

La Educación Corporal. Una aproximación pedagógica desde Friedrich Nietzsche

Carmen Emilia García Gutiérrez¹

Resumen

Este capítulo hace parte de los resultados de investigación del proyecto “Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal”. La Educación Corporal va adquiriendo formas que condensan modos y tramos de existencia, que obedecen a un querer escapar de las capturas institucionales en cuanto a la relación cuerpo-educación. La Educación Corporal es un lugar de llegada que involucra, mediante algunos trayectos, afectos hacia el filósofo Friedrich Nietzsche y sus ideas. En el recorrido con Nietzsche ocurrieron muchas cosas que nos llevaron a preguntarnos por el valor que en el presente se le otorga al cuerpo en la educación.

Palabras clave: Educación Corporal, genealogía, pedagogía, Nietzsche.

De la conservación a la selección

La significación que alcanzamos a darle a la Educación Corporal, estimulados por el pensamiento de Nietzsche, ya de entrada sabemos que se nos revela como insuficiente. La identidad que ahora le podemos dar a la Educación Corporal es un movimiento creativo que quiere ser más de lo que es y que no se agota con lo que “hoy” podemos decir de ella. La interpretación actual está en un puro devenir y es susceptible de otros desciframientos que ahora desconocemos. La metamorfosis por la que desfila la Educación Corporal pasa por reconocer los instantes que la han hecho posible y, en consecuencia, por otros posibles momentos inéditos.

¹ Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. carmenemiliagarcia@yahoo.es

La Educación Corporal es la valoración de un devenir diferente al que conocemos con respecto al significado pedagógico del cuerpo en la educación². Se trata de pasar de un devenir-reactivo a un devenir-activo. ¿Qué es un devenir-reactivo, de acuerdo con el grado de afinidad con la tendencia que ha habido en la educación al mantenimiento y fomento de una voluntad de verdad? La voluntad de intereses conservadores de la vida, que triunfa y se hace contagiosa, de manera que los valores conocidos en la educación no sean susceptibles de ser alterados; a modo de ejemplo: la idea según la cual todos las personas tienen una meta, un estado terminal igual para todos y al cual, por supuesto, todos deben llegar, la uniformidad como fin; la valoración de los ideales conocidos para, gracias a ello, garantizar la regulación de los individuos; la desvalorización de los sentimientos placenteros en el aprendizaje, pues hay un acento con el que se aprende a diferenciar el deber del placer, para evitar así la monotonía y el aburrimiento.

En el devenir-reactivo se imponen las fuerzas inferiores o dominadas. En relación con el cuerpo son las maneras como éste ha sido afectado en la educación, en el sentido de ignorar todo lo que puede un cuerpo (Spinoza, *Ética*, III, 2 sc, citado por Deleuze, 2008, p. 59). ¿En qué ha consistido esta ignorancia? En el valor asignado histórica y socialmente al cuerpo mediante los saberes de la filosofía, la religión y la ciencia: el cuerpo escindido en alma y cuerpo, el cuerpo como medio de expresión del alma, la consideración de un alma superior al cuerpo y, por supuesto, su olvido, el cuerpo como dato natural (saber médico y biológico). Estos saberes los ha asimilado la educación de diversas maneras, de acuerdo con las fuerzas que se han apropiado de la educación del cuerpo, que han operado en términos de instrucción, de odio, de rechazo, de desprecio, de regulación, de control, de temor, y le han asignado el lugar de la escisión, de la materia, de objeto de reforma. Las fuerzas que se han apoderado, apropiado y luchado por el cuerpo son aquellas que le han designado un lugar accesorio en la constitución del ser humano. No obstante, este lugar que ha ocupado el cuerpo en la educación, sin bien es inferior, ha dominado, se ha impuesto, tiene poder y, lo más importante, quizá, es que aún no ha sido vencido, asimilado como problema y menos disuelto.

¿Qué es un devenir-activo? Es afirmador y afirmativo: esto es, creación, hacerse libre para nuevas creaciones, saber decir no, creer pero no soportar; es el producto de un pensamiento que supone una vida activa. Es el pensamiento de una selección, de

² El discurso pedagógico tradicionalmente ha privilegiado aspectos intelectuales y morales en detrimento de los físicos y corporales. Ha sido la Educación Física, como materia escolar, la que se ha ocupado del cuerpo de manera institucional pero no ha logrado darle una significación pedagógica.

una destrucción activa, de una negación, de una supresión de principios que se han asegurado en la conservación y el triunfo, es sentir la falta de otra sensibilidad, de otra forma de sentir. La voluntad de ser más de lo que se es: a esto aspira el devenir-activo. Despliegue de obstinación, de fuerza, de negación del equilibrio. En el ámbito educativo es promover, realizar, reforzar el ideal personal, la independencia, el sentido de la responsabilidad; son asuntos que se pueden fortalecer por parte de la educación. Toda capacidad de invención consiste en poner allí a prueba nuestra propia fuerza de voluntad, que no es otra cosa que impulsar nuestros afectos, que, por supuesto, no están libres de pasiones e intereses subjetivos. Ahora bien: en contra de la uniformidad, la valoración de la consideración o estima a nosotros mismos, que no es lo mismo que el amor a sí mismo. Y, en cuanto al cuerpo en el ámbito educativo, es preciso darle otro lugar y ver la fuerza que lo posee, reivindicar la sabiduría del cuerpo, lo que puede; es no escindirlo en cuerpo, alma o mente, es considerarlo dato natural, materia, pero también símbolo, inscrito en dimensiones sociales, culturales e históricas.

Proceder genealógico de la Educación Corporal

El proceder genealógico es clave para el devenir-activo que requiere la Educación Corporal. Este proceder genealógico tiene como atributos peculiares la identificación de las herencias de ciertas maneras de ser, en documentos y prácticas acontecidas; 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 del proceder genealógico desencadenan procedimientos que tienen que ver con el concepto de sentido y de valor, en dirección hacia una realización de la crítica y que nos sitúa nuevamente en el lugar del devenir-activo. 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. Ahora, el concepto de sentido, en el proceder genealógico, 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. Así, cualquier fenómeno es la estimación de las fuerzas que se han apoderado de él y el sentido de esto será desentrañar las fuerzas que se han apoderado, que han coexistido, que se han yuxtapuesto, etc.

El proceder genealógico de la Educación Corporal comienza por plantear el problema del lugar de la creación de los valores, del valor del origen, que constituyen la idea de educación, de cuerpo y de su relación. Los valores aparecen como principios, suponen valoraciones. Las valoraciones suponen valores, a partir de los cuales aprecian 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, que sirven 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.

La Educación Corporal 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. Actuar de esta manera no convierte a los educadores en jueces y señores de los valores del cuerpo en la sociedad actual sino que más bien se preguntan por aquellos valores que dan origen y el origen de los valores de los comportamientos, creencias, 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 de 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, le interesa a la Educación Corporal. El reconocimiento, entonces, consiste en hacer un diagnóstico corporal que evidencie las herencias, los estados del cuerpo, sus resistencias, sus energías. Cerca está la Educación Corporal de 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. La Educación Corporal, ante estas tradicionales posiciones en la educación, se afianzará en otra cosa, no fundamenta nada, elige el camino de la agitación en oposición al de la inmovilidad, prefiere la fragmentación a la unión, muestra la heterogeneidad allí donde se impone la homogeneidad.

Entonces el valor superior del cuerpo en clave pedagógica 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, pasado y 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. La búsqueda del sentido plural y singular es la preocupación de la Educación Corporal. El sentido dado a partir de este valor superior del cuerpo en el ámbito educativo será para desatender aquellas creencias y 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.

La Educación Corporal es una interpretación que quiere desplegar interpretaciones, sentidos, insinuar direcciones, entrar en un juego, que podríamos llamar el de una nueva voluntad. Voluntad interpretativa para comprender la lenta elaboración de la Educación Corporal, puro devenir, que no nos tranquiliza, que sabemos será discontinuo, azaroso, que se sabe determinado por la perspectiva, ese ángulo que nos permite apreciar, encontrar caminos, que sabe desde dónde mira.

El lugar del educador en el proceder genealógico

El tipo de educador que estimula la Educación Corporal es el del pensador. La Educación Corporal tiene la necesidad de encontrar un sentido al educador e identificar la fuerza que se apropie de este sentido, sin renunciar al conocimiento de las fuerzas que han coexistido en las maneras de ser de los educadores. El gran 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, que no están exentos de renunciaciones, aflicciones, alegrías, placeres y no placeres. 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. A las preguntas ¿qué tipo de educador soy?, ¿en qué me he convertido?, la respuesta será semejante a la del tartamudo que despliega sus más sentidas necesidades, que tienen que ver con aquello, esto, aquí, con el ahora que ha sido y será. Afección y atracción por lo extraño de su propio modo de ser como educador, que lo formará en la crítica, en la selectividad y en la necesidad de la creación de nuevos valores, con el fin de desplegar su sensibilidad, de ir por el camino de la incorporación, el rechazo, la asimilación.

Planteada nuevamente la pregunta ¿qué tipo de educador soy en relación con el cuerpo?, las respuestas, en el proceder genealógico relativo a las maneras como se ocupa del cuerpo en perspectiva pedagógica, serán las de la procedencia y de la

emergencia. Ya no se trata de buscar el origen, el inicio de tal o cual manera de concebir el cuerpo; ahora se trata de insistir en la necesidad de saber que el cuerpo tiene una historia en el sentido de una procedencia y no de un origen. Una vez tenemos un cuerpo impregnado de historia, se sitúa en el presente y ve allí las apariciones que dan cuenta de ciertas maneras de concebir el cuerpo, del juego de las fuerzas que lo constituyen; estamos entonces en el campo de las emergencias. El estudio de las emergencias nos 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, plegarlas a una nueva voluntad; en definitiva, conduciéndonos a una serie de interpretaciones diferentes.

En el inicio del escrito dijimos que el valor superior del cuerpo o la Educación Corporal pasa por transformar el devenir-reactivo en un devenir-activo. Según nuestra consideración, es una reflexión sensible, además de necesaria, para los problemas que atañen a las maneras de concebir y educar el cuerpo en el ámbito educativo. Sin embargo, el espíritu escéptico nos obliga a una provisional y desoladora conclusión: el devenir-reactivo se impone, triunfa sobre el devenir-activo en las dinámicas contemporáneas de institucionalización de la educación. ¿Por qué? Hay una tendencia muy generalizada de imposición de los valores superiores que están relacionados con una voluntad de negar y de conservar. En esta voluntad de la negación y de conservación hay desprecio y aniquilación de lo que tiene la vida de despliegue, de aumento, de exaltación, de concentración, de intensificación, de marchar hacia formas más perfectas, a un más de su ser, por encima de cada situación actual.

Pero también hay desconfianza, temor a lo nuevo, al riesgo, escasa necesidad de cambiar las cosas establecidas; hay la sensación del deber cumplido, que solo reconoce sus propios valores, los que son asumidos desde la misma perspectiva. Pareciera —ojalá que no, queremos creer que no— que el motor del devenir-reactivo fuera este panorama, que al inicio de esta conclusión, dijimos que era desolador. Sin embargo, hay una pregunta que está ahí para ser pensada, reflexionada, compartida, y éste es el objeto del escrito. ¿Será posible otro devenir? La Educación Corporal

está acá para presentir otro devenir, necesitado de otra sensibilidad, de otras maneras de sentir.

El cuerpo en perspectiva del ámbito educativo

Para llevar a cabo nuestro propósito nos parece muy oportuno poner de relieve, y de manera introductoria, la idea según la cual el cuerpo es educado de diferentes maneras (valoraciones), de acuerdo con “la estructura y la función de los diferentes elementos sociales y culturales que inventan el cuerpo en un espacio-tiempo determinado” (Zapata, 2006, p. 5). Así, será muy importante resaltar, a la luz de los pensamientos de Nietzsche, la imagen de hombre, el lugar del hombre en el mundo, la visión de los otros, la caracterización de la cultura, que cambian de acuerdo con la producción social y cultural de las épocas. Es preciso darle lugar al cuerpo en la educación. Y darle a la educación un cuerpo.

La Educación Corporal precisa saber, según la perspectiva de Nietzsche, que el hombre es de cuerpo y alma, y que, además, es mortal. Partir de la idea según la cual el hombre es una unidad, pero que en él no se ve hombre total por parte alguna, sino sombras de hombres, hombres de una sola faceta, de una sola piel, de un solo rostro, individuos incompletos, inarticulados. Es necesario reunir y superponer muchos individuos, tal vez miles, incluso millones, para tener un hombre. Ésta es una civilización de retazos de hombre, de individuos de una sola función, de una sola idea, por no decir de un solo prejuicio, tan pobres y raquíticos intelectualmente y anímicamente que apenas subsiste en ellos lo humano (Botero, 1995, p. 78). Para nosotros es apropiada esta idea porque, para acercarnos a la Educación Corporal es bueno tener en cuenta lo inacabado del ser humano y que se hace más humano cuando emprendemos tareas intelectuales, en las que se considere la dependencia de los hombres entre sí y que, de tenerlo en cuenta, las consecuencias serán otras. Entonces podremos emprender acciones encaminadas a la constitución del ser humano en relación con los otros, con el cuidado de los otros, pues esto redundará en el cuidado de sí.

El hombre está en tránsito hacia una forma de humanización superior. Nietzsche piensa que para llegar a una forma superior de humanización hay que tener en cuenta que el hombre es un puente entre el animal y el superhombre. Según esto, la esencia histórica del hombre es temporal y transitoria. Una categoría temprana para referirse a una humanización aún muy precaria y limitada. El hombre está en tránsito hacia una forma de humanización superior: el superhombre (Botero, 1995). El superhombre es el segundo grado de humanización, el hombre es el primero. El paso

del hombre al superhombre supone superar la escisión cuerpo-alma; desechar la felicidad y la compasión como falsos ideales; recrear la razón, la virtud, la justicia, la vida: hacer que sirvan los intereses de un proceso nuevo y superior de humanización (Botero, 1995, p. 78). La visión de tránsito, a decir de Simmel (s.f., 19), se debe a la influencia que ejercen las teorías de Darwin en el pensamiento de Nietzsche, pues “Nietzsche encuentra en el hecho de la evolución del género humano la posibilidad de un fin que permite a la vida afirmarse”.

La visión de ser humano en Nietzsche es la del hombre que tiene posibilidades y que, para ello, pasa por la pregunta ¿qué puede y qué quiere ser el hombre y para qué se produce a sí mismo? Pregunta clave en la determinación de un sentido de la Educación Corporal, porque la pregunta nos sitúa en un lugar y nos excluye de otro. Las posibilidades del hombre tienen que ver con dos actitudes diversas: por un lado, se puede considerar como una existencia dada, que es tal cual es, se concibe en su origen, y, por otro, como una existencia que padece variaciones de acuerdo con determinadas reglas; es posible imponerse criterios y establecer exigencias y en su reconocimiento hace de sí mismo un ser que deviene, que cambia, que se produce por sí mismo. Con esta última posibilidad se da un lugar en el mundo, se estima como el origen de posibilidades todavía indeterminadas, significa que no es nada decisivo. “Seguramente, el hombre ha sido más osado, ha innovado más, ha desafiado más y ha provocado al destino... Él, el gran experimentador que experimenta consigo mismo, el insatisfecho, el insaciable que lucha con el animal, con la naturaleza y con los dioses para llegar al dominio último; él, el por siempre indomable, el eternamente vuelto al futuro” (Nietzsche, citado por Jaspers, 2003, p. 151).

La visión de mundo y el concepto mismo de mundo en el pensamiento de Nietzsche se entienden como los distintos modos de ver, presentar y concebir una realidad, a los cuales se refiere todo pensamiento filosófico. Pero en el autor, basándonos en la interpretación de Vattimo (2002, p. 65), la filosofía es visión del mundo en cuanto se hace problema del mundo. “Y así el hombre al crecer escapa de todo lo que en otro tiempo lo encerraba: no es necesario que rompa violentamente los vínculos, ya que de repente, por orden de una divinidad, caen por sí solos. Y ¿dónde está entonces el cerco que todavía lo contiene? ¿Es el mundo, o Dios?”³ Al sentir que a medida que se viven experiencias disminuyen los vínculos que hasta un momento habían definido claramente el ámbito de nuestras elecciones y las orientaciones de nuestras

³ Citado por Vattimo (2002) de un fragmento autobiográfico fechado el 18 de septiembre de 1863, en *Werke*, edición a cargo de Schlechta, vol. III, Munich, 1956, p. 110.

decisiones, se pregunta qué es lo que está constituyendo el horizonte dentro del cual situar su propia vida. Y aquí encontramos algunas respuestas relacionadas, entonces, con su visión de mundo: el hombre es el mundo, es ‘haciéndose problema’ del mundo como se constituye como tal. La filosofía, en sustancia, es propuesta de posición frente al mundo; aceptar la discusión con ella quiere decir asumir la responsabilidad de elaborar y proponer una actitud propia. El lugar del hombre en el mundo es el de la responsabilidad, lo cual significa problematizar el mundo en términos de elaborar, proponer una actitud propia y tomar posición. En la responsabilidad individual está implicado el destino del todo. “Aceptar y aprobar un hecho individual significa aprobar el todo, la totalidad del pasado y del presente. La relación es con la totalidad del devenir y del ser” (Vattimo, 2002, p. 77).

La visión de los otros también pasa por una crítica a la cultura del presente y un pronunciamiento sobre la época que le ha tocado vivir. La cultura (*Kultur*) es “la hija del autoconocimiento de cada uno y de la insatisfacción en sí” (Nietzsche 2001, p. 26) y menos el imperio de las masas con sus tendencias niveladoras. La producción del genio sería la meta de la cultura y el hombre puede aspirar a ello por sí mismo

[...] al comprobar que en su interior actúan dos potencias dispares. Suponiendo que uno viva tan adicto al arte plástico o a la música como fascinado por el espíritu de la ciencia y que considere imposible poner fin a esta contradicción por la destrucción de una de las dos potencias y la expansión de la otra, no le queda más remedio que levantar en su interior un edificio tan grande de la cultura, que ambas potencias puedan residir en él, aunque en distintas alas, mientras que entre una y otra se alojan potencias intermedias, conciliadoras, con un margen de hegemonía suficiente para poder actuar de árbitro en cualquier conflicto que se suscite. Pero este edificio de cultura levantado en el individuo se parecerá al edificio cultural de toda una época y vendrá a ser como una constante lección analógica sobre él. Pues, donde se ha expandido la gran arquitectura de la cultura, su tarea ha sido obligar a las potencias opuestas entre sí a ponerse de acuerdo mediante una concentración superior de las otras potencias menos discordes, sin reprimirlas ni aherrojarlas (Nietzsche, 2007, p. 215).

Constitución de una experiencia corporal

¿Cómo se constituye una experiencia en relación con el cuerpo en perspectiva nietzscheana? La cuestión de la experiencia es inseparable de la visión de ser humano, tal cual la hemos descrito anteriormente. Así, cuando decimos que el ser humano es un ser con posibilidades, y optamos por la del reconocimiento que hace de sí mismo un ser que deviene, que cambia, que se produce por sí mismo, ya

estamos delimitando un cierto saber sobre la experiencia y, por tanto, sobre el cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que se deja afectar, es decir, aprehende, capta, percibe, razona, toma, compone, se hace visible autoexponiéndose. La experiencia es afección, es actividad.

Es la experiencia lo que tiene al hombre. Es decir, el hombre se constituye como tal a partir de sus experiencias y éstas residen en su cuerpo. Dices “yo” y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer —tu cuerpo y su gran razón: ésta no dice yo, pero hace yo—. En la historia del pensamiento occidental, la tendencia es a oponer espíritu-razón a cuerpo, materia, sensación. Allí la oposición es alma-cuerpo, razón-sensación, espíritu-materia, hombre “yo”-mundo (sujeto-objeto) (Fogel, 2000). El “yo” construye mundo en esta tendencia, como si existieran primero y a continuación las experiencias del mundo. Las experiencias constituyen “yo”, es decir, es tardío. Si convenimos que esto es así, entonces la posibilidad que hay en el hombre de producirse a sí mismo pasa por la experiencia y ésta se concreta en el cuerpo. Un cuerpo que no admite la escisión entre alma-cuerpo, espíritu-materia, razón-sensación, porque lo que le pasa está en el cuerpo y allí está contenido todo: alma, cuerpo, razón, materia, espíritu. Cada experiencia o afección configura, hace venir a ser un cuerpo, o sea, define un posible o real campo de relaciones. Cada cuerpo es un juego de transformaciones, de alteraciones, que diseñan el real o posible campo propio de relación. El “yo”, el “espíritu”, el “alma”, los “propios sentidos (órganos) son obra del (los) cuerpo(s) y, una vez así constituidos, se hacen medios, agentes, para la realización del cuerpo: son campos de acción y de juego de la actividad del cuerpo. Por eso, el sentido, siente; el espíritu, conoce; el yo, ve, porque se hace desde el cuerpo. Es obra de cuerpo, es un juego de incorporación (Fogel, 2000).

La incorporación, como juego, alude al proceso del cuerpo que se hace cuerpo. Este proceso tiene que ver con el crecimiento, esto es, intensificación, clarificación, que no es otra cosa que hacer visible al cuerpo, al sí mismo. “El cuerpo usa el yo, el espíritu, los sentidos (somático) para cumplir su meta: venir a ser, irrumpir, mostrarse, hacerse visible en su exponer —en fin, aparecer—. Incorporación: cuerpo-sí-mismo busca, compara, subyuga, conquista, destruye, recusa, elimina, hace y deshace en suma. Selecciona o elige. La incorporación es apropiación: acción del propio venir junto a lo propio, hacerse propio (crecimiento) en el usar todo lo que se le ofrece” (Fogel, 2000). “Que se aprendiese a despreciar los instintos primerísimos de la vida; que se fingiese mentirosamente un ‘alma’, un ‘espíritu’, para arruinar el cuerpo; que se aprendiese a ver una cosa impura en el presupuesto

de la vida, en la sexualidad; [...] que, por el contrario, se viese el valor superior”, del cuerpo (Nietzsche, 1991, p. 130, citado por Jara, 2001, p. 127).

En el proceso del cuerpo que se hace cuerpo, podemos decir con Deleuze (2008, p. 60) que el cuerpo es siempre fruto del azar. Esta interpretación es pertinente en perspectiva educativa porque para Nietzsche el cuerpo es plural, lo que significa, entre otras cosas, que hay allí un campo de fuerzas, un medio nutritivo disputado por una pluralidad de fuerzas. Deleuze nos dice que

[...] cualquier fuerza se halla en relación con otras, para obedecer o para mandar. Lo que define a un cuerpo es esta relación entre fuerzas dominantes y fuerzas dominadas. Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo: químico, biológico, social, político. Dos fuerzas cualesquiera, desiguales, constituyen un cuerpo a partir del momento en que entran en relación: por eso el cuerpo es siempre fruto del azar en el sentido nietzscheano, y aparece siempre como la cosa más “sorprendente”, mucho más sorprendente realmente que la consciencia y el espíritu. Pero el azar, relación de la fuerza con la fuerza, es también la esencia de la fuerza; no nos preguntaremos, pues, cómo nace un cuerpo vivo, ya que todo cuerpo es viviente como producto “arbitrario” de las fuerzas que lo componen. El cuerpo es un fenómeno múltiple, al estar compuesto por una pluralidad de fuerzas irreductibles; su unidad es la de un fenómeno múltiple, “unidad de dominación”. En un cuerpo, las fuerzas dominantes o superiores se llaman activas⁴, las fuerzas inferiores o dominadas se llaman reactivas⁵. Activo y reactivo son precisamente las cualidades originales, que expresan la relación de la fuerza con la fuerza. Porque las fuerzas que entran en relación no poseen una cantidad sin que al mismo tiempo cada una deje de tener la calidad que corresponde a su diferencia de cantidad como tal. Se llamará jerarquía a esta diferencia de las fuerzas calificadas conforme a su cantidad: fuerzas activas y reactivas (Deleuze, 2008, p. 60).

Para los intereses de darle un sentido a la Educación Corporal, la idea de un cuerpo como campo plural de fuerzas nos da qué pensar sobre cómo se llega a constituir el

⁴ Es dominante y subyugante. Se apodera de todo lo que se resiste y se hace obedecer de las fuerzas cuantitativamente inferiores. Va hasta el final de lo que puede. Es intensidad que no se detiene hasta lograr lo que su misma naturaleza afirmativa le exige. Es afirmativa de su diferencia. Es el fundamento intensivo del *pathos* de la distancia, del autorreconocimiento del poder y de su propia cualidad afirmativa.

⁵ Es esencialmente adaptativa. Obedece y se repliega ante el poder de fuerzas superiores y se une con otras fuerzas de su misma cualidad con el fin de oponerse a las fuerzas activas. Separa la fuerza activa de lo que ésta puede. Constantemente niega la fuerza activa y busca alcanzar los triunfos típicos de la adaptación, es decir, los logros característicos de la sobrevivencia de los débiles y de los esclavos. Se niega a sí misma o se vuelve contra sí misma. Esto se expresa en la preocupación por la sobrevivencia y en la imposibilidad propia de la mala conciencia.

cuerpo en clave pedagógica, si sabemos que hay que tener presente siempre el sentido relacional e histórico que es inherente a todo proceso educativo. El cuerpo, como campo de fuerzas que valora la realidad, tiene un valor que dependerá de la jerarquía que se establezca entre las fuerzas. El valor de un suceso dependerá de la fuerza que logre dominar sobre otra fuerza. Hay fuerzas activas y reactivas que buscan mandar y obedecer, crear y conservar, respectivamente. Ambas irreductibles, queriendo dominar sobre la realidad. Por esto el cuerpo es una multiplicidad, una pluralidad de fuerzas que pugnan por interpretar la realidad. El sentido único del cuerpo es el de acaparar, conquistar, o dominar: ése es el sentido de la voluntad de poder.

La pluralidad de fuerzas que constituyen el cuerpo irradia, a decir de Jara (2001, p. 127), los sentimientos, los afectos, los instintos, los conceptos, las ideas que lo cruzan y determinan, esas mismas fuerzas, lo que los hombres quieran hacer con ellas. Para el autor, entonces, el cuerpo “es la sede inmediata, incanjeable y privilegiada en que transcurren todos los hechos, experiencias, situaciones que pueblan o despueblan su existencia, que fecundan o convierten en un desierto su relación consigo mismo o con los otros hombres, y a su vez en aquel ámbito más ancho y ajeno que es la sociedad, a la que, por lo demás, suele también llamársela como un cuerpo social” (Jara, 2001, p. 130). Con estas premisas, la Educación Corporal tiene para pensar en acontecimientos educativos que tengan en cuenta la constitución del cuerpo, del sí-mismo, a partir no ya de un cuerpo escindido, sino de un cuerpo encrucijada, incierto, plural, un lugar de influencias, una experiencia⁶; a partir del cuerpo, educar el cuerpo propio, no ya el cuerpo de otros, el de la Anatomía, el de la Biología, sino el propio cuerpo.

Visión crítica a la voluntad de verdad en la educación

En la perspectiva del pensamiento de Nietzsche la educación emerge de la visión crítica que él hace a la educación que se imparte en los centros educativos, sobre todo en los institutos y en las universidades, que a su entender no ha sido nunca, en verdad, “más baja y débil que en el presente”. A partir de la interpretación de Deleuze (2008, p. 7) vamos a ver qué es la crítica en Nietzsche. Ella tiene su asiento en el concepto de genealogía, que es, a la vez, valor del origen y origen de los valores; se opone al carácter absoluto de los valores como a su carácter relativo o utilitario, a la idea elevada de fundamento, que deja los valores indiferentes a su

⁶ “Él, el gran experimentador que experimenta consigo mismo, el insatisfecho, el insaciable que lucha con el animal, con la naturaleza y con los dioses para llegar al dominio último; él, el por siempre indomable, el eternamente vuelto al futuro” (Nietzsche, 7, 431, citado por Jaspers, 2003, p. 151).

propio origen, y contra la idea de una simple derivación causal, o de un llano inicio, que plantea un origen indiferente a los valores.

La crítica tiene que ver con la tendencia que ha habido en la Educación al mantenimiento y fomento de una “voluntad de verdad”, que no es otra cosa que una impotencia de la voluntad creadora; ella niega la vida, con todo lo que tiene de débil, de laberíntica, de problemática, de indeterminada, de incierta y de caótica, para favorecer la constitución de mundos “mejores”, ciertos, ideales, morales (lo bueno), que tienen un carácter de transitorio (trascendental). Pero a ¿qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de voluntad? 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 solo 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 educación se presenta en principios o pilares de tipo universal, los cuales están para ser aprendidos e incorporados, tales como: la constitución de un sujeto acrítico e irreflexivo; el desprecio del cuerpo —esa lamentable idea fija de los sentidos— a favor de la razón; la herencia de intereses que le son comunes a la mayoría (rebaño) y de ideales que ponen a los hombres en estado de igualdad (estandarización), cómodo con las costumbres (hacer lo que siempre se ha hecho); una educación que domestica a los hombres 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, hay 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 sino que concede autonomía en niveles de formación

muy tempranos, autonomía fundamentada en un gusto por la lectura de periódicos. Es el triunfo del periodista⁷ sobre el educador o “docente superior”.

Disciplinamiento de las potencialidades del hombre (instrucción coercitiva), de manera que se iguale a los hombres entre sí en lo que concierne a los fines de la educación; como efecto de tal conducción, el hombre pierde su estado salvaje, sus impulsos, sus caprichos, para incorporar los intereses de la mayoría, que generalmente se orientan a la supremacía de los instintos de supervivencia, a la utilidad del trabajo, a la renuncia de sí, a la comodidad que otorga el ponerse de acuerdo con los demás (Nietzsche, 2007, p. 96). No existen verdaderos educadores, pues los que hay no están educados ellos mismos; solo transmiten conocimientos que nada tienen que ver con ellos mismos, les falta la experiencia de conectar los libros con la vida; además, los profesores y catedráticos universitarios no son el mejor medio para una educación superior en general, por la contentadiza superficialidad que los caracteriza, por la falta de rigurosidad, la ausencia de *pathos*; pululan los especialistas en humanidades fragmentarias, eruditos jorobados, técnicos en la momificación, disecadores de la cultura (Nietzsche, 1983, p. 154).

La masificación de la educación, que con sus tendencias niveladoras desplaza los intereses personales hacia los intereses de “rebaño” y tiene como perspectiva el alumno medio, que no plantee demasiadas exigencias intelectuales y que es sumiso ante los intereses estatales; la creciente especialización tanto del mundo del trabajo como de la esfera del saber en el seno de la sociedad moderna para formar hombres ‘corrientes’ como la moneda, útiles para el trabajo, en donde el fin del hombre es ganarse un puesto y con ello sobrevivir; la escisión entre el hombre cultivado y el estudioso, el científico. “Reducida la ciencia al ámbito de la facticidad y a la especialización, deja al margen todo un amplio espectro referente a las normas, a los valores, al sentido, en definitiva, a ‘los máximos problemas filosóficos’, en los que el hombre de ciencia, como tal, ya no puede tomar la palabra” (Ginzo, s.f.), pues ella tiende a creerse la voz superior sobre la realidad con un lenguaje cargado de certezas.

Trivialización del saber a favor de una formación rápida en el menor tiempo posible y la imposición de una prisa vertiginosa, “indecorosa”; el enfoque historicista — sobrecarga de datos eruditos y externos— que caracteriza a la educación y que intenta asumir el papel de instancia formativa primordial, aspirando a sustituir en ese

⁷ Que se caracteriza por plantearse interrogantes y no problemas; la escritura es apresurada, demasiado actual: no es intempestiva.

papel a la Filosofía. Educadores que carecen de las cualidades de un pensador, es decir, de su facultad de filosofar la educación y de considerarla históricamente. El sentido de esta crítica a los valores conocidos e incorporados a la educación es el de quitarle todo su valor. De entrada parece una negación a esto conocido hasta el momento, pero la negación es para afirmar; constituye lo que Deleuze (2008, p. 247) llama un devenir-activo como devenir universal de las fuerzas, la conversión de lo negativo en afirmativo.

El carácter afirmativo de la educación

Además de este carácter crítico y de objeción a la educación, Nietzsche también tiene otro carácter: el de afirmativo. La afirmación la presenta inseparable de la condición preliminar negativa y también de una consecuencia próxima negativa. En la afirmación hay destrucción activa de todos los valores conocidos y ahí está el rastro del creador. Perecer y ser superado es el anuncio del creador. “Afirmar sigue siendo valorar, pero valorar desde el punto de vista de una voluntad que goza de su propia diferencia en la vida, en lugar de sufrir los dolores de la oposición que ella misma inspira a la vida. Afirmar no es tomar como carga, asumir lo que es, sino liberar, descargar lo que vive. Afirmar es aligerar; no cargar la vida con el peso de los valores superiores, sino crear valores nuevos que sean los de la vida” (Deleuze, 2008, p. 258). La afirmación es creación, es hacerse libre para nuevas creaciones, es saber decir no, es creer, no soportar, es el producto de un pensamiento que supone una vida activa.

Así, a propósito de la tarea propia de la educación, Nietzsche dice que es la de encontrar un nuevo “principio educativo”, de manera que surja la necesidad de un nuevo tipo de educadores, esto es, el gran pensador como gran educador. “Un pensador activo, esto es, que lo haga de forma inactual, o sea, contra su tiempo (oponer valores a los poderes establecidos); que sirva para entristecer y contrariar, que haga de la estupidez una cosa vergonzosa; que denuncie la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas; que haga del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo; que combata el resentimiento (que ocupa el lugar del pensamiento); que haga del pluralismo un arte de pensar, un arte crítico” (Deleuze, 2008, p. 146). Nietzsche confía en que por medio de una nueva educación, bajo la dirección de la Filosofía, sería posible preparar el advenimiento de una humanidad alternativa.

La educación a la que alude sería aquella que moviliza y desencadena fuerzas superiores, reflexivas, que fomenten las ganas de educarse, de hacer las cosas

mejores, de querer, de actuar. Trabaja por la superación del sí mismo⁸, destaca la singularidad, lo desconocido; muestra lo inacabado de la naturaleza humana, que puede todavía elevarse a grados superiores, y lo necesitada que está de la educación para darse forma una y otra vez. Ve en el riesgo la oportunidad para sospechar de sí mismos y renunciar provisionalmente a sus ilusiones protectoras, que se asientan en la tradición, en las creencias; para saber que somos un lugar por explorar, y que ese lugar está en las alturas, en la mirada de pájaro configuradora de nuevos sentidos; para erigirse el cuerpo no sedentario, que camina en busca de fricciones, de roces con el mundo, y en cada roce su cuerpo goza y sufre, evoca y propone, aprende y crea; el cuerpo que camina es un cuerpo que se expone.

La educación es el ‘espacio’ en que se pone en obra una decisión acerca del ser del hombre, y éste no es nunca resultado sino iniciativa, punto de partida y posibilidad de sí mismo (Betancourt, 2008, p. 32). La educación es para conducir a los hombres a su meta: la humanidad. La humanidad como tema y tarea, como dirección, como meta y propósito...la educación ha de estar dirigida a todos los hombres; educar es educar un pueblo, es conducir a los hombres a su más propia y verdadera meta: la humanidad. El mayor valor y la mayor verdad de una cultura y de la educación que le pertenece debe medirse por su resultado: esto es, por la clase de pueblo que produce, por el tipo de humanidad que hace posible (Betancourt, 2008, p. 11). La educación es, también, el lugar de acogida para guiar a los hombres mediante relaciones múltiples con el conocimiento, de modos de existencia (valores y valoraciones) provenientes de ciertos saberes y experiencias, hacia una autonomía que le permite juzgar toda su procedencia y decidir y actuar con base en sus pensamientos, sentimientos e inclinaciones o aspiraciones.

Referencias

Betancourt, W. (2008). *Nietzsche: filosofía y educación* (enero). Consultado el 21 de marzo de 2010 en: <http://praxis.univalle.edu.co/images/praxis28/Articulos/William%20Betancourt%20D.pdf>.

Botero Uribe, D. (1995). *La voluntad de poder de Nietzsche*. Bogotá: ECOE.

⁸ ¿Se quiere ser más complicado o más simple?, ¿se quiere ser más feliz, o se es indiferente a la felicidad y a la desgracia?, ¿se quiere estar contento de sí mismo o exigirse implacablemente a sí mismo?, ¿se quiere ser más blando, más condescendiente, más humano o más “inhumano”?, ¿se quiere ser más prudente o menos precavido?, ¿se quiere lograr un fin o descansar de todos los fines? (tarea a la que se entrega el filósofo, que en todo fin olfatea un límite, un ángulo, una prisión, una estupidez), ¿se quiere ser más estimado, o más, temido, o más despreciado?, ¿se quiere ser tirano, o seductor, o pastor, o animal de rebaño? (Nietzsche, 2000, p. 599).

- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la Filosofía* (C. Artal, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Fogel, G. (2000). De la pequeña y la gran razón o al respecto del yo y del sí mismo. En: *El desierto crece. Centenario Nietzsche 1900-2000*, pp. 82-89 (Trad. de Carlos E. Ortiz). Medellín: Universidad de Antioquia / ICETEX / Embajada alemana en Colombia.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (J. Vázquez, Trad.) Valencia: Pre-textos.
- Ginzo Fernández, A. (s.f.). *Política, educación y filosofía en Nietzsche*. Consultado en febrero 18 de 2010 en: http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/3/REPNE_104_089.pdf.
- Jara, J. (2001). Volver a ser nuevamente diáfanos. En Germán Arturo Meléndez Acuña (editor). *Nietzsche en perspectiva*. Bogotá: Siglo del Hombre, pp. 111-138.
- Jaspers, K. (2003). *Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofar*, 1ª edición. (E. Estiú, Trad.) Buenos Aires: Suramericana.
- Marín, Sigifredo E. (2006). Ser de transformaciones. Arte y cuerpo en Nietzsche. En: Antonio Castilla Cerezo (editor). *Nietzsche o el espíritu de la ligereza*. México: Plaza y Valdés, pp. 53-88.
- Nietzsche, F. (1983). *El Anticristo* (A. Sánchez Pascual, Trad.) Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. (1991). *Ecce homo* (A. Sánchez Pascual, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder* (A. Froufe, Trad.) España: Edafg.
- Nietzsche, F. (2001). *Schopenhauer como educador* (J. Muñoz, Trad.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano, demasiado humano* (J. Loya, Trad.) Madrid: Mestas.
- Vattimo, G. (2002). *Diálogos con Nietzsche. Ensayos 1961-2000* (C. Revilla, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Zapata Cano, R. (2006). La dimensión social y cultural del cuerpo. En: *Boletín de Antropología* (Universidad de Antioquia, Medellín), Vol. 20, N° 037, pp. 251-254.