

Se llega a la Educación Corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo

Corporal Education is reached by becoming sensitive to body language

Carmen Emilia García Gutiérrez¹

Resumen

Nos encontramos desde el comienzo instalados en un problema. Y plantear el problema no depende de cierta capacidad de develar lo que es, sino de insistir en la capacidad de hacer algo diferente con él. Así, ¿cuál puede ser la relación de la pedagogía como aprendizaje y la genealogía como interpretación para que se dé la potenciación —de existir, de actuar, de pensar, de conocer— de la Educación Corporal en el sentido de hacernos sensibles a los signos del cuerpo? Sospechamos y dirigimos la mirada hacia una relación de alianza, de complementariedad recíproca, de intensificación mutua. Desarrollaremos acá las implicaciones que tiene esta pregunta. La pedagogía como aprendizaje, concierne a los signos y a la experiencia de transformación; y 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 al juego de fuerzas activas y reactivas que producen un cuerpo. La pedagogía se fortalece así con la genealogía en un juego de desciframiento e interpretación. Es una relación pactada que redundante en el crecimiento de cada una, en puro devenir.

Palabras clave: Educación Corporal, pedagogía, genealogía, cuerpo, signos.

Recibido: 16-09-2011 / Aceptado: 15-01-2012

Es un producto asociado a las investigaciones: "El cuerpo en perspectiva de una hermenéutica de la sensibilidad como ámbito de estudio de la Educación Corporal" y "Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal". Proyectos de mediana cuantía financiados por el CODI, Universidad de Antioquia. 2008-2011.

¹ Magíster en Educación y Desarrollo Humano e Historiadora. Docente e investigadora de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Grupo de investigación: Estudios en Educación Corporal. carmenemiliagarcia@yahoo.es

Cómo citar este artículo: García, C.E. (2011) Se llega a la Educación Corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo. En: Revista Educación física y deporte. Vol. 30-2 p. 517-525

Abstract

We have found ourselves with a problem from the beginning. To develop the issue does not depend on the ability to reveal what it is, but to insist on the ability to do something different with it. So, what can be the relationship of pedagogy as learning and genealogy as interpretation to get the empowerment —to exist, act, think, know—, about physical education in terms of becoming sensitive to body language? We consider and direct our look towards a covenant relationship of reciprocal complementarity, of mutual intensification. Here we will develop the implications of this question. Pedagogy as learning, involves the signs and the experience of transformation; and genealogy, leads to the question of the origin of values and the value of the origin that establishes a body, as opposed to absolute values. It is the search for sense according to the game of active and reactive forces that a body produces. Pedagogy with genealogy is fortified in a game of decoding and interpretation. It is a covenant relationship in which the growth of each rebounds, in constant evolution.

Keywords: Corporal Education, pedagogy, genealogy, body, signs.

Introducción

No hay aprendiz que no sea egipólogo de algo. No se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad.

Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos

Deleuze, Proust y los signos, 1970

En este artículo¹ volvemos sobre resultados ya tratados en otros artículos y libros, pero queremos aproximarnos a ellos haciendo otras conexiones, otras búsquedas. Cada vez el problema adquiere otro semblante, de manera que nos obliga a repensarlo. Citamos autores que ya nos fueron útiles, pero volvemos sobre ellos porque presentimos que su retorno obedece, para nosotros, a una nueva urgencia. Queremos poner a decir a los autores algo nuevo, insistiendo en otras implicaciones, creando otras resonancias, otros entramados, en fin, acogiéndonos.

La interpretación que hacemos de los autores, siempre, por ahora, muy cerca de la referencia. Escuchando lo que tienen para decir a nuestros problemas investigativos, en una posición de aprendices y neófitos: encontrar la Educación Corporal por referencia afectiva a nuestros fines, experimentar, constituir movimientos minúsculos, pero necesarios. Los autores son menos para reconstruirlos, y más para hacerles decir lo que nosotros queremos decir. Es un ejercicio de interrogación, si se quiere. Podríamos decir, como bien lo piensa Nietzsche, que nos encontramos en la primera de las tres transformaciones del espíritu de las que habla en *Así habló Zaratustra*: la del camello. Parafraseándolo sería: fuertes para demandar cargas pesadas, y ¿qué es lo pesado?, preguntamos y nos inclinamos, igual que el camello, para que nos carguen bien, para que nuestra fortaleza se regocije.

La puesta en relación de la pedagogía y la genealogía pasa por conmover y transformar esta relación con la lectura de Nietzsche y a la luz de las ideas de cuerpo. No se trata de buscar explicaciones a dichas relaciones, preferimos

mirarlas como acontecimientos del pensamiento que se actualizan en lo que hoy hacemos. La actualización ensambla problemas y sospecha de los lugares comunes, del sentido común, de los valores establecidos, de las ideas fijas, de los hábitos de pensamiento. Nos sentimos obligados a pensar otras maneras, otras relaciones para nuestras realidades. *Voces de un problema* que hablan del cuerpo, de la pedagogía, de la genealogía. El lugar de partida, es entonces, en medio de cierta *despersonalización*. Se sitúa en el abandono de los lugares comunes. Ella, la despersonalización, es una técnica de borrado. Exploración de vías para desprendernos de lo que ya sabíamos con respecto a la relación cuerpo, pedagogía, genealogía. Quizá su carácter de despersonalización se lo da la dirección que le queremos dar hacia la Educación Corporal. Aprender a pensar lejos de lo que ya sabemos y más cerca de algo que ignoramos, pero presentimos.

Este alejamiento pasa por el descubrimiento del Afuera. Cuando atendemos de manera múltiple, a lo otro, a las cosas, a lo ajeno, mediante rodeos necesarios. No se destruye lo que ya sabemos, sino que lo integramos en un movimiento de mayor amplitud, para situarlo en otro lugar. El Afuera nos conduce a nosotros mismos, a los sentidos que le queremos dar a la Educación Corporal y, a pensarla de manera actual. “Estamos Afuera, donde se piensa, ante lo desconocido” (Naranjo, 1996, p. 75); es la descripción de lo vivido, de la experiencia, pura exterioridad en movimiento. El encuentro con el Afuera, entonces, está para incrementar nuestra potencia y volvernos más activos, de manera que prevalezca el deseo de actuar y de crear; y de ser afectado en el encuentro con otro, de manera que se altere lo que ya sabemos.

Metodología

Éste es un estudio de carácter **teórico-documental** que se hace asumiendo una postura reflexiva, crítica e interpretativa del fenómeno del estudio, que es dar cuenta de las concepciones de cuerpo y educación que subyacen en el pensamiento de Federico Nietzsche. El proceso que se lleva a cabo para ‘saber sobre el fenómeno’ se hace a partir de la **hermenéutica**, siguiendo el pro-

ceso del círculo hermenéutico. Dilthey (2000) apoyándose en Schleiermacher, 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).

Resultados

Aprendizaje, signos y experiencia

Las ideas de aprendizaje que nos interesan en este artículo están en conexión con lo pensado por Deleuze en su libro *Proust y los signos* (1970). Sin embargo, en principio, seguimos a Fernando Bárcena (2000) en cuanto a ciertas premisas del aprender en condiciones pedagógicas que nos estimulan para pensar la Educación Corporal. Una tarea pedagógica sería proteger el acto mismo del aprender. ¿Cómo protegerlo para evitar confundirse con la retención o conservación de conocimientos? Cuando le damos al aprender un lugar de creación de la novedad y de la sorpresa. Es decir, que está guiado menos por la orientación y más por una *experiencia* que nos pone a la deriva y a pensar de manera radical. Prestar atención a las situaciones y a las condiciones en que nos encontramos, por un lado, y, por el otro, disponerse a aprender a través de la experiencia concreta. “En este sentido, el aprender tiene que ver con la relevancia, con lo que es relevante para la orientación de la existencia. Lo relevante es lo que se destaca, lo que se destaca como diferente de un cúmulo de formas dentro del cual lo destacado se encuentra formando parte” (Bárcena, 2000, p. 11). Hacer del aprendizaje una experiencia del aprender, pasa también por la idea de provocación de acontecimientos. En el sentido de “hacer” una experiencia: que algo nos pase de manera que nos dé a pensar y que no confirme lo que ya sabíamos.

El aprender hay que protegerlo de la tradición. No se trata de custodiar las herencias, las verdades recibidas, sino de recrearlas, para que un nuevo significado estalle. Recrear, revelar, liberar serían los verbos del aprender. Que algo se nos revele diferente a lo sabido y que nos empuje hacia lo desconocido.

En el aprendizaje hacia lo desconocido, nos “reconocemos como seres capaces de equivocarnos en nuestra capacidad para atribuir al mundo, a sus objetos, a sus sujetos, y a los demás hombres, determinadas intenciones, creencias o sentimientos” (Bárcena, 2000, p. 22). ¿Cómo hacer entonces para minimizar los riesgos de equivocarnos, cuando queremos aprender el mundo?

A decir de Deleuze, (1970, p. 12) aprender concierne esencialmente a los signos. Considerar a los objetos, a los sujetos, como signos por descifrar y por interpretar en el camino hacia el descubrimiento de la verdad. Ser sensible a los signos: considerar el mundo como objeto que hay que descifrar venciendo las creencias consolidadas.

Ahora, ¿cómo distinguir el signo del objeto, de manera que el objeto no se interponga y enturbie los signos que hay que interpretar? El signo no es en absoluto una idea o una representación. Es encontrado y no deliberadamente producido; fortuito e inevitable. El signo, como impresión involuntaria, es lo que implica o complica otra cosa, escondida, no inmediatamente disponible a la comprensión inteligente, alguna cosa contenida, envuelta, y hacia la cual la coacción del signo nos destina (Mengue, 2008, p. 199). La interpretación de los signos pasa por saber que el signo es aquello que implica (o encierra) un sentido, y que al mismo tiempo este sentido es objeto de un desciframiento (la cual encierra o explica ese sentido). No hay cosas, sino signos: todo es jeroglífico.

Las cosas son como cajas o vasos que contienen otra cosa: la significación oculta que hay que descifrar. El sentido está entonces, en primer lugar, “implicado en el signo: es como una cosa

envuelta en otra. Pero el acceso al sentido, la interpretación no es otra cosa que el despliegue o el desenvolvimiento del signo (Mengue, 2008, p. 201). El aprendizaje, en este contexto, consiste básicamente en considerar a las cosas como si emitieran señales que nos permiten descifrar o interpretar y singularizarnos por los signos que emitimos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o jeroglíficos” (Bárcena, 2000, p. 22).

¿Cómo aprendemos a interpretar? La tarea consiste en hacernos sensibles a los signos: atentos a los signos que emiten las cosas. Dice Deleuze (citado por Bárcena, 2000, p. 23): El aprendizaje de carpintero llega a ser carpintero haciéndose sensible a los signos del bosque. El aprendiz de médico, atendiendo a los signos de la enfermedad. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, señales que convocan nuestra capacidad de interpretación (Bárcena, 2000, p. 23). Esta vocación por la interpretación, se aprende, no es innata a los seres. El aprendizaje de la interpretación se hace por asociación. Esto es, en la relación entre las personas, con los libros, etc. Son encuentros que nos permiten aprender, leer al otro. Y para esto, se necesita cierta práctica. Porque el mundo se resiste a ser interpretado, a desvelar sus signos y sus señales, a pesar de la buena voluntad que ponemos en ello.

Forzarnos a *pensar* es la tarea del aprendiz de desciframiento de signos. Al encuentro con el signo, el aprendiz problematiza. Experimenta forzosa decepción, el mundo vacila ante sus pies. El pensamiento no piensa más que forzado. Pensar no tiene su origen en la espontaneidad de un Yo pienso, sino únicamente en la violencia de las fuerzas involuntarias que asaltan a nuestras facultades. ¿Y qué son entonces esas fuerzas que fuerzan al pensamiento a pensar? Son los signos (Mengue, 2008, p. 199).

Genealogía

La genealogía tiene como atributos peculiares la identificación de las herencias de ciertas maneras de ser; 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 de la genealogía desencadenan proceder que tienen que ver con el concepto de sentido y de valor, en dirección hacia una realización de la crítica. 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. El concepto de sentido 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.

La genealogía plantea el problema del lugar de la creación de los valores. Los valores aparecen como principios, suponen valoraciones. Las valoraciones suponen valores, a partir de los cuales ésta aprecia 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, sirviendo 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.

El cuerpo en perspectiva genealógica

El cuerpo en perspectiva genealógica 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. Se preguntan por aquellos valores que dan origen y el origen de los valores de los comportamientos, creencias y 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 del 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. El reconocimiento, entonces, consiste en hacer un diagnóstico corporal que evidencie las herencias, los estados del cuerpo, sus resistencias, sus energías. 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. Y donde está en juego, en la actitud conservadora, la idea de “encontrar lo que en un principio ya estaba dado y en el que sólo se sacan las cosas que anteriormente se habían introducido” (Deleuze, 1970, p. 110).

El cuerpo en clave genealógica 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, un pasado y un 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. El sentido dado a partir de este valor superior del cuerpo será para desatender aquellas creencias, 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.

Los signos del cuerpo: pedagogía y genealogía

El signo se desarrolla, se desenvuelve al mismo tiempo que es interpretado². Acá está el lugar de la interpretación de los signos. El momento de la revelación, de la búsqueda de la verdad. “Lo esencial no es recordar, sino aprender” (Deleuze, 1970, p. 106). La memoria sólo interpreta ciertos signos. La búsqueda concierne al signo, al sentido y a la interpretación. Esta última es el resultado de cierta maduración progresiva y continua del intérprete para llegar al aprendizaje, a las revelaciones, a un nuevo saber. El nuevo saber se fundamenta en la constitución de un punto de vista “superior”: un comienzo, un mundo específico, diferente de otros, es un principio de individuación, de creación. Así, la actividad de la búsqueda interpretativa, del aprendizaje, se nos vuelve creación. Aprender para crear, recordar para crear, pensar es crear, pensar es dar a pensar. “Recordar es crear, no crear el recuerdo, sino crear el equivalente espiritual del recuerdo aún demasiado material, crear el punto de vista que vale por todas las asociaciones, el estilo que vale por todas las imágenes” (Deleuze, 1970, p. 116). La creación realizada equivale a tratar el recuerdo con un estilo propio, y esto garantiza la pureza de los hallazgos.

¿Qué pasa con los signos del cuerpo en la educación en perspectiva del pensamiento de Nietzsche? El análisis tiene asiento en relación con el concepto de genealogía. Podemos hacernos sensibles a los signos del cuerpo en educación cuando no permanecemos indiferentes al origen de los valores. Porque los valores predominantes que dan origen a los signos del cuerpo, son aquellos significantes que como regímenes nos imponen lo ya conocido, lo ya sabido, lo ya pensado. “A un signo se le hará corresponder una porción de significado determinado como conforme y por

tanto conocible. Se hace abstracción del contenido. Es la interpretación de las interpretaciones. Un signo remite a otro signo... La interpretación sirve para reproducir y producir significantes. Por este camino no se puede renovar la producción” (Deleuze & Guattari, 2000, p. 118).

Una tarea en el hacernos sensibles a los signos del cuerpo será desdibujar el territorio que en la educación, influenciada por los mass-media, se le da al cuerpo. Cuando esto sucede en el campo pedagógico, podemos decir que hemos entrado en otras maneras de desbordar los límites del significantes. Producción de nuevos significados, como resistencia al mantenimiento y fomento de una “voluntad de verdad”. 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 sólo 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 la educación tiene como condiciones de posibilidad, entre otras, la constitución de un sujeto acritico e irreflexivo, el desprecio del cuerpo —esa lamentable idea fija de los sentidos— a favor de la razón, la herencia de intereses que les son comunes a la mayoría (rebaño) y de ideales que ponen a los hombres en estado de igualdad (estandarización), cómodos con las costumbres (hacer lo que siempre se ha hecho), una educación que domestica a los hom-

² Ejemplo: el amante celoso desenvuelve los mundos posibles encerrados en el ser amado (Deleuze, 1970, p. 105).

bres 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, 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.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar del educador en una genealogía que se ocupa de hacernos sensibles a los signos del cuerpo? Resistir a la hegemonía de los significantes, a la voluntad de verdad, a las fuerzas de dominación. Forzar a pensar es el lugar del educador. El 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. 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. Encarna la línea de fuga, desterritorializa, traza líneas, se desestabiliza, problematiza los signos.

El educador sensible a los signos del cuerpo, moviliza el significante que en términos genealógicos le ha otorgado la educación al cuerpo: buscar el origen, el inicio de tal o cual manera de concebir el cuerpo. Insistirá en la necesidad de saber que el cuerpo tiene una historia en el sentido de una procedencia y no de un origen. Tenemos un cuerpo impregnado de historia, que se sitúa en el presente, que ve allí las apariciones que dan cuenta de ciertas maneras de concebir el cuerpo, del juego de las fuerzas que lo constituyen. 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, plegándolas a una nueva voluntad; en definitiva, conduciéndonos a una serie de interpretaciones diferentes.

Las interpretaciones diferentes posibilitan hacerle frente a un centro único de significancia. “Ya no hay relación significante-significado... ya no hay circularidad del signo al signo, sino un proceso lineal en el que el signo se precipita a través de los sujetos” (Deleuze & Guattari, 2000, p. 132). Acá la subjetividad efectúa una individuación contra la realidad dominante. El significante produce significados, se libera, relativiza, reivindica, es como si siempre estuviera recomenzando. La pedagogía en la genealogía, sensibilidad con los signos del cuerpo, aprendizaje de signos, son todas estas relaciones, maneras de proceder pedagógicas para con el cuerpo. Se le otorga otro lugar a los signos del cuerpo cuando experimentamos con ellos y les encontramos significados propios, cuando “paramos el mundo”, interrumpimos las interpretaciones continuas y tradicionales. Ya no queremos calcar aquel significante que remite al signo, por el contrario, procedemos a la creación de nuevos signos, a transformaciones que parten de hacer otras combinaciones.

Conclusiones

La Educación Corporal es un lugar de llegada. A ella hemos llegado problematizando la relación cuerpo-educación. Y hasta ahora hemos producido unos componentes que dan cuenta de la *imagen de hombre* como existencia corpórea; de las *dimensiones* poética, lúdica, ontológica, estética e histórica; de *sentidos* de la relación cuerpo-educación: la formación humana como práctica estética: otorgamiento de un valor superior al cuerpo; de la *educación* en el cuidado de

sí y de los otros, en el cuerpo como “gran razón”, en los sentidos CON sentido, en un devenir sensible, en las cosas próximas, en el sentimiento y por medio del sentimiento, en las afecciones, en enseñar a pensar en la fuerza de la voluntad; en las *formas de saber* del cuerpo como un proceder genealógico del mismo, la narrativa corporal y la cartografía corporal.

A estos componentes se suma otra manera de llegar a la Educación Corporal: haciéndonos sensibles a los signos del cuerpo. Y planteamos en un principio que esto podría ser, si hacemos la relación de la pedagogía como aprendizaje que concierne a los signos y a la experiencia de transformación con la genealogía como interpretación que nos lleva a la pregunta por el origen de los valores y el valor del origen que constituye un cuerpo. En otras palabras, decimos que la Educación Corporal efectúa su hacer sobre el cuerpo, cuando se ocupa pedagógicamente de otorgarle el lugar de desciframiento e interpretación que se merece en resistencia a los valores establecidos y absolutos que se dan cuando le asignamos al significante el lugar común. El lugar que se merece el cuerpo en la Educación Corporal es el de la pregunta que fuerza a pensarlo en términos genealógicos: valorar los orígenes y la procedencia de las maneras de concebir el cuerpo. Este ejercicio de valoración genealógica se conecta con la producción de signos nuevos. Crear significados nuevos a los que la tradición impone, que dependerán de la constitución de subjetividad que se da cuando no le asignamos al signo el significante del lugar común. Hacer variaciones sobre las condiciones de posibilidad tanto del docente como pensador como del aprendiz de signos. El desciframiento de los signos por parte del docente y del aprendiz se efectúa en la vida misma de cada uno, sabiendo que el mundo se resiste a esta interpretación, pero no por ello hay que dejarlo de hacer.

La construcción del pensador como educador está sujeta menos a las ideas de certeza, de modelo, de juicios de valor y más a las de azar, del encuentro con los signos que nos fuerza a pensar. “...en definitiva, el encuentro inesperado con los problemas que ejercen una violencia en el pensamiento, los cuales lejos de poder someterse

al sutil manejo comprensivo del coleccionista o a la reconocimiento repetitiva de las representación, retornan eternamente diferentes sobre el *Theatrum philosophicum* del pensamiento: la insistencia problemática del afuera del Ser” (Navarro Casabona, 2001, p. 12).

El aprendiz de los signos del cuerpo, a decir de Navarro (2001, p. 13) sospecha de los convencionalismos, de los tópicos, de la opinión, de las preguntas que contienen respuestas, de las fórmulas repetidas, de las identidades inmóviles. El aprendiz se inclinará por establecer relaciones que lo pongan en el lugar de la diferencia, de la multiplicidad, de la potencia activa y creadora, comprometido con los afectos, con lo que le afecta. Y ¿cuándo el aprendiz sabe que algo, el afuera lo ha afectado? Cuando en su desciframiento e interpretación de las cosas, de los signos que le pasan, no tiene una respuesta mecánica e inmediata, cuando lo que le pasa no tiene las mismas palabras que usualmente utilizaba. “No tenía nada más que articular. Mi agonía era como la de querer hablar antes de morir. Sabía que me estaba despidiendo para siempre de algo, algo iba a morir y quería articular una palabra que al menos resumiese aquello que moría. Finalmente conseguí articular por lo menos un pensamiento: ‘estoy pidiendo socorro’. Entendí que no tenía que pedir socorro. No tenía nada que pedir. De repente era eso. Estaba entendiendo que ‘pedir’ era todavía los últimos restos de un mundo nombrable que se volvía cada vez más remoto” (Lispector, 2010, p. 83).

Referencias

1. Bárcena, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*. Recuperado el 25 de junio de 2011, de <http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31p9.pdf>
2. Betancourt, W. (2009). Nietzsche: filosofía y educación. En *Praxis filosófica*, 23-54.
3. Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía* (Octava ed.). Barcelona: Anagrama.
4. Deleuze, G. (2007). *Pensamiento Nómada, sobre Nietzsche*. Recuperado el 2010, de <http://caosmosis.acracia.net/?p=723>
5. Deleuze, G. (1970). *Proust y los signos*. (Trad. F. Monge). Barcelona: Anagrama.

6. Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* (Trad. T. Kauf). Barcelona: Anagrama.
7. Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (Trad. J. Vázquez). Valencia: Pre-textos.
8. Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo.
9. Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.
10. Granier, J. (2001). *Nietzsche*. México: Presses Universitaires de France.
11. Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Barcelona: Anthropos.
12. Jara, J. (2001). Volver a ser nuevamente diáfanos. En G. Meléndez, *Nietzsche en perspectiva* (págs. 111-138). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
13. Jaspers, K. (2003). *Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofar* (Primera ed.). (Trad. E. Estiú). Buenos Aires, Argentina: Suramericana.
14. Lispector, C. (2010). *La pasión según G.H.* (Trad. M. Cámara). Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
15. Mann, T. (1984). *Schopenhauer, Nietzsche y Freud*. (Trad. A. Sánchez Pascual). Barcelona: Bruguera, S.A.
16. Marín, S. E. (2006). Ser de transformaciones. Arte y cuerpo en Nietzsche. En A. Castilla Cerezo, *Nietzsche o el espíritu de la ligereza* (págs. 53-88). México: Plaza y Valdés.
17. Meléndez, G. (2000). La justificación estética del mal en el nacimiento de la tragedia. En *El desierto crece. Centenario Nietzsche 1900/2000* (pp. 5-15). Medellín: Universidad de Antioquia.
18. Meléndez, G. (2001). *Nietzsche en perspectiva*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
19. Mengue, P. (2008). *Deleuze y el sistema de lo múltiple*. (Trad. J. Fava, & L. Tixi.). Argentina: Las cuarenta.
20. Naranjo, J. A. (1996). *Deleuze*. Medellín: Biblioteca Pública Piloto.
21. Navarro, A. (2001). *Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze*. Valencia: Tirant lo blanch.
22. Nietzsche, F. (1999). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
23. Nietzsche, F. (2001). *Schopenhauer como educador*. (Trad. J. Muñoz). Madrid: Biblioteca Nueva.
24. Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
25. Onfray, M. (2009). *La inocencia del devenir. La vida de Friedrich Nietzsche*. Barcelona: Gedisa.
26. Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI, Universidad Iberoamericana.
27. Simmel, G. (2005). *Schopenhauer y Nietzsche*. Argentina: Caronte Filosofía.
28. Skliar, C. (2005). *La educación (que es) del otro. Notas acerca del desierto argumentativo en educación*. En *Separata Educación y pedagogía*, 17, (42). Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.