

Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica

Luz Elena Gallo¹

Resumen

Este artículo surge de un estudio hermenéutico sobre la educación del cuerpo cuyo objeto es analizar las condiciones de sensibilidad en clave pedagógica como ámbito de estudio de la Educación Corporal. En esta investigación se piensa lo sensible en relación con la educación a partir de una ruta filosófica, pedagógica y experiencial, por ello, el estudio de lo sensible se enmarca en el pensamiento filosófico de Federico Nietzsche y Gilles Deleuze, y la educación en la reflexión pedagógica de Jorge Larrosa y Fernando Bárcena. Con el análisis teórico documental que se realiza no se trata de reproducir conceptos ni ideas, sino de analizar aquellas situaciones en que la sensibilidad despliega otras maneras de pensar la educación porque la preocupación por las condiciones de sensibilidad pasa también por la necesidad de ver la estrecha relación que guarda el cuerpo y la Educación. Así, en este texto se exponen algunas prácticas corporales en clave pedagógica para hacer ver las potencias que se ejercen sobre el cuerpo. De conformidad con la dimensión simbólica del cuerpo, las prácticas corporales son, ante todo, simbologías corporales, son modos de decir del cuerpo que nos orientan para pensar una educación de lo sensible. Esta ruta experiencial del danzar, jugar y caminar permite abordar el análisis de la educación y del cuerpo desde experiencias que, quizás, están desposeídas de significado educativo, este modo de preocuparnos por lo pedagógico es una posibilidad para pensar una educación de lo sensible desde el cuerpo.

Palabras clave

Educación de lo sensible – Educación corporal – Aprendizaje a través de la experiencia – Prácticas corporales estéticas.

1- Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Contacto: luzelenagalloc@hotmail.com

Expressions of the sensible: readings in a pedagogical key

Luz Elena Gallo¹

Abstract

This article results from a hermeneutic study about the education of the body with the object of analyzing the conditions of sensibility under a pedagogical perspective seen as a part of the study of Physical Education. In such investigation we think about the sensible in respect to education from a philosophical, pedagogical, and experiential approach; the study of the sensible is thereby grounded in the philosophical thinking of Friedrich Nietzsche and Gilles Deleuze, and the pedagogical reflection on education is based on the ideas of Jorge Larrosa and Fernando Bárcena. The theoretical documental analysis carried out here is not aimed at reproducing concepts or ideas, but at analyzing those situations in which sensibility gives rise to other forms of thinking about education, since the concern with the conditions of sensibility also includes the need to see the close relationship that the body has with Education. Thus, some physical practices are explained in this text under a pedagogical perspective in order to show the influences exerted upon the body. Following the symbolic dimension of the body, physical practices are, above all, physical symbologies; they are ways of speaking about the body that guide us in thinking about an education of the sensible. This experiential approach to dancing, playing and walking allows us to deal with the analysis of education and of the body on the basis of experiences which are, perhaps, divested of their educative meaning; this manner of looking into the pedagogical is a possibility to think about an education of the sensible based on the body.

Keywords

Education of the sensible – Physical education – Learning through experience – Aesthetic physical practices.

¹ Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Contact: luzelenagalloc@hotmail.com

Una mirada de lo sensible en relación con la educación

No aprendemos nada con quien nos dice; "haz como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo", y que en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo.

Gilles Deleuze

En primer lugar, lo sensible, como concepto estético, tiene que ver con aquello que (nos) pasa por el cuerpo, ese poder de afectar y ser afectado. Ocuparnos de las cosas que (nos) pasan es darles importancia a las circunstancias de las cosas, ¿por qué?, ¿en qué casos?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ¿En qué casos la práctica corporal es una expresión de lo sensible? Tal vez, cuando pensamos que aprender también tiene que ver con lo que puede un cuerpo. Si el cuerpo está compuesto de zonas de intensidad, de fuerzas, de relaciones que le dan vida, es capaz de actualizar sus potencias. Cuando Spinoza nos dice que no sabemos lo que puede un cuerpo, nos provoca a pensar el cuerpo en la educación porque quizás, no nos han enseñado a hacer experiencia con lo que puede el cuerpo y pensar en términos de potencia implica pensar corporalmente.

Pensar el cuerpo en la educación implica redefinirlo en virtud de los poderes y fuerzas que lo atraviesan. Así lo que constituye el ser *de lo sensible* es la diferencia de la intensidad y la diferencia es lo realmente implicante, envolvente y lo que "conmueve el alma, lo que la deja perpleja, es decir, la fuerza a plantearse un problema" (DELEUZE, 2009, p. 216). La intensidad estará determinada por lo desigual, la disparidad, lo múltiple, lo diverso. Si lo sensible tiene que ver con las intensidades ¿cómo hacer que en una práctica corporal importen las sensibilidades diferenciales?

Ahora bien, estamos poniendo aquí lo sensible al lado de la educación. ¿En qué casos podemos decir que hay un saber en la educación de lo sensible? Para dar cuenta de ello necesitamos acompañarnos de una idea de educación, aquella que nos pone en el lugar

del acontecimiento. Un acontecimiento en el contexto educativo es una irrupción, es cuando algo nos da qué pensar, es lo que rompe con la continuidad del tiempo; podemos decir que un acontecimiento hace experiencia en nosotros cuando hace algo en nosotros y no (nos) deja intactos, así la educación es experiencia del aprendizaje de lo nuevo (BÁRCENA, 2002; FARINA, 2005; BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006; LARROSA, 2006; GALLO, 2011; 2012).

El saber de lo sensible nos pone en un plano distinto de las teorías cuyo saber está fundado en leyes, en la medición, la prueba, la abstracción de uno mismo, la objetividad, la distinción, la claridad, la norma y al estar guiado por el imperativo de la razón estrechan la intuición, la imaginación y el cuerpo. Podemos decir que una educación de lo sensible se pone en el lugar de lo heterogéneo, de la pluralidad, acoge la incertidumbre, la diversidad y es una forma de producción – *poiesis*, acto de creación –, siendo estas un modo de conocer. Hoy sabemos que hay una nueva modalidad de la experiencia educativa que intenta poner el acento en el cuerpo y, en sus variaciones sensibles, rescata la imaginación, la contemplación, la atención, el sentimiento, la percepción, el asombro; así como los principios de introspección, delicadeza, inexactitud, fineza y variabilidad.

Sabemos que la Educación separa lo sensible y el pensamiento, que le otorga mayor relevancia a lo intelectual que a lo sensible, privilegia más los aspectos intelectuales y morales en detrimento de la corporalidad, hay una discordia entre sensibilidad y pensamiento. ¿La Educación se preocupa por lo que puede el cuerpo?, por ejemplo ¿lo que expresa el cuerpo como potencia y ver lo que no está visible, escuchar lo que no es audible, tocar lo que está intacto y por el gusto de las palabras?

Aunque vemos, escuchamos, tocamos y nos gustan demasiadas cosas, tal vez, necesitamos aprender a ver lo que vemos para mirar cuidadosamente, ¿será mirar acoger lo que se ve tal y como es sin modificaciones? O ¿estamos ante la necesidad de una ética de la

mirada? (BÁRCENA, 2004). El que se dispone a aprender se torna un aprendiz del mirar, es un espectador entrometido, anhela la luz, es un lector *erotizado* por saber, es aquél a quien le interesan las cosas. Tal vez, necesitamos aprender a escuchar lo que oímos para escuchar atenta y delicadamente.

La voz, esa cara sensible de la lengua, esa que hace que la lengua no sea solamente inteligible, que no esté toda ella del lado del significado, que no sea solamente un instrumento eficaz y transparente de comunicación, que no sea sólo una voz mecánica, sin nadie dentro, que dice cosas (...) la voz sería entonces algo así como el sabor y la resonancia de la lengua. (LARROSA, 2008, p. 2)

Un amigo me decía hace tiempo que un aula universitaria es un lugar donde algunas palabras, o algunas ideas, pasan de los papeles arrugados del profesor a los papeles nuevecitos de los alumnos, sin haber pasado ni por el corazón, ni por la cabeza, ni por el cuerpo, ni por el alma, ni del profesor ni de los alumnos. Yo no diría que eso es vomitar. Pero sí que me parece que ahí no se puede aprender de oído porque nadie habla y nadie escucha. (p. 3)

Todo aprender tiene que ver con un encuentro, se aprende *entre dos*, se aprende al escuchar cuidadosamente, se aprende al mirar cuidadosamente, sin embargo, el verdadero aprendizaje no brota de lo que ya se sabe, sino de lo que está por saber, probablemente se trata de un asunto de atención. Si el maestro no propone modelos porque no le interesa moldear al otro, su posibilidad es emitir signos, signos que den qué pensar y sentir. Si estamos ante una idea de aprendizaje como relación, aprender también tiene que ver con el tacto, con hacer un con-tacto. El tacto es un término que se relaciona con aquello que está *intacto*. ¿Qué puede ser enseñar con tacto educativo? Tal vez, tocar en un sentido sensible y estético, un modo

de proceder que nota determinadas texturas, pasar por la afección, el acercamiento, la aproximación, la receptividad. “La experiencia del tacto hacia el otro – como toda experiencia táctil – es siempre, experiencia de uno mismo” (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p. 181).

Gustar por cierto,

[...] no supone apenas una relación estricta de mero afecto o musicalidad con las palabras; tiene mucho más que ver con la afección, la conmoción, la perplejidad, el asombro. (SKLIAR, 2011, p. 9)

Cuando enseñamos con *gusto* se resaltan las palabras que nos gustan y hacemos resonancia con las palabras porque nos tocan y nos conectan con la vida y nos producen vitalidad. Sugerimos para una educación de lo sensible acompañarnos de lo que *hay* en las palabras, en vez, de lo que es la palabra.

Si preguntamos ¿qué hay en la palabra cuerpo? el concepto se agranda, se refuerza o se desarticula siguiendo las líneas o estratos de variaciones que él coordina, ramifica y ordena, el concepto ordena o conecta con otros rasgos que lo componen. Lo que *hay* en la palabra es lo que está *entre*, lo que hay en medio de ella, entre ella o en el intersticio, así la palabra cuerpo adquiere movimiento, velocidad, variación y dirección. Ahora bien, si preguntamos ¿qué es la palabra cuerpo? El concepto se cristaliza, se determina su identidad, su esencia y se inmoviliza, y generalmente alude a conceptos vacíos.

Amigo mío, a propósito de las palabras. No sé de palabras que puedan perdernos: ¿qué es una palabra para poder destruir un sentimiento? No le adjudico una fuerza así. Para mí todas las palabras son minúsculas. Y la inmensidad de mis palabras no es sino una tenue sombra de la inmensidad de mis sentimientos. (TSVIETÁIEVA, 2008, p. 219)

Algunas expresiones de lo sensible en clave pedagógica pasan por aprender a mirar,

escuchar, tocar, gustar, pensar, sentir, imaginar, crear, desear. Son esas expresiones variaciones de lo sensible que, al tratar de entenderlas desde el cuerpo, nos ponen en contacto con una variedad de posibilidades.

El aprender, como nos dice Deleuze en *Diferencia y Repetición*, no se realiza en la reproducción de lo mismo, sino como encuentro con el otro, con lo otro. No se aprende de una práctica corporal imitando, haciendo lo mismo, sino arriesgándonos hacia nuevos gestos, expresiones, orientaciones, posiciones. No se aprende tras imitar una acción *motriz* que ya se hizo, y cuya representación hemos grabado con el fin de hacer una imitación exacta o una copia del movimiento. Tal vez, se aprende acompañando el gesto de lo que se viene haciendo o lo que pueda hacer el cuerpo en el mismo instante que hace un movimiento. Aprender desde una práctica corporal requiere decisión, prestar atención a lo relevante, propiciar la re-creación, atender a una especie de poética de la creatividad, según la cual los planos no son dados, antes bien, se crean otros planos de sentido; esto sólo cobra sentido con cierta idea de la Educación que abandona las pretensiones de control, de la técnica, de la modelación y se guía por el interés de la relación del sujeto con el mundo, con cierta invitación al encargo de sí, a no conservarnos idénticos porque si nos pensamos como una identidad fija e inmutable, no podríamos decir que gracias a la educación nos agrietamos, nos fracturamos, perdemos la rigidez del yo y nos hacemos de otras maneras porque quien aprende tiene una historia, una biografía en la que no se queda fijado, se puede invitar a que el otro aprenda y es aquí donde el tacto educativo tiene una influencia sutil en el otro.

Aprender haciéndose sensible a los signos del cuerpo pone en juego los conceptos, las percepciones, los afectos las sensaciones. Los conceptos como “nuevas maneras de pensar”, los perceptos como “nuevas maneras de ver y oír” y los afectos como “nuevas maneras de experimentar” (DELEUZE, 1996, p. 260). Aquí

nos encontramos con una forma de incitar un acontecimiento sensible, un cuerpo es afectado por lo que le pasa, cuando lo que le pasa, le irrumpe, lo desestabiliza, le crea nudos, focos, le afecta sus puntos sensibles. Lo que (nos) pasa produce efectos sobre el modo como nos vemos y entendemos, produce efectos sobre nosotros mismos, así podemos crear nuevos modos de ser, nuevas maneras de pensar, de ver, de escuchar y nuevas maneras de experimentar. Por ejemplo, mediante una práctica corporal se desacomoda, se desestabiliza el cuerpo, se mueven las formas de referencia y se varían las formas de la experiencia que pasan por el cuerpo.

El valor de aprender reside en el acontecer de una experiencia, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que no (nos) confirma lo que ya sabíamos. Así, aprender no es acumulación, y el aprendizaje de una práctica corporal no se resuelve en la mera repetición ni en confirmarnos en lo mismo. La experiencia no se tiene, se hace, (nos) pasa en el cuerpo, en una práctica corporal el aprendizaje pasa por una experiencia que se sitúa en el propio cuerpo, en ese poder expresivo y revelador de la acción.

Nos referimos al aprendizaje como algo que nos ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiarnos. Aprender es un acontecimiento, una experiencia singular. Bárcena y Mèlich (2000, p. 162) nos dicen que

[...] no hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que, al descifrarla, nos permite hacer estallar su significado educativo.

Ahora bien, hay un riesgo en el aprendizaje, en una práctica corporal, puede que nada nos ocurra, que nada cambie.

Con Deleuze, el cuerpo conserva sus órganos pero estos son desorganizados por las fuerzas que los atraviesan, interrumpiendo

así el proceso de disposición de los órganos como organismo. “El cuerpo está más vivo mientras más afectado está por las fuerzas que lo desorganizan como organismo” (BEAULIEU, 2012, p. 48). ¿Por qué dejar que el cuerpo sea desorganizado por estas fuerzas? Porque libera el cuerpo de sus funciones orgánicas, lo pone en situación de expresión, lo vuelve sensible a esas fuerzas, lo hace experimentar en un estado de extrañeza, lo desestabiliza. Por ello Deleuze admira a los personajes de Beckett obstinados en agotar las posibilidades ligadas a las actitudes corporales; su admiración por Kafka y la nomenclatura de las posturas de su cabeza que propone en su obra: cabeza inclinada o levantada, cabeza que rebasa los límites. Deleuze en *La imagen-tiempo* reanuda su estudio del cuerpo a través de los cineastas del cuerpo donde expone que el cine tiene el poder de mostrar el efecto de las fuerzas vitales sobre el cuerpo. ¿Qué interesa? Poner en imágenes las posibilidades del cuerpo, mostrar las fuerzas que impulsan al cuerpo a rebasar sus capacidades, la adopción de posturas, la alteración de los gestos, la acción de un cuerpo sobre otro, el acto creador, las composiciones entre cuerpos con efectos sonoros y visuales. En síntesis,

Deleuze renueva enérgicamente el vínculo con Spinoza: aquello de lo que un cuerpo es capaz, es de hacerse en un devenir perpetuo e intensivo que pueda sorprenderlo a sí mismo. (BEAULIEU, 2012, p. 56)

Todo aquello de lo que es capaz el cuerpo como potencia no puede estar determinado, la potencia ha de entenderse como esa fuerza que nos empuja hacia algo, ese deseo que está determinado por afecciones. Desde esta perspectiva, el deseo se corresponde con una capacidad de ser afectado de múltiples maneras con vistas a acrecentar la potencia de obrar del cuerpo. Nos dice Spinoza que el cuerpo puede ser afectado de muchas maneras, por las que su potencia de obrar aumenta o disminuye.

Ahora bien, pretendemos recuperar las fuerzas que afectan al cuerpo a través de unas prácticas corporales. Una práctica corporal se constituye en una variación intensiva del cuerpo respecto de sí mismo. Quien experimenta es el cuerpo, es el cuerpo en que se vuelve plenamente expresivo y sintiente. Una práctica corporal es una forma de lo sensible relacionada con la sensación porque es una modalidad de la experiencia: a la vez *devengo* en la sensación y *algo ocurre* por la sensación.

Formas de expresión de lo sensible

Como formas de expresión de lo sensible están las prácticas corporales que podemos entender como esas acciones o fuerzas que actúan sobre el cuerpo, por ejemplo cuando bailamos, jugamos o caminamos se hacen visibles fuerzas de presión, de dilatación, de contracción, de estiramiento, de placidez, de angustia, de placer, etc. ¿De qué cuerpo estamos hablando? De un cuerpo intenso, intensivo que tiene niveles y umbrales de variación, allí donde el cuerpo se escapa, pero, escapándose, descubre la materialidad que lo compone, en pocas palabras cuando la música levanta su sistema sonoro y su órgano polivalente, el oído, se dirige a cualquier cosa menos a la realidad material del cuerpo.

Es cierto que la música atraviesa profundamente nuestro cuerpo, y nos pone un oído en el vientre, en los pulmones, etc... pero arrastra justamente nuestro cuerpo, y los cuerpos, a otro elemento. (DELEUZE, 2009, p. 60)

Richard Sennett (2009) en *El artesano* presenta dos argumentos: en primer lugar, que todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales; en segundo lugar, que la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación. El primer argumento se centra en el conocimiento que se obtiene en la mano a

través del tacto y el movimiento. El argumento acerca de la imaginación comienza con la exploración del lenguaje que intenta dirigir y orientar la habilidad corporal. Este lenguaje alcanza su máxima funcionalidad cuando muestra de modo imaginativo cómo hacer algo.

Podríamos decir que las prácticas corporales se corresponden con un *performance corporal*¹, potencia de creación, flujo de relaciones que nos exponen a procesos de (trans) formación. El performance es característico de prácticas corporales artísticas como el teatro, la danza y la música. Antonin Artaud, en la primera mitad del siglo XX, realzó las propiedades performativas del teatro y exigía que fuera un performance de rituales que tenían como fin el ataque emocional y sensual de los espectadores y actores. En el campo musical, John Cage redujo la importancia de los directores y compositores a un mínimo, de manera que deja

[...] la composición meramente a quienes la ponían en escena, y dejando a los espectadores la tarea de entender la (falta de) unidad entre las piezas. (MACKELDEY, 2010, p. 101)

Si aceptamos el reto de superar el dominio de lo técnico en una práctica corporal, podemos decir que son expresiones de lo sensible, más aún, significa estrechar los lazos entre un saber educativo y un saber poético. Mediante una práctica corporal podemos crear novedades en educación, la dimensión poética es un mundo simbólico que nos puede hacer *estallar nuevos significados* y abrir nuevas maneras de decirle algo a la educación. Sabemos que la educación contemporánea siente un enorme temor a todo lenguaje no cognitivo, los saberes que emergen desde el cuerpo parecieran ir en contra de *lo intelectual* y, por ello, son catalogados como menos importantes. La pedagogía ha dejado

1- *Performance* se refiere a cualquier clase de movimiento corporal. El performance aparece como el acto en el que los *performers* – actores, bailarines, músicos – realizan, actualizan, representan, presentan, exhiben, ejecutan (Gumbrecht, 2006).

de lado los lenguajes poéticos: el cuerpo, la literatura, la poesía y, paradójicamente, las formas de expresión artístico-corporales son las que muestran que las cosas pueden ser de otras maneras, le apuestan a la diferencia, a las utopías, rompen las formas periódicas, es posible decirle otra vez a la Educación que las expresiones de lo sensible necesitan ocupar un lugar.

Veamos unos ejemplos, hay prácticas corporales en la que se repite un gesto, otras que tienen variaciones de velocidad, también hay gestos bruscos que carecen de *gracia* porque cada uno de ellos se bastan a sí mismos, hay otros que son suaves y tienen gracia por su fluidez, facilidad. Hay prácticas *somáticas* que reúnen métodos orientados hacia el aprendizaje de la conciencia del cuerpo desde la experiencia personal, hay movimientos cuya danza revela, repite, repiensa y reinventa formas, incluso se dice que cuando una persona desarrolla una habilidad, lo que repite cambia de contenido.

Nos dice Sennett (2009, p. 54) que:

[...] el desarrollo de la habilidad depende de cómo se organice la repetición. Por eso en la música, como en los deportes, la duración de una sesión de práctica debe juzgarse con cuidado: la cantidad de veces que se repite una pieza depende del tiempo durante el cual se pueda mantener la atención en una fase dada del aprendizaje. A medida que la habilidad mejora, crece la capacidad para aumentar la cantidad de repeticiones. Es lo que en música se conoce como regla de Isaac Stern: este gran violinista declaró que cuanto mejor es la técnica, más tiempo puede uno ensayar sin aburrirse. Hay momentos de hallazgos repentinos que desbloquean una práctica que estaba atascada, pero esos momentos están integrados en la rutina.

Paul Valéry, tan admirador de la Argentinita², que de alguna manera le

2- Conferencia realizada por Paul Valéry en la Universidad des Annales el 5 de marzo de 1936 con el título de *Filosofía de la danza*.

dedicaría su “Filosofía de la danza³”, nos muestra que el cuerpo en movimiento puede generar una *potencia de alteración* porque algo puede ocurrir.

Estar en movimiento significa estar fuera de las cosas, fuera de los marcos habituales donde las cosas se distribuyen con mayor o menor estabilidad en el espacio. (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 28)

¿En qué sentido decimos que una práctica corporal puede generar experiencia educativa? En que algo (nos) pasa, (nos) conmueve, algo (nos) ocurre en términos de intensidad y resonancia, y se constituye en un acontecimiento en la medida que genera sentido porque le otorgamos valor a las cosas que (nos) pasan o aquello que sentimos cuando bailamos, danzamos, caminamos, nadamos, jugamos. Desde la idea de educación como experiencia podemos decir que es un sentimiento experimentado, *pensamiento en conmoción*. Una práctica corporal que deja de lado la geometría del cuerpo en movimiento es capaz de invertir o cambiar la dirección del gesto, esquivar contactos, salirse de un esquema motriz, o dicho de otro modo, es capaz de crear una estética nueva, hacer del movimiento una intensidad de la experiencia, una intensidad incluso en la repetición.

Las actitudes, gestos y movimientos del cuerpo humano son risibles en la exacta medida en que ese cuerpo nos hace pensar en una simple mecánica. O peor, en una mecánica sujeta a averías o a sobresaltos *imprevistos*. Lo cual suscita gestos quebrados y no fluidos, dificultades ostensibles, irregularidades rítmicas, movimientos imprevisibles. Suscita la imagen del cuerpo venciendo el alma, incluso la de una persona dándonos la impresión de cosa. (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 95-96)

3- Conferencia publicada en: VALÉRY, Paul. *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor, 1998, p.173-189.

Por medio de una práctica corporal podemos saber de la experiencia y, por tanto, del cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que a partir de las formas de expresión del cuerpo se hacen visibles formas de la experiencia de la persona que lo transportan a otro marco de reflexión y de sensibilidad. Digamos que se acogen las variaciones de velocidad del cuerpo para abrir la percepción de la experiencia corporal. Con ello exponemos una idea pedagógica de la formación destacando que esa persona se hace en el cuerpo. Así, las prácticas corporales como formas de expresión de lo sensible se convierten en espacios de experimentación y aquel gesto aprendido de la danza pone en relación la percepción, el cuerpo y el saber.

El bailarín no tiene el oído en las orejas. Sus músculos oyen el sentir del mundo mediante melodías que hacen contraer y distender sus articulaciones mediante gestos. Todo su cuerpo está atento a desplegarse del *melos* para articularlo en ritmos que hablan otro lenguaje. (DE SANTIAGO, 2004, p. 517)

Nos dice Nietzsche (2009, p. 314) en *La otra canción del baile*:

A mi pie furioso de bailar, lanzaste una mirada, una balanceante mirada que reía, preguntaba, derretía:
Sólo dos veces agitase tus castañuelas con pequeñas manos – entonces se balanceó ya mi pie con furia de bailar.
Mis talones se irguieron, los dedos de mis pies escuchaban para comprenderte. Lleva, en efecto, quien baila sus oídos ¡en los dedos de los pies!

Cuando establecemos relación entre las prácticas corporales y lo sensible, queremos orientarnos hacia una configuración estética de la existencia: ¿por qué baila Zaratustra? En primer lugar, para protegerse del espíritu de la

pesadez, y, en segundo lugar, porque quiere enseñar cómo se vuelve uno ligero; la danza transforma y metamorfosea al bailarín, haciendo que la pesadez se convierta en ligereza. Wagner, por ejemplo, es un músico que no sabe bailar, sólo sabe *nadar*; hay lugares donde se danza poco porque las personas están poseídas del espíritu de la pesadez.

Ahora la esencia de la naturaleza debe expresarse simbólicamente; es necesario un nuevo mundo de símbolos, de momento todo el simbolismo corporal completo, no sólo el simbolismo de la boca, del rostro, de la palabra, sino el gesto íntegro del baile que mueve rítmicamente todos los miembros. (NIETZSCHE, 1998, p. 70)

Para explicarnos la danza, se coloca Paul Valéry frente a la bailarina no como bailarín sino como espectador que observa y recoge impresiones e intuiciones, para, después, expresarlas por medio del lenguaje y darnoslas a conocer. Pero moldea esta vez el lenguaje no en forma de poema, sino que, acostumbrado al pensar filosófico, escribe un ensayo. Y así disminuye la distancia entre sus pies y su cabeza para hacer cumplir a la danza las características del ensayo mismo ya que para Valéry la danza es la vida misma.

Antes de que la Sra. Argentina les atrape, les capture en la esfera de la vida lúcida y apasionada que ve a formar su arte; antes de que muestre y demuestre en lo que puede convertirse un arte de origen popular creación de la sensibilidad de una raza ardiente, cuando se ampara de él la inteligencia, lo penetra y lo convierte en un medio soberano de expresión y de la invención, tendrán que resignarse a escuchar algunas propuestas que, ante ustedes, va a aventurar sobre la Danza un hombre que no danza. Esperarán el momento de la maravilla, y se dirán que no estoy menos impaciente que ustedes por dejarme arrebatar. (VÁLERY, 1998, p. 173)

Nos dice el autor que la danza no se limita a ser un ejercicio, un entrenamiento, un arte ornamental o un juego de la sociedad; es una cosa seria, aquí el cuerpo experimenta, se traslada a un espacio-tiempo que no es exactamente el mismo que el de la vida práctica. En ocasiones, algunos de los movimientos procuran un placer que alcanza una especie de embriaguez.

Cuando leemos algunas prácticas corporales en clave pedagógica queremos hacer ver las potencias que se ejercen sobre el cuerpo como una forma de experimentación. Gracias a que el cuerpo en movimiento nos permite hacer experiencia, los movimientos corporales permiten hacer lecturas simbólicas del cuerpo, así nos acercamos a las expresiones de lo sensible a través de unos ejemplos: bailar, jugar y caminar que, entre otros, se convierten en la posibilidad para hacer resonancia con el despliegue de potencias que tiene el cuerpo.

El arte de bailar

*Aprendí a caminar, luego me permití correr.
Aprendí a volar, luego no he tenido necesidad
alguna que me impulse a cambiar de lugar. Ahora
soy ligera, ahora vuelo, ahora un dios danza en mí.
Así hablaba Zaratustra...*

Nietzsche

Nietzsche se sirvió de la manifestación artística de la danza, la música, el canto y la poesía como recursos estéticos para expresar la estética dionisiaca como expresiones de la vida misma. Aunque la danza o el baile requieren cierto dominio técnico, también se realizan de manera *libre*, con diferentes formas de expresión de la corporalidad; en ella los movimientos y los gestos forman una expresión mucho mayor que la suma de sus partes. Aunque para algunos esta práctica corporal se ve limitada por las posturas y movimientos del cuerpo, otros parecieran que *tienen su genio en los pies*; sin embargo, lo que nos importa destacar es el sentido formativo de la danza, su valor transformativo.

La danza forma parte de la estética dionisiaca y es el cuerpo el que se eleva con

la danza a un lugar privilegiado. La danza, en ocasiones, estimula, libera las tensiones de lo real, abre pasiones, recrea la imagen de hombre por medio de la expresión de sus gestos y movimientos; es un lenguaje en el que se unen la melodía, el tono, el ritmo y la armonía, transforma la pesadez en ligereza, se fundamenta en la alegría, brota de ella,

[...] la bella apariencia de sus gestos, que desvelan lo profundo. Y, en lo profundo, el dios Dionisio se mueve como un dios danzarín, un artista que manifiesta su fuerza y poder creativo, que es el de trasgredir, trascender y transformar. (DE SANTIAGO, 2004, p. 510)

Cuando decimos que el cuerpo se eleva a un lugar privilegiado, estamos diciendo que el hombre que danza experimenta algo que Plessner (1960) denomina *principio excéntrico o estar fuera de sí*⁴. La excentricidad hace que el hombre experimente, por un lado, que tiene cuerpo y, por otro, que es cuerpo. Estar *fuera de sí* no significa dejar el mundo; el hombre dionisiaco es ese hombre en devenir que es capaz de transportarse y elevarse por encima de sí mismo: “ahora soy ligero, ahora vuelo, ahora me veo a mí mismo por debajo de mí” (NIETZSCHE, 2009, p. 75).

En el estado dionisiaco primordial, todo ritmo continúa hablando a nuestros músculos, imprimiendo al cuerpo un movimiento que, por su repetición, hace salir el alma de ella misma. Es al ritmo al que debe obedecer el verso de tocar el corazón del hombre. (DE SANTIAGO, 2004, p. 514)

Para los griegos, la danza pone el alma en movimiento y para redescubrir la vida es necesario el cuerpo; es la danza la que se

4- Para Plessner (1960) esta posición excéntrica o estar “fuera de sí”, le da al ser humano la posibilidad de verse desde fuera y reflexionar sobre sí mismo. Que el ser humano sea excéntrico o sea capaz de estar “fuera de sí” es un fundamento antropológico-pedagógico que implica progresividad, dinamismo, apertura, moralidad.

penetra en el cuerpo, provocando un estado de exaltación; la danza le devuelve a la música su dimensión corporal, la danza como lenguaje poético otorga una simbología corporal; la danza es una forma de experimentar los modos de decir del cuerpo. Aquel que no danza no siente los ritmos acompasados de su cuerpo. Ahora bien, recordemos que, desde el punto de vista de algunas tradiciones, el alma miraba con desprecio al cuerpo, pero ahora “el cuerpo es la gran razón, es una pluralidad dotada de un *único* sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor” (NIETZSCHE, 2009, p. 64); el cuerpo es plural, pluralidad de expresiones que vemos por medio de la danza, pues el bailarín no permanece pesadamente en un sitio, gira, se desplaza, cambia de direcciones y de ritmos, “baila sobre los pies del azar” (NIETZSCHE, 2009, p. 240). También Nietzsche espera que las palabras se muevan como en una danza, que *los conceptos bailen*, que haya en ellos movimiento, desplazamiento y que provoquen nuevas figuras. Dionisio es el dios que danza bajo las palabras, por lo que habrá entonces que poner a danzar a las palabras y a las frases.

Hablar del pensamiento como danza implica asumir lo provisional, lo inesperado, lo inestable y el riesgo; la danza representa un equilibrio mudable que se crea constantemente en la misma práctica corporal en sus gestos, sus figuras, sus ritmos, ¿podemos llegar al pensamiento bailando? Recordemos a Nietzsche en *La Gaya Ciencia*:

[...] no somos de esos que sólo llegan a tener ideas entre libros, por impulso de libros; estamos acostumbrados a pensar al aire libre, andando, saltando, subiendo, bailando, y donde más nos gusta hacerlo es en montañas solitarias o justo al lado del mar, allí donde incluso los caminos se hacen reflexivos. (2002a, p. 387)

La danza como práctica corporal, leída en clave pedagógica, nos pone la mirada en una escena móvil, con posibilidades cambiantes,

con multiplicidad de puntos de vista, de perspectivas y de horizontes: ¿acaso el mundo de las perspectivas no es consecuencia de un pensamiento bailarín? Virtuoso el bailarín que abre significados a perspectivas nuevas a partir de su devenir azaroso, aquel que despliega su pensamiento en-movimiento, aquel cuyo modo de pensar es la movilidad, aquel que en su fugacidad puede captar el nacimiento del pensamiento. En términos pedagógicos, Zarathustra también nos enseña con el lenguaje de la danza, nos pone ante una forma de lenguaje *corporal* donde algo (nos) pasa es en el cuerpo: él es fuente de movimiento, ahora bien, con la danza no se trata de un problema de lugar ni de dirección ni de técnica, sino más bien del acontecimiento.

Cuando esa música ha actuado sobre mí ya no respiro con facilidad; enseguida mi pie se enfada con ella se rebela, tiene necesidad de cadencia, una necesidad de danza y de marcha, lo que reclamo de la música es ante todo el éxtasis que procura la buena marcha, el paso, el salto, la danza y yo me pregunto desde entonces: ¿qué es lo que quiere realmente de la música todo mi cuerpo? Creo que su alivio. (NIETZSCHE, 2002a, p. 391)

El juego como dimensión estética

Aunque la danza y la risa se encuentran en Nietzsche estrechamente relacionadas, no hay risa ni danza sin la dimensión del juego. El juego desestabiliza, quiebra la unidad en multiplicidad, abre distintas perspectivas y favorece una diversidad de miradas e interpretaciones. El juego apela a la dimensión creadora y lúdica de la existencia humana.

Una de las raíces fundamentales de la idea de juego la encontramos en la referencia que hace la estructura griega del *agon*. Aunque el impulso agonal es competencia y rivalidad,

[...] el motivo del *agon* adquiere una mayor relevancia cuando Nietzsche lo relaciona con lo puramente ético o con un principio

estético, ¡qué problema se abre entre nosotros cuando investigamos la relación entre el agonismo y la concepción de la obra de arte!, pues toda fuerza creativa se despliega y se manifiesta luchando. (DE SANTIAGO, 2004, p. 554-555)

El juego es siempre una lucha por algo, es contienda, incertidumbre, es una puesta a prueba de destrezas y habilidades, es inclemente; aunque desde Heráclito el juego no tiene un por qué, no tiene finalidad alguna, particularmente en el *agon* los juegos significan, exigen un por qué “precisamente porque el juego se guía también por el principio de razón suficiente que hay en cada movimiento” (HOLZAPFEL, 2003, p. 74). Incluso esto hace que autores como Thierry Lenain, Eugen Fink, Frederick Johannes Buytendijk, Johan Huizinga y Roger Caillois desarrollen la idea de razón lúdica, en la que, paradójicamente, el juego es algo que no se deja guiar por una finalidad o por una meta, y a la vez, es el escenario mismo del crear; dicho de otro modo, la finalidad que tiene el juego descansa únicamente en él mismo. Por ejemplo, el niño convierte el juego en el modelo esencial de la actividad creadora y en el acontecer del juego representa su verdadera esencia. Al margen del por qué, el niño crea sus propios personajes, que constituyen su mundo; pareciera que el niño tiene un poder ilimitado de fantasía para crear.

Lo importante es el juego en su acontecer mismo, lo significativo es ese algo que está en juego, esas fuerzas de lucha, contienda, el impulso agonal, esa fuerza creativa que se despliega y se manifiesta. Jugar, nos dice Skliar (2011, p. 217),

[...] siempre habrá que pronunciarla en infinitivo. Búsqueda de lo que vendrá. Sentido que ya se encontrará. Utilidad nula o desierta o ignorada o no pretendida. Tiempo en el cual los objetos no son los objetos, las palabras no son las palabras, la voz no es la voz y el tiempo no es el tiempo. Parecida a la libertad de espíritu y de pensamiento.

En esta misma idea nos dice Brougère (1998) que el juego es la expresión libre de una subjetividad y es productor de múltiples interacciones.

Nos importa el juego como práctica corporal no solamente por su actitud desinteresada, también porque jugar significa inventar, transformar, transformarse, crear y crearse. Dioniso es un *Deus ludens*, es el dios que juega con sus máscaras, allí donde el rostro deviene, donde el yo se disloca, se metamorfosea. El juego es un estado de riesgo. El juego es para el hombre un acontecer y, a la vez, es una forma de expresión simbólica del acontecer de la vida; quizás, lo que importa del juego no es su carácter de distracción sino que en el jugar se da una especie de seriedad. Más allá de que el niño construya castillos de arena y luego los destruya, lo que importa del juego es su dimensión creadora, esa expresión creativa de la vida.

Una vez más Zarathustra, de la misma manera que había increpado a los hombres superiores porque no sabían danzar y no sabían reír, vuelve a su pedagógica cantinela: los hombres superiores también saben jugar. Para poder superarse a sí mismo y poder crear por encima de sí mismo, hay que aprender a jugar, a saber jugar. (DE SANTIAGO, 2004, p. 573)

Podemos revestir al juego de una dimensión estética al establecer un paralelismo entre el juego de niño y el artista, de la misma manera que juega el niño, juega el artista creador, tanto en el niño como en el artista hay un deseo de crear. El niño se cansa de jugar, tira el juguete, lo recoge y vuelve a jugar, ese impulso del niño y el deseo son propios del artista. Es un pensamiento creativo y por ende sensitivo. Una forma de experimentar un pensamiento-artista es generar nuevas maneras estéticas y éticas de vivir, inventar posibilidades de vida, modos de existencia. Recordemos que el juego tiene dos cualidades: la inocencia y la

seriedad. Inocencia es apertura, olvido, nuevo comienzo, suspende el porqué, afirma el azar; detrás del juego y de su aparente arbitrariedad e indiferencia existe, por lo tanto, la seriedad, esta seriedad lúdica hace que el niño, por momentos, se convierta en hombre o en padre, crea un orden propio, el juego es un acontecer. Por eso, la seriedad del juego consiste en que los que participan se entregan a él, es el juego el que se juega o se desarrolla.

Así el juego nos impulsa a crear. Y así Zarathustra, irá asociando al niño con la capacidad de crear y con la inocencia infantil. ¿Dónde hay inocencia? Allí donde hay voluntad de engendrar algo.

El eterno niño. Creemos que los cuentos y los juegos son cosas de la infancia: ¡qué miopes somos! ¡Como si nosotros pudiésemos vivir en cualquier edad de la vida sin cuentos ni juegos! Es cierto que damos otros nombres a todo esto y que lo consideramos de otro modo, pero es precisamente la prueba de que es la misma cosa, pues también el niño siente el juego como su trabajo y el cuento como su verdad. (NIETZSCHE, 2002b, p. 129)

Elogio del caminar

¿De dónde vienen las delicias tan intensas que procuran la marcha y la carrera? Caminar, en el sentido de dar pasos, de estar en marcha, evoca una imagen que hace posible pensar el caminar como una práctica de lo sensible donde se exploran nuevas maneras de ver y se abren horizontes.

Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, no nos exime de nuestra responsabilidad, cada vez mayor, con los desórdenes del mundo, pero nos permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo. (LE BRETON, 2011, p. 15)

La práctica corporal del caminar está relacionada con mirar, con abrir los ojos, con estar atentos, con generar una nueva mirada, lo cual no es sinónimo de adquirir una perspectiva o una visión determinadas, sino que equivale a desplazar nuestra mirada; “abrir los ojos es mirar lo que es evidente cuando estamos atentos o expuestos” (MASSCHELEIN, 2006, p. 299). En perspectiva pedagógica, es algo así como dislocar la propia mirada para ver de un modo diferente; vemos lo visible: terrenos, curvas, lejanías, y no nos quedamos sólo en ese transcurrir *pasivo*; caminar puede permitirnos una experiencia para abrirnos paso en el camino.

Masschelein (2006, p. 297) nos dice que

[...] caminar no es que nos ofrezca una perspectiva mejor ni una comprensión más cierta y completa, ni nos permite superar los límites de nuestra perspectiva, caminar nos permite una mirada más allá de cualquier perspectiva, una visión o una mirada que nos transforma, como es experiencia, también nos conduce.

La mirada que tenemos cuando caminamos por un sendero será siempre diferente porque corresponde a otro punto de vista, a otra perspectiva; ejemplo de ello es que vemos distinto un sendero o una calle caminando que si lo recorremos en automóvil o en avión: no solo cambian las perspectivas de arriba-abajo, sino que *vemos* de un modo distinto; son diferentes modos de vincularnos al mundo, con lo presente y con lo que está presente. Nos indica Benjamín: aquel que vuela, solo ve, pero el que camina conoce el poder que conduce, es decir, experimenta cómo ese algo se presenta a sí mismo, se vuelve evidente y dirige nuestra alma, nos atraviesa. El camino no puede tocar a quien lo sobrevuela, mejor dicho, no puede atravesarlo ni determinar su ruta.

¿Quién no se ha sorprendido alguna vez al salir del metro al aire libre y verse caminando, arriba, a plena luz del sol? Y,

sin embargo, el sol brillaba con la misma claridad unos minutos antes, cuando él bajó. Así de rápido ha olvidado qué tiempo hacía en el mundo de arriba. Y éste, a su vez, lo olvidará con igual rapidez. Pues, ¿quién puede decir de su existencia algo más que esto: que ha pasado por la vida de dos o tres personas con la misma dulzura y proximidad con que va cambiando el tiempo? (BENJAMÍN, 1987, p. 92)

Caminar es exponerse, estar fuera de lugar. Esta práctica corporal nos puede volver atentos, dislocar la mirada, ofrecer una mirada nueva frente a aquello que estábamos habituados a ver porque no nos conduce a un lugar determinado de antemano sino que nos lleva sin destino u orientación alguna, desplazando entonces la mirada que teníamos; es, entonces, una actitud para con el presente.

Caminar es también aumentar la distancia crítica, lo que no significa lograr una meta-punto de vista, sino más bien una distancia que permite que la propia alma se disuelva desde dentro. (MASSCHELEIN, 2006, p. 300)

El espacio, originariamente, se presenta como campo o medio donde el ser humano ejerce su actividad. El espacio se ofrece a la persona como un quehacer. Nuestra relación con él no es un mero estar o encontrarse, sino un habitar, lo cual significa estar en un espacio teniéndolo, apropiándose de las posibilidades que descubrimos en él para configurarnos. En síntesis, estoy en el mundo; mi instalación en él va cambiando, mi estar en el mundo tiene estructura biográfica, y es mi cuerpo el que hace posible que experimentemos. Así un viaje, por ejemplo, deja impresiones en mí marcas, huellas, señales, impresiones, imágenes. Todo aquello que me ha afectado queda inscrito en mi cuerpo.

Podríamos decir que caminar es una expresión de la corporalidad que nos ayuda a pensar de otra manera la perspectiva pedagógica de la motricidad, en tanto no se inscribe en

ningún horizonte, no ofrece tradiciones ni representaciones, no busca de antemano algo ni conduce hacia alguna perspectiva; brinda, simplemente, trayectos, insinúa líneas que atrapan, movilizan y hacen desviar la mirada; la línea no pretende mostrar ninguna escena ni representación, ayuda a pensar el movimiento corporal como apertura y posibilidad de una transformación. Para Masschelein (2006, p.308) “caminar a lo largo de esa línea es caminar sin programa, sin objetivo, pero sí con una carga, con un encargo: ¿qué hay ahí para ver, para oír, para pensar?”

Esta perspectiva pedagógica, esta práctica corporal opta por la posición de vulnerabilidad, incomodidad, inseguridad y riesgo. Como el sujeto de esa caminata es el sujeto de la experiencia,

[...] importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en el bosque, requiere aprendizaje. Los rótulos de las calles deben entonces hablar al que a errando como el crujir de las ramas secas, y las callejuelas de los barrios céntricos reflejarle las horas del día tan claramente como las hondonadas del monte. Este arte lo aprendí tarde. (BENJAMÍN, 1990, p. 15)

Le Breton (2011), nos recuerda que algunos autores confiesan sus deudas con ciertas caminatas. Por ejemplo, Rousseau dice que el andar tiene algo que anima y aviva sus ideas, es preciso que su cuerpo esté en movimiento para que se mueva su espíritu. Kierkegaard en 1847 le escribe a Jette y le dice que ha tenido sus pensamientos más fecundos mientras caminaba, y que jamás se he encontrado con un pensamiento tan pesado que el caminar no pudiera ahuyentar.

Podemos decir que al caminar aprendemos del sentido de la experiencia de un cuerpo que se produce como experiencia de sentido a través de lo sensible, de un saber que se ejercita en el cuerpo, del sentido perceptivo del cuerpo. De hecho,

la percepción tiene que ver con el aprendizaje y está en relación con el conocimiento y en el nivel de la sensibilidad; este modo de ser sensible que acontece en una práctica corporal nos pone en un lugar, en la valoración de lo sensible. La percepción, atendiendo a lo que hemos dicho respecto a las prácticas corporales, nos puede provocar una experiencia perceptiva; de hecho, sentidos y percepción, constituyen experiencia de potencias e imponencias del cuerpo que acercan el sentir y el pensar. No olvidemos que la percepción es también equívoca, falible, frágil y cambiante.

En el sentido más abierto de la expresión *caminar* nos vemos en la necesidad de pensar en el viaje a la formación. Algo así como un pasaje que se expresa en una búsqueda, en un trayecto, en un lugar, en un paisaje desconocido. Y es que aprender es como viajar, es una salida cuyo resultado es imprevisible. La salida de nuestro mundo personal hacia un nuevo espacio nos despierta a nuevas vivencias de tiempo y espacio, bien decía Rilke que el espacio más propio del hombre no es el civil ni el urbano, sino el del peregrino, un espacio por el que la persona transita atravesando sucesivas heterogeneidades. Recordemos el mito de Ulises, el prototipo del viajero que vuelve a casa porque tiene una importancia radical. Ya no se ve en primer plano el regreso a Itaca, o por lo menos se matiza. Como dice Cavafis (1999), cuando se sale para Itaca, se ha de rogar que el camino sea largo, lleno de aventuras y de conocimiento, y si al llegar encuentras Itaca vacía, no pienses que todo ha sido un engaño, Itaca te ha dado experiencia: rico en saber y vida, como has vuelto.

Clarice Lispector (2005, p. 497) también nos recrea esta idea en el cuento *La Fuga*:

Empezó a quedar oscuro y ella tuvo miedo, la lluvia caía sin tregua y las aceras brillaban húmedas a la luz de las lámparas (...) estaba cansada. Pensaba siempre: ¿pero qué va a suceder ahora si permaneciera caminando? No era la solución ¿volver a casa? No. Temía que alguna fuerza la empujara hacia

el punto de partida. Atontada como estaba, cerró los ojos e imaginó un gran torbellino (...) esperó un momento en el que nadie pasaba para decir con todas las fuerzas: tú no regresarás. Se apaciguó. Ahora que había decidido irse todo renacía (...) ahora la lluvia ha parado. Sólo hace frío pero está muy agradable. No volveré a casa. Ah, sí, eso es infinitamente consolador ¿él quedará sorprendido? Sí, doce años pesan como kilos de plomo. Los días se derriten, se funden y forman un solo bloque, una gran ancla. Y la persona está perdida. Su mirada adquiere una forma de pozo hondo (...) sus gestos se tornan blancos y ella tan sólo tiene un miedo en la vida: que algo venga a transformarla.

Encontramos en Nietzsche (2002a, p.60) en el aforismo 52 de la *Gaya ciencia* algo que dice del caminar: “No escribo sólo con la mano: el pie siempre quiere escribir también. Firme, libre y valiente corre ya por el campo, ya por el papel”. En el texto *Así habló Zaratustra* nos dice Nietzsche (2009, p. 223):

Yo soy un caminante y un escalador de montañas, decía a su corazón, no me gustan las llanuras, y parece que no puedo estarme sentado tranquilo largo tiempo. Y sea cual sea mi destino, sean cuales sean las vivencias que aún haya yo de experimentar, siempre habrá en ello un caminar y un escalar montañas: en última instancia uno no tiene vivencias más que de sí mismo.

También podemos ver en las *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (2010), una suerte de desplazamientos que Deleuze plantea como una lógica del sentido, donde los acontecimientos toman un papel protagónico. Alicia crece (se hace mayor de lo que era) y disminuye de tamaño, de allí el trastocamiento del crecer y el empequeñecer. Sabemos que en la aventura Alicia experimenta sentimientos de tristeza, cólera, curiosidad, sorpresa, soledad,

indignación, asombro, perplejidad y son precisamente estas singularidades a lo que se refiere el acontecimiento.

¿Quién eres tú? – dijo la Oruga.

Alicia contestó con cierto recelo: Yo... yo casi no lo sé, señor, en este momento...por lo menos sé quién era cuando me levanté esta mañana, pero me parece que debo haber cambiado varias veces desde entonces.

¿Qué quieres decir con eso? – Digo severamente la Oruga – ¡Explícate!

Temo señor que no puedo explicarme porque yo no soy la misma, como usted ve. No veo – digo la Oruga.

Temo que no puedo explicarlo más claramente – replicó muy cortésmente Alicia – porque, para empezar, yo misma no lo entiendo y ser de tantos tamaños en un solo día es muy desconcertante. (CARROLL, 2010, p. 55)

En Alicia vemos un conocimiento sensitivo y, por lo tanto, absolutamente corporal (ARCOS-PALMA, 2011) el cual genera una nueva manera de conocerse y de habitar poéticamente el mundo. Las sensaciones de Alicia son esas fuerzas que actúan en su cuerpo, así un acontecimiento se efectúa en el cuerpo, hace experiencia en nosotros al punto que cuando las cosas (nos) pasan ya no nos referimos del mismo modo a nosotros mismos, con Alicia aprendemos la posibilidad de anudar lo sensible a lo pensable. Alicia, aumenta y disminuye de tamaño, y esto pareciera no tener sentido, pero es precisamente ahí donde surge el sentido, pues el pensamiento está instalado en la profundidad de lo sensible, en el cuerpo.

Consideración final: las prácticas corporales como despliegue de potencias

Las prácticas corporales permiten hacer una experiencia de potenciación. En el movimiento corporal hay un lenguaje que

simboliza, expresa y significa; las prácticas corporales nos enseñan a pensar con el cuerpo. Así, danzar, jugar y caminar nos ofrecen una manera de pensar el cuerpo de la experiencia. Nos recuerda Serres (2011, p. 137) que

Marcel Proust se entregaba al éxtasis de la memoria de las calles de topografía desigual como el montañista aprende con el ejercicio, en una larga preparación, la fiesta del ascenso. De distinto modo, Proust o el montañista son hombres de coraje porque han alcanzado la flexibilidad; los cobardes huyen de la experiencia y de la expresión.

Las prácticas corporales ponen el cuerpo en un juego de potencia, hacen real la experiencia, exploran las potencias del cuerpo. Cuando Spinoza dice en un esolio que lo asombroso es el cuerpo, que aún no sabemos lo que puede un cuerpo, nos indica Deleuze que quiere eliminar la *pseudo-superioridad* del alma sobre el cuerpo, el alma y el cuerpo expresan una misma y única cosa porque un atributo del cuerpo es también un sentido del alma (DELEUZE, 2008). Lo que puede un cuerpo en tanto poder de afectar y ser afectado nos estimula a pensar en términos del devenir, como aquello que nunca está fijo, sino siempre en movimiento como puro acontecer que está abierto a algo nuevo.

En todo acontecimiento algo nos pasa e incluso constituye una experiencia cuando llegamos a darnos cuenta o sentimos que algo nos (trans)forma. “Un acontecimiento hace experiencia en nosotros cuando algo nos pasa y

no nos deja igual que antes” (BÁRCENA, 2004, p.86). Sin embargo, el acontecimiento tiene un carácter de imprevisible, no se puede prever, no se puede planear y no es *prometeico*, más bien, aprendemos después de que (nos) pasan las cosas, cuando algo nos impacta, conmueve, cuando somos afectados, cuando algo nos concierne, cuando algo nos da a pensar, cuando tenemos una determinada experiencia.

Las expresiones de lo sensible leídas en clave pedagógica nos ponen ante la necesidad de estrechar los lazos entre el saber educativo y el saber poético. Nos ha dicho Octavio Paz (1994, p. 81) que “(...) lo poético es la otra voz. Su voz es otra porque es la voz de las pasiones y las visiones”. Expresiones de lo sensible como el arte, la música, la literatura, el cine, la poesía, la danza, el caminar y el juego, en tanto expresan grados de intensidad, resultan centrales para seguir pensando esas condiciones de sensibilidad como ámbito de estudio de la educación corporal. A su vez, es una forma de pensar la educación desde el cuerpo porque no se trata de hacer de lo sensible un apéndice de la educación sino de pensar y sortear la experiencia de lo sensible desde el cuerpo.

Sabemos que el cuerpo en la educación es todavía un territorio por descubrir, por mucho que se oculte su lugar en el campo pedagógico, aún hay mucho por revelar. El cuerpo es también un lenguaje poético que proponemos sea raíz de significación e inteligibilidad para la educación, así las expresiones aquí expuestas se convierten, quizás, en una superficie para pensar lo sensible en clave pedagógica.

Referencias

ARCOS-PALMA, Ricardo. **Foucault Deleuze: pensar lo sensible**. Trabajo presentado en el I Congreso Colombiano de Filosofía. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2011.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras**. Barcelona: Herder, 2004.

_____. Fernando. Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, 60, n. 223, p. 501-520, 2002.

_____. **El delirio de las palabras**. Barcelona: Herder, 2004.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000.

BÁRCENA, Fernando; LARROSA, Jorge; MÈLICH, Joan-Carles. Pensar la educación desde la experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogía**, Coimbra. Año 40-1, p. 233-259, 2006.

BEAULIEU, Alain. **Cuerpo y acontecimiento**. La estética de Gilles Deleuze. Buenos Aires: Letra Viva, 2012.

BENJAMÍN, Walter. **Dirección única**. Madrid: Alfaguara, 1987.

_____. **Infancia en Berlín hacia 1900**. Buenos Aires: Alfaguara, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, 1998.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alicia en el país de las maravillas**. Buenos Aires: La Flor, 2010.

CAVAFIS, Constantino. **Antología poética**. Madrid: Alianza, 1999.

DE SANTIAGO, Luis E. **Arte y poder: aproximación a la estética de Nietzsche**. Madrid: Trotta, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversaciones**. Valencia: Pre-Textos, 1996.

_____. **Diferencia y repetición**. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

_____. **La imagen-tiempo: estudios sobre cine 2**. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. **Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia**. Valencia: Pre-Textos, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **El bailador de soledades**. Valencia: Pre-Textos, 2008.

FARINA, Cynthia. **Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y pedagogía de las afecciones**. Tesis (Doctorado) Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 2005, 406 p. Disponible en: <http://tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE-2006-03-31T13:03:23Z-347/Publico/CynthiaFarina.pdf>. Acceso en: 11/11/2012.

GALLO, Luz Elena. La Educación Corporal bajo la figura del acontecimiento. **Revista Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 30, n. 2, jul-dic, p. 505-513, 2011.

_____. Las prácticas corporales en la educación corporal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 825-843, out./dez. 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Elogio de la belleza atlética**. Buenos Aires: Katz, 2006.

HOLZAPFEL, Cristóbal. **Crítica de la razón lúdica**. Madrid: Trotta, 2003.

LARROSA, Jorge. **Aprender de oído**: intervención en el ciclo de debates liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la universidad. Barcelona, 2008.

_____. **¿Y tú qué piensas?** Experiencia y aprendizaje. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.

LE BRETON, David. **Elogio del caminar**. Madrid: Siruela, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Cuentos reunidos**. Madrid: Alfaguara, 2005.

MACKELDEY, Anja. **El arte de aprender a nadar entre dos aguas**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2010. Tesis (Doctorado), 237 p. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2010.

MASSCHELEIN, Jan. Educar la mirada: la necesidad de una pedagogía pobre. In: DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela. **Educación la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, Flacso, Osde, 2006, p. 295-310.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aforismos**. Barcelona: EDHASA, 2002b.

_____. **Así habló Zaratrustra**. Madrid: Alianza, 2009.

_____. **El nacimiento de la tragedia**. Madrid: EDAF, 1998.

_____. **La gaya ciencia**. Madrid: EDAF, 2002a.

PAZ, Octavio. La otra voz. In: _____. **Obras completas, 1**: la casa de la presencia: poesía e historia. México: Fondo de Cultura Económica, Círculo de Lectores, 1994.

PLESSNER, Helmuth. **La risa y el llanto**. Madrid: Revista de Occidente, 1960.

SENNETT, Richard. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

SERRES, Michel. **Variaciones sobre el cuerpo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Niño y Dávila, 2011.

TSVIETÁIEVA, Marina. **Confesiones**: vivir en el fuego. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2008.

VALÉRY, Paul. **Teoría poética y estética**. Madrid: Visor, 1998.

Recibido en: 13.12.12

Aprobado en: 25.03.13

Luz Elena Gallo - doctora en Educación. Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal. Docente de la Universidad de Antioquia, Colombia.