

APUNTES HACIA UNA EDUCACIÓN CORPORAL, MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Luz Elena Gallo Cadavid*

1. INTRODUCCIÓN

Escribir es, por tanto, mostrarse, hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el otro

M. Foucault

Al hacer una revisión crítica de los autores que han marcado la tradición de la Educación Física en Colombia como Jean Le Boulch en la *Psicomotricidad*, José María Cagigal en el *Deporte educativo*, Pierre Parlebas en la *Praxiología motriz* y Manuel Sergio en la *Ciencia de la motricidad humana*, se observa que la concepción de cuerpo está anclada en la tradición platónico-cartesiana con una idea escindida del ser humano dividido en cuerpo y alma.

La Educación Física se sostiene en una antropología dualista donde la mente es el piloto del cuerpo, es un saber que privilegia la idea de cuerpo que funciona orgánicamente, separa las sensaciones del pensamiento y no se aventura a lo sensible ni a lo poético del cuerpo. Hay que admitir que la Educación Física se enreda al explicar la idea de cuerpo, se confunde al pretender dar cuenta de qué cuerpo habla y

* Prof. Mg. Docente-investigadora de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, Instituto de Educación Física y del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica -FORMAPH-, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

sigue intentando unir lo corpóreo (la materia) con lo incorpóreo (el alma) con un anclaje en la tradición platónico-cartesiana.

La Educación Física, *'no sabe lo que puede el cuerpo'*, no sabe que el cuerpo es presencia en el mundo, que es expresión simbólica, que el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, que el cuerpo en su expresividad no se agota, que es cuerpo vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que el cuerpo actúa en sus gestos, que inscribe la existencia vivida y que el cuerpo testimonia de sí en la palabra, el gesto, el movimiento. La Educación Física sabe muy bien del cuerpo ligado a la materia, a la organicidad, al cuerpo como objeto de trabajo, tratamiento, prescripción, entrenamiento y modelación.

Esto lleva a decir que la Educación Física ha olvidado la corporeidad, lo que es, de algún modo, mostrar un desprecio por el cuerpo sensible, expresivo, gestual, artístico, creador y creativo; en palabras de Larrosa (2003), este lenguaje poético del cuerpo resulta central para poder entender que el cuerpo es un acontecimiento de la existencia; el cuerpo en palabras de Jean-Luc Nancy (2003) es el ser de la existencia y es necesariamente el lugar donde dicha existencia acontece. El ser humano es el cuerpo, el ser humano es el cuerpo, absolutamente, o no es, "yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo; más aun soy mi cuerpo" (Merleau-Ponty, 1975, p. 167).

En términos de una fenomenología del cuerpo que es un enfoque postcartesiano, equivale a decir que la Educación Física privilegia más el cuerpo *Körper* que es el cuerpo entendido como algo orgánico, físico, material, visible, cosa, tenido, objetivo; ese cuerpo funcional, instrumental, entrenado, manipulado, desarrollado y cosificado. En cambio, la Educación Física olvida el cuerpo *Leib*, aquel que testimonia de sí, que es testigo de lo vivido, aquel que dice-diciendo, hace-haciendo, siente-sintiendo, piensa-pensando, comunica-comunicando, crea-creando, quiere-queriendo; el cuerpo *Leib* es el cuerpo vivido, sintiente, animado, agente; ese cuerpo que es sí-mismo, que siente, vivencia, piensa y experimenta.

En perspectiva fenomenológica, mi mano puede tocar cosas y también puede ser tocada, por ello tocar no es sólo la acción del sentido del tacto, sino la tactilidad de todo sentido; mis ojos con los que puedo ver cosas, son a su vez visibles; mis oídos con los que puedo escuchar, a la vez, me permiten escucharme. Por los sentidos es posible experimentar las cosas al tocarlas, escucharlas, verlas, paladearlas; en la percepción hay una reciprocidad, el hecho de tocar es también sentirse tocado y ver es también sentirse visto. El cuerpo, al no ser un objeto, es entonces fenoménico, viviente, actuante; el ser humano se halla unido al mundo a través de su propio cuerpo, en este sentido, el cuerpo es nuestro anclaje en el mundo.

Esta reciprocidad se debe a que en el cuerpo se da un entrecruzamiento entre el tacto y lo tocado, la visión y lo visible, la audición y lo audible, es decir, es un cuerpo quiasmático en tanto es cuerpo-vivido como cuerpo-tenido. El cuerpo al ser sensible establece un entrelazo perceptivo con el mundo; se puede decir que el mundo se percibe a través de nosotros -del cuerpo-, pues podemos percibir las cosas porque nosotros mismos formamos parte del mundo sensible que experimentamos.

Lo cierto es que la Educación Física no ha mirado el lenguaje de la corporeidad que hace la fenomenología del cuerpo y los intentos que parecen liberadores del cartesianismo, particularmente en Jean Le Boulch y Manuel Sergio, quienes van a la fenomenología del cuerpo en Husserl y en Merleau-Ponty para intentar invertir el dualismo, siguen siendo pensados desde la tradición cartesiana.

Haciendo una metáfora con los despreciadores del cuerpo en Nietzsche, la Educación Física desprecia la corporeidad porque ha aprendido y enseñado de ese cuerpo-físico y ha enmudecido ante una concepción que reivindica la corporeidad como un anclaje necesario para devenir en la constitución del sujeto, hay menos razón en el cuerpo

y ahí radica el despreciar el cuerpo. Tal vez, la Educación Física deba hundirse en su ocaso, despreciador de la corporeidad, “¡yo no voy por vuestro camino, despreciadores del cuerpo!” (Nietzsche, 1999, p. 66), de ahí que surja precisamente una reflexión sobre lo que podría ser una Educación Corporal.

En este sentido, mientras la Educación Física siga siendo pensada desde la tradición platónico-cartesiana, cuyas características son la extensión y la divisibilidad y las propiedades se le atribuyen al cuerpo desde una consideración física, una Educación Corporal pretende hacer un ejercicio poético de la corporeidad (Larrosa, 2005; Lecoq, 2003), instaurarse en una fenomenología del cuerpo (Husserl, Merleau-Ponty, Waldenfels, Escribano, Battán, Jaramillo, López, Vanegas, Villamil, Walton y el Circulo Latinoamericano de Fenomenología) y en autores como Spinoza, Deleuze y Foucault, para no escindir cuerpo y alma.

2. UNA EDUCACIÓN CORPORAL LE APUESTA A UNA POÉTICA DE LA CORPOREIDAD

La poética, en el pensamiento aristotélico, admite una dimensión extensa en la subjetividad. Aquí la corporeidad nos abre al mundo, es expresión de vida, es expresión poetizante de las pasiones, de las sensaciones, de otras voces, de otros lenguajes; la corporeidad registra ‘en el cuerpo’ y ‘a través de él’ los acontecimientos de la existencia que, como anclaje en el mundo, hace de la propia-vida una obra de arte. Apostarle a una poética de la corporeidad insinúa otra voz, aunque se admite que “cuanto más se habla del cuerpo más aumenta la sensación de que menos expresa el cuerpo por sí mismo” (Gil, 1995, p. 201).

Una poética de la corporeidad deja hablar al cuerpo qué dice en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus palabras, en sus imágenes, en sus poses, en su sensualidad, en su silencio; una Educación Corporal es una vía para que el cuerpo testimonie

de sí en diferentes situaciones porque no se trata de producir cuerpos dóciles y normativos ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo interesa más bien su fenomenología, la subjetividad que configura un ser-corporal-en-el mundo, la creación de sentidos, una corporeidad en la que el ser humano hace de sí algo que no es en principio.

En una poética de la corporeidad, la expresión 'corporeidad' nombra al ser humano como totalidad -como una totalidad significativa-, es un ser corporal en-el-mundo. Por ello, desde un sentido fenomenológico-antropológico, el cuerpo se manifiesta como una obra de arte; por ejemplo, en un cuadro o en una pieza musical, la idea no podrá nunca comunicarse si no es por el despliegue de los sonidos y de los colores (Farina, 2005). La corporeidad está entre lo vidente y lo visible, entre el que siente y es sentido, entre el que toca y es tocado, entre el que ve y es observado, el que oye y es escuchado, el que huele y es olfateado.

La corporeidad es expresión creadora por el cual el cuerpo deja de lado la sujeción a regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedades de sentido. Es por la corporeidad como el ser humano no sólo se abre al mundo para conferir significados, sino que también se abre a sí mismo, reconociéndose con su dimensión corpórea (hacia sí mismo), es capaz de entablar diálogo con el otro como inter-corporeidad (hacia el otro) y se reconoce como un ser inseparable del mundo que percibe o más bien se haya implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo).

Una Educación Corporal permite explorar la corporeidad como 'otro lenguaje de la educación' en tanto el ser humano es presencia corporal en el mundo. Desde una antropología fenomenológica, el cuerpo es 'construcción simbólica y esto puede ser interpretado desde los procesos de subjetivación que dan lugar a diferentes formas de expresión de la subjetividad.

Hablar del cuerpo como ‘construcción simbólica’ es saber que el cuerpo está dotado de sentido, entraña un *algo más*, está inscrito de significados que pueden ser desentrañados, el cuerpo significa y es inagotable en su significación, deviene en direcciones de sentido. El cuerpo, al ser un fenómeno expresivo que se expresa simbólicamente, es corporeidad.

Haciendo referencia a Cassirer (1998) en el texto *Filosofía de las formas simbólicas*, se puede transferir que el cuerpo constituye ese tránsito del sentido de la existencia al sentido del ‘logos’, es decir, el cuerpo a la vez que me-abre a la relación con el mundo en una multiplicidad de acontecimientos que están cargados de significación, el cuerpo es el horizonte existencial. No es, en términos de Cassirer, una existencia física sino una existencia de sentido; la corporeidad es un fenómeno expresivo que posee la fuerza de su ‘simbolicidad’ y la conformación simbólica ‘comienza’ en el propio cuerpo.

Una poética de la corporeidad es un cuerpo capaz de ser interpretado y una simbólica de la corporeidad dota de sentido al cuerpo y las fuentes de sentido están contenidas en las experiencias vividas, sentidas, padecidas, gozadas, sufridas porque la corporeidad se halla implicada en el mundo de la vida. La corporeidad dice de la experiencia subjetiva en la relación con el mundo, pues a través de esa capacidad simbólica estas experiencias llegan a configurar la propia narratividad corporal que como cuerpo-vivido es una vida relatada.

Hacer de la corporeidad una apuesta poética permite que la Educación Corporal se detenga en el cuerpo como ‘construcción simbólica’, como aquel que dice y significa, dicen las experiencias, el tiempo vivido, los acontecimientos, la propia biografía. Esto llevaría a una deconstrucción de los discursos dominantes que se hacen sobre el cuerpo porque se parte de la propia experiencia del ser humano como cuerpo vivido y, al pasar por la mediación simbólica, es posible hacer una

poética de la corporeidad, de modo que hable por sí misma, que emerjan sentidos en la relación con el mundo.

Una Educación Corporal pone la mirada en la corporeidad, allí donde transcurre el mundo de la vida en los diferentes espacios y tiempos vividos e intenta hacer de la experiencia del cuerpo-propio un mundo significativo porque el cuerpo es una unidad de significación. Esta textualidad corpórea puede constituirse en trama narrativa en la escuela, el hospital, la fábrica, el gimnasio, la calle, el barrio, la ciudad, el campo deportivo, lo que interesa es fijar la atención en la expresión de la subjetividad que encierra la corporeidad en esos cuerpos abiertos al mundo y, como corporeidad, es 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 *eksistir* y actualiza la existencia.

Se puede decir que una Educación Corporal se interesa por un cuerpo *Leib*, por la corporeidad y, por ello, se aleja de una educación eminentemente 'física' que, de algún modo, se centra exclusivamente en la educación *Körper*, en el cuerpo visto como objeto anatómico, orgánico y fragmentado. Desde la dimensión *Leib*, se trata de hacer una reivindicación de la corporeidad en la que el cuerpo se expone como cuerpo existido o vivido y es, precisamente, esta vía la que inserta al ser humano en el campo simbólico.

Una Educación Corporal va hacia la producción de sentido como constitución de una narrativa sobre el cuerpo-vivido, es decir, sobre lo que le pasa al ser humano que se deriva en un saber. Visto desde la fenomenología del cuerpo, las narraciones autobiográficas resultan de gran interés para una Educación Corporal porque en ellas se encuentra la experiencia vivida que deja ver cómo la propia persona experimenta su corporeidad. Las narrativas corporales permiten dar

cuenta de ese cuerpo-*Leib* y son fundamentales para traer a la luz la propia experiencia ya que mediante la narrativa es posible reconstruir experiencias vividas y conferir significado a lo sucedido o vivido. Por ello las narrativas se convierten en un intento de postcartesianismo que al plasmar la vivencia se discrepa del cuerpo tenido (cuerpo-*Körper*).

El cuerpo, en una *pedagogía de la narratividad*, necesita ser pensado desde la experiencia y no como un simple objeto. Si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnado), el sujeto debe ser capaz de transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales". (Planella, 2006, p. 268)

En la narratividad de la propia experiencia se dibuja aquello que ha quedado inscrito en el cuerpo, la narrativa anuncia 'el trazo de experiencias vividas en la propia piel'.

3. LA EDUCACIÓN CORPORAL RESCATA LA VIVENCIA

Siguiendo a Dilthey (1966), la vivencia es algo revelado en 'el complejo anímico dado en la experiencia interna'; es un modo de existir la realidad *para* un cierto sujeto. La vivencia no es, pues, algo dado; somos nosotros quienes penetramos en el interior de ella, quienes la poseemos. La vivencia es efectivamente 'vivida', esto es, experimentada, es todo lo que encontramos en el flujo de lo vivido y que se convierte en unidad de significación ya que lo vivido se objetiva en formaciones de sentido. La vivencia apunta al contenido de significado que posee una experiencia para aquel que la ha vivido.

Para la Educación Corporal, la vivencia, como unidad de sentido, se convierte en una forma de entender la corporeidad. Los términos la vivencia (*das Erlebenis*), el vivir (*das Erleben*) y lo vivido (*das Erlebte*) constituyen y caracterizan la tipicidad de esta reflexión, aunque para pensar una Educación Corporal se destaca el término lo vivido (*das*

Erlebte), en cuanto cuerpo-vivido, como todo aquello que es vivido por uno mismo y tiene un significado; se trata entonces de algo que se vive 'en' y 'desde' el cuerpo y que a través de la vivencia es posible penetrar en la intimidad de lo vivido.

La vivencia es una forma de saber acerca de sí mismo, del otro y de las cosas; no genera una separación entre sentir y pensar, sino que es un percatarse que no tiene precisamente su origen exclusivo en el pensamiento sino que lo halla en la propia vivencia. En síntesis, la vivencia ofrece una conexión estructural entre lo sentido y la percepción o representación de aquello vivido, más bien puede decirse que en la vivencia entran en juego el pensar, el sentir y el querer porque la vivencia no es nunca fugaz e instantánea, sino que algo se convierte en vivencia no sólo por ser vivido sino porque confiere algún significado.

Además de la vivencia, una Educación Corporal pone la atención en la intimidad, en la sensibilidad, en la experiencia del propio cuerpo, es una educación que no quiere anclar el cuerpo en términos de organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, optimización y disciplinamiento, sino en un cuerpo-*Leib* que valora la emoción, el pensamiento, el sentimiento, la sensibilidad, el deseo, la expresión y la creatividad.

Esta sensibilidad de la que se ha hablado aquí, como centro de interés para una Educación Corporal, es una facultad humana que se cultiva y esto es posible a través de la educación y del vínculo con el otro, en ese encuentro cara a cara, en el interjuego de intercorporeidades que se establece en el escenario pedagógico.

Educar la facultad sensible como una apuesta ética implica la disposición al encuentro con el otro, el otro como una posibilidad, como un horizonte, el otro se implica en mi mundo, me afecta, se me presenta como un devenir, es por la mirada del otro como me experi-

mento mirado, el otro es una posibilidad de modificación de mí mismo. Un encuentro cara a cara en el escenario pedagógico sólo puede ser posible en una interrelación de co-presencia, de simultaneidad, relación que supone la conexión temporal y espacial de dos existencias que se implican recíprocamente en horizontes comunes.

Para una Educación Corporal cobra importancia penetrar en la misma corporeidad destacando los sentimientos, la sensibilidad, la creatividad como aspectos determinantes para la formación humana porque no es sólo la obtención de datos sensibles, sino comprender las informaciones a partir de la introspección y de la vivencia que está articulada con la reflexión.

Con base en el precepto delfico del “conócete a ti mismo” (*gnóthi seauton*), ese conocerse aquí no pretende emprender el rumbo cartesiano que refiere el autoconocimiento como forma de conciencia y acceso a la verdad, sino que se acoge al rumbo socrático que retorna sobre sí mismo para hablar de una razón sensible o de un pensar orientado desde la corporeidad que no se iguala con el *cogito* cartesiano.

En este sentido, acogerse al rumbo socrático que retorna sobre sí mismo implica vivenciar la subjetividad a partir de la propia experiencia corporal y darle un lugar al cuerpo-*Leib* para que una Educación Corporal se convierta en una dimensión determinante en la experiencia yo-mundo y en la obtención de un saber sobre sí-mismo y sobre el mundo.

De este modo, el “conócete a ti mismo” (*gnóthi seauton*) se convierte en fuente de conocimiento y objeto de indagación para una Educación Corporal. Aquí no se trata de hacer un acto de reflexión desencarnado sino que, aludiendo a la corporeidad, el pensar se halla de un modo inseparable unido al sentir, percibir, crear e imaginar. Este conócete a ti mismo lleva a adentrarse en la corporeidad misma, a asumir una postura más de tipo fenomenológica en el orden de la

autoexploración que pone su atención en el cuerpo-*Leib* más que en la observación objetivante y en procedimientos cognitivistas.

Más aún, a diferencia del pensamiento cartesiano, una Educación Corporal orienta el pensar desde la propuesta de la fenomenología del cuerpo, donde la conciencia está anclada a la corporeidad o más bien podría decirse que la conciencia emana del cuerpo propio, vivido, fenomenal, animado, por ello, la razón sensitiva no se deja conceptualizar tan fácilmente, puede decirse que funge como impulso vital (*Ruah*). El “conócete a ti mismo” del rumbo socrático vuelca el pensamiento sobre el cuerpo como un sí-mismo que está en relación con el mundo.

A la Educación Corporal le toca desocultar la corporeidad, ese cuerpo vivido que goza, siente, padece, que está oculto desde Platón y que lo continuó Descartes, aquel dualismo antropológico que se ha incrustado, entre otros, en la Educación Física y donde el cuerpo es básicamente una *res extensa* (*el cuerpo y los sentidos*), desligado de la *res cogitans* (*el alma y el pensamiento*).

El “conócete a ti mismo” se halla entrelazado con la “inquietud de sí” porque, como dice Foucault (2002, p. 79) “ocuparse de sí es conocerse” y por ello se puede decir que ocuparse de sí, es a la vez, ocuparse del cuerpo como un sí-mismo. Esta forma de Educación Corporal se propone como con un lente fenomenológico que pretende dignificar la corporeidad en su relación con el mundo; quiere resaltar que aquello que concierne al cuerpo no tiene que ser analizado tras el lente exclusivo de la biología y la fisiología; e intenta poner un lugar a lo sensible en la educación que básicamente es una forma de conocimiento de sí, del otro y del mundo.

4. LA EPIMÉLEIA CORPORAL COMO CONDICIÓN ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICA

En Michel Foucault se distinguen tres etapas de su pensamiento:

la arqueológica, donde indaga por el saber; en *la genealógica* se pregunta por el poder; y la tercera etapa, denominada *ética y estética de la existencia*, se ocupa de los modos de subjetivación e indaga por el sujeto y el conjunto de procedimientos mediante los cuales se deviene en sujeto.

En esta última etapa de la obra de Foucault hay una preocupación por la formación y desde-ella es posible reflexionar en una Educación Corporal para, desde allí, pensar de otro modo la corporeidad en el campo de la educación. El pensar de otro modo es un ejercicio en el que se problematiza un campo del saber, en este caso, la Educación Física, y tiene que ver con el marco conceptual en el que se fundamenta una Educación Corporal que es una antropología-pedagógico-fenomenológica del cuerpo, la cual reivindica la corporeidad como un anclaje necesario para devenir en sujeto, pues devenir concierne a la elaboración y transformación de uno mismo para acceder a cierto modo de ser.

En este sentido, es posible plantear el cuidado de sí como condición antropológico-pedagógica porque la mirada se detiene en un ser humano que, a través de la educación, se re-crea, se labra, se transforma, se elabora; el cuidado de sí da cuenta de un proceso de constitución del sujeto y “este proceso por el cual el sujeto se constituye es la subjetivación” (Foucault, 1996, p. 16).

El *Alcibíades* de Platón se puede considerar como el punto de anclaje del ‘cuidado de sí’, en griego es *epiméleia heautoû* y en latín *cura sui*. El concepto *epiméleia heautoû* está vinculado según Foucault (2002) con una actitud en general, con una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones con el prójimo. “Una *epiméleia* corporal remite al ‘cuidado de sí’, como dimensión ética; al cuidado de los otros como dimensión política; y al cuidado de las cosas, como dimensión científí-

ca” (Soto, 2007). Implica cierta manera de prestar atención hacia uno mismo, hacia el otro y hacia el mundo.

La epiméleia heautoû designa, siempre, una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se constituye, se transforma y se conoce. Ese cuidado de sí indica, aquí, una preocupación del ser humano como totalidad y el hacerse cargo de sí es una especie de condición de posibilidad antropológico-pedagógica donde el ser humano, en su devenir, se va haciendo. A diferencia del planteamiento que hace Platón que ‘aquello de lo que hay que ocuparse es el alma’, en este texto, el cuidado de sí hace alusión al ser humano como totalidad y, por ello, se entiende como una *epiméleia corporal*.

Desde el diálogo de Alcibiades se esboza una relación entre el cuidado de sí y la pedagogía, pues para Sócrates el ocuparse de sí es el deber del joven, aunque en un sentido amplio de la educación, el cuidado de sí ha de ser una preocupación permanente del ser humano en toda su existencia; por eso Sócrates aborda pedagógicamente a Alcibiades en *qué es lo que tiene y con respecto a qué quiere otra cosa*, asunto que pone la atención en la formación de sí. Foucault (2002, p. 72) dice que la inquietud de sí, en efecto, es algo que siempre está obligado a pasar por la relación con algún otro que es el maestro. De este modo Sócrates, como maestro, es quien se preocupa por la inquietud que Alcibiades tiene con respecto a sí mismo.

Aunque el cuidado de sí es una actitud o una forma de atención dirigida sobre uno mismo, también hace referencia a una acción, a una actividad, a una ocupación, a una tarea y, por ello, se puede decir que desarrolla cierto modo de vida y un cierto modo de devenir en sujeto.

Desde una perspectiva pedagógica, el proceso de formación del ser humano acontece en la interacción cuerpo-mundo, el ser humano

para poder formarse tiene que ponerse en relación con el mundo que está frente a él. Una Educación Corporal implica la confrontación entre el cuerpo, que es el yo, y el mundo. Ese interjuego yo-mundo conduce al ser humano a sí mismo y es en esa relación con el mundo como el ser humano pone en práctica el principio de actividad y en esa relación de lo que le pasa, de la experiencia vivida, deviene en unas formas de subjetividad que constituyen una ética de la existencia.

La *epiméleia corporal* es posible pensarla en su condición antropológico-pedagógica para una Educación Corporal que intenta “hacer de la vida una obra de arte”. Desde una antropología-pedagógica puede traducirse que la idea de la vida como ‘obra de arte’ se ampara en la imagen que el ser humano es un artista de sí mismo ya que, dada la capacidad creativa, puede ser formable, perfectible, autorrealizable y constituir modos de ser, de sentir, pensar, estar, actuar, percibir. Hacer de la vida una obra de arte lleva a hacer de la vida una creación, vivenciación, experimentación, no es modelar sino contribuir con un proceso activo para la formación humana.

Dado que el ser humano se presenta siempre como inacabado, esta configuración que va haciendo de sí, en el proceso de hacerse ser humano, no se presenta de un modo igual, es decir, en esta idea de formación, no funciona el principio de identidad sino que más bien convergen ciertas continuidades y discontinuidades dispersas y mutables de la subjetividad; como ser en potencia continuamente tiene la posibilidad de hacerse, tiene la capacidad de producir un cambio en sí mismo y de pasar de un estado a otro.

En vista de este proceso de lo inacabado que es el ser humano, las formas a las que aspira la Educación Corporal con el cuidado de sí son limitadas y transitorias porque se corresponden con un ‘*principio de maleabilidad*’ (Benner, 1990), como aquel que no formula ningún enunciado sobre la constitución del ser humano, ni tampoco sobre

una posible determinación de su destino y más bien reconoce al ser humano como un ser que actúa autónomamente en el proceso de hacerse persona.

Una *epiméleia corporal* en su condición antropológico-pedagógica para una Educación Corporal, no sólo implica que el ser humano se constituya simplemente por ser un individuo imperfecto, inacabado, agitado, perturbado y que es un ser necesitado de educación, sino que reconozca al ser humano como un ser en potencia, como un ser abierto al mundo, como aquel que es capaz de hacer de sí algo que en principio no es, de constituir modos del ser que se desea llegar a ser.

5. UNA EDUCACIÓN CORPORAL COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA

Una Educación Corporal pretende otorgar un carácter estético a la formación humana como aquella que rescata la sensibilidad; esta educación reivindica el *páthos* (πάθος), las emociones, las pasiones, las afecciones, los sentimientos, las percepciones que conmueven al ser humano y que se hallan en el fundamento de sus acciones. De ningún modo se quiere hacer alusión a estética como los manuales de etiqueta, los buenos modales, ni reglas de urbanidad que ordenan y prescriben maneras de comportamiento corporal, lo que se quiere es resignificar el cuerpo en la educación ya que los manuales de urbanidad han llevado al silencio del cuerpo, de las pasiones, de los deseos y de la sensibilidad, por ello, se puede decir que la corporeidad ha permanecido casi al margen de la educación y es una educación desprovista de sensibilidad.

Desde una Educación Corporal es posible educar la facultad sensible y la inclusión de una experiencia estética se convierte en una forma de habitar poéticamente el mundo. El ser humano que habita poéticamente el mundo goza de experiencia vital y la relación con la vida se vuelve

dinámica como posibilidad vital de estar en el mundo, no matematizado desde el cálculo sino desde la alegría, el dolor, la finitud, etc.

Al proponer la Educación Corporal en un ejercicio de experiencia estética se pone al ser humano en un modo de existencia para hacer de la vida 'una obra de arte'. Es posible recuperar la preocupación que ha existido en diferentes momentos de la historia y de la filosofía de querer ver la vida del ser humano a partir de criterios estéticos. La experiencia estética deviene en modos de experiencia cotidiana, en modos de hacer las cosas, modos de ver y decir; es una sensibilidad como subjetividad que se expresa en los intercambios con el otro y con el mundo.

A la Educación Corporal le interesa la posibilidad de potenciar la sensibilidad como una puesta formativa para la constitución de la subjetividad, apuntar hacia la experiencia estética es darle apertura al ser humano hacia el mundo que, en la relación yo-mundo, lo dota de unas formas particulares de percibirse a sí mismo, percibir al otro y a las cosas. La Educación Corporal como experiencia estética intenta destacar que la sensibilidad como sentir y percibir son formas de creación para el ser humano.

En la *Ética* de Spinoza se plantea 'nadie sabe lo que puede el cuerpo'. Con esta frase es posible hacer resonancia para mirar lo que puede ser una Educación Corporal desde el cuerpo-vivido (*Leib*) que hace devenir el orden sensible, perceptible, el plano estético y las afecciones que se expresan en maneras de ser-corporal-en-el-mundo.

Además, siguiendo la idea de Foucault sobre el *cuidado de sí*, se intenta articular una Educación Corporal en la medida en que interesan ciertas prácticas corporales que son modos sensibles para pensar la corporeidad en la educación que se constituyen en prácticas *de sí* para la formación del ser humano y provocan nuevas maneras de ser, ver, escuchar, sentir, percibir, reflexionar, actuar.

Una forma de pensar el cuidado de sí en la Educación Corporal tendrá que ver con los procesos de formación de la subjetividad en la medida en que se trata de una experiencia expresiva del cuerpo (*Leib*) que, a la manera de Mollenhauer (1990: 67), sería una 'estética antropológica' que pone la corporeidad en la formación desde la dimensión estética, la educación sensorial, la expresión corporal, las 'prácticas corporales artísticas', el movimiento desde su expresión simbólica, como dispositivos a través de los cuales el ser humano cuida su proceso de formación en procura de hacer una estética de la existencia.

En este sentido, frente a la idea de Spinoza 'que nadie sabe lo que puede el cuerpo', una Educación Corporal no pretende ser una especialidad de la Educación Física ni de la educación artística, sino un componente amplio de los procesos de formación, que desde la corporeidad incluye prácticas de sí que están referidas a modos particulares de devenir en sujeto. Se puede decir que el saber que genera una Educación Corporal trata modos de producción de sí, de autodeterminación a favor de una educabilidad indeterminada que se aleja de las prácticas educativas que aparecen como actos de domesticación, modelación y amaestramiento del cuerpo.

6. UNA EDUCACIÓN CORPORAL IMPLICA MIRAR HACIA OTRO LADO

Como se ha visto, la fenomenología del cuerpo puede ayudar a comprender otras prácticas corporales, sin embargo, una Educación Corporal es un espacio que necesita seguir siendo pensado, creado; es un espacio que necesita ser experimentado, abierto y arriesgado en el campo de la pedagogía. Se puede decir que 'una' Educación Corporal y he querido decir "una" porque aquí se propone un marco de reflexión, que es un lente más entre otros posibles.

El mirar hacia otro lado implica pensar la corporeidad desde la fenomenología del cuerpo porque desde este referente conceptual es

posible hacer algo nuevo 'con' el cuerpo y 'en' el cuerpo, hacer de la corporeidad otra forma de ver la educación y esto implica hacer visible un cuerpo (*Leib*), como instancia discursiva en las narrativas corporales, con nuevas prácticas corporales e intentar problematizar lo que ha sido el cuerpo en los espacios de adoctrinamiento, modelación y domesticación y, de ningún modo, pretendería encaminar las acciones a un 'deber ser' porque aspira más bien a crear nuevas prácticas y engendrar distintas performatividades corporales.

Hablar de performatividad corporal implica entrar en cierta resistencia con los ideales formativos del '*deber ser*' y le apuesta a la posibilidad de pensar la educación desde la performatividad para involucrar al ser humano en el centro de la acción *formativa*. Autores como McLaren (1986), McMahon (1995), Pineau (1994), Farina (2005), Planella (2006), entre otros, enmarcan la performatividad desde una dimensión pedagógica, aunque con la performatividad corporal se intenta reclamar la presencia de la corporeidad en la formación de la sensibilidad.

Para introducir una formación de la sensibilidad en una Educación Corporal hay que reconocer al ser humano como un ser situado históricamente, que el ser humano es un ser corporal y que el cuerpo es más que órganos y esto lleva a querer ver de otro modo la corporeidad en la educación. Interesa ver al ser humano en su condición de hacerse ser humano de un modo también sensible, estético, perceptible, que construye subjetividad desde la arquitectura de la propia corporeidad.

También puede pensarse que la performatividad de este tipo de formación pudiese responder a la performatividad misma de las prácticas corporales que pase por unos modos de educar la sensibilidad en la percepción, en maneras de actuar, moverse, reflexionar, experimentar y expresar. Una performatividad corporal tendrá que ver con la creación sensible en la que se convierte para ser capaz de percibir y signi-

ficar, además tiene que ver con las formas de disposición de la corporeidad en escucha, atención, observación, criticidad, tacto y en la relación con el mundo.

De este modo, pretender incorporar un discurso de Educación Corporal en la pedagogía no pasa por la normatividad ni por la creación de modelos que la programen o la planifiquen, este es un marco de reflexión que se ofrece para que la formación humana también sea permeada por la razón sensible. Tampoco pretende desacomodar ni desorganizar la Educación Física ni menos pretende proponer un modelo a seguir. El ofrecimiento que se hace de una Educación Corporal (*Leibeserziehung*), más allá de la Educación Física (*Körpererziehung*) invita a ser un campo de reflexión para pensar la corporeidad o el cuerpo (*Leib*) en las prácticas pedagógicas centrando la atención en la formación humana y reclamando un pensamiento y un modo de decir estético.

Una Educación Corporal reconoce su inclinación por una sensibilidad y quiere comprender otras prácticas de la corporeidad pensando en un 'cuerpo sin órganos' y se resiste a ver el cuerpo sólo desde una explicación dada por el funcionamiento de los órganos en términos de la biología y la fisiología. Finalmente, una Educación Corporal invita a hacer presencia de la corporeidad en la pedagogía, ya no como el desarrollo del cuerpo físico, atlético, vigoroso o deportivizado, sino como un cuerpo que deja de ser objetivado porque lo que interesa es problematizar aquella visión de la educación que ve el cuerpo como depositario de información y, en cambio, pretende privilegiar la corporeidad como un sí-mismo, desde la cual es posible hacer del cuerpo narratividades y nuevas textualidades.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2003). *Acta Fenomenológica Latinoamericana. Actas del II Coloquio Latinoamericano de Fenomenología*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Fondo editorial.
- Barbaras, R. (1992). Motricité et phénoménalité chez le dernier Merleau-Ponty. En M. Richir y E. Tassin (Eds) *Merleau-Ponty, phénoménalité et expériences*. Grenoble, Francia: Jerome Million Editons.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11, (2), 59-81.
- Bárcena, F., Tizio, H., Larrosa, J. & Asencio, J. M. (2003): El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación. En *Memoria del XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación*. Barcelona: Universidad Autónoma. [Homepage]. Consultado en marzo de 2007 de la World Wide Web: <http://www.ub.es/div5/site/documents.htm>.
- Battán, A. (2004). *Hacia una fenomenología de la corporeidad. M. M. Merleau-Ponty y el problema del dualismo*. Córdoba: Editorial Universitas.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, (292).
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de cultura económica. Traducción de Armando Morones.
- Corbin, A., Courtine, J. J. & Vigarrello, G. (2005). *Historia del cuerpo I, II y III*. Madrid: Taurus.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós. Traducción de Alberto Luis Bixio.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos. Traducción de José Vásquez.
- Dilthey, E. (1966). Introducción a las ciencias del espíritu. *Revista de occidente*.
- Eichberg, H. (1995). Body, soma-and Nothing Else? Bodies in language. *Sport Science Review*, 4, (1), 5-25.

- Escribano, X. (2004). *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. Barcelona: Prohom edicions.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Barcelona.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica. Traducción de Mercedes Allende Salazar.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción de Tomas Segovia.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Horacio Pons.
- Gallo, L. E. (2006). El ser-corporal-en-el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Revista Pensamiento Educativo*, 38, 46-61.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del ser humano. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gil, J. (1979). Corpo. *Enciclopedia Einaudi* (Vol 3, pp. 1096-1162). Turín, Italia: Mondadori.
- Henry, M. (1965). *Philosophie et phénoménologie du corps*. París: Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. (1997). *Libro Segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Ideas II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (2000). *Libro Tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias. Ideas III*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (1989). *Chose et espace Leçons de 1907*. París: Presses Universitaires de France, (PUF).
- Jaramillo, M. M. (1999). Fenomenología de la corporeidad. *Revista UIS Humanidades*. 28, (2), 100-112.
- Larrosa J. Arnaus, R., Ferrer, V. & Pérez De Lar, N. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba editorial. Traducido del francés por Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro.
- López, M. (2004). El cuerpo vivido como nudo de identidad y diferencias. Una alternativa al cuerpo objetivado. *Thémata. Revista de Filosofía*, (33), 141-148.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Traducción de Marta Bertrán. Barcelona: Paidós.
- McLaren, M. (1986). Schooling as a Ritual Performance. *Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Nueva York: Routledge.
- McMahon, J. (1995). Performance Art in Education. *Performing Arts Journal*, 17, (2/3), 126-132.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mollenhauer, K. (1990). ¿Es posible una formación estética? *Revista Educación*, 42, 65-85.
- Nancy, J. L. (2004). *Corpus*. Madrid: Arena. Traducción de Patricio Bulnes.
- Nietzsche, F. (1999). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*. 31, (1), 3-25.
- Platón. (1992). *Alcibíades. Diálogos. Diálogos dudosos, apócrifos, cartas*. Traducción de Juan Zaragoza (Diálogos dudosos y cartas) y Pilar Gómez Cardó (Diálogos apócrifos). Madrid: Gredos.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ramírez, M. T. (1994). *El Quiasmo. Ensayos sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Santos, J. (2004). Bocas Pintadas. Un acercamiento a la reflexión estética de Jean-Luc Nancy. *Revista Anthropos*, 105, 103-115.

- Soto, G. (2007). *Escisión entre cuerpo alma en Occidente*. Cátedra Luis Antonio Restrepo Arango. "Miradas sobre el cuerpo", Universidad Nacional de Medellín, Febrero de 2007.
- Spinoza, B. (1969). *Ética*. Buenos Aires: Aguilar.
- Straus, E. (1996). *Psicología fenomenológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vanegas, J. H. (2001). *El cuerpo a la luz de la fenomenología*. Manizales, Caldas: Universidad Autónoma de Manizales, Artes gráficas Tizan.
- Vigarrello, G. (2001). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de Heber Cardoso.
- Vigarrello, G. (2005). *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de Heber Cardoso.
- Vilela, E. (2000). Cuerpos escritos de dolor. *Revista Complutense de Educación*, 2, (02), 83-104.
- Villamil, M. Á. (2003). *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Walton, R. (1993). *El fenómeno y sus configuraciones*. Buenos Aires: Almagesto.
- Walton, R. (2003). Intencionalidad, tensión y excedencia. En *Actas Fenomenológica Latinoamericana, 1, Actas del II Coloquio Latinoamericano de Fenomenología* (pp. 192-208). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú.
- Wandenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Wandenfels, B. (1997). Simbólica, creatividad y resposividad. Rasgos fundamentales de una fenomenología del actuar. *Ideas y Valores*, (105), 17-29.

