

Movimiento y estética para estilos de vida saludable

Basta revisar, incluso de manera desprevenida, la evolución de la educación del cuerpo en diferentes sociedades modernas en cualquier lugar del mundo, y se podrá constatar cómo en los últimos siglos ésta se ha incrementado e intensificado. En la misma medida, ha crecido el interés en el movimiento tanto por su capacidad formativa, como por su incidencia en la salud. Así el movimiento, en los diferentes sentidos que se le han atribuido en los últimos siglos, ha pasado a ser una variable antropológica de primer orden. Si la atención a esta evolución se enfoca específicamente en las formas de educación relacionadas con el movimiento y con las variadas modalidades de la educación física, se podrá encontrar un interés creciente en los efectos que el movimiento tiene para las personas y las sociedades modernas, así como se notará que los diversos métodos y técnicas creados con este propósito no apuntan siempre a la misma dirección ni consideran los efectos del movimiento de igual forma.

A las estrictas codificaciones del movimiento que sirvieron de fundamento en el siglo XVII y XVIII a modelos canónicos como el ballet o la esgrima (Vigarello 1989), siguieron durante el siglo XIX las formas de la gimnasia derivadas de la tradición acrobata y los deportes, ya como reglamentación de juegos tradicionales, ya como formulación de nuevas estructuras competitivas (Soares 1998). En las últimas décadas de ese siglo, la disposición de los métodos gimnásticos fue proclive a ofrecerle un cimiento sólido a los propósitos del progreso mediante métodos que formaran el cuerpo para la moralización y la higienización de la población. A lo largo del siglo XX el desarrollo de las modalidades de educación del cuerpo enfatizó la adquisición de destrezas corporales aplicadas a la exploración y el control del movimiento corporal: en la infancia mediante la estimulación temprana, y en la educación preescolar y primaria con las formas de

Zandra Pedraza Gómez.

PhD Phil. Profesora Asociada, Departamento de Antropología, Universidad de los Andes

Recibido para publicación: 16-11-2005

Aceptado para publicación: 30-03-2006

educación psicomotriz, hasta alcanzar las disciplinas de alto desempeño practicadas en gimnasios, centros estéticos y deportes competitivos y de alto riesgo.

No es posible entonces afirmar que la educación del cuerpo haya estado en forma alguna ausente de los intereses generales de la educación escolar e informal, pues en ambos ámbitos, de la proliferación de recursos disponibles para educar físicamente el cuerpo, sólo puede decirse que el esfuerzo ha sido permanente, creciente y se ha encaminado a los más diversos objetivos mediante múltiples métodos y técnicas. La educación física se introdujo tempranamente en las concepciones curriculares y ha conservado una importancia indiscutible, con independencia de que a lo largo del último siglo haya estado rodeada de discusiones acerca de su sentido y la mejor forma de ejecutarla.

En esta amplia paleta, conviene destacar el sentido que se la ha reconocido al movimiento en la constitución del individuo y del sujeto modernos en las tradiciones occidentales, las variadas modalidades que se han ideado y, en otro sentido, el papel que se les ha atribuido a estos procesos en la formación de los estados - nación y las sociedades modernas, pues es también posible constatar rápidamente que el uso del movimiento en la educación de ninguna forma ha sido comprendido como una actividad cuyos beneficios se limiten al bienestar individual o al logro de la salud personal, sino que se ha considerado que estos frutos valen la pena, precisamente porque su alcance mayor se deriva de afectar el cuerpo social.

Con todo y como una forma de caracterizarla de manera general, esta formulación acerca de la educación del cuerpo es negativa: se propone contener y canalizar. Alcanza su objetivo en cuanto impide que tomen forma ciertas expresiones corporales. Las sociedades modernas han acogido visiones de educación del cuerpo que privilegian la disciplina, la autocontención, el esfuerzo y el gasto racional de la energía en la convicción de que ese ejercicio da paso a las virtudes de la vida burguesa y hace posible la vida económica y simbólica de la nación. Porque el estímulo de las posibilidades racionales del cuerpo caracteriza su educación, es en los deportes donde se encuentran los más destacados usos de un lenguaje corporal modelado por los principios de la competencia.

Pocos esfuerzos se han hecho en la educación formal para que el potencial de expresión que impulsa el

movimiento corporal represente por sí mismo una posibilidad para la educación humana, sin otro argumento que el dar vía al carácter emocional y expresivo que lo anima. La educación y el perfeccionamiento de lo que Gardner (1983) denomina la inteligencia cinestésico-corporal no se valoran dentro del conjunto de los conocimientos y las destrezas escolares, pasados los primeros años de la infancia y fuera de lo que de ello cabe en una asignatura que dio en llamarse educación física y cuyo baremo lo establecen los principios de la eficiencia y la productividad. Adicionalmente, la educación física escolar en la infancia se promueve en buena medida porque se la entiende como un factor de primer orden para el desarrollo cognoscitivo.

Una expresión corporal que muestra, por oposición, los argumentos con los cuales se ha favorecido el fomento de una educación física negativa, es la danza, forma de ordenar el movimiento que, como ninguna, está intrínsecamente atada al ser humano y a sus culturas, y representa tal vez una de las formas más perdurables y espontáneas del movimiento. No obstante, ha sido excluida de los principales modelos pedagógicos con base en los cuales se diseña el currículo.

Se puede también reconocer que la danza no ocupa un lugar prominente en los programas educativos formales que han logrado darle una posición destacada a la literatura, e incluso han visto ciertas bondades pedagógicas en la pintura, el modelado, la música y el teatro. Este reconocimiento llega al punto, por ejemplo, de juzgar las potencialidades y destrezas cognoscitivas, así como el estado del desarrollo emocional infantil, a partir de los dibujos y de impulsar por tanto lo que grandilocuentemente se designa educación artística o integral, más empleada como instrumento para clasificar y seleccionar a los pequeños según estándares de rendimiento y desarrollo.

No sobra pues, en este ánimo, someter a una revisión el sentido y la forma de la educación del cuerpo, particularmente en momentos en los que se hacen esfuerzos por introducir lo que ha dado en denominarse «estilos de vida saludable». Este concepto surge del interés por combinar adecuadamente una vida activa con una buena nutrición, a fin de mejorar la salud y la calidad de vida a partir de comportamientos saludables y con miras a reducir factores de riesgo (ILSI 1998). A guisa de discusión puede comenzarse por señalar que la danza es una de las principales alternativas para

la educación del cuerpo y que en ella se encuentran variaciones que contemplan desde el ballet y los bailes folclóricos, hasta modalidades de la danza moderna y contemporánea. Por supuesto, hay otras opciones formales capaces de ser canal para el lenguaje del cuerpo como la bioenergética, la biodanza, la eutonía, al igual que diversas técnicas para la educación actoral; sin embargo, cabe destacar que estas son variantes altamente reflexivas, a menudo insertas en procesos más o menos terapéuticos.

Una observación inicial sirve para introducir la discusión sobre ciertas características de estas formas de la educación corporal y, particularmente, de la danza. La primera, la predominante presencia de mujeres, niñas, en estas actividades. La danza se caracteriza por ser una opción en la educación informal de las niñas. Y no considero aquí la formación profesional, sino aquellas variantes informales o no-formales a las que acuden los padres para complementar la educación de sus hijas en cuanto consideran que además de ocupar el tiempo libre, aporta algunos elementos importantes pero ausentes de la oferta escolar. En el caso de la danza se trata de aspectos como la gracia, la elegancia, la coordinación, el cuidado de la figura, los ademanes y los movimientos, que se consideran expresiones de la feminidad. La ausencia de varones en estas actividades es palmaria. Ellos pueblan en cambio las escuelas de artes marciales y los campos deportivos donde la hombría se mostrará en el desarrollo de la fuerza, la capacidad ya de ataque ya de defensa, el trabajo en equipo, la osadía, el valor, la superación o la negación del dolor. Sólo con la pubertad vendrá el interés por los bailes de salón, cualesquiera que sean las variantes de la moda: rock, trance, hip-hop, salsa, merengue... Estas merecen sin duda un capítulo aparte.

¿Qué sentido tendría una incorporación más efectiva de los principios del movimiento en la educación, ya sea a través de la danza o de otras formas de educación del lenguaje del cuerpo, particularmente cuando se proclaman, ya desde hace varias décadas, el valor y la utilidad de la educación integral? (Sievert-Staudte 2000) El primero, alejarse de los imperativos olímpicos - *citius, altius, fortius* - para introducir modalidades de educación en las que el cuerpo no sea una mecanismo para el desarrollo de principios capitalistas de ganancia, ahorro y competencia, sino el recurso para avanzar en un modelo de educación capaz de concebir el carácter humano en un sentido amplio, generoso y proclive a explorar y darle cabida a la reconciliación de la

consciencia y su expresión en el movimiento.

La notoria ausencia de la danza como alternativa pedagógica para educar el cuerpo, proviene de su carácter expresivo intrínseco que, por conjugar aspectos primitivos – por primigenios -, de la experiencia de la vida y del placer, resulta también la menos apta para introducirse en la escuela. Es la experiencia del placer de la vida que se experimenta por el movimiento, su condición efímera y circunstancial, lo que hace del gozo del movimiento una experiencia que parece obedecer tan sólo al deseo (Cunha 2002) y lo aleja de los valores morales que la contención religiosa y la lógica económica prefieren.

La danza no es posible por la mera explicación, observación o consignación escrita, y no surgió para ser vista. El placer del movimiento no proviene de la mirada del espectador, sino de la experiencia interior. En cuanto debe ser vivida y sólo adquiere un carácter verdadero si, más que lograr la forma precisa, es canal de las expresiones y permite la “emergencia de otras formas de conocimiento” (Houart 2000:9), es claro entonces que no resulte apropiada para modelos educativos fundados en el control de las emociones. Como forma de expresión no mediada y ajena a los sentidos de la distancia, constituye una experiencia a la que se le ha reconocido muy poca capacidad para la producción de conocimiento y disciplina. Como escenario de la sensación, la experiencia y la emoción, hace forzosa su ausencia de las aulas, donde sólo puede aparecer escenificada en ordenamientos coreográficos o modelaciones científicas a la manera de la gimnasia rítmica, pero nunca y por sí misma como vía de educación.

El placer del cuerpo, efímero, económicamente improductivo, el mero gozo del movimiento y su desorden deben desaparecer de la escuela como lo hizo el cuerpo lujurioso, grotesco y obsceno para dar paso al orden burgués. El principio lúdico que encarna el movimiento es una faceta que la educación del cuerpo ha buscado desterrar de la formación del individuo moderno y de la sociedad que debe producir. Las formas de organización del movimiento corporal promovidas desde el siglo XVII se orientan a la civilización mediante la organización del movimiento y a la canalización del esfuerzo en pos de la construcción de un espíritu individual ordenado y de una sociedad productiva. En concordancia con el espíritu cartesiano, se trata de una separación, esta vez en la expresión corporal, de la pasión y la razón. El progresivo

aquietamiento que produce la disciplina cuando expresiones del juego, el carnaval, el circo o el baile popular se sistematizan y ordenan con la gimnasia, los juegos deportivos, el carácter competitivo, los bailes de salón y el ballet, es la cara oscura del incremento en la eficiencia que debe introducirse en la vida de las personas para que el trabajo pueda realizarse, controlarse y remunerarse bajo el principio de la productividad, para que pueda medirse en términos de energía invertida y producto logrado. El momento culminante del desarrollo de la perspectiva moderna del cuerpo es la contabilidad exacta del movimiento humano que caracterizan el modelo taylorista y el desempeño olímpico. Es también en este momento cuando expresiones canónicas de la sociedad moderna como el ballet ven aparecer a Delsarte y a Isadora Duncan para cuestionar este orden corporal.

Pero también hay una radicalización de los principios modernos que disponen el movimiento corporal, cuando la educación infantil es sometida a un control no sólo de los movimientos más amplios, de los lúdicos, sino de los más finos que se expresan en la educación de los sentidos. La carrera hecha por las nociones de motricidad y psicomotricidad, y el conjunto de ejercicios encaminados a moldear la motricidad gruesa y la fina que inundan la educación inicial y preescolar, es criterio fundamental para valorar el grado de desarrollo psicológico y cognoscitivo de los niños, así como para diseñar las terapias que ajusten su desempeño escolar. El cuerpo es el lugar de represión y posesión en el que se fundamenta la sociedad moderna, y lo constituye una condición política que, pese a ello, no se moviliza fácilmente por cuanto fundamenta al individuo y tiene una visceral capacidad contestataria. No en vano es al quietamiento de esta potencia a lo que se orienta la educación del cuerpo.

Abogar por una educación del cuerpo y del movimiento mediante expresiones y técnicas no se resume entonces en incluir en el currículo o en las actividades de la educación extracurricular una asignatura o actividad para la transmisión de un conjunto específico de técnicas corporales, sean estas artísticas o deportivas. Ampliar las posibilidades para la educación del cuerpo, a través de formas de movimiento privilegiado para educar a más del cuerpo, a la persona, radican en que el lenguaje del cuerpo tenga un lugar propio en la educación. Propio querría decir, no cooptado por los intereses de moralización, productividad, competitividad o racionalidad.

¿Qué debe suceder con una actividad tal y de qué podría componerse? Su objeto, su lugar de ocurrencia está en la corporalidad, un concepto producido por la sociología para subrayar el contenido social del cuerpo, para designar una dimensión del cuerpo que no se agota en su esencia física y su fisiología, sino que nombra aquella más compleja donde bullen las percepciones, la sensibilidad, las emociones y la sensibilidad, en tanto producto social y condición de posibilidad del sujeto.

En el concepto de corporalidad vale destacar el esfuerzo que encierra por robustecer el estatus vivencial del cuerpo y el hecho de que por ella disponemos de la noción actual de subjetividad, que apunta a un bienestar de origen estético, en cuanto experiencia de la propia expresión, en este caso, de la vida. Es esta concepción la que hizo posible el concepto de estilo de vida, pues en él la experiencia estética y, dándole piso, la corporalidad, permiten que la persona experimente su vida diaria como una vivencia estética que le imprime a su identidad un sello particular.

Vista así la vida, no existe solamente una ético - política que designa: "La manera en que el ethos de la existencia humana – los sentimientos, la naturaleza moral o las creencias que guían a personas, grupos o instituciones – ha llegado a suministrar el «medio» en el cual el autogobierno del individuo autónomo puede conectarse con los imperativos del buen gobierno. En la ético-política, la vida misma, como se vive en sus manifestaciones cotidianas, es el objeto de sentencia" (Rose 2001:18). El impulso de la corporalidad como fundamento de la subjetividad contemporánea, también impone en el mundo actual una estético-política, en la cual, a más de las formas modernas de disciplina y control bio- y ético-político, el sujeto busca armonizar su condición corporal y el automodelado del yo. De ello se concluye que las intervenciones estéticas, entre las cuales se cuentan las expresiones del movimiento, ocurren en el campo de la corporalidad y es allí donde adquieren un sentido específico para las personas.

Constituir una corporalidad orientada más al autoconocimiento y al placer de la expresión por el movimiento que al auto-modelado del yo (Pedraza 2003), ofrecería una alternativa a la estandarización estética por la que se opta en sociedades en las cuales florece en los individuos un yo cuyo cuerpo ha sido educado por modelos homogenizados y competitivos. Educar el carácter corporal significa en este sentido, alejarse de la inscripción en códigos reguladores y

escénicos para privilegiar el cuerpo como el seno mismo de la experiencia de la vida.

El recurso a una experiencia estética de esta índole es apelar a la expresión emocional y a la constitución de una subjetividad que no se construya sobre la negación o represión del cuerpo. Ello da vía a una sensibilidad que consienta la comprensión corporal como código de comunicación; que no nos sitúe exclusivamente en los canales comunicativos de la distancia y nos constituya tan sólo como imágenes o parlantes. Concederle a la experiencia corporal un lugar en el proceso de educación, significa reconocerla como un aspecto de la constitución individual y social, y alejarse del proceso mediante el cual ha sido constreñida por el corsé de la civilización.

La dificultad de aceptar un principio tal, sobre el que no obstante suelen producirse rápidamente acuerdos verbales e incluso disposiciones escritas, es que la expresión no es un interés ni central ni de segundo orden en la educación formal. La clase de literatura no tiene el propósito de fomentar la expresión literaria, sino de dar a conocer el canon y los principios de la crítica. Tal como la educación física se evalúa según los valores de la competencia, asimismo, la llamada educación artística escolar apunta ante todo al conocimiento y a la comprensión de la historia del arte y de las formas de representación pictórica, escultórica o musical.

El desinterés por la expresión o su omisión de los programas de educación del cuerpo no es un olvido. La relación evidente que hay entre la expresión y la emoción, particularmente cuando se trata de la expresión corporal, está marcada por el carácter individual, acaso íntimo de la experiencia. No es asunto fácil de ser evaluado, ni vivencia que tenga cabida para un sistema educativo fijado en el desenvolvimiento de la inteligencia abstracta, la adquisición de conocimiento académicos y el desarrollo de destrezas cognitivas. ¿Dónde ordenar el valor del placer que causa el movimiento sin más objeto que el placer mismo? ¿Cómo justificar entonces su presencia en la escuela?

El vínculo que se produce en el cuerpo entre movimiento y placer, sirve para lo que Foucault llamó el cuidado de sí, tan ausente de nuestros modelos educativos. Producir un concepto de sí mismo, ganar auto-estima, auto-confianza, percepción de competencia, es decir, de poder reconocer la propia capacidad, lo mismo que introducir el principio de auto-conocimiento, como “la capacidad del ser humano de construir una

representación interna del universo y también una representación interna de sí mismo” (Landgraf 2002: 34) son aspectos que hacen parte de lo que comporta la inteligencia emocional en su expresión tanto personal como interpersonal, y se construyen en buena parte por la experiencia placentera y la seguridad ontológica que proceden de la experiencia del movimiento. Si bien esta experiencia suele componer la vida durante los primeros años, la escuela la amilana paulatinamente hasta reducirla a los recreos y a las controladas clases de educación física donde el cuerpo y el yo deben acomodarse a la piscina, la pista, la cancha o el gimnasio, y su movimiento es evaluado por la precisión, la velocidad, la gracia, la distancia o el peso, en una contabilidad comparativa que no repara en el desenvolvimiento de las habilidades propias, las emociones individuales y su expresión, sino en el contraste con estándares que permitan aprobar la asignatura. En este proceso se disuelven el principio del placer y la posibilidad de un reconocimiento del yo en el cuerpo, es decir, la configuración de una corporalidad armónica. A cambio se produce ese cuerpo con el que el yo ya no puede identificarse ni expresarse y debe más bien intervenir y transformar mediante recursos cosméticos, quirúrgicos o de adecuación y rendimiento físico.

La intención de fortalecer la actividad física en políticas de salud orientadas al bienestar y a la creación de estilos de vida saludable debe tener en cuenta que en la medida en que el movimiento exprese el sentido personal, social y simbólico del cuerpo y de la persona, tendrá posibilidad de pasar a constituir la corporalidad y ser parte de la experiencia cotidiana y de un estilo de vida. Si no se consigue, serán las perspectivas disciplinarias, la contabilidad de las calorías y de los indicadores de riesgo, los asuntos que definan la calidad y utilidad del movimiento. Constreñido de esta forma, el movimiento no dejará de ser percibido como un vehículo de control e imposición, a la manera de la educación física. El movimiento entendido primordialmente como gasto energético, medio de canalización de la agresión, práctica para conservar, mejorar o alcanzar la salud, sin vínculo emocional con la expresión estética individual y social, encuentra dificultades para ser aceptado y convertido en costumbre, y aún menos en componente de un «estilo de vida». Una noción tal de la actividad física recuerda la educación escolar del cuerpo que para un amplio porcentaje de la población es la experiencia básica y fundamental del sentido que puede tener una educación del cuerpo.

Bibliografía

- 1- Cunha, Newton (2002). "O nascimento do prazer", SESC. *Corpo, prazer e movimento*. São Paulo. 2002; pp. 8-13.
- 2- Chinchilla, Víctor "Los sentidos de la historia de la educación física. Un balance historiográfico al año 2005". Ponencia. *Primer Congreso Latinoamericano y Segundo Congreso Colombiano de la Historia de la Educación Física*. Bogotá, 6-9 de abril de 2005.
- 3- García Gutiérrez, Carmen Emilia. *Recuperación documental de los discursos acerca de la Educación Física del siglo XIX registrados en Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto de Educación Física. 2000.
- 4- Gardner, Howard (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: FCE, 1999.
- 5- Houart, Jacques. "Dança, educação e antropologia: libertar o movimento", *Antropologia Portuguesa* 2000; (16/17): 5-18.
- 6- ILSI. *Healthy Lifestyles. Nutrition and Physical Activity*. Bruselas: ILSI Press. 1998.
- 7- Landgraf Lee-Manoel, Cristina. "O corpo em movimento gerando autoconhecimento", SESC. *Corpo, prazer e movimento*. São Paulo. 2002; pp. 32-41.
- 8- Pedraza, Zandra. "Intervenciones estéticas del yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad", Laverde T., Maria Cristina et al. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: DIUC; Siglo del Hombre Editores, 2004. pp. 61-72.
- 9- Pinillos García, Jesús María. "La educación física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991". Ponencia. *Primer Congreso Latinoamericano y Segundo Congreso Colombiano de la Historia de la Educación Física*. Bogotá, 6-9 de abril de 2005.
- 10- Rose, Niklas. "The Politics of Life Itself", *Theory, Culture and Society*, 2001; 18(6): 1-30.
- 11- Sievert- Staudte, Adelheid. "Mit dem ganzen Körper lernen" – Das Interesse am Körper aus der Sicht der ästhetischen Erziehung", Schumacher-Chilla, Doris (Hg.) (2000). *Das Interesse am Körper: Strategien und Inszenierungen in Bildung, Kunst und Medien*. Essen: Klartext, pp. 73-94.
- 12- Soares, Carmen. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados. 1998.
- 13- Turín B., Heloisa e Gustavo Luis Gutierrez (orgs.). *Representações do lúdico: II ciclo de debates Lazer e Motricidade*. Campinas, SP: Autores Associados ; FEF-Unicamp. 2001.
- 14- Vigarello, Georges. "El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana", Feher, Michel et al. (eds.) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Parte segunda. Madrid: Taurus. 1998; pp. 149-199.

