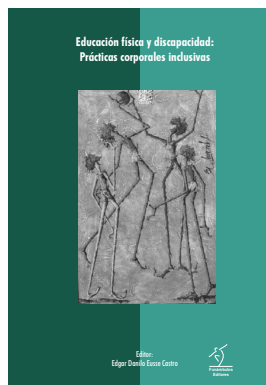
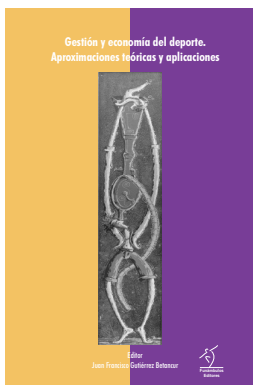
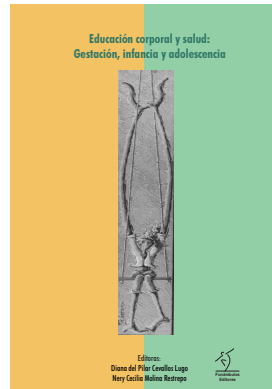
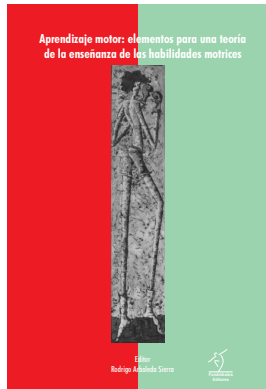
Rolnik, Suely (2007). Subjetividade em obra Lygia Clark, artista contemporânea.

Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjemobra.pdf>

Funámbulos Editores

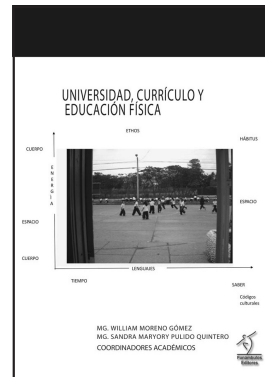
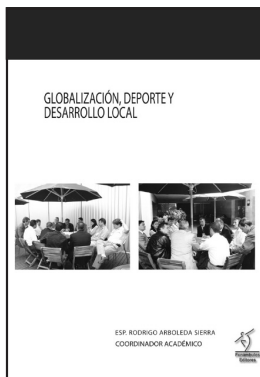
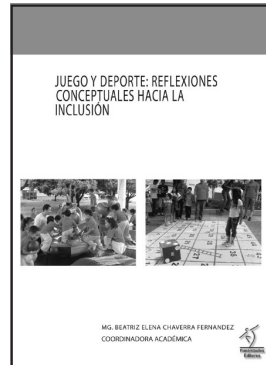
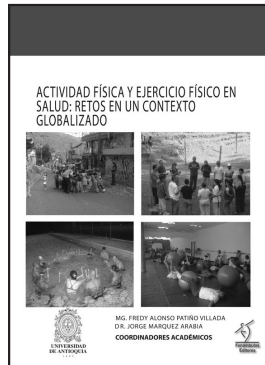


Serie Expomotricidad 2007



Informes y ventas: revista@edufsica.udea.edu.co
Tel.: (57-4) 219 92 65

Serie Expomotricidad 2009



Informes y ventas: revista@edufsica.udea.edu.co
Tel.: (57-4) 219 92 65

Educación física y deporte

Physical Education and Sport Journal

Universidad de Antioquia
Instituto Universitario de Educación Física y Deporte



**Monográfico: educación corporal,
saberes y prácticas escolarizadas**

Julio-Diciembre

29-2
2010

Clasificada en el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de revistas especializadas
de ciencia, tecnología e innovación [PUBLINDEX]

Para acceder a nuestro contenido visite:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte>

El conocimiento es un bien de la humanidad.
Todos los seres humanos deben acceder al saber.
Cultivarlo es responsabilidad de todos.

Noviembre 2011