

Lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal

Luz Elena Gallo Cadavid⁹

Resumen

En este artículo¹⁰ se hace una hermenéutica de la relación cuerpo-educación a partir de aquello que nos da a pensar Friedrich Schiller para la Educación Corporal. En un comienzo nos planteamos una pregunta con moderada inquietud respecto al sentido de la Educación Corporal que incita el pensamiento pedagógico-filosófico de Schiller, aquél que transita entre la filosofía, la poesía y la dramaturgia. Accedimos a su obra gracias a las traducciones, recogimos fragmentos de algunos lectores y, entre página y página, hurgamos en la intimidad de sus ideas respecto al cuerpo y a la educación. No esperamos responder la pregunta, más bien, leímos en dirección a lo desconocido y hoy podemos decir algo “más” respecto a la Educación Corporal. Este artículo transita por algunos matices respecto a lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal: pensar el cuerpo como persona —el hombre ha de entenderse a partir del cuerpo—, pensar una Educación que se deslice entre razones y pasiones, pensar una educación que disponga estados de afección a partir de formas de expresión artísticas, pensar en afinidades entre el conocimiento y la vida, pensar una Educación Corporal como un saber de nosotros mismos, y pensar la Educación Corporal en términos de multiplicidad. Este trabajo es producto de la investigación “Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal”.

Palabras clave: Educación corporal, hombre-cuerpo, razones-pasiones, afección, conocimiento-vida, multiplicidad.

Introducción

⁹ Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. luzelenagalloc@hotmail.com

¹⁰ Estos resultados hacen parte de la investigación publicada en formato libro: *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Medellín, Funámbulos Editores, 2011, con financiación del Comité para el Desarrollo de la Investigación —CODI— de la Universidad de Antioquia.

Lo que intento aquí es seguir los rastros del cuerpo y la educación en la textura de lo escrito por Friedrich Schiller¹¹ para intentar ver qué nos da a pensar para la Educación Corporal. Aunque nos haya sido difícil entender con exactitud las ideas de Schiller respecto al cuerpo y a la educación con la apreciación, la atención, la intimidad, el ritmo y la delicadeza que se necesitan, este texto se desliza por algunos intersticios y nos deja ver, relaciones más o menos explícitas con aquello que queremos nombrar, con extrañeza y familiaridad, como Educación Corporal.

En primer lugar debemos decir, corriendo el riesgo de decepcionar, que estaremos discretamente apropiándonos de conceptos schillerianos con el fin de transitar por el pensamiento de sus textos y reconducirlo hacia el interés de la Educación Corporal. Reconocemos la memoria de este autor porque nos permite: reelaborar los conceptos de hombre, educación y cuerpo para situarlos en otro lugar; nos revela un trabajo de criticidad frente a la educación moderna, y nos permite invertir ideas fijas respecto al lugar del cuerpo en la educación. El pensamiento de Schiller se vuelve inquietante y algunos conceptos ganan novedad a la hora de interpretar la Educación Corporal. En segundo lugar, prefiero que este pasaje sea una posibilidad para que las ideas de Schiller lleguen de otro modo, y para que sea posible escuchar en ellas otras palabras. Este trabajo de escritura pretende abrir ideas ya dichas para dilucidarlas de otra manera; exponiéndome, seguramente, al límite y a la apertura y, a la vez, a la inquietud y a la sospecha que suscita el tránsito de lo uno a lo otro.

Pensar el cuerpo como persona: el hombre ha de entenderse a partir del cuerpo

El proyecto estético-filosófico de Schiller contiene una idea de hombre como humanidad. La imagen de hombre como humanidad es un ideal de aquella época en la que los griegos daban cuenta, por medio del arte y la poesía, del hombre como unidad. Esa unidad que transmite el arte, aquella que el arte inmortaliza, “vemos a

¹¹ Schiller, poeta, dramaturgo y filósofo, nace el 10 de noviembre de 1759 y muere el 5 de mayo de 1805 en Alemania. La educación que recibió en la HoheKarlsschule tuvo de base principios como la subordinación, la disciplina y la competencia, en contra de los principios de la educación liberal de Rousseau que se imponía en el momento. Schiller le dio importancia a la Medicina porque le permitió estudiar al hombre. Se interesó por el materialismo francés (d'Holbach y Helvétius) y por el empirismo inglés (Hobbes, Locke y Hume). A su vez, se interesó por la filosofía de Shaftesbury, de quien retomó posteriormente la idea del hombre estéticamente formado y de quien comprendió que el sentimiento es lo que une el cuerpo y el alma, la materia y el espíritu. Schiller también estudió las obras de [Plutarco](#), [Voltaire](#), [Rousseau](#), [Immanuel Kant](#) y [Goethe](#). Cabe resaltar los lazos de amistad que tuvo Schiller con Wilhem von Humboldt y Fichte, quienes aportaron a su teoría pedagógica.

los griegos plenos tanto de forma como de contenido, a la vez filósofos y artistas delicados y enérgicos, reuniendo en una magnífica humanidad la juventud de la fantasía con la madurez de la razón” (Schiller, 1990, pp. 143-144. Carta VI). En cambio, la época moderna ha expulsado a los dioses y la razón rige ya los intereses de la humanidad. Para abordar el problema de la humanidad, Schiller nos pone en el contexto moderno y se pregunta hasta qué punto es posible reconquistar y recrear esa armonía del hombre como totalidad¹².

De conformidad con esta idea, el autor plantea una alternativa renovada de la imagen escindida del hombre moderno, en cuya tesis expone la noción de humanidad como noción antropológica en la que hace ver al hombre, al mismo tiempo, como sujeto racional y sensible. Ahora bien, Schiller nos sugiere una imagen de hombre como existencia corpórea: como razones y pasiones donde hablar de lo corporal no implica ninguna desvalorización de la mente o de la conciencia o del pensamiento. Hablar del cuerpo es hablar en primera persona, soy un cuerpo que puede decir yo. El ser humano “aparece” en el mundo por su condición corporal, aunque paradójicamente nos han enseñado que lo más hondo es, justamente, lo que no se ve: el alma, la mente, el espíritu, y que el cuerpo es tan solo algo que nos soporta, pero es precisamente por el cuerpo como tenemos presencia en el mundo, somos nuestro cuerpo, el cuerpo es el lugar de la existencia, sin cuerpo no existiríamos, es gracias al cuerpo como podemos tener experiencias y, al mismo tiempo, es nuestro cuerpo el que piensa y el que siente.

Todo acontecimiento nos ocurre en el cuerpo, es a mí a quien me pasan las cosas, decir “me duele la cabeza” equivale a decir que “yo tengo dolor de cabeza”, es a mí a quien el corazón me palpita de emoción. Soy yo quien pesa 50 kilos y a quien le encanta el tango. Soy yo misma quien ama, sufre, goza y padece. Cuando subo a una montaña no son las piernas las que están fatigadas, soy yo quien está cansada. Soy yo la que camina, la que ríe, la que llora, soy yo la que estoy del todo aquí con toda mi complejidad. Con todo mi cuerpo pinto mis cuadros, con todo mi cuerpo escribo estas líneas en medio de razones y pasiones, soy yo cuerpo conmigo misma.

¹² Hay que aclarar que Schiller se diferencia de otros románticos que pretenden “volver” a Grecia en el sentido claro y preciso de volver como una forma de reconstituir el Estado griego. Esto diferencia a Schiller de Goethe y Novalis, al no compartir esta propuesta del Romanticismo, porque para Schiller no se trata de recuperar esa imagen de ser humano sino de darle otro sentido, de actualizar la humanidad presente que ha tomado el camino de la civilización y se guía por razonamientos equívocos —ambiguos-confusos, indeterminados—. Cf.: BEISER, Frederick (2005). *Schiller as Philosopher*. Oxford: Clarendon Press.

El cuerpo es, él mismo, persona. El hombre es siempre, al mismo tiempo, cuerpo. Con la Educación Corporal estamos hablando desde el cuerpo con el que somos ese “yo”. Esta imagen antropológica del hombre, como ser corporal en el mundo, se fundamenta a partir de lo corporal justamente para intentar distanciarnos de las posturas teóricas que lo separan o que consideran que el cuerpo es la sede de la persona. Sin embargo, admitimos que hablar del cuerpo será siempre algo ambiguo, precisamente “porque somos cuerpo, y, al mismo tiempo, es como si también estuviéramos en él. Soy el pie que anda, la mano que coge, los ojos que ven. Pero puedo ‘salir’ de ellos, perspectivizarlos, y entonces ser alguien que anda con el pie, o coge con la mano o ve con los ojos” (Ferreira, 2003, p. 289). Nada tan igual en nosotros como la anatomía pero lo que pueden hacer esos órganos es profundamente diverso, diferente de un ser a otro, desiguales. Potencia o fragilidad, salud o enfermedad, vigor o debilidad. Ese cuerpo que tenemos como órgano es también ese cuerpo que somos.

Ahora bien, el hombre es una realidad no acabada del todo sino algo en devenir. Es decir, es un hombre que se hace a sí mismo, se hace cuerpo. Si el hombre existe como ser corporal, el cuerpo está revestido de humanidad; esto representa que no puede leerse sólo porque tiene una naturaleza ya dada sino a través de lo simbólico, porque, además de ser *pathos*, es también *logos*, razón. En esa naturaleza, que es también instinto, organicidad y biología, interviene ya la influencia de la sociedad y de la cultura, y, gracias a esa relación del hombre con el mundo, podemos decir que el cuerpo se construye social y culturalmente. La imagen de hombre que estamos aquí insinuando para la Educación Corporal, de ese hombre que se visibiliza de acuerdo con su corporalidad, nos remite a una dimensión simbólica del cuerpo, al hecho de que el cuerpo, en tanto que humano, nos permite la interpretación y la multiplicidad de sentidos. A su vez, reconocemos que en la corporalidad se inscribe nuestra propia historia, todo lo vivido se instala en el cuerpo, “las arrugas y las señales sobre nuestro rostro son las tarjetas de visita de las grandes pasiones, de los vicios, de los acontecimientos que pasaron por nosotros” (Benjamín, 1973, p. 37). En nuestro cuerpo está inscrita nuestra biografía y por nuestro cuerpo nos sentimos formando parte del tiempo, pues el cuerpo atrapa la experiencia íntima del tiempo.

¿Por qué iniciar la reflexión de la Educación Corporal a partir de una imagen de hombre que da origen a la visibilidad de lo corporal como razones y pasiones? En primer lugar, porque sin presupuestos sobre el hombre no es posible construir un pensamiento sobre la Educación Corporal. El hombre es un ser en devenir, se humaniza, y para devenir humano tiene que hacer algo de sí: formarse y educarse. En segundo lugar, porque no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en

lo que no esté implicado nuestro cuerpo. Si uno no nace humano sino que se hace, hay devenires como seres corporales, tanto de razones como de pasiones. Aunque el ser humano trae una naturaleza ya dada —biológica—, se dirige en el mundo social y culturalmente, y es gracias a esa relación con el mundo como hace algo de sí. Ocuparse de sí es una forma de atención, acción, actividad, fuerza, impulso o tarea dirigida sobre sí mismo, que potencia cierto modo de ser y un cierto modo de devenir humano; por eso el cuerpo nos permite instalarnos como actores en el mundo, en la cultura y en la historia.

Pensar una Educación que se deslice entre razones y pasiones

La idea de Educación en Schiller está vinculada con una educación estética¹³ como aquella educación que requiere de representaciones y conceptos lógicos que, como productos del conocimiento son propias de la facultad intelectual, y tienen que ver con el pensar, con el saber, con la capacidad de juzgar mediante conceptos y con ofrecer explicaciones ‘objetivas’ o científicas. También la educación requiere de descripciones sensibles como imaginación, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo, valoraciones afectivas, propias de la facultad sensible; aquí nos representamos las cosas tocándolas, oliéndolas, palpándolas, escuchándolas, y tiene que ver con la sensibilidad y se corresponde con la forma como nos relacionamos afectivamente con el mundo, dando lugar para decir que los sentimientos, las emociones, los afectos, las pasiones no son del todo explicables por la vía de la razón intelectual sino que, también, somos producto de ciertos motivos que se convierten en deseos para obrar de tal o cual manera. Esta dimensión antropológica hace ver que la Educación va dirigida no solo a la actividad cognitiva que pasa por una racionalidad sino que, a la vez, va dirigida a un discurso estético, que en su más amplia acepción despierta en nosotros un interés, una motivación y unos deseos que nos enlazan con el mundo. La Educación Estética que nos propone Schiller está pensada como la posibilidad para generar una acción recíproca entre entendimiento y sensibilidad.

¹³ También ha de entenderse como educación de la sensibilidad. Sin embargo, aquí se prefiere la idea Educación Estética para evitar el malentendido de la fragmentación entre lo sensible y lo racional. Señala Klafki, retomando el discurso de Schiller, que la tercera dimensión de la universalidad, de la que se habla en casi todas las teorías clásicas de la Educación, es la estética. La Educación Estética es una educación de la sensibilidad (en el perfeccionamiento de la facultad sensitiva) como imaginación, fantasía, gusto, juicio estético, juego. Esta educación comprende la literatura, el teatro, las artes plásticas y la música. Cf.: KLAFKI, Wolfgang (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación generalhoy*. En: Revista de Educación. No. 291. Madrid, pp. 105-127.

La Educación Estética nos muestra un ideal de hombre que potencia tanto el impulso intelectual como el impulso sensible. Ahora bien, la Educación Corporal propone un modo de aprender que el pensamiento hace al hombre 'libre', curioso, combate el resentimiento, la estupidez y la imbecilidad, potencia el arte de la crítica, hace que el hombre sea capaz de actuar moralmente y capaz de reflexionar sobre las propias acciones. El impulso intelectual no es dado por naturaleza sino que se estimula, se potencia de diversos modos. Los griegos sabían que el pensamiento no piensa a partir de la buena voluntad sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre él para obligarlo a pensar. Con la Educación Corporal estamos sugiriendo una educación que se preocupe por enseñar a pensar, que contenga metáforas del ver, 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, 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 al padecimiento humano 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 sentido 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 en clave antropológico-pedagógica, que toma como hilo conductor

la corporalidad a partir del cuerpo como experiencia de sentido, que es una educación pensada según la figura del acontecimiento, lo que significa que los conceptos no se dirigen a una cosa en sí sino que pasan por una suerte de 'reconciliación' con 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 en situación, es decir, desde la perspectiva de un espacio y un tiempo.

Pensar una educación que disponga estados de afección a partir de formas de expresión artísticas

De Schiller hay algo que se nos insinúa para pensar la educación y tiene que ver con traer del arte, en particular del teatro (la tragedia), de la literatura y de la poesía formas de pensar una educación que favorezca experiencias para disponer estados de afección. Con Schiller uno podría ponerse en el lugar de educar en el sentimiento y por medio del sentimiento, pero ¿qué significa aquí el sentimiento? Estar implicado en algo. El sentimiento es 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 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 temples de ánimo como el temor, la alegría, la tristeza, la duda, la incertidumbre.

Para una educación en la que predomina el conocimiento intelectual, educar en el sentimiento resalta precisamente lo sensible como fuente de conocimiento. Es el hombre entero el que es afectado; se implica en algo que puede ser otro ser humano, un concepto, un problema, una situación. Aquí estamos diciendo que el ser humano aprende a sentir porque dicha implicación es un ejercicio estético que provoca interés para el campo pedagógico, ya que es algo que experimentamos y nos remite a nosotros mismos. Educar en el sentimiento parte de un interés *páthico* o de *affectus* de la experiencia y se nutre de la corporalidad de la experiencia. Schiller libera los

sentimientos de su cautiverio y rescata ciertas vivencias, por ejemplo, el alegrarse de algo o el enojarse por algo, como un sentir intencional que toma parte genuina en la apertura del sentido y en la formación del sí mismo. La palabra griega *pathos* aquí se refiere 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. Ahora bien, el lugar de los sentimientos no se encuentra ni en las cosas ni en el ‘alma’ ni en el espíritu: su lugar es el cuerpo. Es la persona ‘toda’ la que se siente a sí misma, la que siente algo diferente, y siente a alguien diferente de sí.

Sabemos que para Schiller¹⁴, 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. La tragedia como obra de arte poético 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 —a los confines de lo posible—, al azar y al error, que 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.

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

¹⁴ Sabemos de la ‘nostalgia’ que siente Schiller por el pasado griego bajo la ilusión de un modelo esteticista de la vida, y aunque son aspectos propios del Romanticismo de finales del siglo XVIII y mediados del siglo XIX, hacen que Schiller exprese en su obra literaria, filosófica y poética la tensión entre razón y sentimiento, y logre conmover frente al dolor, el amor, el riesgo, la aventura, la irracionalidad y el sueño. Schiller recobra la subjetividad en perspectiva estética como posibilidad de expresión del hombre, que significa, de alguna manera, exteriorizar lo que un hombre siente. Schiller, como poeta y dramaturgo, disuelve la distinción entre lo ético y lo estético por medio de un lenguaje poético, que es un lenguaje referido al sí mismo al considerar que el arte, y en particular el teatro, ayudan a la constitución de humanidad, imagen griega que encierra toda belleza y perfección en la imposibilidad de separar la sensibilidad de la razón. Cf.: ACOSTA, María del Rosario. (2008a). *La tragedia como conjuro: el problema de lo sublime en Friedrich Schiller*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia. ACOSTA, María del Rosario (2008b). *Friedrich Schiller: estética y libertad*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia. SAFRANSKI, Rüdiger (2006). *Schiller o la invención del idealismo alemán* (Trad. de Raúl Gabás). Barcelona: Tusquets.

del drama algo nos ocurra, nos afecte. Como experiencia estética, algo que se presenta claramente ante nuestros ojos nos puede conferir algún significado, nos pone a pensar, generar alguna complacencia, avivar las facultades del ‘alma’, nos ayuda a enfrentar el ánimo y consigue afectar a la vez al sentimiento y a la razón. Con Schiller, uno aprende que el arte no transmite ningún contenido porque no presupone de antemano lo que debe ser sino que es más bien un mecanismo de persuasión, de apertura, de amplitud, de posibilidad para que el hombre se descubra, se transforme y se afecte a sí mismo en la experiencia de lo estético. El hombre, en tanto es un ser que quiere, tiene la posibilidad de transformar el mundo y habitarlo de nuevo, pues está entre lo que es y lo que puede ser.

Un sentido que cobran las expresiones 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 educativo, 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. La Educación corporal realza las formas de expresión artísticas porque, en el ámbito de la experiencia, se considera que las cosas pueden ser de otro modo; de allí que se recupere la creación, se ponga en juego la libertad, se trasgreda lo establecido, se despliegue otro lenguaje, se reflexione sobre lo inquietante y nos abra a otras formas de pensar y de percibir. Schiller pretende formar un ‘alma bella’ y nosotros pretendemos avisar un hombre estético, que se expresa de cierta manera en la vida, con atención, 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?

Pensar en afinidades entre el conocimiento y la vida

Schiller, que rechaza a menudo su época, 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. La Educación Corporal propende por un conocimiento que no se oponga a la vida sino que la afirme, pues el conocimiento sirve para vivir en la

medida en que él 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 hacen algo a nosotros y, a su vez, algo nos hace a nuestra vida. El conocimiento nos dice 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. De allí que el hombre 'libre' ha de pensar y reír, ha de habitar el sentido y el absurdo, ha de transitar entre la necesidad y la contingencia. Esta idea de libertad, tan anunciada por Schiller, se revela con el carácter de ambivalencia propio de la vida.

La noción de estética empleada por Schiller 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 experimentarla, 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 la de afirmar aquella que ya somos.

En la textura de lo escrito por Schiller respecto al estado estético, éste concierne al impacto que se hace de esta educación en la formación de un 'alma' bella. El 'alma' bella se puede entender como cualidad, como esas cualidades que singularizan la persona, como un modo concreto de ser-en-el-mundo. Nos aclara Goethe (2001, p. 20) que "la disposición del 'alma' bella schilleriana se manifiesta exteriormente" porque esas cualidades humanas se exteriorizan. Incluso 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. En efecto, en el 'alma' bella también hay rastros de indecisiones, escrúpulos, fragmentos entre los propios sentimientos y la realidad. 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.

Pensar una Educación Corporal como un saber de nosotros mismos

El hombre de hoy es un ser necesitado de una nueva educación, aquella que se nos antoja inventar en el marco de la imagen de la Educación Corporal, que nos permite poner en consideración el sentido que cobran los discursos despojados de un saber sobre nosotros mismos. De los discursos, necesitamos, creo yo, lenguajes que nos permitan interrogar-nos, explorar-nos, sentir-nos, que nos pongan en actitud de escucha, que provean novedad y nos pongan a pensar. En palabras de Larrosa (2003, pp. 34-35) sería “un saber de la experiencia, que no está fuera de nosotros mismos, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana que es a la vez ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)”.

Al plantear que la Educación Corporal es un saber de nosotros mismos, estamos poniendo, al mismo tiempo, la preocupación por la formación humana. Nos importa una educación que genere experiencias nuevas para devenir humanos. ¿Será posible una educación que no trate solo de ‘conocimientos’ sino también de nosotros mismos? ¿La educación pondrá en juego la sensibilidad y el pensamiento, el hacer y el decir, las palabras y las cosas? Quizás, aquí nos asista el Romanticismo propio de Schiller, pero considero que necesitamos la fuerza de la imaginación y de la ilusión para ir abriendo otros modos de pensar la educación, porque nos sigue incomodando lo que ha hecho de nosotros la educación. Un saber de nosotros mismos es también un retorno al cuerpo. Es un saber que nos proviene de la pertenencia al cuerpo. Ya no queremos esa educación que disciplina, prescribe e instruye los cuerpos, ni aquellas biografías que se moldean de acuerdo con los discursos racionalistas. Necesitamos inventar otros modos de nombrar el cuerpo en la educación que rescate la experiencia corporal, la vivencia, las sensaciones, los significados, la percepción, y que admita el recorrido narrativo autobiográfico que, en el marco de unas teorías de la formación, es otra vía para ayudar al hombre a hacerse hombre, a humanizarse. Darle un valor al cuerpo en la educación es también darle valor a un saber de sí mismo. Es inevitable recordar que el ser humano siempre está situado espacial y temporalmente y esto particulariza nuestros modos de ser en el mundo y lo que podemos llegar a saber de nosotros mismos. La situación nos ata a la contingencia, a la posibilidad, al sueño, a lo imposible, experimentamos el mundo en situación; cabe decir que no estamos hablando de la situación de un modo general sino de manera

particular: es mi situación, aquella forma básica de existencia que integra el acontecimiento, donde algo me sucede.

Pensar la Educación Corporal en términos de multiplicidad

Con el proyecto de la Educación Estética, Schiller introduce un modo de verla que despliega una pluralidad de sentidos. Este pluralismo de sentidos nos da la posibilidad de presenciar de un modo particular la Educación Corporal en perspectiva pedagógica. La corporalidad, en sí misma, es plural, y las reflexiones sobre el cuerpo tienen un sentido múltiple; del mismo modo, la educación tiene varios sentidos. ¿Qué podríamos decir del sentido que cobra relacionar cuerpo y educación? En principio, que la Educación Corporal surge como un intento de hallar nuevas significaciones, aunque corramos el riesgo de generar contrasentidos, y que podamos proponer, quizás, una nueva forma de decir, que se distingue de aquellas otras formas que, al principio, tendían a confundirse con otras formas de educación del cuerpo.

La Educación Corporal no solo traza nuevos modos de relacionar las ideas de cuerpo y educación en el contexto pedagógico sino que también le da un valor al cuerpo, en su intención de abrir alguna posibilidad para pensar la educación de modo diferente al del disciplinamiento, la corrección y la docilización. Según nuestra consideración, ofrecemos claves interpretativas para explorar las relaciones cuerpo-educación a partir de la experiencia, porque estamos asumiendo que la educación no nos permite permanecer intactos; lo que importa de la experiencia en la educación no es lo que nos sucede sino lo que hacemos con lo que nos sucede. Hemos dicho que necesitamos una educación que parta de lo que nos acontece en la relación con el mundo, porque las figuras de la educación moderna, que tan bien cuestionó Schiller, nos invitan hoy, de nuevo, a repensarlas. No queremos una educación que se regule bajo ideas prescriptivas, que sea transmisora de conocimientos, que le apueste a identidades predeterminadas, que se instale de conformidad con criterios de eficiencia y operatividad. Optamos por una Educación Corporal que, en palabras deleuzianas, es una educación que “da qué pensar”, porque nos abre a nuevas posibilidades de significación, permite trasgredir discursos normalizadores en torno a la educación del cuerpo, involucra en una forma de educar que atañe a la capacidad de afectar y de ser afectado, intenta salirse del saber que neutraliza y normaliza, y nos pone en el lugar del desasosiego que provoca el pensamiento.

Aunque Schiller en su época se orientó hacia un ideal de humanidad e hizo una elección política, estética y moral en su propuesta de Educación Estética, hoy

sabemos de la imposibilidad de trazar un proyecto de educación ideal que prescriba un modelo de hombre. Tal vez, optamos ahora por una educación sin modelo, método o regla al que estamos acostumbrados. Una educación que nos “da qué pensar” nos enfrenta con lo desconocido, supone una relación ante el conocimiento con preguntas que no son obvias ni predecibles ni programadas, exigen y provocan afición, intranquilidad y conmoción; por ello, se vuelven fecundas para nosotros mismos. Una educación que nos de qué pensar supone un movimiento corporal con las palabras, los conceptos, las ideas, las imágenes para hacer, deshacer y rehacer, es un modo de educar que opta por un cierto modo de pensar y de sentir no en la armoniosa idealidad griega que suponía Schiller sino en la emergencia de lo que puede ser fragmentado, discontinuo, difuso e incierto en nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, que bien podríamos señalar como función vital.

También podemos hacer resonancia con esa ‘nostalgia’ que siente Schiller por los griegos para decir más del por qué, para la Educación Corporal, la educación “da qué pensar” a partir de la imagen de la *paideia*. Aquella que no contiene una práctica dominante ni tiene método ni incluye manuales, aquella que es un modo singular de acción que tiene como base dotar al hombre de un carácter verdaderamente humano. Aquella que tiene como interés la formación del ciudadano, que no se remite al ensimismamiento del hombre consigo mismo, sino que abarca también las insondables formas de relación con el otro y con lo otro. 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 (*bildung*), 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, *aísthesis* es percepción sensible, saber con la sensación, pero también significa sentimientos, emociones, creencia y opinión que se emite acerca de lo sentido.

En perspectiva pedagógica, la formación estética potencia cierta actividad creadora, si el hombre se muestra en un devenir abierto y no finalizado porque no se fija en una versión concluida de sí mismo sino que aspira a formarse y autocrearse. 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; como dice Foucault: ¿podríamos hacer de nuestras vidas una obra de arte?

Schiller nos pone a pensar en una estética en sentido formativo y a darle un lugar a la *aísthesis* en el contexto educativo, nos lleva hacia una poética de la Educación Corporal, pues el cuerpo, como construcción simbólica, dice y significa, dicen las sensaciones, las experiencias, el tiempo vivido, los acontecimientos, lo que nos pasa. Como el cuerpo entraña un algo más, significa y es inagotable en su significación. 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. Solo para terminar, quiero decir que la pregunta por lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal no me llevó únicamente a estar atenta a sus palabras, de darles vueltas y más vueltas, de oírlas, mirarlas, pensarlas y sentirlas, también me provocó un acontecimiento respecto a la escritura, a este modo de decir justamente lo que me dio a pensar, ese algo para la Educación Corporal. Hoy, sigo deslizándome con perplejidad ante la pregunta por la relación cuerpo-educación de la mano y al lado de otros que también me dan qué pensar.

Referencias

- Acosta, M. (2008a). *La tragedia como conjuro: el problema de lo sublime en Friedrich Schiller*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.
- Acosta, M. (2008b). *Friedrich Schiller: estética y libertad*. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Beiser, F. (2005). *Schiller as Philosopher*. Oxford: Clarendon Press.

- Benjamin, W. (1973). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. En: Discursos interrumpidos I. (Trad. de Jesús Aguirre). Madrid: Taurus.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía* (C. Artal Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009) *¿Qué es la filosofía?* (T. Kauf, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Ferreira, V. (2003). *Invocación a mi cuerpo* (I. Soler, Trad.) Barcelona: El Acantilado.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Goethe, J. (2001). *Confesiones de un alma bella* (S. Mas A, Trad.) Madrid: Machado Libros.
- Klafki, W. (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. En: Revista de Educación, No. 291. Madrid, pp. 105-127.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, J. (2008). *Schiller: La necesidad trascendental de la belleza*. En: *Estudios de Filosofía*, No 37. pp. 223-246. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Safranski, R. (2006). *Schiller o la invención del idealismo alemán* (R. Gabás, Trad.) Barcelona: Tusquets.
- Schiller, F. (1962). *De la gracia y la dignidad* (J. Prost y R. Lida, Trad.) Buenos Aires: Nova.
- Schiller, F. (1985). *Sobre poesía ingenua y poesía sentimental* (J. Prost y R. Lida, Trad.) Barcelona: Icaria.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (J. Feijóo, Trad.) Barcelona: Anthropos.
- Schiller, F. (1991). *Escritos sobre estética* (M. García, J. Callejo, M. Herranz y J. González, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Schiller, F. (2005). *Narraciones completas* (I. Hernández, Trad.) Barcelona: Alba.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.