

NOTAS SOBRE LA EDUCACIÓN CORPORAL EN CLAVE ESTÉTICA

Luz Elena Gallo Cadavid*

Gallo Cadavid, Luz Elena. (2012). "Notas sobre la educación corporal en clave estética". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 11-29. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

El artículo "Notas sobre la Educación Corporal en clave estética" surge de un estudio hermenéutico sobre la educación del cuerpo a la luz del problema de las condiciones de sensibilidad. En un comienzo, nos preguntamos por los sentidos de la Educación Corporal que incita el pensamiento pedagógico-filosófico de Friedrich Schiller, aquel que transita entre la filosofía, la poesía y la dramaturgia. Luego, nos acercamos a algunos autores de la filosofía estética con la intención de hurgar en ciertos preceptos artísticos y ponerlos al lado de la Educación Corporal". Así, el artículo se constituye de un modo particular con "notas" y muestra un entretejido de aquellas situaciones en que lo estético despliega ciertas maneras de pensar la Educación Corporal y todo proceso de formación humana como una especie de proyecto estético.

PALABRAS CLAVE: educación estética, experiencia estética, educación corporal.

* Doctora en Educación. Docente de la Universidad de Antioquia UdeA. Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal. Medellín, Colombia. E-mail: luzelenagalloc@hotmail.com

** En perspectiva teórica, la Educación Corporal está desarrollando un discurso que se inscribe en las Filosofías de la educación. Para la Educación Corporal es necesario pensar el cuerpo en la Educación de una forma distinta a la Educación Física, que nos ha revelado un saber del cuerpo con escasa significación pedagógica, cuyas prácticas se centran en la corrección, la domesticación, la vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación y la regulación, entre otras. Se han dilucidado unas dimensiones de la Educación Corporal: ontológica, estética, histórica, poética, lúdica y política, así como unos sentidos de orden formativo para la Educación Corporal. Cf.: Gallo, Luz Elena y García, Carmen. (2011). "La Educación Corporal en perspectiva pedagógica". En: *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal* (pp. 293-303). Medellín: Funámbulos editores, Universidad de Antioquia.

Recibido Junio 13 de 2011, aprobado octubre 17 de 2011

NOTES ON CORPORAL EDUCATION IN AESTHETIC KEY

ABSTRACT

The article "Notes on Corporal Education in aesthetic key" comes from a hermeneutic study about education of the body in the light of the sensitivity conditions problem.. At the beginning, the question about the senses in Corporal Education which provoked Friedrich Schiller's pedagogical-philosophical thought, that passes through philosophy, poetry and drama. Then, some aesthetic philosophy authors were studied with the intention to delve about certain artistic precepts and to place them close to Corporal Education. This way, the article constitutes in a particular way with "notes" and it shows an interweaving of those situations in which the aesthetic displays certain ways of thinking Corporal Education and all the human education process of as a kind of aesthetic project.

KEY WORDS: aesthetic education, aesthetic experience, corporal education.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se transcurre por ciertas reflexiones estéticas con la intención de explorar la educación como proyecto estético. Por ello, el texto se compone de "notas" como educar el carácter para formar un alma bella, educar el sentimiento con el teatro, educar en la razón sensible, educar para la vida y educar en prácticas artísticas. Notas que intentan generar aperturas pedagógicas en términos de la experiencia educativa: ¿Cómo pensar una educación cada vez más estética que ponga el arte al servicio de la formación humana?

Se retoma como autor central a Schiller quien nos ayuda a pensar la existencia humana desde una educación estética admitiendo que se trata de una concepción romántica de la vida y de la educación. El estado romántico es multifacético y tiene su propia historia e interesa porque ese estado no se define por la quietud y lo fijo, sino por la inquietud, el movimiento, la apertura, el devenir y también por cierta atracción por lo desconocido. Para el romanticismo la conciencia no reside en la razón, ni en el saber ni en su poder para calcular, sino en la sensibilidad. El romanticismo aporta una nueva comprensión de lo sensible.

Del mismo modo, se retoman algunas ideas de autores como Foucault y Deleuze que hacen parte en la filosofía del denominado giro estético. Estos filósofos nos ofrecen una amplia gama de temáticas por explorar y profundizar: la experiencia estética, las artes, la reflexión sobre el gusto, las estéticas de lo cotidiano, el cuerpo como escenario estético, lo sensible, entre otras. Estos autores promueven un cambio en la teoría estética con respecto al arte y la vida; a las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo; al pensar y el sentir; les interesa hacer visible la experiencia; abren la experiencia estética a los modos como el sujeto percibe el mundo y se da sentido a sí mismo en el mundo.

La Educación Corporal¹ intenta vincular la experiencia estética con la experiencia de formación porque le interesa una educación como creación poética, es decir, como *poiesis* o producción de lo humano, así la experiencia estética reconoce en lo sensible una potencia para esta formación humana. Estamos ante una experiencia estética y del sentido a través de la cual el sujeto se forma. Es estética porque afecta las formas de la percepción y abre al sujeto a nuevas formas de vida, de hacer ver y hacer. Así, la experiencia estética potencia unas maneras de ser sensible, unos modos de hacer y de habitar el mundo.

Finalmente, se deja explícito que los autores son personajes conceptuales que se estudian en clave pedagógica, en este sentido, estamos obligados a estar atentos a la filigrana del concepto y el ejercicio hermenéutico hace que las ideas de los autores resulten transformadas, deformadas, reconducidas o desterritorializadas.

METODOLOGÍA

El estudio sobre la educación del cuerpo a la luz del problema de las condiciones de sensibilidad en clave pedagógica constituye un trabajo de enfoque hermenéutico a partir del análisis teórico-documental. El proceso que se lleva a cabo para saber sobre el fenómeno se hace a partir de la hermenéutica. Siguiendo el proceso del círculo hermenéutico, Ricoeur (2000) dice que Dilthey, apoyándose en Schleiermacher convierte a la hermenéutica en un método general de la interpretación y desarrolla

¹ La dimensión estética de la Educación Corporal se preocupa por la educación de lo sensible que es una forma de pensar y sortear la experiencia estética desde el cuerpo. “Esta educación privilegia la afección y le da un lugar privilegiado a la experiencia como fuente de sentido: educar significa empujar al hombre a un saber de sí mismo. Si el arte inventa y eleva al hombre a nuevas afecciones y le enseña nuevas formas de ser afectado, exaltamos una formación como práctica estética” (Gallo, 2011: 14).

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 las unidades de sentido.

A partir de los movimientos que presupone el círculo hermenéutico, el análisis de la información fue realizado desde lo propuesto por Krüger (1999), quien diferencia tres fases para la interpretación de textos: preparatoria, inmanente y coordinada. *La fase preparatoria* estuvo enmarcada en el conocimiento de los autores, en el reconocimiento del contexto de sus pensamientos, en la identificación de los textos que se relacionan directamente con la temática del estudio y la identificación de sus influencias. En *la fase inmanente* se hizo un análisis categorial, se reconocieron los conceptos centrales relacionados con el tema de estudio, se hizo el análisis semántico de los conceptos y se identificó cómo los autores utilizan los conceptos de “educación” y “sensibilidad”; y *la fase coordinada* constituyó el ejercicio propiamente hermenéutico, se establecieron relaciones entre los conceptos, se trasladaron los conceptos a la problemática del estudio, se pusieron los conceptos en movimiento conectándolos con la temática del estudio dando lugar a la interpretación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

“Dicen que si el hombre no pudiera soñar por las noches se volvería loco; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre” (Paul Auster, La invención de la soledad, 2012)

Educar el carácter para formar un alma bella

La idea de Educación en Schiller está vinculada con una educación estética² como aquella educación que requiere tanto de conceptos lógicos como de descripciones

² La educación estética es una educación de la sensibilidad (en el perfeccionamiento de la facultad sensitiva) como imaginación, fantasía, gusto, juicio estético, juego. Comprende la literatura, el teatro, las artes plásticas y la música (Klafki, 1990).

sensibles. Esta educación va dirigida a la actividad cognitiva que pasa por una racionalidad y, a la vez, por un estado estético. Este estado se presenta a través de la experiencia y está relacionado con experiencias referidas a lo intelectual como cualidad lógica; a lo sensible como cualidad física; a la voluntad como cualidad moral; a diferentes potencias como cualidad estética.

A su vez, el estado estético concierne a una educación que se encarga de la formación de un alma bella. El alma bella se puede entender como cualidad, como esas cualidades que singularizan la persona y se manifiestan en nuestra manera de ser, en aquello que somos y, como esas cualidades humanas se exteriorizan, nos dice Goethe (2001: 20) que “la disposición del alma bella schilleriana se manifiesta exteriormente”.

Educar el carácter para formar un alma bella también pasa por la imposibilidad de alcanzar una síntesis de armonía entre la propia vida interior y el mundo que nos rodea, pero “tras momentos de agitación y desconsuelo consigue evitar el sufrimiento y se retira a su interioridad” (Goethe, 2001: 32). En el alma bella también hay rastros de indecisiones, escrúpulos, fragmentos entre los propios sentimientos y la realidad, así “el alma de los malvados está siempre dividida en la discordia, y una parte de ella, por causa de la maldad” (Goethe, 2001: 33).

¿Cómo se manifiesta un alma bella? En la gracia dependiendo del cuidado que cada uno hace de sí (cuidado de sí, del griego *epimeleia heatou*).

La *epimeleia* y su verbo *epimeleisthai* significan: cuidado, solicitud, dedicación, atención, diligencia, dirección, gobierno, sustantivos que conjugan su respectivo verbo y dan como resultado: cuidar, preocuparse, estar encargado de, estar al frente de, tener a su cargo, cultivar, aplicarse, dedicarse, cuidar con todo cuidado. (Soto, 2012: 47)

Educar, entonces, no consiste en la elaboración o la enseñanza de una serie de teorías abstractas, sino en el arte de vivir, es decir, en “formar” en determinados estilos para ser capaces de comprender la existencia. Esta formación o *bildung*, se entiende como la dimensión estética o arte de la existencia que da cuenta de cómo el ser humano constituye sus formas de vida, se podría decir que la formación se interesa por los procesos en los que la subjetividad se conforma y se transforma.

Educar el carácter para formar un alma bella no se sitúa solo en la esfera del conocimiento, sino en la esfera del yo, del “ser”. Educar consiste en un proceso que amplía y mejora nuestro yo, nuestro ser, nuestra existencia. Esto explica que Sócrates dijera que una vida sin examen no merece la pena ser vivida. En este sentido, aprender a cuidar de uno mismo es ejercitarse en el vivir y esto implica realizar una serie de ejercicios de conversión de la propia vida.

El alma bella se manifiesta con gracia. “La gracia pertenece exclusivamente a esos movimientos que son expresión del sentimiento moral” (Schiller, 1962: 15). Recordemos que en la mitología griega, las Gracias son diosas de la belleza, la naturaleza y el encanto. Estamos hablando de una belleza que no es dada por naturaleza, sino que es producto del cultivo de sí, es decir, lo que el ser humano hace de sí mismo gracias a su educación. La belleza de las almas también la encontramos con Platón en el *Fedro* relacionada con la virtud, con el conocimiento de lo que es bueno. Así, la falta de virtud supone un tipo de ignorancia, pues mientras no sea clara la concepción del bien, la belleza no se manifiesta. Así una educación del carácter desecha la necesidad de salvajismo y del barbarismo en el interior del hombre. “¡Es imposible!... ¡Imposible!... que tan hermoso cuerpo encierre tan malvado corazón” (Schiller, *Cábalas de amor*).

Schiller nos habla de una educación del carácter que, además de producir acciones morales conduzca a la virtud y esta presupone el dominio del hombre sobre sus instintos y sus pasiones. Evidentemente, en la Educación Estética tiene que haber una potenciación de las fuerzas humanas: lo sensible y lo intelectual, porque si se renuncia al despliegue de algunas de sus fuerzas, en consecuencia, la educación es parcializada, escindida y deformada. Ahora bien, ¿cómo podemos formar solo un pequeño fragmento del hombre, aún reconociendo que la plenitud es ingenua?

La Educación Estética aspira a poner en juego la relación entre el pensar y el sentir, el hacer y el decir, las palabras y las cosas.

El hombre, se decía, es infinitamente moldeable, hay que descubrir sus disposiciones individuales y desarrollarlas; no se le debe someter a mandatos rigurosos. Más bien hay que despertar la curiosidad, aquel apetito sublime que no quiere devorar algo, sino hacer que se experimente algo. (Safranski, 2006: 51)

Para Schiller, solo una educación estética puede formar un hombre pleno, un ser humano que tenga conciencia de sí mismo, del otro y de las cosas. Solo por medio de ella consigue llegar a una libertad real, integrando sus dos impulsos o fuerzas básicas: *el impulso activo* (para determinarse a sí mismo y dar forma al mundo) y *el impulso pasivo*, la capacidad de recibir y estar abierto al mundo, de ser consciente de aquello que le pasa.

Educar el sentimiento con el teatro

¿Qué significa el sentimiento? Estar implicado en algo. Desde la antropología pedagógica, con Plessner (1960), podemos decir que el sentimiento es esencialmente la relación de mi yo con algo, es la manifestación de sentirse afectado por algo. El sentimiento me enlaza a mí mismo con algo porque tiene que ver conmigo. Ahora bien, decimos que podemos educar en el sentimiento y por medio del sentimiento porque por medio del arte es posible generar que algo nos afecte. Si el hombre se siente atraído por el teatro, la poesía o la literatura, puede “hablarle”, conmoverlo y despertar en él resonancia. En la obra de Schiller, el ‘dirigirse-a’ y el ‘ser-afectado-por’, el sentimiento se convierte en la disposición afectiva en un encontrarse-en-el-mundo con templos de ánimo como el temor, la alegría, la tristeza, la duda, la incertidumbre.

Educar en el sentimiento parte de un interés *páthico* o de *affectus* de la experiencia de la corporalidad. Schiller libera los sentimientos de su cautiverio y rescata ciertas vivencias. El *pathos* aquí se refiere a algo que nos sucede, es algo que sucede ocurriendo, afectando, tocándonos y actuando sobre nosotros y genera una exaltación de la pasión que trasciende lo habitual y nos detiene en nosotros mismos. La noción del *affectus* deriva de la palabra afecto que deriva del latín, *afficere*: “poner en cierto estado”, de *affectare*: “dedicarse a algo”, y de *facere*: “hacer algo”, trata del cuidado de lo que (nos) pasa.

Así este poder de un cuerpo de ser afectado se manifiesta como sensibilidad, afectividad y sensación, *pathos* y *affectus*. Esa capacidad de afección nos lleva a presentar el cuerpo en relación con la Educación como potencia de aprendizajes, un cuerpo no para el disciplinamiento, sino un cuerpo que propicie el devenir y como el cuerpo es inacabado, está destinado a crearse en el orden del acontecimiento

Para Schiller, la sensibilidad es la primera escalera hacia la perfección humana; esto aparece justamente en el interés por la experiencia del dolor y cómo ese sentimiento se convierte en un aspecto central dentro de la sensibilidad que, a la vez, nos hace conscientes de nuestra racionalidad. El dolor no es únicamente una posibilidad para el desarrollo de la facultad del entendimiento, sino que es también aquello que nos pone en contacto con los demás; aquí aparecen los primeros esbozos para referirnos a una educación moral acorde con ese sentimiento de compasión (sentir junto con-el-otro, padecer junto-con-el-otro, solidaridad con-el-otro).

Esto llevó a Schiller a desarrollar una teoría de lo sublime y a darle una supremacía a la tragedia por ser la expresión más elevada del drama, pues el arte conmueve de un modo especial y nos llega de una manera tal que despierta en nosotros la conciencia de la posibilidad de enfrentarnos con nuestro propio ser. El teatro nos presenta la singularidad de muchos personajes, de muchos modos de vivir, frente a los cuales podemos comprender el nuestro.

¿Por qué el teatro? Nos enseña Schiller que es allí donde se muestra la condición humana. Del teatro, la tragedia consigue, más que ningún otro arte, aquella experiencia “de la sensación de ser hombre”. La tragedia representa el flanco horrible de la vida, de suerte que aquí se nos coloca ante el dolor anónimo, la aflicción de la humanidad, la fatalidad, la crueldad, la intriga, el egoísmo, el fracaso, lo injusto, el fracaso del justo y del inocente. Puede recurrir a la maldad –recurriendo a los confines de lo posible–, al azar y al error, nos muestra esos poderes destructores de la felicidad y de la vida; allí en el drama subyace un aviso de la existencia que tiene efectos sobre el espectador, porque toca lo más íntimo del hombre; entonces nos afectamos, nos estremecemos y sufrimos. La tragedia puede producir un efecto con el mínimo despliegue de medios y simplemente mediante el reparto se sondea la esencia íntima del hombre; por ello, la propia existencia es una condición indispensable para comprender este arte.

Aunque se encuentran varias posiciones sobre los efectos del teatro en la educación, para Schiller las artes ayudan a una educación del individuo que consiste en la transformación en un ser moral; y esta educación es precisamente la educación estética. Ahora bien, no ha de esperarse que el teatro sea un espejo público de la vida humana que pretende educar directamente al espectador; más allá de eso, la tragedia nos prepara para el destino, es una posibilidad para que desde la perspectiva del espíritu del drama algo nos ocurra, nos afecte como experiencia

estética. Por ejemplo, con el teatro, por un instante uno se vuelve el personaje y, paradójicamente, aunque se olvida de sí mismo, se abre de repente a una afección, algo nos puede pasar, acontecer.

El arte adquiere un lugar central en la propuesta de Schiller en la medida en que se convierte en una fuerza que ayuda a la formación de la subjetividad en tanto inserta al hombre a la experiencia estética. En el texto *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Schiller (1990) establece una conexión entre la actividad pensante como domino de la razón, en concordancia con la recepción sensible, y considera que la educación estética da forma a un tipo de humanidad a partir de prácticas artísticas y que atañe a las formas de experimentar nuevos modos de ser y de estar en el mundo.

Educar en la razón sensible

La Educación Estética nos muestra una imagen de hombre que potencia tanto el impulso intelectual como el impulso sensible. El impulso intelectual no es dado por naturaleza sino que se estimula, se potencia de diversos modos. Los griegos sabían que el pensamiento no se genera a partir de la buena voluntad, sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre él para obligarlo a pensar. Ahora bien, un estado estético propone un modo de aprender que el pensamiento hace al hombre libre, curioso, combate el resentimiento, potencia el arte de la crítica, hace que el hombre sea capaz de actuar moralmente y capaz de reflexionar sobre las propias acciones.

Con la Educación Corporal estamos sugiriendo una educación que se preocupe por enseñar a pensar, por una educación que contenga metáforas del ver, del mirar, del escuchar, del sentir, que como condición de la existencia agudice la visión, haga sensible la palabra, en la que los textos, en vez de recitarse, se conviertan en el lugar de la pregunta, de la duda, de lo incierto y contacten al hombre con el mundo. Aquí los conceptos y representaciones lógicas podrían estar movidos por una verdad desnuda, hecha de pliegues, como diría Deleuze (2005), pendientes siempre de descifrar e interpretar.

Educar un ser que siente-racionalmente significa también una educación que se interesa en lo que le pasa a un ser humano con la vida, que acontece en angustia, dolor, amor, fracaso, error, miedo, etc. Quizás el sentir precede como guía para la comprensión, quizá se trate de un saber que nace desde el sentimiento; bien decía

Schiller que el camino hacia el intelecto lo abre el corazón. Sentir y pensar van asociados; por ejemplo, nos podemos preguntar por el sentimiento que genera la pregunta, y por esa educación que se sale del orbe de la tragedia y pone al hombre en el manto de la razón. Consideramos que el padecer, que nace del sentir, es una condición del hombre, y la Educación Corporal quiere rescatar este impulso porque darle lugar a la tragedia ayuda a esclarecer que el hombre, en ese proceso de humanización, también aprende de lo sensible. A su vez, aceptamos lo imposible que es pensar la vida como sueño de precisión o perfección.

Al mismo tiempo que la Educación Corporal está proponiendo educar para pensar, está proponiendo educar para sentir. Queremos sugerir una educación que no ensalce una facultad sobre otra sino que implique a toda la persona, una educación que no se rija solo por los conceptos y las representaciones lógicas sino que se convierta en un escenario de acontecimientos, en los que confluyan las escenas de la vida; una educación que frecuente escenarios de sentidos y sea capaz de producir ideas y abrir otras alternativas, no ingenuas, de la sensibilidad.

Junto con Schiller, nos incomoda esa educación “ilustrada”, cuyo ideal de humanidad es el gobierno de la razón y el silencio del cuerpo; por ello, ofrecemos un discurso de la educación que toma como hilo conductor la corporalidad a partir del cuerpo como experiencia de sentidos, que es una educación pensada desde la figura del acontecimiento, lo que significa que los conceptos no se dirigen a una cosa en sí, sino que pasan por nosotros mismos porque dan cuenta de acontecimientos existencialmente relevantes que nos conciernen, nos tocan, nos afectan y nos interrogan.

Educar un ser que siente-racionalmente no pone el conocimiento fuera del mundo ni el saber fuera de la experiencia, sino que suscita un conocimiento con pasiones y una convergencia entre acontecimiento y pensamiento. El saber de la Educación Corporal se aleja del conocimiento que privilegia el *logos* ordenado y se inclina por un saber incisivo, que provoca conmoción y preguntas, recordando que la educación se piensa y en situación, es decir, desde la perspectiva de un espacio y un tiempo.

Educar para la vida

Schiller cuestiona enfáticamente la Ilustración: la razón como la máxima autoridad, la gran soberana; el predominio y relevancia de la facultad intelectual sobre la

facultad sensible. Schiller va y viene de la razón a la sensibilidad, en esa búsqueda de poner al hombre de otra manera en el mundo. El arte será la premisa para expresar el pensamiento y una forma de poner el conocimiento al servicio de la vida. Una Educación Corporal apuesta por un conocimiento que no se opone a la vida sino que la afirma, pues el conocimiento sirve para vivir en la medida en que nos re-inventa, nos re-crea, nos ayuda a decir las cosas de cierto modo, a resolver los problemas de cierta manera y a situarnos de un modo particular en el mundo. El conocimiento, las palabras, el arte, la literatura, nos hace algo a nosotros y, a su vez, algo nos hace a nuestra vida.

El conocimiento se deja decir algo cuando inspira maneras de pensar, cuando instiga formas de vivir y da una sensación de proximidad y afinidad. No estamos, entonces, en el lugar de un conocimiento que mutila la vida ni la vuelve juiciosa y rigurosa; estamos más bien haciendo alusión al hombre que establece una forma de relación con el mundo en el que se pone en juego la tragedia, la risa, la contemplación, la curiosidad, la inquietud, siendo la vida un medio de conocimiento.

La categoría estética nos sugiere para la Educación Corporal una manera de pensar la actitud del hombre frente a la vida, y lo pone de nuevo en el lugar de la ambivalencia: lo despoja de la rigidez y lo dota de seriedad. Pensar la afinidad entre el conocimiento y la vida también nos sugiere servirnos del conocimiento para fomentar una actitud vital que luche contra ese pensamiento sin pensamiento, ese pensamiento despojado de sensibilidad. Pensamos en una educación que no se limite a ver correr la vida y que, en cambio, se detenga en el intento de experimentarla³, una educación que nos enseñe a sentir de otro modo, que nos ponga en contacto con la novedad, que nos ofrezca la experiencia del devenir y no de afirmar aquello que ya somos.

Educar en prácticas artísticas

El arte induce a una actitud estética frente a la vida. Las artes son en gran medida la potencia creadora de la vida. Este es parte del legado que nos deja Schiller: solo donde el hombre se comporta como existencia estética hay belleza. Las prácticas

³ A diferencia de la idea moderna de experiencia, estamos poniendo la experiencia en el lugar de la formación, esto significa pensar una educación que pueda ser existencialmente relevante para alguien. Una educación pensada a partir de la experiencia nos pone en el lugar del acontecimiento, de la reflexividad, de la subjetividad y de la transformación, “un acontecimiento hace experiencia en nosotros porque algo que nos pasa, no nos deja igual que antes” (Bárcena, 2004: 86).

artísticas son lenguajes del cuerpo; el teatro, la poesía y la música transportan al hombre a “otro” modo de hacer las cosas, de percibir las y referirse a ellas. Dichas expresiones nos devuelven a la corporalidad, le hablan al cuerpo, sacan sentimientos, generan modos de expresión, nos ponen en el lenguaje de la fantasía y nos enseñan acerca de la emoción. Pretender realzar formas de expresión artísticas con la Educación Corporal nos permite apropiarnos de la dimensión simbólica del cuerpo, pues dichas expresiones son, ante todo, una simbología corporal, son modos de decir del cuerpo. Son formas de experimentar la vida y devenir humano a través del arte.

El sentido que cobran las prácticas artísticas para la Educación Corporal es que nos hace recurrir a una idea de belleza que se orienta hacia la posibilidad de ayudar al hombre a la formación de sí mismo mediante el arte. Es belleza en tanto nos lleva a volver a crear, nos permite direccionar el sentimiento como lenguaje artístico, nos hace comunicar algo, nos remite a la esfera de lo sensible y nos aporta una cualidad sublime. Las expresiones artísticas en perspectiva educativa nos ayudan a problematizar lo que somos, revisten de otro sentido la ficción y la fantasía; a su vez, como es un trabajo sobre el sí mismo, es un trabajo abierto y no finalizado que nos orienta hacia una configuración estética de la existencia.

Una Educación Corporal realza las formas de expresión artísticas no con el fin de prescribir prácticas institucionalizadas o normalizadas, sino con la pretensión de favorecer experiencias para disponer estados de afección, como ese *pathos* que sucede ocurriendo, afectando, tocándonos y actuando sobre nosotros, lo cual supone no planificar lo sensible ni normativizar la experiencia. Con las expresiones artísticas reconocemos nuestra inclinación por la sensibilidad y refutamos esas formas dominantes de la educación que tienden hacia un “deber ser” y preferimos darle lugar a la experimentación estética; rechazamos lo homogéneo y tendemos a la potenciación de lo heterogéneo, rebatimos las formas hegemónicas que normalizan y optamos por formas potenciadoras de la experiencia estética.

La Educación corporal realza las formas de expresión artísticas porque, en el ámbito de la experiencia, se considera que las cosas pueden ser de otros modos; de allí que se recupere la creación, se ponga en juego la libertad, se trasgreda lo establecido, se desplieguen otros lenguajes, se reflexione sobre lo inquietante, y nos abra a otras formas de pensar y de sentir. Schiller pretende formar un “alma bella” y nosotros pretendemos avisar un hombre estético, que se expresa de cierta

manera en la vida, con atención, crítica, perplejidad, asombro, resonancia, lo cual nos hace pensar la formación humana como una práctica estética. Ahora bien, si Deleuze nos indica que el trabajo del arte con lo sensible es trazar “líneas de vida” que conduzcan al campo de la existencia, ¿podemos provocar con la Educación Corporal formas artísticas que tracen experiencias para la formación de un hombre estético?

Con Schiller, uno aprende que la estética no se limita a las obras de arte o a lo artísticamente bello. La estética tiene una íntima conexión con la formación, con ese proceso que ayuda al hombre en su devenir sensible. La formación estética no alude solo a la apropiación de un saber como juicio estético sino que, atendiendo a los significados que aparecen en el *Teeteto* de Platón (2006), *aisthesis* es percepción sensible, saber con la sensación, pero también significa sentimientos, emociones, creencia y opinión que se emite acerca de lo sentido.

Nuestro interés con la Educación Corporal es pensar la experiencia estética como aquella experiencia que se orienta hacia el despliegue de nuestras capacidades sensoriales de un modo reflexivo; dicho de otro modo, es un pensar con las sensaciones. Su carácter formativo es configurar formas de sensibilidad y lógicas de sentido, porque lo que importa de la experiencia estética son las formas en que el ser humano percibe el mundo y se da sentido a sí mismo en el mundo.

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

Siguiendo los rastros de Deleuze y Foucault para pensar lo sensible en la Educación Corporal, llama la atención que Michel Foucault analiza las obras de Magritte (*Esto no es una pipa*) y de Velásquez (*Las meninas*), para evidenciar los límites del lenguaje

y la representación. Gilles Deleuze, pone de manifiesto una *Lógica de la sensación* al estudiar la pintura de Francis Bacon y una *Lógica del sentido* al pensar la obra de Antonin Artaud, Lewis Carroll, Pierre Klossowski y Émile Zola. Así, la lectura que hagamos de Foucault y Deleuze y la reflexiones que se desprendan de ellas, nos dan una idea de lo que significa pensar las condiciones de sensibilidad para la Educación Corporal.

En Foucault y en Deleuze hay una estrecha relación entre sus filosofías y sus vidas. Stephen Riggins en una entrevista que realizó a Foucault en el año de 1983, pregunta si: ¿Hay una especial afinidad en su estilo de filosofar y las artes en general?, Foucault responde:

Mi trabajo intelectual está relacionado con lo que Usted podría llamar esteticismo que significa transformado por uno mismo [...] No estoy interesado en el “status” académico que he alcanzado porque mi problema es mi propia transformación [...] Esta transformación de uno mismo por su propio conocimiento es, pienso, una cosa para la experiencia estética. Porque ¿podría trabajar un pintor si él no es transformado por su propia pintura? (Lawrence, 2007: 83).

Cuando revisamos a Deleuze como “pedagogo” encontramos el siguiente comentario:

Las clases forman parte de mi vida, las doy con pasión. No son de modo alguno como las conferencias, porque implican una larga duración, y un público relativamente constante, a veces durante varios años. Es como un laboratorio de investigación: se da un curso sobre aquello que se busca y no sobre lo que se sabe. Es preciso mucho tiempo de preparación para obtener algunos minutos de inspiración. Tuve el placer de parar cuando vi que necesitaba preparar más para tener una inspiración [...] un curso es una especie de composición más próximo a la música que al teatro. Nada se opone, en principio a que un curso sea algo así como un concierto de rock. (Parnet, 1988)

Arcos-Palma (2006) nos plantea que cuando Foucault leyó a Artaud, Borges, Velásquez, Magritte, entre otros, le sirvieron de pre-texto para comprender el problema de la representación y el enunciado dentro del campo del lenguaje, donde lo que se nombra hace visible aquello que permanece oculto. Ejemplo de ello lo

encontramos en el texto *Las palabras y las cosas*, donde se resalta el análisis que hace Foucault de la obra pictórica *Las Meninas* de Velásquez y en torno al espectador señala:

El pintor está ligeramente alejado del cuadro. Lanza una mirada sobre el modelo; quizá se trata de añadir un último toque, pero también puede ser que no se haya dado aún la primera pincelada [...] el pintor contempla el rostro ligeramente vuelto y la cabeza inclinada hacia el hombro. Fija un punto invisible, pero que nosotros los espectadores, no podemos asignar fácilmente ya que este punto somos nosotros mismos: nuestro cuerpo, nuestro rostro, nuestros ojos. (Foucault, 2001: 13)

Otro ejemplo lo encontramos en el texto de Foucault *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Magritte se convierte para Foucault (1993: 12) “en el poeta por excelencia: el cazador de similitudes perdidas, pariente cercano del loco que escucha escuchando el ruido analógico de las cosas”. Si vemos un poco más de cerca las obras de Magritte, él intentó despertar la atención respecto a las cosas visibles y su relación con la invisibilidad.

Magritte instaaura el desconcierto y la incertidumbre. La doble función consiste en demoler una domesticada y segura visión del mundo para sustituirla por otra totalmente diferente, inestable en todos los sentidos, de mayor movimiento y apertura, generadora de contradicciones y desalientos. *Esto no es una pipa* es, más que un título, un pensamiento innovador. Un manifiesto hecho con cinco escasas palabras (en nuestra lengua). Esta manera de nombrar solo tiene sentido en la medida en que exige a nuestros ojos que recuperen la mirada perdida.

Del mismo modo, encontramos que Gilles Deleuze rescata el papel del arte en la existencia misma y desarrolla toda una teoría de lo sensible por medio de la experiencia real y establece relaciones con perceptos artísticos como la pintura, el cine y la literatura que marcan un hito, que traspasan la razón, la imitación, la representación. Con Deleuze se trata de producir conocimiento a partir de la experiencia real y no a partir de la representación de la experiencia ordenada. La teoría de lo sensible se interesa por las formas de la experiencia, por las condiciones que hacen que una experiencia sea real, esto significa que pase por el cuerpo.

Deleuze aborda la pintura con la intención de ahondar, entre otros temas, en los conceptos de multiplicidad y el cuerpo sin órganos, principalmente en las obras de Monet y Bacon. Ahora bien, en la obra *Francis Bacon. Lógica de la sensación*, Deleuze (2005) establece una íntima relación entre la obra de Bacon y Artaud ya que las figuras que pinta Bacon son precisamente ese cuerpo que plantea Artaud, el Cuerpo sin Órganos –CsO–. A Deleuze le interesa captar esas fuerzas que atraviesan el cuerpo, la desorganización, la capacidad que tiene el cuerpo de ser afectado, las sensaciones que actúan sobre el cuerpo. Deleuze vuelve la mirada al cuerpo, rescata el valor del cuerpo en la producción de saber, más allá de la percepción, más allá de la razón pura, en la estética deleuziana, la sensibilidad está ligada a la experiencia del cuerpo.

Estas últimas reflexiones estéticas apuntan a relaciones entre la vida y el arte. Con Deleuze y Foucault nos encontramos en el giro estético. Este giro propone nuevas problemáticas que no coinciden con los discursos tradicionales del arte y de la estética sino con hacer de la vida una obra de arte. La vida asumida como una estética no es otra cosa que el cuidado de sí. Del mismo que el escultor esculpe su obra, el arquitecto sus producciones, el pintor sus realizaciones, el músico sus creaciones. Esta estética es el trabajo que tiene el sujeto sobre su propia existencia, la vida no es ya algo dado sino algo siempre en construcción. De la misma manera que el artista inventa técnicas para producir sus obras, la educación tiene que inventar “técnicas” para educar una especie de proyecto estético.

Con el proyecto de la educación estética, Schiller nos hace ver la educación como la creación de un sujeto estético, lo que implica transformar la vida según las exigencias de la belleza, ya que la belleza es la encargada de desvelar nuestra humanidad. ¿Por qué?, porque la belleza no es mera producción exterior, sino que su fin está en ella misma, es una forma de *praxis*. Así que el arte es la unión de lo sensible y lo inteligible, de lo material y lo inmaterial (o espiritual). Para Schiller, Foucault y Deleuze es fundamental unir el arte y la vida. No se trata, entonces, de apostar por el arte por el arte, sino del arte en beneficio de la formación del hombre.

Que el ser humano sea un ser abierto al mundo implica que se reconozca como un ser en potencia, que sea capaz de hacer de sí algo que en principio no es y constituir modos del ser. Estamos ante una imagen de un ser humano ambiguo, incompleto, desarticulado, inacabado, que necesita cultivar sus potencialidades como ser humano. Incluso Schiller nos dice que el hombre necesita cuidar su

humanidad y esto le permite crear mediaciones simbólicas: familia, sociedad, educación, Estado, cultos, lenguaje, moralidad, signos, ideas, creencias, poderes. El ser humano necesita el cuidado y el perfeccionamiento de sus aptitudes para que habite el mundo como morada existencial.

La Educación Corporal en clave estética supone estrechar los lazos entre el saber educativo y el saber poético. Como ha dicho Octavio Paz (1999: 698), “lo poético es la otra voz. Su voz es otra porque es la voz de las pasiones y las visiones”. Expresiones de lo sensible como el arte, la música, la literatura, el cine, la poesía y el teatro, resultan centrales para pensar gestos mínimos para la Educación Corporal como experiencia estética.

Pensar la Educación Corporal en clave estética es darle un lugar a la *aísthesis* en el contexto educativo. Al darle un lugar a la *aísthesis* en la educación, estamos transitando por unas formas de habitar poéticamente el mundo; de ahí que, más allá de una racionalidad ilustrada, reconocemos que podemos también pensar con nuestra sensibilidad. Así educar el carácter para formar un alma bella, educar el sentimiento con el teatro, educar en la razón sensible, educar para la vida y educar en prácticas artísticas, recoge un conjunto de referencias para la formación estética que resuenan en el campo de la educación.

La Educación Corporal en su dimensión estética:

No implica una filosofía del arte, ni una teoría de lo bello, sino la preocupación por las condiciones de sensibilidad que pasan por otras maneras de sentir, por una receptividad vinculante con uno, con el otro y con lo otro. Esta dimensión estética implica afición, agitación, atención, cuidado. La sensibilidad, en términos educativos, pasa por prácticas para el cuidado de sí, por los modos de percibir lo que nos afecta en términos de una razón-sensible, por aquello que es capaz de emanar el cuerpo para crear. (Gallo y García, 2011: 296)

La Educación Corporal en clave estética supone una forma de pensar lo sensible que se interesa por las formas de la experiencia, por las condiciones que hacen que una experiencia sea real y no solo una representación que pase por un cuerpo y posibilite otras formas, acontecimientos nuevos y subjetivaciones por venir. En atención a una educación que tenga como finalidad educar un “alma” bella, resaltamos el cuidado

y la atención que el ser humano hace de sí, y de un conocimiento que no quede subordinado a la vida. Nos seduce una educación que privilegie la afección y le dé un lugar privilegiado a la experiencia como fuente de sentido: educar significa empujar al hombre a un saber de sí mismo. Si el arte inventa y eleva al hombre a nuevas afecciones y le enseña nuevas formas de ser afectado, exaltamos una formación como práctica estética. Así que lo primero es proceder a una educación del individuo y su transformación en un ser moral; esta educación es precisamente la educación estética.

BIBLIOGRAFÍA

Arcos-Palma, Ricardo. (2006). *Foucault y Deleuze: pensar lo sensible. Para una relectura con gafas para ciegos*. Ponencia Simposio de Estoica. I Congreso Colombiano de Filosofía. Bogotá.

Bárcena, Fernando. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.

Auster, Paul. (2012). *La invención de la soledad*. Barcelona: Anagrama.

Deleuze, Gilles. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

_____. (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, Gilles. (2005). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena.

Foucault, Michel. (1993). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Barcelona: Anagrama.

_____. (2001). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gallo, Luz Elena. (2011). "La Educación Corporal en condición de sensibilidad. Resonancias a partir de la obra de Fiedrich Schiller". En: *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos editores, Universidad de Antioquia.

Gallo, Luz Elena y García, Carmen. (2011). "La Educación Corporal en perspectiva pedagógica". En: *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos editores, Universidad de Antioquia.

Goethe, Johann W. (2001). *Confesiones de un alma bella*. Madrid: Machado Libros.

Klafki, Wolfgang. (1990). "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". *Revista de Educación*, No. 291, pp. 105-127.

Krüger, Heinz-Hermann. (1999). "La hermenéutica científico-espiritual". En: *Introducción a las teorías y métodos de la ciencia de la educación* (Traducción de Andrés Klaus Runge). 2da edición. Opladen: Leske y Budrich.

Lawrence, D. Kritzman. (2007). "Michel Foucault, política, filosofía, cultura. Entrevistas y otros escritos 1977-1984". En: Marulanda, Fabio (ed). (2007). *Michel Foucault: Interconexiones de Poder y de Conocimiento*. Nueva York, Editorial Leiris, pp. 63-88.

Parnet, Claire. (1988). "El abecedario de Gilles Deleuze". Dirigido por: Pierre-André Boutang. Recuperado de <http://aquileana.wordpress.com/2011/02/07/gilles-deleuze-el-abecedario/>

Paz, Octavio. (1999). "La otra voz. Poesía y fin de siglo". En: *La casa de la presencia. Poesía e historia, Obras Completas I*. Barcelona: Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores.

Platón. (2006). *El Teeteto*. Buenos Aires: Losada.

Plessner, Helmut. (1960). *La risa y el llanto*. Madrid: Revista de Occidente.

Ricoeur, Paul. (2000). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Safranski, Rüdiger. (2006). *Schiller o la invención del idealismo alemán*. Barcelona: Tusquets.

Schiller, Friedrich. (1962). *De la gracia y la dignidad*. Buenos Aires: Nova.

Soto, Gonzalo. (2012). "El cuidado de sí en la cultura". *Revista Debates*, No. 63. pp. 46-55.