



Elmer Restrepo, *Sobador de sol*. Collage, 2011

“Es verdad que solo me interesan las palabras... amo las palabras... para mí las palabras incorporan el deseo y el cuerpo... me gustan mucho las palabras... así que estoy realmente enamorado de las palabras y, como alguien enamorado de las palabras, las trato siempre como cuerpos que contienen su propia perversidad —su propio desorden regulado—... cuando las palabras no coinciden ya consigo mismas, cuando empiezan a enloquecer, cuando dejan de comportarse según las reglas... entonces es cuando más las amo.”

Jacques Derrida

Cuerpo y Educación en Nietzsche. Los personajes pedagógicos como mecanismo de transformación

*Body and Education in Nietzsche.
Pedagogical characters as mechanism of transformation*

Andrés Felipe Correa Castaño¹

Resumen

El objetivo de este artículo es interpretar la concepción de cuerpo y educación en la obra de Nietzsche para una Educación Corporal a la luz de la antropología pedagógica². El enfoque es hermenéutico, y el tipo teórico-documental. Como resultado, se observa que el cuerpo es el hilo conductor de las interpretaciones, un campo de fuerzas competitivas que pugnan por la conservación o la creación de nuevos valores. Desde una perspectiva crítica se entiende la educación como nivelación de fuerzas corporales auspiciada por la creencia en una verdad absoluta. Desde una perspectiva afirmativa, la educación transforma al cuerpo en tanto proporciona múltiples posibilidades de enlace con elementos, tanto de la cultura como de la naturaleza, diseminando una idea fija del hombre. Además, se interpreta la idea de gusto como una manera de relacionarse

el cuerpo con el mundo a través de la apertura y la autodefensa, en tanto cada percepción puede fortalecerlo o debilitarlo. El gusto, a diferencia de lo que piensa Kant, es interesado, lo que implica una crítica radical a la diferenciación entre arte, ciencia y moral planteada en la *Crítica del juicio*. La investigación permite concluir que una estrategia educativa es la construcción y experimentación de personajes pedagógicos que amplíen/actualicen los límites marcados por la lógica de la identidad.

Palabras clave: Cuerpo, educación, personajes pedagógicos, formación del gusto.

Abstract

The aim of this paper is to interpret the concept of body and education in the work of Nietzsche for a Body Education in light of Pedagogical An-

Recibido: 16-09-2011 / Fecha de modificación: 10-01-2012 / Aceptado: 15-01-2012

Producto asociado a las investigaciones: "Formación del gusto y corporeidad en perspectiva educativa. Una interpretación desde Friedrich Nietzsche hacia una 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 Motricidad y Desarrollo Humano. Licenciado en Educación Física. Docente e investigador de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Grupo de investigación: Estudios en Educación Corporal. abedel1982@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Correa, A. (2011) Cuerpo y educación en Nietzsche. Los personajes pedagógicos como mecanismo de transformación. En: Revista Educación física y deporte. Vol. 30-2 p. 529-536.

² Desde este marco se evitan plantear postulados esencialista, universalistas o etnocentristas, por lo que se investigan los conceptos, las representaciones o ideas de lo humano en sus respectivos contextos históricos.

thropology. The approach is hermeneutical and theoretical-documentary. As a result, it appears that the body is the theme of the interpretations, a field of competitive forces that struggle for the preservation or creation of new values. From a critical perspective, education is understood as bodily strength leveling sponsored by the belief in absolute truth. From one perspective, yes, education transforms the body while providing many opportunities for liaison with elements of both culture and nature, spreading a fixed idea of man. Furthermore, we interpret the idea of taste as a way of interaction of the body with the world, through the opening and self-defense as each perception may strengthen or weaken. The taste, unlike Kant, is concerned, which implies a radical critique of the distinction between art, science and morality raised in the *Critique of Judgement*. The investigation can be concluded that an educational strategy is the construction and testing of pedagogical characters that expand / update the limits set by the logic of identity.

Keywords: Body, education, pedagogical characters, taste education.

Introducción

[...] *el yo, yo... ¡el más asqueroso de todos los pronombres!... ¡Los pronombres! Son los piojos del pensamiento. Cuando el pensamiento tiene piojos, se rasca como todos los que tienen piojos... y en las uñas, entonces... se encuentran los pronombres: los pronombres personales.*

Carlo Gadda³. *El aprendizaje del dolor*

Cuando ha llegado uno a encontrarse a sí mismo, es preciso saber perderse de vez en vez, para volver a encontrarse después; siempre y cuando, claro está, que se trate de un pensador, pues a éste le perjudica estar siempre ligado a una misma persona.

Friedrich Nietzsche. *El caminante y su sombra*, 2005

El objetivo de este artículo es interpretar la perspectiva educativa que surge de las concepciones de cuerpo y educación en Nietzsche

para una Educación Corporal. El problema de investigación que se atiende aquí es la relación entre el cuerpo y la educación, problematizada en esta tesis desde diferentes aspectos. Por un lado, aparecen los valores asignados al cuerpo desde la tradición religiosa, condensados en el dualismo cuerpo/alma, y desde la ciencia bajo el dualismo cuerpo/mente. Algunos de los alcances de tales visiones en el ámbito de la educación son el distanciamiento del cuerpo frente al contexto social, resultado de una perspectiva positivista, al ser vinculado más a menudo a los ámbitos de la biología, la medicina, la física, la kinesiología, etc. El cuerpo ha sido también objeto de disciplinamiento, higienización, desprecio, normalización, regulación, adiestramiento, como consecuencia del vínculo que mantiene la educación con las múltiples valoraciones históricas.

Metodología

El enfoque es hermenéutico, y el tipo teórico-documental. El ejercicio interpretativo se da con base en el círculo hermenéutico, el cual no solo busca sentidos sino que también los confiere reconociendo la cercanía o posicionamiento del investigador frente a la obra. Lo que implica el reconocimiento de la subjetividad latente. Este círculo remite del todo a las partes y de las partes al todo. Un movimiento circular sobre el objeto de estudio que permite, cada vez que se lee, una mayor comprensión en la medida que las partes van otorgando sentido al todo y viceversa. El primer acercamiento se realiza a partir de ciertos presupuestos teóricos que insinúan la afinidad del autor con el problema planteado. Se interpreta del pensamiento del autor su respectiva delimitación contextual, propósito, enfoque y referentes, aspectos que permiten ampliar el entendimiento inicial de los textos. Desde ellos se indaga por obras del autor ubicadas en los tres periodos señalados por Jaspers (2003). El momento 1, entre 1871-1876; el momento 2, entre 1876-1882; y el momento 3, entre 1883-1888. El instrumento empleado es la ficha bibliográfica.

³ Citado en Ítalo Calvino. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Editorial Siruela, 1989, p. 124.

Resultados

Concepto de cuerpo. En *La voluntad de poder*, Nietzsche (2007) ubicó en el cuerpo el origen de todos los posibles sentidos u orientaciones que hemos experimentado los hombres. Su pregunta por el cuerpo y el significado que le dio a la existencia corpórea dibujó una nueva manera de comprender al hombre (Gevaert, 2005). Esto supuso un distanciamiento frente a aquellas instancias que se han establecido como fundamentales y “naturales”: Dios, el alma, la conciencia, el sujeto, son creaciones de una actividad corporal.

Así, toda acción del cuerpo la entendió como la manifestación de una voluntad. Ella se caracteriza por la duplicidad mando-obediencia. En los cuerpos se hallan relaciones de este tipo. Lo que determina el mando y la obediencia es el estado de fuerza o debilidad. La obediencia por debilidad se expresa en un movimiento del cuerpo hacia la unidad.

Para entrar en detalle, la unidad se evidencia en la educación a través de la tendencia a nivelar a los hombres, de desarrollar en ellos una sola cualidad. Esto implica el desconocimiento de diferentes perspectivas, al creer en una verdad absoluta.

Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos hombres ‘corrientes’ posibles, en el sentido en que se llama ‘corriente’ a una moneda. Cuanto más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo (Nietzsche, 1980, p. 57).

Esta cita se articula con otra de la misma época, donde Nietzsche nos señalará las dos tendencias pedagógicas de su época y en las cuales podemos intuir, no solo la preferida por Nietzsche, sino el concepto de cuerpo implícito en ellas. La primera se refiere al reconocimiento en los estudiantes de las dotes más sobresalientes, centrándose en ellas específicamente; la segunda “por el contrario, requiere que el educador fomente, cultive y ponga en relación armoniosa entre sí todas las fuerzas presentes” (Nietzsche, 2000a, p. 30).

Si la educación es nivelación, es ante todo, nivelación de fuerzas corporales. Se busca hacer emerger

en el campo social aquellas fuerzas corporales que fortalecen los instintos de conservación: lo útil, lo agradable, lo necesario para la supervivencia, lo rentable, lo que unifica, lo que identifica.

Como consecuencia de este tipo de educación se redujeron a su mínima expresión las múltiples posibilidades de formación del hombre (donde se pudieron enlazar ámbitos como la ciencia, el arte, la filosofía, la historia), paradójicamente bajo el imperativo económico-político de ampliar la propia cultura (leer mucho, escribir mucho, conocer los hechos históricos más relucientes); y en segundo término, se redujo la cultura a aquellas acciones que nos proveen felicidad y riqueza: felicidad en el sentido cristiano de una ética de la moderación, y riqueza en el sentido capitalista de la acumulación de bienes.

En cambio, el mando por el estado de fuerza se hace evidente en un movimiento del cuerpo hacia la variedad, la diferencia, la disgregación. La diferencia no es solo entre un hombre y otros, sino que él ha de diferenciarse de sí mismo. La diferencia puede entenderse como la superación de un viejo valor y la integración de varios valores que alteran un estado previo, generando una nueva interpretación de las cosas.

Si la educación es liberación, es porque redime las fuerzas de creación, de conquista, de destrucción, que en vez de acentuar una idea de hombre fija, dinamiza el cuerpo moviéndole su centro de gravedad, experimentando valores de épocas remotas, fusionándolos con otras épocas, viviendo el devenir animal, niño, deidad...

Acaso para la educación del verdadero filósofo se necesite que él mismo haya estado alguna vez también en todos esos niveles en los que permanecen, en los que tienen que permanecer sus servidores, los trabajadores científicos de la filosofía; él mismo tiene que haber sido tal vez crítico y escéptico y dogmático e historiador y, además, poeta y coleccionista y viajero y adivinador de enigmas y moralista y vidente y ‘espíritu libre’ y casi todas las cosas, a fin de recorrer el círculo entero de los valores y de los sentimientos valorativos del hombre y a fin de poder mirar con muchos ojos

y conciencias, desde la altura hacia toda lejanía, desde la profundidad hacia toda altura, desde el rincón hacia toda amplitud. Pero todas esas cosas son únicamente condiciones previas de su tarea: la tarea misma quiere algo distinto, —exige que él cree valores [...] (F. Nietzsche, 1997, p. 166).

El sujeto en cuarentena. La consecuencia obvia de concebir al cuerpo y la educación de esta manera, consiste en que fragmenta la supuesta unidad de un sujeto autofundado en un pandemónium de fuerzas competitivas, donde la función principal de la educación sería liberar tales fuerzas.

Es necesario dudar de concebir la producción (discursiva, axiológica) del sujeto moderno (libre, autónomo, responsable) como verdad absoluta y ahistórica. Esta concepción, insiste Nietzsche, se incrusta al lenguaje cuando suponemos siempre al sujeto como condición del predicado (“pienso, luego existo”). Debemos concluir lo contrario al Descartes de las *Meditaciones*, es decir, afirmar que la experiencia del hombre es producto de su organización fisiológica.

El cuerpo humano, en el que repercute siempre, vivo y vivaz, el pasado más remoto y más próximo de todo el devenir orgánico, a través del cual, por encima y por fuera del cual parece correr un prodigioso e inaudito río: el cuerpo es una noción más sorprendente que la antigua alma (Nietzsche, 2000, p. 437).

Este saber influyó en Nietzsche, quien consideró que la fisiología podía alcanzar el rango de una ciencia fundamental para las ciencias del espíritu. En sus lecturas sobre este tema resaltan las de Boscovich, quien en su obra *Philosophiae naturalis*, se apartó de una concepción materialista de los átomos, para hablar más bien de un *centro dinámico de fuerzas* que se repelen y se atraen. Al concebir el cuerpo, no como un conglomerado de átomos, sino como una serie de efectuaciones de fuerza, Nietzsche concebiría su voluntad de poder no solo como concepto puramente filosófico sino también físico y fisiológico.

En sus lecturas también cuentan la obra de F. A Lange, *La historia del materialismo* y *La lucha de las partes en el organismo* del biólogo W. Roux. El primero negaba “la cosa en sí kantiana” y no admitía la posibilidad de la metafísica. De él, Nietzsche extrae la idea de la ignorancia del hombre frente a su organización interna, al igual que de aquellas cosas que se le presentan como externas y reales. Del segundo creía que el ocurrir de la vida se fundamenta en la fuerza creativa interna del organismo humano, insistiendo en la relevancia de lo interno sobre lo externo (De Santiago, 2004).

Como voluntad de poder el cuerpo piensa, elige, juzga, interpreta, crea valores, siente, imagina, de tal manera que todas las formaciones orgánicas participan del pensamiento, del sentimiento y de la voluntad. “Todo lo cual, en tanto proceso, ha de conducir a considerar al pensar como una realidad mucho más amplia, plural y compleja que aquella unidad terminal en la que se reduce el pensar a la supuesta ‘certeza inmediata’ de un yo” (Jara, 1998, p. 179).

Formación del gusto interesado. La crítica a la idea de sujeto supone una educación que tenga como hilo conductor al cuerpo como campo de fuerzas. Tal educación debe dirigir su atención sobre la manera como el hombre se puede relacionar con el mundo. En Nietzsche, esta relación debe caracterizarse por el doble juego de la apertura y el rechazo, en general, por la selectividad. Esta capacidad de discernimiento en la percepción del mundo requiere de una formación del gusto.

Para Nietzsche, la valoración oficial de la razón, y por extensión, del conocimiento, implica una experiencia del cuerpo y de la sensibilidad disminuida, donde se ha sentido mayor agrado hacia lo establecido. Si Nietzsche nos dice en *Más allá del bien y del mal*⁴, que los sentidos gustan de lo ya referenciado, o adaptan lo nuevo a sus esquemas previos, en la siguiente cita nos expresará la influencia del conocimiento como

⁴ “A nuestros ojos les resulta más cómodo volver a producir, en una ocasión dada, una imagen producida ya a menudo que retener dentro de sí ya elementos divergentes y nuevos de una impresión [...] Lo nuevo encuentra hostiles y mal dispuestos también a nuestros sentidos” (Nietzsche, 1997, p. 132).

orientador de la sensibilidad: “‘*Conocer*’ es el camino para llegar a sentir que ya sabemos algo: es pues, *la lucha contra una sensación de algo nuevo y la conversión de lo aparentemente nuevo en algo viejo*” (Nietzsche, 1992, p. 78).

Hay una imagen de hombre muy interesante que nos describe el autor, la cual constituye un aporte para la educación en tanto se preocupa por formar el discernimiento frente a lo que se percibe, y que se articula con su concepto de gusto. En *La gaya ciencia* nos dirá que el hombre es una balanza, lo que determina el valor de las cosas: “Ser uno lo que es de suyo, medirse y pesarse a sí mismo con medidas y pesos personales [...]” (2001, p. 153); y en *Así habló Zaratustra* nos describe al gusto como “simultáneamente la pesa, la balanza y el pesador” (Nietzsche, 1978, p. 120). El hombre es pues una balanza, es lo que mide, lo que pesa, lo que determina.

Indudablemente, el concepto que tiene Nietzsche del gusto surge de su crítica al concepto de gusto formulado por Kant. Lo que éste hace es distinguir, y en tal construcción, el gusto no se entenderá como una inclinación hacia las cosas porque el placer es producto exclusivamente de una contemplación, no ofrece, en modo alguno, un beneficio teórico o práctico. “El juicio de gusto está libre de contenidos cognoscitivos —y ello no indica que no los haya, sino que no son pertinentes— no está atado por tales contenidos a un destino categorial-cognoscitivo determinado, y se construye libremente, para sí mismo, sin deber nada a lo exterior, sea esto objeto empírico o ley” (Bozal, 1999, p. 74). Es decir, Kant nos propone una contemplación quietista, encerrada en el ámbito de lo bello. “Mas cuando se pregunta si algo es bello, no se quiere saber si a nosotros o a cualquiera le va en algo la existencia de la cosa, o siquiera, si le pudiese ir, sino cómo la juzgamos en la mera contemplación (intuición o reflexión)” (Kant, 1999, p. 122).

La objeción que desde la conciencia de la modernidad cabría dirigir a la autonomía estética

fundada por Kant, además de la crítica realizada por Bourdieu (1998), —donde se argumenta que desde una perspectiva sociológica el gusto kantiano sustenta la diferenciación entre las clases populares y burguesas—, es la de habernos traído un perfil de *experiencia* antropológicamente *disminuida*. Frente a la ascesis de la contemplación (Puelles, 2000, p. 294) que concibe al sujeto descorporalizado, desensualizado, Nietzsche opone un *cuerpo excesivo* donde la embriaguez⁵, lo orgánico, las fuerzas, los impulsos de los instintos, la sensorialidad, se manifiestan como síntomas de la voluntad que destruye lo estático de las formas.

Conclusiones

Los personajes pedagógicos. Nietzsche llevó a cabo su propia fragmentación como sujeto a través de la creación de personajes conceptuales. Al construirlos, logró ejecutar los movimientos más superlativos de su filosofía: danzar, volar, apreciar, destruir, conquistar. “Invocamos a Nietzsche porque muy pocos son los filósofos que han trabajado tanto con personajes conceptuales, simpáticos (Dioniso, Zaratustra) o antipáticos (Cristo, el sacerdote, los Hombres, el propio Sócrates, antipático ahora...)” (Deleuze & Guattari, 1994, p. 66).

Siguiendo con la idea del cuerpo como hilo conductor de la educación, lo anterior nos da pie para proponer la construcción y experimentación de personajes, ya no conceptuales como lo proponen Deleuze y Guattari (1994), sino pedagógicos. Concebimos el cuerpo del educador como la sede donde se pueden articular estos diferentes personajes que son construidos con unos fines pedagógicos.

La construcción y experimentación de personajes, con todos sus perfiles psicológicos, sus valores y prácticas, su manera de relacionarse con el mundo, sus necesidades, constituyen una estrategia pedagógica para hacer emerger las fuerzas de creación, de crítica, de conquista, que

⁵ La embriaguez es un estado atípico del cuerpo, un modo de estar ante el mundo, son “aquellas emociones dionisiacas en cuya intensificación lo subjetivo desaparece hasta llegar al completo olvido de sí” (Nietzsche, 2000, p. 45).

lo pongan en situación continua de transformación. Es decir, construir personajes pedagógicos es lo mismo que construir cuerpo, hacer cuerpo, llegar a ser otro: es un hacer que hace ser. Por eso, no es lo mismo un personaje pedagógico que crea conceptos al personaje que solo los expone. “El personaje conceptual no tiene nada que ver con una personificación abstracta, con un símbolo o una alegoría, pues vive, insiste [...]” (Deleuze & Guattari, 1994, p. 66).

Experimentar personajes significa actualizar los límites del pensar, del querer, del sentir, en tanto esta despersonalización, más que una patología, implica hacerse a muchos ojos y conciencias que dotarían de múltiples perspectivas. “Los personajes conceptuales son los ‘heterónimos del filósofo’, y el nombre del filósofo, el mero seudónimo de sus personajes. Yo ya no soy yo [...]” (Deleuze & Guattari, 1994, p. 65).

Lo que nos importa señalar con la despersonalización del educador no es un proceso donde la subjetividad desaparece y no queda nada. Por el contrario, se trata de poblar la subjetividad con otras subjetividades en una articulación necesaria para efectuar lo que “yo” no puedo por sí solo. Me articulo con un personaje que construyo para crear nuevas teorías y/o prácticas, para pasar por otras experiencias.

Los personajes a crear no son necesariamente humanos. El devenir animal en Nietzsche es claro, sobre todo en *Así habló Zaratustra* (1987). Serpiente, águila, león, camello, son elementos que manifiestan al experimentarlos (no representarlos) el paso de un estado a otro.

Experimentar el camello es devenir animal de carga, fuerte, disciplinado y venerador. Es un arrodillarse para hacerle daño a la propia soberbia; es la renuncia y el respeto. El león quiere conquistar su libertad enfrentándose a aquellos valores viejos y esqueléticos caracterizados por el imperativo “tú debes”. El león es el distanciamiento, la sospecha y crítica de lo que percibimos. Frente al “tú debes” el león expresa el “yo quiero” como condición para un nuevo crear. Otra transformación es el devenir niño: él es la inocencia entendida como producción de nuevos

sentidos y valores. La inocencia se encarna en personajes que caminan construyendo puentes dispuestos a desaparecer una vez contruidos. Es el olvido necesario para un nuevo comienzo. ¿No es esto acaso una crítica crucial a la educación como estandarización y a la parálisis de las identificaciones determinadas de una vez y para siempre mediante perfiles laborales?

Zaratustra, uno de los más importantes personajes contruidos por Nietzsche, busca hacer enlaces con compañeros que viajen, que no quieran convertirse en pastores y perros de rebaño. A diferencia del sacerdote pastor de los hombres, Zaratustra es el ladrón de ovejas. Una advertencia para la educación a raíz de lo anterior, es aquella que consiste en concebir la paradoja formativa de la forma, que disciplina, que establece una autoridad como medio de liberación del estudiante. “El educador no debería hablar más que de autoeducación. La educación dirigida por maestros, es decir, por personas ajenas a los educandos, es o una experiencia sobre algo desconocido o incognoscible, o una nivelación por principio para lograr que el nuevo ser se ajuste a los usos y costumbres dominantes” (Nietzsche, 2005, p. 156).

Frente a la lógica de la identidad del educador y de la unidad de criterios de un colectivo docente, la construcción de personajes implica una sensación de extrañamiento, de desfamiliarización. Es un mecanismo para tomar distancia frente a uno mismo y así experimentar otro lenguaje. “De este modo los personajes conceptuales son los verdaderos agentes de enunciación. ¿Quién es yo?, siempre es una tercera persona” (Deleuze & Guattari, 1994, p. 66).

De hecho, la importancia radica en que construimos personajes que son capaces de hacer lo que nosotros no somos capaces de hacer. El personaje conceptual rebasa las opiniones corrientes. “Un gran personaje novelesco tiene que ser un Original, un Único, decía Melville [...] Cuando Nietzsche construía el concepto de ‘mala conciencia’, podía ver en él lo más repulsivo del mundo, pero no por ello dejaba de exclamar: ¡aquí es donde el hombre empieza a hacerse interesante!, y opinaba en efecto que acababa

de crear un concepto nuevo para el hombre, que convenía al hombre, en relación con un personaje conceptual nuevo (el sacerdote) [...]” (Deleuze & Guattari, 1994, p. 84).

Así pues, frente a las tendencias homogeneizadoras de algunos sectores de la educación que, enmarcados en un trasfondo económico-político, buscan nivelar el marco de acción académico y técnico formando especialistas expertos en solucionar problemas y no en plantearlos, el sobrevuelo que hacemos de Nietzsche nos permite sugerir cuatro puntos como contrapeso:

1. *Aprender lo que se debe saber*, se refiere a aquellos conocimientos y técnicas que constituyen la identidad de un colectivo o institución académica. Si bien, en cada ámbito académico existen discrepancias en diferentes aspectos temáticos, metodológicos... , hay comportamientos que se esperan, por tradición, tanto dentro del colectivo como por fuera de él (por ejemplo el perfil profesional propuesto por los diferentes empleadores).
2. *Aprender lo que se puede saber*, consiste en realizar enlaces con aquellos conocimientos diferentes a los propuestos por el pènsum, y que pueden partir de las recomendaciones docentes o de las conexiones que el estudiante logre hacer con el afuera en aquel proceso, más amplio que la educación, llamado formación. Un estudiante educado y formado en la complejidad, en un pensamiento reticular, desplazado regularmente de los lugares comunes hacia los límites de su saber oficial, tiene mayor habilidad para vincular conocimientos heterogéneos (incluidos los no-académicos) y proponer soluciones a problemas, que un estudiante limitado por la idea de un yo profesional específico y estandarizado.

Aprender lo que no se debe saber, resulta de la implicación con temas vetados por

el colectivo al que se pertenece debido a prejuicios cognitivos profesionales, a concepciones epistemológicas que marcan un límite de acción específico a cada área, del cual se desprenden lecturas, metodologías de enseñanza e investigación, cuestionamientos y rutas teóricas que imposibilitan las aperturas del pensamiento.

3. *No saber como condición del pensamiento*, si entendemos, de manera particular, el pensamiento como un ejercicio requerido cuando ignoramos algo. Se piensa cuando no se sabe. Reconocer la propia angostura, incluso en las edades más doradas del conocimiento, nos ubica siempre en el trabajo de búsqueda, de problematizar la realidad. Nos coloca en situación de dependencia, sin desconocer obviamente la autoridad que podamos tener en otras temáticas.

Aun consideramos como una cuestión abierta y una futura línea de investigación, las implicaciones para la Educación Corporal de la construcción y experimentación de personajes pedagógicos. Para esto, creemos que debemos profundizar en la relación arte-educación-filosofía, conociendo las lógicas internas de cada una de ellas y sus potenciales zonas de proximidad.

Nos interesa también emprender un recorrido investigativo sobre el término “multiplicidad”, como principio que sirva de plano donde la Educación Corporal pueda desplegar sus intereses. ¿Qué es la educación como multiplicidad?, ¿cuáles son sus límites, su perímetro de acción?, ¿qué personajes pedagógicos requiere?, ¿cuáles métodos de enseñanza pueden emerger de ella?, ¿cuáles son las consecuencias, para el sector académico y social, que conlleva el hecho de pensar la educación de esta manera?, representan un bloque de problemas interesantes no solo a nivel pedagógico, sino también epistemológico.

Referencias

1. Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
2. Bozal, V. (1999). *El gusto*. Madrid: Visor.
3. Calvino, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. (Trad. Aurora Bernárdez). Madrid: Siruela
4. De Santiago, L. (2004). *Arte y poder. Aproximación a la estética de Nietzsche*. España: Trotta.
5. Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Qué es la filosofía* (Trad. Thomas Kauf). Barcelona: Anagrama.
6. Gevaert, J. (2005). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: España.
7. Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Chile: Anthropos.
8. Jaspers, K. (2003). *Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofar*. (Trad. E. Estiú). Buenos Aires, Argentina: Suramericana.
9. Kant, I. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. (Trad. Pablo Oyarzún). Caracas: Monteávila editores.
10. Nietzsche, F. (1978). *Así habló Zaratustra* (Trad. Andrés Sánchez pascual). España: Alianza Editorial
11. Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Trad. Carlos Manzano). Barcelona: Tusquets Editores.
12. Nietzsche, F. (1992). *Fragmentos póstumos*. (Trad. Germán Meléndez Acuña). Bogotá: Norma.
13. Nietzsche, F. (1997). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial.
14. Nietzsche, F. (2000). *El nacimiento de la tragedia. Grecia y el pesimismo*. (Trad. Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Alianza Editorial.
15. Nietzsche, F. (2000a). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
16. Nietzsche, F. (2001). *La gaya ciencia* (Trad. Pedro González Blanco). México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.
17. Nietzsche, F. (2005). *El caminante y su sombra*. España: Edimat Libros.
18. Nietzsche, F. (2007). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
19. Puelles, L. (2000). *Voluntad de crear. Nietzsche o el arte contra la estética*. Recuperado el 17 de Enero de 2011 <http://www.uma.es/contrastes/pdfs/005/Contrastes005-18.pdf>