

El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal

Carmen Emilia García-Gutiérrez

Universidad de Antioquia, Colombia
carmenemiliagarcia@yahoo.es

Resumen

El lugar desde el cual se plantea el estudio del cuerpo-artista en tono estético es el de la educación corporal en perspectiva pedagógica. Para nosotros este lugar se convierte en un imperativo concreto que nos permite hacer relaciones entre el cuerpo y la educación. Las consideraciones de orden estético, el conocimiento sensible, el cuerpo como campo plural de fuerzas, el pensar la educación, el cuerpo-artista, son rodeos necesarios para otorgarle una significación pedagógica al tema del cuerpo en la educación en conexión con ciertas consideraciones de orden estético relacionadas con el conocimiento sensible. Estamos pensando el cuerpo desde la educación en sentido formativo como actividad que tiene que ver con la subjetividad de las personas y con los modos de existencia. La metodología empleada en la investigación se inscribe en el enfoque fenomenológico hermenéutico y es de carácter teórico-documental. La investigación documental es un proceso de indagación en forma de espiral sobre el problema de estudio que se centra en el análisis, crítica e interpretación –hermeneusis– de documentos o textos escritos. El cuerpo-artista concibe el mundo como fenómeno estético, da forma, da valores, toma posesión. Esto es, ver en las actividades propias del mundo procesos de creación. La realidad son formas de hacer, de crear y esto lo convierte en proceso estético. Las formas de hacer tiene como producto la creación sin modelos predeterminados. El mundo es un agitado devenir donde surgen y desaparecen las formas.

Palabras clave

Estética, ciencias de la educación, conocimiento, educación. (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2012-09-29 | Envío a pares: 2012-12-07 | Aceptación por pares: 2013-06-25 | Aprobado: 2013-06-25

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

García Gutiérrez, C. E. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. Educ. Educ. Vol. 16, No. 2, 329-342.

The Body-Artist in the Aesthetic Tone of Corporal Education

Abstract

The body-artist with respect to the aesthetic tone of corporal education is approached in this study from a teaching perspective. For the authors, this space becomes a specific imperative that allows them to make connections between the body and education. Aesthetic considerations, sensory knowledge, the body as a plural field of forces, education thinking and the body-artist are necessary roundabouts to give pedagogic significance to the subject of the body in education as relates to certain considerations of an aesthetic nature associated with sensory knowledge. The body is regarded from the standpoint of education in a formative sense as an activity that deals with people's subjectivity and with ways of life. The methodology used is consistent with the hermeneutic phenomenological approach and the study is theoretical and documentary in nature. Documentary research is a spiral process of inquiry into the problem under study that centers on analysis, criticism and interpretation - hermeneusis- of documents or written texts. The body-artist conceives the world as an aesthetic phenomenon, gives shape, gives values and takes possession. In other words, creative processes are seen in activities particular to the world. Reality consists of ways of doing and creating, which makes it an aesthetic process. Ways of doing result in creation without predetermined patterns. The world is a hectic evolution where forms emerge and disappear.

Key Words

Aesthetics, educational sciences, knowledge, education. (Source: UNESCO Thesaurus).

O corpo-artista em tom estético da educação corporal

Resumo

O lugar do qual se propõe o estudo do corpo-artista em tom estético é o da educação corporal em perspectiva pedagógica. Para nós, este lugar se converte em um imperativo concreto que nos permite fazer relações entre o corpo e a educação. As considerações de ordem estética, o conhecimento sensível, o corpo como campo plural de forças, o pensar a educação, o corpo-artista, são rodeios necessários para outorgar uma significação pedagógica ao tema do corpo na educação em conexão com certas considerações de ordem estética relacionadas com o conhecimento sensível. Estamos pensando o corpo a partir da educação em sentido formativo como atividade que tem a ver com a subjetividade das pessoas e com os modos de existência. A metodologia empregada na pesquisa se inscreve no enfoque fenomenológico hermenêutico e é de caráter teórico-documental. A pesquisa documental é um processo de indagação em forma espiral sobre o problema de estudo que se centra na análise, crítica e interpretação –hermeneusis– de documentos ou textos escritos. O corpo-artista concebe o mundo como fenômeno estético, dá forma, dá valores, toma posse. Isto é, vê nas atividades próprias do mundo processos de criação. A realidade são formas de fazer, de criar e isso o converte em processo estético. As formas de fazer tem como produto a criação sem modelos predeterminados. O mundo é um agitado devir no qual surgem e desaparecem as formas.

Palavras-chave

Estética, ciências da educação, conhecimento, educação. (Fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

El lugar desde el cual se plantea el estudio del cuerpo-artista en tono estético es el de la educación corporal en perspectiva pedagógica¹. Para nosotros este lugar se convierte en un imperativo concreto que nos permite hacer relaciones entre el cuerpo y la educación². La educación corporal no tiene un modo fijo de identificación previa y, como problema que hemos construido, ella se deja traspasar por una serie de alternancias que la constituyen, por problemas que la incitan y que le provocan un modo siempre cambiante de conocer³.

En este artículo acogemos pensamientos que dan cuenta de ciertas consideraciones de orden estético, del conocimiento sensible, del cuerpo como campo plural de fuerzas, del pensar la educación, del cuerpo-artista. El acogimiento nos sirve para desplegar ideas acerca del lugar que podría ocupar el cuerpo en la educación si somos hospitalarios con los pensamientos del filósofo Nietzsche y los comentarios que otros autores hacen sobre su obra. Asediamos a Nietzsche con nuestro tema sobre la Educación Corporal, evocamos escritos de él que nos son familiares para pensarnos en el acto educativo que tiene como eje pensar en el cuerpo-artista en tono estético.

Método

Se inscribe en el enfoque fenomenológico hermenéutico. Es de carácter teórico-documental. La investigación documental es un proceso de in-

dagación en forma de espiral sobre el problema de estudio que se centra en el análisis, crítica e interpretación (*hermeneusis*) de documentos o textos escritos. Según Hoyos (2000, p. 50), se trata de ir de la parte (unidad de análisis) al todo (fenómeno estudiado a través de la representación teórica). El enfoque fenomenológico hermenéutico “tiene como presupuesto fenomenológico fundamental ser una filosofía de la interpretación y la pregunta se fundamenta en el sentido. Optar por el sentido es, pues, el supuesto más general de la hermenéutica” (Ricoeur, 2000, p. 54). Ahora bien, cuando hablamos de una fenomenología hermenéutica (Heidegger, Gadamer y Ricoeur) nos estamos remitiendo al sentido de lo vivido y a una experiencia que puede ser interpretada.

En el momento teórico-documental se identifica y se analizan concepciones existentes entre el cuerpo y la educación. Este proceso se lleva a cabo a partir de la hermenéutica, siguiendo el proceso del círculo hermenéutico. Dilthey, apoyándose en Schleiermacher (citados por Ricoeur, 2000), convierte a la hermenéutica en un método general de la comprensión y desarrolla el modelo del círculo hermenéutico, que es un “movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo”, de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. El proceso hermenéutico implica ampliar en círculos concéntricos la unidad de sentido comprendido. La hermenéutica es en sí misma esencialmente un proceso interpretativo (Ricoeur, 2003). A partir de los movimientos que presupone el círculo hermenéutico y en la idea de Heidegger, Gadamer y Ricoeur, la primera dimensión del análisis de esta investigación tiene que ver con “el entendimiento previo”, en el cual hay un acercamiento inicial a los textos a partir de ciertos presupuestos teóricos. Ello permite desentrañar y poner al descubierto lo que subyace en el pensamiento filosófico y pedagógico respecto a la sensibilidad y a la relación cuerpo-educación.

1 Este artículo es uno de los resultados de la investigación “Cartografías del cuerpo en la educación: una preocupación por las condiciones de sensibilidad de la educación corporal”. Financiado por la estrategia de sostenibilidad de la Universidad de Antioquia, 2011/2012, Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal.

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 ella no ha logrado darle una significación pedagógica al tema del cuerpo.

3 Véanse trabajos previos sobre el tema de la Educación Corporal en Gallo (2011) y García (2011).

La educación corporal

La apertura hacia la educación corporal⁴ se origina cuando nos ocupamos de algunos problemas que comprometen a los seres, a las cosas y al pensamiento. Los problemas se han constituido por un conjunto de relaciones de diferente orden, que hemos nombrado como dimensiones. Las dimensiones son la ontológica, la estética, la histórica, la poética y la lúdica. La dimensión ontológica comporta un saber del hombre sobre sí mismo, un hombre que da forma a su vida; la dimensión estética implica modos de percibir lo que nos afecta en términos de una razón-sensible, por aquello que es capaz de emanar el cuerpo para crear; la dimensión histórica ilumina la procedencia, muestra al cuerpo tatuado por el tiempo, revela las discontinuidades y bajezas de los sucesos que constituyen al cuerpo; la dimensión poética está constituida por el lenguaje del cuerpo, donde este se constituye como tal en la educación de la sensibilidad; y la dimensión lúdica, como la posibilidad de que un acontecimiento tenga lugar, que lo que nos pasa cuando jugamos, bailamos, nos reímos o nos embriagamos; tiene que ver con la posibilidad del desborde de sentimientos creativos.

La educación corporal en perspectiva pedagógica también ha respondido al problema de la pedagogía como aprendizaje que concierne a los signos y a la experiencia de transformación; y junto con la genealogía nos lleva a la pregunta por el origen de los valores y el valor del origen que constituye un cuerpo, en oposición a los valores absolutos. Es la búsqueda del sentido de acuerdo con el juego de fuerzas activas y reactivas que producen un cuerpo. La pedagogía se fortalece así con la genealogía, en un juego de desciframiento e interpretación⁵.

La formación del gusto como transvaloración del cuerpo también ha sido abordada por la educación corporal. La relación cuerpo-educación da paso a la constitución de una valoración diferente

del cuerpo, al considerarlo no escindido, sino multiplicidad, donde el dualismo se transforma en las varias maneras de relacionar el cuerpo con el alma, la mente, el espíritu. Y la educación en la formación del gusto pasa por el cuerpo, que se configura como campo plural de fuerzas, lo que nos lleva a pensar cómo se llega a constituir el cuerpo en clave pedagógica, si sabemos que hay que tener presente siempre el sentido relacional e histórico inherente a todo proceso educativo. El cuerpo, como campo de fuerzas que valora la realidad, tiene un valor que depende de la jerarquía que se establezca entre las fuerzas, de manera que se pueda pensar desde otro lugar la relación cuerpo-educación en el ámbito de la educación corporal (Correa, 2011).

Consideraciones de orden estético

Las consideraciones de orden estético las pensaremos desde los problemas que ha considerado Cassirer (1981, p. 304) como fundamentales a partir del Siglo de las Luces: la manifestación de la unión entre la filosofía y la crítica estético-literaria; la objetividad de lo bello; el gusto y la orientación hacia el subjetivismo; la intuición y el problema del genio; el entendimiento y la imaginación; y la teoría del conocimiento sensible.

Sin embargo, también nosotros hacemos nuestra propia selección⁶ y buscamos hacer énfasis en los aspectos que tienen que ver con las fuerzas que marcan una época y que dan lugar al pensamiento estético: el conocimiento y su relación con el arte, la sensibilidad, el gusto, la razón, la imaginación, la intuición, lo bello, la verdad. Estas consideraciones nos ayudarán a pensar el cuerpo-artista en tono estético en los procesos de formación.

Las fuerzas con las que se inicia el Siglo de las Luces (siglo XVIII: época de la crítica) en el plantea-

4 Esta perspectiva de la educación corporal la trabaja el grupo de investigación Estudios en Educación Corporal, del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

5 Véase García (2011, pp. 517-525).

6 También podemos llamar *diagrama* a esta manera de recurrir a los textos: es decir, recurrimos a Cassirer en todo lo que tenía que decir sobre el problema estético. Elegimos aquellos pensamientos e ideas en los cuales nos encontrábamos y utilizamos lo elegido en función de las ideas que teníamos, las cuales se volverían dominantes en todo el texto.

miento del *conocimiento* están orientadas a pensarlo como algo claro y seguro de lo singular. Sin embargo, se converge luego en un planteamiento de contenido más espiritual, buscando “parentesco entre el contenido del arte y el contenido de la filosofía” (Cassirer, 1981, p. 305). La sensibilidad y el gusto son llevados a la plena luz del conocimiento, y la filosofía demarca límites instaurando conceptos del conocimiento claro y seguro. ¿Qué era lo que se contraponía para llegar al planteamiento del parentesco? Razón/imaginación, regla/genio, bello (conocimiento)/bello (sentimiento), lógica/estética, conocimiento puro/intuición artística (p. 306).

La nueva forma autónoma de la estética surge de este movimiento y nos pone de “manifiesto la elaboración de la conciencia filosófica del arte y la ley que esta conciencia sigue en su génesis” (p. 307). El resultado de este movimiento es el surgimiento de una nueva forma de creación artística, que tiene como ejemplos a Kant (su filosofía) y a Goethe (su poesía). La armonía y la unión entre exigencia y hecho y entre forma artística y opinión reflexiva. El encuentro de estas fuerzas produce una nueva forma fundamental de la filosofía y una nueva dimensión del proceso creador. El logro será reunir lo crítico y lo creador, transfundiéndose uno en otro. Así, en el apartado del cuerpo-artista se retoma, a manera de propuesta para la Educación Corporal, la crítica y la creación como elementos a considerarse en la formación.

La estética clásica (siglo XVII), a la luz de Descartes (Cassirer, 1981), plantea el problema de la objetividad de lo bello y establece un nuevo ideal de *conocimiento*. El conocimiento abarca las ciencias y el arte: las ciencias de la lógica, las matemáticas, la física, la psicología, y el arte “queda sometido a la misma exigencia rigurosa de la ciencia: tendrá que quedar sometido a la razón y ser probada por sus reglas y después de tal prueba veremos si su contenido es genuino, permanente y esencial” (p. 308). Se le pide al arte que se libere de la versatilidad del puro gustar, de la confusión, de la imitación de la naturaleza, de la estrechez de la intuición, de su dependencia de la imaginación.

La teoría estética debe verificar en sí el carácter puro y expresarlo con pureza; contiene juicios estéticos y somete a principios lo heterogéneo. Como ciencia rigurosa (concreta y particular), se le impone la fuerza de la razón. La naturaleza tiene un sentido funcional (sometida a leyes). “El arte debe tener la misma condición interna de la naturaleza: principios fijos, leyes” (Cassirer, 1981, p. 310). La belleza se rige por los mismos parámetros del conocimiento, y la verdad, la razón, la naturaleza, pues, son expresiones diferentes de la misma cosa: revelación del ser en el conocimiento de la naturaleza. Ideas que hoy no nos convocan a pensar la educación y menos aún el cuerpo-artista, pues así se privilegia lo homogéneo y se deja de lado la diversidad y la singularidad.

La estética clásica, a la luz de Malebranche (Cassirer, 1981), hace una crítica de la sensibilidad y la imaginación iniciada por Descartes. Para este la imaginación es un manantial de ilusiones, y la filosofía es una disciplina que regula las ilusiones. Si bien él reconoce que el conocimiento parte de la intuición, no se debe confundir con el conocimiento genuino, que, aunque nace de él, debemos olvidarlo pronto y así iluminarlo con la luz de la razón. Despojar el mundo de los caracteres meramente sensibles y ascender al reino de la verdad, de las relaciones puras, de las reglas exactas universales.

La teoría clásica, sin embargo, no ha sido insensible a la fantasía, y algunos reclamaban para la organización de la obra de arte una especie de alianza “entre una rigurosa práctica artística y una disposición original, con un ingenio que no puede ser adquirido, sino que debe existir y actuar desde un principio como un don de la naturaleza” (Cassirer, 1981, p. 313). Implicaciones de esta concepción: desprenderse de las fuerzas subjetivas; la ley de la obra de arte es objetiva (razón); se llega a la belleza por el conocimiento de la verdad y el abandono de las impresiones (sentidos/sentimientos); hay que distinguir entre lo cambiante y lo constante, entre lo accidental y lo necesario; se desarrollan métodos de validez universal; la verdad no se construye. ¿Enton-

ces? La educación tradicional y la idea de cuerpo se mantienen ancladas a esta postura y se olvida que se llega a la verdad y que el cuerpo es una construcción social.

Bouhours (Cassirer, 1981) ofrece una teoría estética intelectual. Ella se caracteriza por diferenciar la forma del pensamiento y del juicio estético. La exactitud y la univocidad son metas de pensamiento como conceptos rigurosos. La plenitud de las relaciones, su multiplicidad, sus contradicciones tienen su encanto en la estética. La razón estética reclama la captación de los más fines matices, y aboga por la indeterminación, no por la verdad; ve por las maneras como se llega a los resultados y menos por el resultado; enseña el arte del rodeo y de propugnar por su validez y fecundidad.

Dubos (Cassirer, 1981), por otro lado, “afirma las fuerzas de la razón, la imaginación y el sentimiento como potencias auténticas y fundamentales” (p. 332). Planteamientos que invitan o convocan a tener en cuenta tanto la experiencia —para obtener la inteligencia de la conexión entre sujeto y objeto— como la introspección —como principio peculiar de lo estético y verdadero origen de todo conocimiento—. Por la propia experiencia se conoce la naturaleza de lo estético. El gusto no se educa con consideraciones teóricas: las emociones anteceden a la reflexión y predomina el sentimiento interior sobre las reglas de orden estético. Nuevamente, el cuerpo-estético se suma a estas reflexiones, en cuanto anima a los educadores a favorecer experiencias singulares y a abandonar o, al menos, cuestionar los clichés.

Hume “declara a la imaginación la fuerza fundamental del alma” (Cassirer, 1981, p. 336) y considera a la razón como antinatural y contradictoria. Con él la estética renuncia a normas universales y se ocupa más de expresar una determinada relación entre los objetos y nosotros mismos, que somos los sujetos impresionados, los que sentimos y juzgamos. La relación puede ser verdadera, pero no igual para todos.

Al oponerse a toda falsa generalización, al pretender hacer afirmaciones no sobre los objetos en cuanto tales, sino sobre nuestra relación con ellos, el sujeto singular nunca puede pretender erigirse en juez de las cosas; pero sí es el único juez posible y legítimo para dictaminar acerca de sus propios estados (p. 337).

El juicio estético, entonces, es un estado personal en que todos los sentimientos y las valoraciones diferentes que se refieran al mismo objeto pueden ser certeros, puesto que expresan cierta relación entre el objeto y las facultades de nuestro espíritu.

La estética inglesa, en la obra de Burke (Cassirer, 1981), es la analítica de lo sublime. Lo informe, lo irregular, lo incommensurable, lo que nos sobrecoge, lo inaprehensible, son los problemas que interesan a este autor de la sistemática estética.

No sucumbimos ante lo enorme, sino que nos afirmamos frente a ello y nos conduce a una elevación de todas nuestras fuerzas, he aquí lo que se manifiesta en el fenómeno de lo sensible y lo que constituye su profundo atractivo estético (p. 360).

A lo espantoso y lo terrible no los excluye lo sublime. Lo sublime es expresión de una afección que reclama todo: la exaltación y la liberación, la entrega y el valor para con nosotros mismos.

El alemán Baumgarten (Cassirer, 1981) aporta de manera original a la cimentación de la filosofía de la estética. Determina la estética como la *teoría del conocimiento sensitivo*. “Busca el conocimiento de lo oscuro, de lo confuso. Lo sensible tiene que elevarse al rango del saber, penetrado y dominado por una forma especial suya” (p. 372). El carácter gradual del conocimiento, doctrina de Leibniz, será el punto de arranque y el marco en que se desarrollan sus investigaciones.

Liberar a la estética de las razones, de las explicaciones, de la reflexión científica, de la búsqueda conceptual, es el propósito de la manifestación sensible. “Y abandonarnos al puro efecto y sostenernos en él si no queremos que el fenómeno se nos deshaga entre las manos” (Cassirer, 1981, p. 375). La intui-

ción estética es análoga de la razón, pues ella se rige por una ley interna que no coincide con los conceptos lógicos, y la ciencia no se convierte en un yugo.

Esta estética se ocupa de legitimar las fuerzas anímicas inferiores y no su represión, y busca definirse como el arte de pensar bellamente, de pensar que las palabras están preñadas de un contenido intuitivo inmediato, de definir los derechos de la imaginación, de los sentidos y de la pasión (impulso vivo).

Conocimiento sensible

El conocimiento sensible opera un desplazamiento de la lógica científica⁷ —que se orienta hacia la regla, la medición, la prueba, el rigor, la abstracción de uno mismo, la imparcialidad, la objetividad, la creencia en que la verdad es universal e independiente de quien la formula, y que se guía por leyes esenciales, por la necesidad de la certeza, de la neutralidad—, ordenadora del mundo, y pone el acento en la confrontación y el debate, no como medios, sino como condiciones del conocimiento. Conocimiento sensible expuesto al mundo dentro del régimen heterogéneo de la pluralidad (Birnbbaum, 2004, p. 43). Régimen que acoge la ambigüedad y la diversidad como condiciones irreductibles del conocimiento, que se deja tomar desprevenido por la extrañeza de un mundo, en lugar de negarlo; y que no fija la identidad de las cosas ni se fija en ningún modo de identificación, sino que, para atravesar lo desconocido, se deja él mismo traspasar por una alteración, un modo siempre cambiante de conocer (p. 44).

El conocimiento sensible explora el mundo. Intuye que hay variaciones sensibles del mundo para conocer, que hay diversidad, que no solo existe el orden científico explicador del mundo, del horizonte único de verdad, de la apropiación del saber objetivo. Las variaciones sensibles relacionadas con el

conocimiento no son un fin último en esta manera de conocer, son operaciones por las que se conoce, tales como: imaginación, impulso, abstracción, espiritualización, sentido inventivo, presentimiento, inducción, contemplación, crítica.

Potencia múltiple del devenir en el conocimiento sensible, que no se consuela con las respuestas rápidas, certeras, definitivas, y prefiere las respuestas provisionales e inestables. Las cosas son recursos infinitos para el conocimiento: lo ya visto y vuelto a ver, lo inadvertido, la insignificancia de los detalles, las cosas próximas, el visibilizar la contingencia, las circunstancias del momento, las crisis.

El conocimiento sensible fuera de todo horizonte de verdad desintegra la lógica de apropiación del saber objetivo. El conocimiento se convierte en una experiencia, de pleno derecho: no puede dejar sin cambiar ni a lo que lo opone en acto ni a las cosas que informa (Birnbbaum, 2004, p. 63).

El conocimiento convertido en experiencia es sensible. La aventura, ir hacia lo desconocido, recorrer los meandros de lo sensible, arriesgarse, experimentar la intranquilidad, exceder el estado de las cosas; esto es, aproximarnos al conocimiento sensible que nos aparta de un punto de vista para reinscribirnos en otro. ¿Un modo siempre cambiante de conocer? Pues sí. “Conocimiento sembrado de imprevistos” (Birnbbaum, 2004, p. 75), y que no digan los de pensamiento avieso que “un mal paso en la vida siempre es el argumento más seguro contra un inoportuno conocimiento” (Nietzsche, 2009, p. 203).

La vida como medio del conocimiento sensible. Experimentar el conocimiento en la vida. Nuestra vida está implicada en las cosas que hacemos. Estamos entre las cosas. “Vivir conociendo es coger las cosas por el medio de la vida: tomarlas en marcha. La vida no es un medio por el que se alcanza el conocimiento, conocer es justamente un medio para vivir” (Birnbbaum, 2004, p. 112). Vamos al encuentro de las cosas no programadas, de las experiencias que

7 “Ocurre con esta severidad de la ciencia lo que con las formas de cortesía de la alta sociedad: asustan al no iniciado. Pero quien está habituado a ella no desea vivir en otro lugar que en esta atmósfera clara, transparente, tonificante, esta atmósfera cargada de electricidad, esta atmósfera viril” (Nietzsche, citado por Birnbbaum, 2004, p. 46).

surjan con esos encuentros. Importa el trayecto, en él la vida es relativa al conocimiento.

El conocimiento es una experimentación que en lo sucesivo tiene el error como recurso positivo. Ya no se trata de oponer la verdad al error, la medición a la contingencia del mundo, como en la lógica científica. El conocimiento desplegado en el mundo es sensible, se aproxima al encuentro de lo imprevisible — sin indicaciones predeterminadas—, es trastornado por los signos conocidos y sufre una alteración. ¿Qué ayuda a esto? El error. “El conocimiento ya no se adquiere triunfando sobre el error; errar equivale a ‘ensayar, aceptar provisionalmente’” (Nietsche, 1998, citado por Birnbaum, 2004, p. 136). Experimentar con nosotros mismos. En esta manera de relacionar experiencia, conocimiento y error no se le exige al conocimiento que sea definitivo, tampoco nos afeerramos a él como la única verdad ni, menos, nos ahorramos ir al encuentro con los conflictos, con las modificaciones, con lo efímero, con la finitud. Es este encuentro con lo finito del conocimiento lo que nos acerca a lo sensible, a la experiencia, a la vida.

El cuerpo como campo plural de fuerzas

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: ese es el sentido de la voluntad de poder.

La pluralidad de fuerzas que constituyen el cuerpo irradia, según Jara (2001, p. 127), los sentimientos, los afectos, los instintos, los conceptos, las ideas que lo cruzan y que determinan, esas mismas fuerzas, lo que los hombres quieren 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 (p. 130).

Constitución del cuerpo, del sí-mismo, a partir ya no de un cuerpo escindido, sino de un cuerpo-encrucijada, incierto, plural, un lugar de influencias, una experiencia⁸.

Pensar la educación

La educación a la que se 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 mismo⁹, destaca la singularidad, lo desconocido; muestra lo inacabado de la naturaleza humana, que puede todavía elevarse a grados superiores, y lo necesitado que está de la educación para darse forma una y otra vez. Esta educación ve en el riesgo la oportunidad para sospechar de sí mismo y renunciar provisionalmente a las ilusiones protectoras que se asientan en la tradición, en las creencias; para saber que somos un lugar por explorar y que

8 “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).

9 ¿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).

ese lugar está en las alturas, en la mirada de pájaro configuradora de nuevos sentidos; para erigirse en cuerpo no sedentario, que camina en busca de fricciones, de roces con el mundo —en cada roce el 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 este 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 deben medirse por su resultado; esto es, por la clase de pueblo que produce, por el tipo de humanidad que hace posible (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, orientados hacia una autonomía que le permite juzgar por entero su procedencia y decidir y actuar con base en sus pensamientos, sentimientos e inclinaciones o aspiraciones.

La educación ha de ocuparse de la excepción y de las múltiples posibilidades. En esta dirección, considera al hombre como *unicum*, como individuo, en singular. Es enemiga de la excepción, en lo que Nietzsche llama el cerco educador. Este, en la mayoría de las veces, falta al conocimiento de las múltiples posibilidades y direcciones de la acción y se contenta con mostrar, a lo sumo, dos posibilidades, de las cuales se debe elegir una, que es casi siempre una réplica. El medio educador tiende a atar a todos los individuos, haciéndoles ver el menor número de posibilidades. Los educadores tratan al individuo como si fuese algo nuevo, aunque finalmente debe configurar una repetición. El hombre, que de entrada aparece

como un ser desconocido, extraordinario, tiene que convertirse en un ser conocido, ordinario. Se llama buen carácter del niño el manifestar sumisión a lo convencional (Nietzsche, 2007, p. 183).

La educación de la excepción y de las múltiples posibilidades es la educación del cuerpo como “gran razón”, del cuerpo afirmado, centro de las reflexiones, lugar de acontecimientos. El cuerpo no es solamente una realidad inmediata, sino, también, un objetivo, algo que está por formarse. Es decir, el cuerpo como gran razón es un cuerpo inacabado. Es la educación del cuerpo que “se hará cuerpo”, que experimentará las “transformaciones”. Ahora bien, una interpretación, tal vez errónea, hace pensar que estas nos guían hacia un proceso progresivo en el que se lograría, por medio de tal promesa, una vida plena o un estado de puro conocimiento. Cada peldaño escalado (de camello a león y de este a niño) no supone un inicio ni una meta. El fin es la apertura, el devenir. El espíritu libre existirá en la medida en que no se vuelva el prototipo de una masa producida en serie.

El cuerpo-artista

El cuerpo-artista concibe el mundo como fenómeno estético. Da forma, da valores, toma posesión, esto es, ve procesos de creación en las actividades propias del mundo. La realidad comporta formas de hacer y de crear y esto la convierte en proceso estético. Las formas de hacer conducen a la creación sin modelos predeterminados. El mundo es un agitado devenir donde surgen y desaparecen las formas. El cuerpo-artista no admite modelos, pues ve sobreabundancia en sus propias actividades y en la creación de formas, y menos centros luminosos de reconocimiento de ideales acabados. ¿Rebasar el límite? Sí. Buscar, explorar, conquistar, navegar, aventurar...

La creación de formas se vale del ejercicio de la fuerza como instinto creador que se manifiesta, que aparece, que interpreta, que dice sí a la vida, que aumenta el gusto por ella, como estimulante que empuja a vivir: esto es, da un significado estético a la

vida, afirma la existencia. Las fuerzas artísticas son el propio cuerpo, cuya excitación ellas tienen el poder de crear, es decir, de interpretar.

El cuerpo-artista que interpreta exterioriza los afectos en la producción del sentido (continuo devenir), en la fuerza que se manifiesta y en el valor de la vida. El valor de la vida

... reside en las valoraciones: ellas son cosas creadas, no recibidas, ni aprendidas, ni experimentadas: valorar es gustar, en sí es un no sé qué. Lo creado debe ser destruido, para hacer sitio a lo creado de nuevo; la posibilidad de las valoraciones depende de su capacidad de ser negadas. El creador tiene que ser siempre un destructor. La valoración misma, sin embargo, no puede ser destruida: eso es la vida (Nietzsche, 1882, citado por Izquierdo, 2007, p. 65).

El sentido y el valor son producto de los procesos estéticos: “Los artistas no deben ver nada tal como es, sino más lleno, más sencillo, más fuerte: para esto tiene que haber en ellos una especie de eterna juventud y primavera, una especie de embriaguez habitual en el cuerpo” (Nietzsche, 1884).

El cuerpo-artista no admite en absoluto que *algo sea*, no deja por fuera “la fuerza que interpreta, que da, que colma, que inventa” (Nietzsche, citado por Izquierdo, 2007, p. 111). Insiste en su interpretación, esto es, delimita, determina, diversifica las fuerzas, se adueña de algo, se impone, estima, hace. Ahora bien, ¿quién interpreta en el cuerpo-artista? Nuestros afectos. Cuando atendemos la manera como somos afectados tenemos una *inclinación hacia lo sensible*. Esto es sabernos mantener en la incertidumbre, afirmarnos en la imprevisibilidad de la vida, interesarnos por la complejidad del mundo, atender las irregularidades de la existencia y las peripecias del acontecer. Prestamos atención a lo que nos rodea y a sus circunstancias, nos dejamos sorprender por lo que sucede. Con esta inclinación hacia lo sensible nos desviamos de la búsqueda de la

esencia exacta de las cosas, de las posibilidades puras, de las identidades minuciosas, “de lo que era ya” (Foucault, 1994, citado por Birnbaum, 2004, p. 29).

El cuerpo-artista, en cuanto artista, en cuanto creador, está estimulado, afectado, excitado por algo y despojado de algo que de alguna manera pasa a formar parte de la cosa creada. La embriaguez — como llama Nietzsche a este estado estético— es el resultado de tal estado fisiológico, donde el cuerpo-artista supone una sobreabundancia, una plenitud que termina en la creación y se manifiesta en la simplificación, en la abreviación, en la concentración, en la claridad, en la distinción, en los matices, en el aumento de poder, en lo *distinto*.

En la embriaguez “el mundo entero, por decirlo así, se ha agolpado en nosotros y sufrimos de la dicha de la sobreabundancia” (Nietzsche, 1881, citado por Izquierdo, 2007, p. 91). En la embriaguez las sensaciones son modificadas, hay dilatación de la vista sobre las cosas grandes y extensas, se da el refinamiento en la percepción de lo nimio y efímero, se comprende la más leve indicación (“sensualidad inteligente”), se impone el movimiento como danza y la fuerza como placer de aventura e intrepidez.

El cuerpo-artista en el devenir activo se concibe entre la voluptuosidad del creador y la ira del destructor. En el “entre” no se admite eternizar los fenómenos, la tranquilidad del deseo, el ponerse de acuerdo consigo mismo, el extasiarse ante un mundo inventado y el decir “¡así ha de ser siempre!”. El “entre” apela y empuja hacia el devenir, a la voluptuosidad del hacer devenir propia de un cuerpo insatisfecho, rico, infinitamente tenso y oprimido, de que *algo sea*. El mundo, entendido como la sucesión de la creación y la destrucción, tiene como recursos principales el *omitir* y el ser *transitorio*: en el primer caso, oídos sordos, refuerzo de rasgos principales, arar la voluntad; y en el segundo, placer de la fuerza que crea y que destruye como creación constante. Es fundamental, entonces, pensar que el cuerpo-artista se debate entre lo que eternamente crea y lo que

eternamente debe destruir. Considerar las cosas con la voluntad de darles un sentido, un nuevo sentido en lo que había perdido sentido. “Qué desgraciado apocamiento hablar como erudito de algo de lo que habría podido hablar como alguien que lo ha experimentado” (Nietzsche, 1885).

El cuerpo-artista no se hace de la escasez de fecundidad, de la locura de la carencia, del afán de conseguir un fin, de la avidez de calma, de la insatisfacción por la realidad, del descontento, del desencanto, de apartar la vista de sí mismo y del mundo, de un desprecio de sí, de una condena de sí; ni de una dotación de visiones cautivadoras para soportarlo todo, del gusto por lo firme, lo poderoso, lo sólido; o de las ideas que se corresponden con la idea que uno tiene de sí mismo, de la nostalgia por los viejos tiempos. Esta clase de “pesimismo y nihilismo acaba siendo en las manos del más fuerte sólo un martillo, un instrumento con el que colocarse detrás un nuevo par de alas” (Nietzsche, 1881, citado por Izquierdo, 2007, p. 97).

El cuerpo-artista se produce por la felicidad gozada en la capacidad de plenitud, en la fuerza de la voluntad, en el matiz delicado de sensación de bienestar, en la excepción, en el cambio, en la resistencia, en el tormento del alumbramiento, al desatar fuerzas transfiguradoras. El cuerpo-artista, ante estos estímulos, responde con una “excitación” donde tienen lugar estados de placer a los que podemos llamar estados estéticos. Vigor, exceso, exaltación, afirmación, espíritu abarcador que guía hacia adelante y que dice sí. Corporeidad floreciente de una vida más intensa y elevada es el producto del cuerpo-artista, que verá “el mundo más lleno, más redondo, más perfecto” (Nietzsche, 1881, citado por Izquierdo, 2007, p. 113). “Quiero saber, desde cualquier punto de vista, si eres un creador o alguien que cambia las cosas de sitio: como creador perteneces a los libres, como lo segundo eres su esclavo y su instrumento” (Nietzsche, 1882).

El cuerpo-artista distingue “aquello de lo que tiene necesidad y debe crearlo” (Nietzsche, 1881, cita-

do por Izquierdo, 2007, p. 135). En esta distinción está la necesidad de la infidelidad de la memoria —lo que ya sabe— para no copiar y así poder transformar las necesidades en creaciones. Ensayos, nuevas vías, aparición de lo irregular, conmoción, llegan en auxilio de lo “inventivo”, para convertir la necesidad en creación.

Conclusiones

El cuerpo al que alude acá la educación corporal en perspectiva pedagógica es el cuerpo-artista en tono estético. A lo largo de este artículo hemos accedido a él, fieles a ciertas intuiciones que nos dicen que, para pensar y escribir sobre lo que nos interesa, no estamos obligados a plantear verdades. El método empleado ha sido el rodeo.

La Educación Corporal, las consideraciones de orden estético, el conocimiento sensible, el cuerpo como campo plural de fuerzas, el pensar la educación, el cuerpo-artista, han sido rodeos necesarios para otorgarle una significación pedagógica al tema del cuerpo en la educación, en conexión con ciertas consideraciones de orden estético relacionadas con el conocimiento sensible. Hemos heredado prácticas e ideas que han dado cuenta del problema del conocimiento en una “lógica del pensamiento como especie de corriente que nos atrae, una serie de ráfagas o de sacudidas” (Deleuze, 1996, p. 153) que aportan al rodeo que hemos hecho y que nos sirven para comprender el estado actual de nuestros actos educativos en cuanto valoramos dichas herencias como mayores a nosotros mismos.

Actos educativos necesitados de críticas que pasan menos por la *reacción* y más por la *acción*. Es decir, por la expresión activa de modos de existencia activos, por el manejo de elementos diferenciadores, por la pluralidad de sentidos, por la estimación de fuerzas y sus relaciones con las demás. En fin, pensar el cuerpo desde la educación en sentido formativo implica pensarlo como actividad que tiene que ver

con la subjetividad de las personas y con los modos de existencia.

Las fronteras entre el conocimiento y la vida, que nos hemos impuesto, han pasado por relacionar el *conocimiento* con las cosas seguras y claras, con exigencias rigurosas de la ciencia, con el sometimiento a la razón, con la prueba y la verificación, con las reglas y las leyes exactas universales, con la pureza que somete lo heterogéneo a principios generales, con la regulación de las ilusiones, con el control de la intuición y las impresiones, con el desprendimiento de las fuerzas subjetivas, con la verdad, con la preferencia de lo constante en oposición a lo cambiante, con el desarrollo de métodos de validez universal. Ahora bien, si relacionamos el conocimiento con la vida, pensándolo en términos formativos, entran en relación el gusto, la confusión, la intuición, la imaginación, los matices, la indeterminación, los procesos, los sentimientos, la experiencia, la introspección, las

emociones, lo informe, lo irregular, lo que nos sobrecoge, lo espantoso, lo oscuro, lo confuso.

No creo que a nadie se le haya ocurrido lo dicho acá. Porque con lo dicho se pueden hacer cosas que irían desde la posibilidad de vislumbrar “otros modos de pensar” hasta permitimos conocernos en nuestra potencia de comprender. Y adhiero a Derri-da cuando dice que “la pregunta fundamental de la educación es ¿cuándo tú —mi educando— serás responsable de tu propia vida? Aprender por fin a vivir es el objeto de la Educación” (citado en Asnal, s.f.). Las cosas que podemos hacer a partir de lo que pensamos no necesitan de propuestas claras de aplicación emanadas de una cierta autoridad que las legitima. De lo que creo que sí estamos necesitados es de hacer conexiones amplias y diversas con lo que leemos, con lo pensado, con lo visto, con lo sentido, para así, como en el buen cine, dejar los finales abiertos a lo que nos pase.

Referencias

- Asnal Vischi, C. (s.f.). Asalto a la ilusión. Entrevista a Carlos Skliar. *El Sur*. Recuperado el 14 de agosto de 2012 de: <http://www.revistaelsur.com.ar/?id=100&tipo=o&mtipo=19&articulo=56>
- Betancourt, W. (2008, enero-junio). Nietzsche: filosofía y educación. *Praxis Filosófica*, 28, 23-54. Recuperado el 14 de agosto de: <http://www.redalyc.org/pdf/2090/209014646002.pdf>
- Birnbaum, A. (2004). *Nietzsche. Las aventuras del heroísmo*. México: Fonde de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1981). *La filosofía de la ilustración*. E. Imaz (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Correa Castaño, A. (2011). La formación del gusto como transvaloración del cuerpo. Aportes desde Nietzsche hacia una Educación Corporal. Tesis de magíster en Motricidad-Desarrollo Humano, línea de Educación Corporal, Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones. 1972-1990*. J. Pardo (trad.). Valencia: Pre-Textos.
- Gallo Cadavid, L. (ed.) (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal*. Medellín: Funámbulos.
- García Gutiérrez, C. (ed.) (2011). *Hermenéutica de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos.

- García, C. E. (2011). Se llega a la educación corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo. *Revista de Educación Física y Deportes*, 30 (2), 517-525.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre la construcción de estados del arte como importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.
- Jara, J. (2001). Volver a ser nuevamente diáfanos. En Germán Arturo Meléndez Acuña (ed.), *Nietzsche en perspectiva* (pp. 111-138). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Jaspers, K. (2003). *Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofar*. 1 ed. E. Estiú (trad.). Buenos Aires: Suramericana.
- Izquierdo, A. (2007). *Friedrich Nietzsche. Estética y teoría de las artes*. Madrid: Alianza.
- López, J. (2006). Nietzsche es una fiesta pagana. En A. Castilla Cerezo (ed.), *Nietzsche o el espíritu de la ligereza*, (pp. 215-263). Mexico: Plaza y Valdés.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. España: EDAF.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano, demasiado humano*. Julio Loya (trad.). Madrid: Mestas.
- Nietzsche, F. (2009). *Aurora*. G. Dieterich (trad.). Barcelona: Debolsillo.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI, Universidad Iberoamericana.