

LÍNEAS PEDAGÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN CORPORAL

LUZ ELENA GALLO

LEIDY JOHANA MARTÍNEZ

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad la creación de un plano de composición pedagógica de la Educación Corporal teniendo como marco de análisis el pensamiento de Gilles Deleuze, filosofía que tiene actualmente relevancia para las pedagogías contemporáneas que se ocupan de resignificar el lugar del cuerpo en la educación. El estudio de la filosofía de Gilles Deleuze en clave pedagógica se realiza desde el método rizomático desde el cual se reflexionan concepciones de cuerpo y educación ligados al acontecimiento, las intensidades, la potencia y la actividad creadora. Del encuentro con la filosofía deleuziana se desprenden algunas líneas pedagógicas que dan vida al pensamiento de una Educación Corporal a partir de los afectos, el devenir y la creación.

El presente artículo forma parte de la investigación de tesis doctoral *Cartografía del cuerpo en la Educación*, proyecto financiado por COLCIENCIAS en la convocatoria 626-2013 a través del macro proyecto *Educación diferencial: un fundamento para las políticas públicas en deporte, recreación y actividad física*.

DELEUZE, GILLES • CUERPOS • AFECTO • EDUCACIÓN

PEDAGOGICAL LINES FOR CORPORAL EDUCATION

ABSTRACT

This article aims at creating a pedagogical plan for Corporal Education taking as a frame of analysis the thought of Gilles Deleuze, a philosophy that is currently relevant for contemporary pedagogies dealing with a new meaning of the body within education. The study of Gilles Deleuze's philosophy in education is conducted using the rhizome method in which conceptions of body and education are considered to be linked to what is happening, to the intensities, the power and the creative activity. From the encounter with the Deleuzian philosophy, some pedagogical paths are deduced bringing life to the thought of Corporal Education of affections, to the becoming and to creation.

DELEUZE, GILLES • BODIES • AFFECTIVITY • EDUCATION

LINHAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO CORPORAL

RESUMO

Este artigo tem como finalidade a criação de um plano de composição pedagógica da Educação Corporal, tendo como referência de análise o pensamento de Gilles Deleuze, filosofia que atualmente tem relevância para as pedagogias contemporâneas que se preocupam por ressignificar o lugar do corpo na educação. O estudo da filosofia de Gilles Deleuze, no marco pedagógico, realiza-se pelo método rizomático, a partir do qual se refletem conceitos de corpo e educação ligados ao acontecimento, às intensidades, à potência e à atividade criativa. Do encontro com a filosofia deleuziana se desprendem algumas linhas pedagógicas que dão vida ao pensamento de uma Educação Corporal dos afetos, ao devir e à criação.

DELEUZE, GILLES • CORPOS • AFETIVIDADE • EDUCAÇÃO

Perdí algo que me era esencial, y que ya no lo es más. No me es necesario, como si hubiese perdido una tercera pierna que hasta entonces me imposibilitaba caminar pero que hacía de mí un trípode estable. Perdí esa tercera pierna. Y volví a ser una persona que nunca fui. Volví a tener lo que nunca tuve: sólo dos piernas. Sé que es sólo con dos piernas que puedo caminar. (LISPECTOR, 2013)

EN LA ACTUALIDAD HAY UNA PREOCUPACIÓN INVESTIGATIVA POR LAS FORMAS COMO se educa el cuerpo que atañen a la emergencia de teorías como el *embodiment* o el giro corporal, las filosofías de la educación, las teorías post-estructuralistas de autores como Nietzsche, Foucault y Deleuze, que exigen nuevas formas de saber sobre el cuerpo. Aunque a lo largo de la historia hay una preponderancia por las ideas del cuerpo, desde el siglo XX hay una pluralidad en las concepciones de “cuerpo”: cuerpo/alma, cuerpo/mente, cuerpo/máquina, cuerpo/órgano, cuerpo/objeto, cuerpo/sujeto, cuerpo/persona, entre otros.

En este contexto, se encuentran estudios sobre las pedagogías performativas en escenarios escolarizados (PERRY; MEDINA, 2011), pedagogías del cuerpo simbólico (PLANELLA, 2005; EDDY, 2006; GARRETT; WRENCH, 2012; GARCÍA, 2013; GALLO, 2014; CASTRO, 2014); pedagogías y experiencias corporales (MCMAHON; HUNTLY, 2013; JONES, 2013; BENZER, 2012); pedagogías del cuerpo en procesos de enseñanza y aprendizaje (MCMAHON; PENNEY, 2013; HOPWOOD; PAULSON, 2012; PROBYN, 2004; HUGHES-DECATUR, 2011) y pedagogía de las afecciones (FARINA, 2013) que problematizan la educación técnica del cuerpo, el cuerpo-*frankstein*, discuten con el disciplinamiento de los cuerpos, ponen el cuerpo como categoría perceptiva, se ocupan de lo sensible, de prácticas corporales estéticas, de experiencias que tienen su sustrato en la propia corporalidad, se pone el cuerpo en el lugar del aprendizaje y se lo constituye en una instancia fundamental para la educación.

Actualmente, Deleuze se constituye en un personaje conceptual para los estudios educativos. Los estudios sobre Deleuze en clave educativa destacan tres pedagogías “pedagogía del concepto, pedagogía como ciencia menor y pedagogía de la percepción” (SANDERS, 2011, p. 462); estas pedagogías son una teoría de la *bildung* o de la formación humana.¹ La tarea de la pedagogía del concepto es crear nuevos conceptos, darle un estatuto pedagógico al concepto (BIANCO, 2005). “Aquello que importa para Deleuze es que se haya podido acuñar un concepto que funcione y que no se desvanezca cuando se piense en y con él, que se haya podido crear un concepto que produzca un efecto en el cuerpo o en donde <<tenga>> que producirlo” (MALDONADO, 2009, p. 37). La pedagogía como ciencia menor se sitúa al margen de los discursos de las ciencias positivas y de los silogismos clásicos de la lógica aristotélica. La educación mayor está en los planes decenales, en las políticas públicas, en las leyes, en grandes planes y proyectos; el concepto de educación menor es un dispositivo para pensar la educación, el aula, los profesores, los estudiantes (GALLO, 2008, 2002). Por su parte, la pedagogía de la percepción pone en relación el arte, el cuerpo y la percepción, pedagogías que despliegan lo sensible, cuerpos estéticos, cuerpos significantes, cuerpos de sensación, percepción, memoria, motricidad, cuerpos de experiencia que se enfocan a la producción de subjetividades (FARINA, 2007).

Hay trabajos que centran su interés en el currículo como territorio de multiplicidades y establecen relaciones con algunos conceptos de la filosofía deleuziana como la diferencia y el rizoma (PARAISO, 2010; GALLO, 2008; SEMETSKY, 2006; SEMETSKY; LOVAT, 2011), en relación con la educación en términos del aprendizaje como signo (SCHÉRER, 2005; SORDI, 2009), como devenir-otro en términos de la educación moral y la alteridad (SEMETSKY, 2010, 2012). Silvio Gallo traza conceptos y genera provocaciones para pensar la escuela desde la multiplicidad, la creación conceptual y el rizoma. “Devenir-Deleuze en educación nos coloca en una forma de hacer proliferar el pensamiento y no paralizarlo” (GALLO, 2008, p. 91).

En la historia de la educación se habla de prácticas para educar al cuerpo como deportes, ejercicios localizados, juegos, cuidados higiénicos, actividades de expresión corporal y técnicas somáticas y han delegado la responsabilidad de educar “el cuerpo” a la Educación Física, disciplina que nos ha revelado un saber del cuerpo con escasa significación pedagógica debido a su predominancia orgánica, dualista, su enseñanza técnica y objetivada del movimiento (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012; ESCUDERO, 2011; WHITEHEAD, 2010; GALLO, 2008; BRACHT, 1999). Pellini y Barbosa (2012) señalan que las prácticas dominantes en la enseñanza de la Educación Física (competitivos y biológicos), que surgieron en la modernidad, reducen y distorsionan el papel educativo de un profesor.

1

“Deleuze or Deleuze and Guattari do not use the word *Bildung* as a German loanword and there is no satisfactory translation. Yet, if one translates the French verbs *façonner*, *faire*, *former*, *composer*, *constituer* or *créer*, whenever applicable, as *bilden* and the nouns *formation*, *composition*, *constitution* or *création* as *Bildung*, then my thesis immediately makes sense” (SANDERS, 2011, p. 455).

Kirk (2013) reclama el valor educativo de la Educación Física como materia escolar en el contexto de las filosofías de la educación porque sus estudios muestran que la situación educativa “del cuerpo” aún no se ha resuelto. Propone poner la educación del cuerpo en la fenomenología, en las teorías del *embodiment* y en las filosofías de la educación desde un plano ético.

Las formas como se ha pensado el cuerpo en la Educación se nos revelan como un saber cristalizado, inmóvil, acrítico; es necesario poner la mirada en prácticas corporales en clave trans(formativa). Desde hace dos décadas, autores del campo en Brasil hacen un análisis a ese modo de pensar el cuerpo en la disciplina y presentan propuestas críticas en la medida en que ofrecen alternativas para pensar el cuerpo en la Educación y en la Educación Física a partir de un análisis simbólico del cuerpo (GIL, 2015; ALMEIDA, 2012; FENSTERSEIFER; PICH, 2012; BRACHT, 2012; BETTI, 2007).

Así, a la idea de educación como modelación, normalización, instrucción y disciplinamiento, le oponemos la educación que exige un cuidado moral como acontecimiento ético, experiencia, problematización, acción educativa y práctica reflexiva; a las ideas de cuerpo disciplinado, fabricado, dócil, moldeado, entrenado, domesticado, corregido y desarrollado, le oponemos las ideas del cuerpo simbólico, sensible, intensivo, potente, como lugar de las afecciones y campo de fuerzas.

Desde los años 90 empezó a incorporarse el cuerpo a los discursos pedagógicos en su dimensión simbólica, social y cultural y se ha abierto una nueva reflexión educativa sobre la educación “corporal”; estamos ante una idea de cuerpo como potencia, intensidad, afecto, deseo, fuerzas, flujos, movimientos, lugar de la experiencia, aunque “el cuerpo es todavía un enigma denostado y un territorio por descubrir, denostado por lo mucho que nos oculta, por lo demasiado que nos muestra y más aún por lo que debe todavía revelar” (MARÍN, 2006, p. 14).

Pretendemos buscar en el pensamiento filosófico de Deleuze elementos que aporten a la configuración de un plano de composición de líneas pedagógicas para la Educación de lo “corporal” y no pretendemos generar alguna prescripción; se trata de desterritorializar, poner en otro plano aquellos conceptos de la filosofía deleuziana que posibiliten pensar las relaciones entre cuerpo y educación; todo esto dibuja unas líneas pedagógicas o de formación (*bildung*) para la Educación Corporal. Con ello nos alejamos de la “pedagogía” que se ancla a imágenes dogmáticas que hablan de un dispositivo a través del cual se ha tratado de moldear el acto educativo con una disposición de reglas, modelos, enfoques y métodos que en lugar de activar, movilizar el pensamiento y trazar líneas múltiples, han orientado la acción educativa a contenidos y procedimientos instructivos.

METODOLOGÍA

Esta investigación emplea la obra de Gilles Deleuze como marco de análisis pedagógico. El proceder metodológico de este estudio se realiza a partir de dislocar ciertos conceptos deleuzianos para aproximarlos a ciertas cuestiones educativas (CLARKE; PARSONS, 2013; GALLO, 2008; FARINA, 2007; MASNY, 2013; CARRINGTON, 2011; GAUTHIER, 2004). Aunque los textos son un conjunto de eventos en los que emerge el sentido, no se trata de sacar a la luz el sentido o los significados latentes de los textos, sino que los conceptos se ponen en movimiento; esto significa que la lectura exige desterritorialización y reterritorialización en la que “ya no hay una tripartición entre un campo de realidad, el mundo, un campo de la representación, el libro y un campo de la subjetividad, el autor” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 27). La filosofía deleuziana trata de movimiento, desacomodación, desorganización. Éste es el ejercicio de pensar, siempre en movimiento, siempre en conexiones. “Justamente para poder pensar, dice Deleuze, hemos de descomponer el pensamiento ya fijado en una imagen, desplazando con ello su territorio de dominio” (BULO VARGAS, 2009, p. 56). Salir de eso que ya se cree saber para darle la posibilidad a la aparición de algo más, darle cabida a lo incierto, a lo por-venir. El trabajo de Deleuze es un trabajo de descomposición, “descomponer como deshacer, dismantelar las construcciones filosóficas dominantes y también llevar a cabo su putrefacción” (BULO VARGAS, 2009, p. 56).

Esta es una investigación educativa con enfoque rizomático (rhizoanalytic) (CUMMING, 2014; COLEMAN; RINGROSE, 2013; CLARKE; PARSONS, 2013; CORAZZA, 2012; MASNY, 2011; HONAN, 2004) en la cual se interrumpe el proceso lineal del análisis y se elige un trabajo que toma formas diversas en términos de su conexión y multiplicidad. El principio de conexión potencia la fuerza de las relaciones en la medida en que un concepto puede estar conectado con otro y que eslabones de cualquier naturaleza se conectan con diversas formas de codificación; un eslabón –concepto o categoría en el ámbito de este estudio– aglutina diversas materialidades y el principio de multiplicidad está compuesto de líneas y dimensiones que cambian de naturaleza a medida que aumentan las conexiones.

El proceso rizomático propuesto por Deleuze y Guattari (2008) exige un enfoque inductivo que no se aplica a categorías preestablecidas o arraigadas a las lógicas de la representación; éstas se constituyen con la lectura intensiva e inmanente de los textos o análisis textual “rhizo-textual” (HONAN, 2004, p. 270) y consiste en ver lo que hay en el medio, el “entre”, en los intersticios; en este caso, lo que hay “entre” Deleuze y la educación. En el proceso de análisis se realizó un mapeo de los textos y se aproximaron al plano de referencia: la educación y el plano de composición: el cuerpo; proceso de desterritorialización y dislocación

de conceptos hacia la constitución de una lógica de la educación de lo “corporal” desde el intermezzo educación y cuerpo, relación que rompe con la unidad lineal y cíclica del texto y de la frase, por lo cual se establecen conexiones entre conceptos y otras materialidades como relatos, pinturas y literatura para construir de “modo cartográfico” (SHERBINE, 2014; MASNRY, 2013; PASSOS; KASTRUP; DA ESCÓSSIA, 2010) un mapa de relaciones que permiten configurar las líneas pedagógicas de la Educación Corporal.

RESULTADOS

De este ejercicio rizomático se desplegaron como “líneas pedagógicas” los afectos, el devenir y la creación; estas líneas interactúan, se articulan, son itinerantes y flexibles a la hora de pensar el cuerpo en la educación.

LÍNEA PEDAGÓGICA: AFECTOS

El “uso” conceptual que Deleuze da a los cuerpos como campos intensivos y el poder de afectar y de ser afectado ofrece un corte significativo para la educación del cuerpo. Así, el cuerpo se define por lo que puede, por la potencia, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan, por sus fuerzas, por el modo de producirse. El poder de afección, el poder ser afectado y dejarse afectar ponen al cuerpo en relación con la educación porque gracias a su dimensión simbólica, el cuerpo expresa el lenguaje de los afectos. “El alma no se conoce a sí misma sino en cuanto percibe las ideas de las afecciones corporales” (MARÍN, 2006, p. 31).

A diferencia de la perspectiva cartesiana que trata los afectos en su doble dimensión psicofísica, la Educación Corporal pretende poner los afectos (*affectus*) como atributos de poder de la corporalidad; así las emociones, motivaciones, sentimientos, la imaginación o, por ejemplo, el miedo, el temblor, la risa, el llanto, son afecciones que se refieren a toda la corporalidad. Una afección como la imaginación en el aula puede aumentar o disminuir la potencia de obrar del cuerpo, favorecerla o reprimirla. En términos pedagógicos, la imaginación puede generar afección si tiene un impacto sobre la potencia de obrar del cuerpo, es decir, si la imaginación genera potencia de pensar, crear y experimentar o en tanto produce efectos particulares.

A la Educación Corporal le interesa cómo esta potencia del cuerpo posee un poder independiente de toda significación o intención preestablecida. Lo educativo surge producto de un efecto cuyo valor se aprecia en función de la producción “creadora” en respuesta a lo que aparece en el actuar del cuerpo como “acto creativo”, sea de la potencia kinética, discursiva, sensible, lúdica, intuitiva u otra; así el cuerpo como potencia se vuelve significativo para la educación.

El cuerpo en Deleuze es producción, intensidad, afecto y deseo, es siempre una construcción a partir del cuerpo; esta idea surge de un ejercicio de reterritorialización que hace Deleuze de autores como Spinoza, Nietzsche, Artaud y Kant. El pensamiento estético de autores como Nietzsche y Spinoza supone un espacio de resistencia a una idea de fragmentación y representación del cuerpo y le devuelve la vida al cuerpo como modo de existencia. Artaud (2005) presenta la noción de un cuerpo sin órganos que le apuesta al deseo, a las fuerzas, a lo intenso y a la experiencia, rompiendo así con la idea del cuerpo como mero organismo o con la idea de cuerpo sólo como materia.

El cuerpo sin órganos es un cuerpo intenso e intensivo, es un lugar por el que pasan fuerzas resultado del movimiento, del flujo, de la circulación, la diferencia. Es multiplicidad, contiene líneas, velocidades, estratos; es pura conexión de deseos, conjunción de flujos, continuum de intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2008; DELEUZE, 2005). El deseo se corresponde con una capacidad de ser afectado de múltiples maneras y gracias a ello puede acrecentar la potencia de obrar del cuerpo. ¿Cómo generar una educación que produzca intensidades y aumente la potencia de obrar del cuerpo? Una educación del cuerpo en perspectiva de la diferencia ha de generar afecciones, des-organización, desestabilización, riesgo, incertidumbre, extrañeza, alteración, poner en tela de juicio lo normal y la normalidad, dar apertura a lo sensible y “crear bloques de sensaciones” (DELEUZE; GUATTARI, 1993).

LÍNEA PEDAGÓGICA: DEVENIR

Desde la filosofía deleuziana debemos partir por permitirnos ver aquello que hasta el momento no hemos visto, por desacomodar el pensamiento que está acostumbrado a ver de la misma manera y permitirnos volcar la mirada a lo desconocido; para esto requerimos de un desprendimiento de ideas, de moralidades, de aquellas imágenes que reproducen modelos de vida, ya que Deleuze defiende un pensamiento inmanente, del aquí y el ahora, un pensamiento del acontecimiento, de realidades cambiantes constantemente, de transformaciones, lejos de toda verdad identitaria y de toda subjetividad creada.

La pregunta ahora es “¿cómo liberarnos de los puntos de subjetivación que nos fijan, que nos clavan a la realidad dominante?” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 164). Este es el mismo problema del cuerpo sin órganos, que se constituye como tal en la medida en que se desprende de la organicidad impuesta y libera las fuerzas que lo llevan a la experiencia misma del cuerpo. “Arrancar la conciencia del sujeto para convertirla en un medio de exploración, arrancar el inconsciente de la significancia y la interpretación para convertirlo en una verdadera producción, no es seguramente ni más ni menos difícil que arrancar el cuerpo del organismo” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 165).

Significa que la Educación Corporal podría comenzar por desprenderse de aquello que identifica, que determina, que estandariza la producción de cuerpos. Significa que necesitamos de un cuerpo des-subjetivado que se libere de esa identidad impuesta, que deje de pensar en lo que ha sido o lo que es y le apueste a lo desconocido, a lo que puede más allá de los límites establecidos, un cuerpo de la experiencia y del devenir.

Esto implica que no hay un límite para el proceso, que la Educación va más allá de unos años de institucionalización o de la finalidad de una clase; nunca se acaba de hacer el cuerpo sin órganos porque detrás de cada desterritorialización hay un nuevo territorio. De manera que no estamos hablando de una abolición, sino de un proceso de transformación sin fin, para nada lineal, al contrario, lleno de movimiento en el que será más importante el olvido que la regresión, la experimentación que la interpretación, el devenir que el habitar.

Es un intento por des-aprender el cuerpo, el yo, ya que de lo contrario seguiremos coronando a la verdad, la identidad y la representación y no tendremos espacio para la creación o el surgimiento de algo nuevo. Necesitamos desprendernos de eso que creemos que ya sabemos, de lo contrario estaremos repitiendo lo mismo siempre y repetición sin diferencia es reproducción.

En Deleuze hay una constante por liberar todo pensamiento de aquello que lo estanca, de las reglas artificiales, los poderes, las instituciones, las representaciones, las ideas hechas, los clichés, como lo expresa Schérer (2005, p. 1185) “de todo lo que bloquea los procesos puestos en movimiento, entre ellos aquella fijación sobre el ‘yo’ que está tan universalizada y que no es más que un interés egoísta por el reconocimiento”, “el yo pienso, yo juzgo, yo imagino, yo me acuerdo, yo percibo” (DELEUZE, 2009, p. 213) son los principios más claros de la representación y crucifican la diferencia. Para la Educación es necesario explorar esas singularidades, esas individualidades que se encuentran en aquello que llamamos “sujeto”.

El aprendizaje se ha convertido en el fin de la Educación, la idea es que haya un cúmulo de saberes para ser reproducidos en la sociedad. Sin embargo, en Deleuze, hay una gran diferencia entre aprender y saber porque el aprendizaje tiene que ver con aquello que se adquiere de investir problemas, de la experiencia, mientras que el saber contiene sólo la generalidad del concepto, o un sin fin de racionalidades sin fundamento en el cuerpo (DELEUZE, 2009, p. 251). Desaprender, desprendernos de aquello que somos nosotros mismos, no garantiza que efectivamente algo se aprenda, pero sí brinda la posibilidad al desestabilizar el terreno, al movilizarlo para que algo pueda acontecer.

El aprendizaje y la enseñanza han establecido una relación causa efecto, pero en Deleuze estos dos no están directamente relacionados,

“nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender” (DELEUZE, 2009, p. 252), el hecho de enseñar no quiere decir que se esté aprendiendo, el aprendizaje tiene que ver con penetrar en las fuerzas y establecer relaciones con el mundo real. El aprendizaje tiene que ver con esos movimientos donde el sí mismo es impugnado y a través de los encuentros inesperados con los problemas se generan nuevos pensamientos, nuevos modos de ver, de sentir y de existir. De tal manera que aprender es producir diferencia, pero la Educación ha puesto su interés en la transmisión y consolidación de una cantidad de saberes, en la subordinación del aprender por el saber, que no ha tenido ningún sentido para el proceso transformativo del cuerpo y, al contrario, lo ha estancado e inmovilizado.

El proceso de aprendizaje requiere de algo más, de violencia, diría Deleuze, se requiere violentar el pensamiento, salir de la tranquilidad y la comodidad del hombre moral y metódico y forzar a pensar (DELEUZE, 2009).

Se trata de provocar encuentros con los signos de lo otro que nos fuerza a pensar, en definitiva, el encuentro inesperado con los problemas que ejercen una violencia en el pensamiento, los cuales, lejos de poder someterse al sutil manejo comprensivo del coleccionista o a la reconocimiento repetitiva de la representación, retornan eternamente diferentes. (NAVARRO, 2001, p. 12)

La educación necesita de acontecimientos, de algunos encuentros con el caos que está afuera de lo discursivo, necesita abrirse a las posibilidades que hay en la vida misma, debe permitir encuentros, desplazamientos de aquellas ideas fijas y el fluir de las fuerzas que habitan el cuerpo. De esta manera el aprendizaje no tendrá un fin, se instaurará como un acto del devenir constante, de la apertura a los cambios, a las transformaciones. Dejará la linealidad dominante para pensar en un acto más circular y concéntrico que siempre traerá algo nuevo con cada movimiento. A tal punto de no terminar nunca, al contrario, siempre estará dispuesto a lo nuevo, a nuevas experiencias, nuevos encuentros, lo que implica un flujo constante de pasiones, de emociones, de fuerzas siempre nuevas y diferentes.

LÍNEA PEDAGÓGICA: CREACIÓN

Cuando Deleuze habla de diferencia, habla de creación, de todo aquello que puede ser generado a partir del movimiento, de permitirle al cuerpo ser afectado por otras fuerzas, por nuevas experiencias, por el otro, por lo otro, por el mundo. La diferencia va más allá de las cualidades de las cosas o las personas; se expresa en la creación, en la producción de pensamiento y existencias.

Cuando pensamos en un cuerpo sin órganos a la luz de la filosofía deleuziana, pensamos en la vida como potencia intensiva irreductible al organismo, a las capacidades físicas o las funciones ordenadas en el cuerpo, hablamos de un cuerpo intensivo, atravesado por fuerzas que se expresan en las manera de hacer y pensar su propia existencia y el mundo. Fuerzas activas y reactivas que tienen un potencial en sí mismas, unas para crear y otras para negar la posibilidad de hacerlo.

Se trata entonces de pensar una Educación del cuerpo que permita la expresión de fuerzas activas, que permita la expresión del cuerpo sin órganos y la resistencia a la muerte; que le permita al pensamiento lanzarse a la tarea de creación que le es propia. Allí, Deleuze y varios de los filósofos que se encuentran en esta línea, señalan el arte como el instrumento al servicio del hombre para crear y arrastrar la vida a nuevos devenires, ya que lo libera de la representación hacia la propia experiencia sensible del cuerpo, de manera que cumplen un papel principal en los procesos de transformación del hombre a partir de su experimentación.

Hablamos de la relación entre arte y vida que permite ver, oír, sentir otras sensaciones y producen ciertas sensibilidades y ciertos cuerpos. Se trata de una formación estética a partir de las fuerzas que constituyen y afectan la experiencia real, pero que sobrepasa la forma, las figuras, las líneas, los márgenes limitantes. “El arte traza líneas de vida que escapan al sentido del arte, que escapan al sentido atribuido a la realidad” (FARINA, 2013, p. 84).

La pintura, el cine, el teatro, la literatura, el movimiento corporal, entre otros, permiten la expresión de sensaciones, perceptos y afectos en el cuerpo. “El arte desborda el mundo de los objetos para inscribirse en la esfera de lo vital de la natura naturante (Spinoza), la esencia de vivir en el mundo” (ARCOS-PALMA, 2006, p. 11), y es precisamente esto lo que posibilita la emergencia de algo nuevo, deshace las semejanzas y las representaciones.

El pensamiento estético deleuziano se interesa por el arte como forma de crítica a los modos de vida dominantes de la sociedad, se presenta como resistencia y crítica a los órdenes de los saberes y modos de ser establecidos y, a la vez, como territorio de creación de nuevos saberes y modos de ser (FARINA, 2005, p. 82). El arte y todas sus expresiones se oponen a las imposiciones que le restan movilidad a las fuerzas que permiten la experiencia, y que al contrario pretenden mantener un orden hegemónico desde el cuerpo.

El arte precisamente potencia la sensibilidad de la que habla Deleuze y permite su expresión resistente mediante la creación de la diferencia productora de nuevos conocimientos y nuevas formas de vida. “El terreno del arte funciona como un campo de prácticas con las fuerzas que pueblan la realidad, en la medida que el arte puede

hacer variar la percepción de la realidad y alterar la comprensión de la experiencia” (FARINA, 2005, p. 82), siendo esto todo un ejercicio real de la sensibilidad manifestada en la vida de aquellos cuerpos que se resisten. La sensibilidad tiene que ver con una manera de acercarnos al mundo, una manera de ser en él, de habitarlo y de estar, creada a partir de la experiencia con él mismo, diferenciada por las fuerzas que se mueven entre los objetos, las personas, la naturaleza, fuerzas propias al experimentador y no de lo que parecería ser común a todos.

Para Deleuze y Guattari (2008, p. 191) “el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida”, así que todos esos devenires de la existencia no se producen en el arte como tal, sino que es el arte quien nos conduce a ellos, quien desterritorializa aquellos modos de ser inmóviles, los lleva al límite y abre nuevas posibilidades de fuga. “Es decir, el pensamiento estético deleuziano entiende el arte como un artefacto con una doble capacidad: la de hacer visible las formas de vida del hombre, y la de ‘vitalizar’, de poner en movimiento estas formas” (FARINA, 2005, p. 97). De modo que el arte posibilita una transformación, una adopción de cambios, hace visibles aquellos desplazamientos que constituyen los procesos de formación a partir de la experiencia estética.

La pintura, la literatura, el cine, el teatro, la música movilizaron en Deleuze toda su filosofía, la atravesaron con conceptos, no sólo para el arte sino para la vida misma, desde el campo del arte al campo de la existencia. El arte está compuesto de pura potencia desestabilizadora en cada obra, materializando cada sensación, percepto y afecto al momento del encuentro con cada una de sus expresiones.

De modo que no hay formulación de un método de interpretación de obras de arte en Deleuze: lo que importa es cómo acceder a las líneas de intensidad de las que se compone lo nuevo en una obra. Importa acceder a esa composición de fuerzas, porque es a través de ella que un hecho estético se compone con el poder de la realidad, porque es con esa fuerza que un hecho estético puede afectar la realidad. (FARINA, 2005, p. 85)

En este sentido, Deleuze encontró en la pintura artistas que no conocían límites y que plasmaban una creación a través de sus obras, como era el caso de Tiziano, uno de los artistas más versátiles que en su obra final cambió su estilo. Turner, llamado el ‘pintor de la luz’ y a sus pinturas ‘fantásticos rompecabezas’, cuyo trabajo pasó del romanticismo al impresionismo. Monet, quien cultivó un jardín para pintarlo, pero no un jardín cartesiano de aquellos cuadrículados, sino su propio jardín heterogéneo y en movimiento constante. Artistas que se atrevieron a mover su pensamiento permitiendo la creación, abriendo paso a otras

posibilidades en el arte y en todo espectador que se desacomoda con sus obras.

En la literatura, Deleuze teje un engramado con escritores diversos, pero que tiene en común ese interés por reinventar en sus libros otras maneras; es así como se sirve de nombrar a Kleist un poeta, dramaturgo y novelista alemán que, por su escritura, inventa un encadenamiento interrumpido de afectos, con velocidades variables, precipitaciones y transformaciones; Andrzejewski, escritor que no se limitó a un sólo estilo ni tampoco a una sola perspectiva ni se aferró a algún motivo fijo o concreto, un autor de movimiento. Al igual Armand Farrachi y el libro *La dislocación*, una creadora rizomática, con la fuerza de empujar el lenguaje hasta su límite, con frases que se separan y se dispersan, o bien se atropellan y coexisten, que hace que las letras y la tipografía se pongan a bailar (DELEUZE; GUATTARI, 2008). Escritores que se mueven en los límites de la razón y a partir de allí tienen otra manera de viajar y de moverse, partir en medio de, por el medio, entrar y salir, no empezar ni acabar, han sabido moverse entre las cosas, en el mundo de una forma rizomática, destituir el fundamento, anular fin y comienzo como bien lo pudieron hacer Kleist, Lenz o Büchner según Deleuze y Guattari (2008), quienes han sabido hacer un mapa y no un calco. De manera que podemos pensar en una Educación que favorezca la relación con el arte para estimular la creación del cuerpo, una Educación en medio de las cosas, las personas e incluso las situaciones que fuerzan a sentir, a pensar de otra manera y a partir del cuerpo.

Así como para Deleuze la filosofía es un acto de creación de conceptos, podríamos pensar la Educación como un acto de creación de cuerpos, lo que se opone a las prácticas reproductivas que la han caracterizado, para pensarla como una fábrica siempre productora de diferencia. Se trata de pensar la educación del cuerpo siempre en potencia, más allá de establecerle límites con aquellas ideas hegemónicas y la repetición de contenidos, se trata de derribar aquellas imágenes establecidas para que puedan advenir al pensamiento otras imágenes.

Esto es precisamente lo que pasa con la pintura y la literatura, así como con el cine, el teatro y otras expresiones artísticas, creadoras todas y que permiten nuevos devenires y de esta manera cumplen un papel principal en los procesos de transformación del hombre a partir de su experimentación. Por ello se señalan aquí como potenciadoras del acto educativo, no para educar en el arte, sino para que los procesos educativos tengan más de esa mezcla de colores que siempre producen matices nuevos, de esa escritura poco lineal, múltiple pero siempre creadora; para que el acto educativo de lugar a nuevas sensibilidades en el encuentro de cada clase que permita la construcción de otras maneras de habitar el mundo a partir de la experiencia con el mismo.

Se trata de aprender de aquello que posibilita el arte, más allá de repetirlo y reterritorializar esas fuerzas en el plano de la Educación, en el que precisamente han sido entendidas como débiles y sin poca importancia, por lo que hoy la reproducción de cuerpos con identidades estables ha tomado tanta fuerza, producto de un proceso de calco y de repetición sin diferencia.

Para pensar una educación que posibilite la creación necesitamos de más artistas que maestros, de aquellos que no conozcan límites y que siempre vean en el otro una posibilidad de crear, con la fuerza para llevarlo al límite donde se encuentre con una nueva posibilidad, con la capacidad de moverse rizomáticamente por el estrato de los contenidos y las estructuras para generar nuevos encuentros; pero sobre todo un artista que se desacomode con sus obras, y que su mayor expresión artística sea su vida misma.

Así, la Educación se constituye en un acto de creación para cada actor, para cada cuerpo que se relaciona con ella. Se nos presenta como una inspiradora del acto mismo de la creación, una que crea artistas de sus propias vidas, lo que posibilita que se cree una vida nueva, una diferente, una propia, que tenga algo que decirle a otras de manera que siempre tengan la apertura para pensarse de otros modos

CONSIDERACIONES FINALES

El encuentro entre la filosofía deleuziana y la educación del cuerpo posibilita pensar la Educación de otra manera; en esta ocasión, como un acto de resistencia o como lo llamaría Deleuze y Guattari (1978), un movimiento menor que se instaura en el sistema para desplegar, desorganizar y liberar las potencialidades de los cuerpos. La idea de educación es diferente a la transmisión de saberes y modos determinados de actuar, es una educación que posibilita la potenciación, la intensidad, la creación, que pone en movimiento los conceptos, los afectos y los perceptos en bloques de saberes y de sensaciones. Se trata de resistir a una idea de educación del cuerpo que niega cualquier posibilidad de duda, crítica, incertidumbre o creación, “resistir, inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juega una ética y una estética de la existencia” (TÉLLEZ, 2004, p. 2)

El estudio que hace Deleuze de Kafka por una literatura menor se convierte en una opción para lo que desde la Educación Corporal podremos llamar una revolución de los modos de hacer con el cuerpo en el escenario educativo. Una educación menor es toda una “máquina” de expresión de todo aquello que está oprimido en la escuela: la vida, la creación, el goce, las diferencias y, de esta manera, enfrentar los modelos, métodos y contenidos que han desvitalizado y tecnologizado

la Educación. Con Deleuze, podríamos decir que la Educación no ha de ser moderna o contemporánea, sino intempestiva, capaz de entregarse a la multiplicidad, al acontecimiento, a la alteridad y a lo creativo.

Dentro de este movimiento menor, la Educación Corporal se presenta como aquella fuerza activa que potencia una línea de fuga dentro de la Educación del cuerpo hasta ahora establecida en la escuela y crea resistencia a la educación de los cuerpos. Una Educación que se pregunta por el cuerpo hace la pregunta por los modos de producción del cuerpo, hace el análisis del mapa de los deseos, afectos, afecciones y pasiones en clave de acontecimiento, hace una cartografía del cuerpo en virtud de los poderes y fuerzas que lo atraviesan, reivindica el cuerpo para que no quede reducido al sistema educativo ávido sólo de intelección, reconoce el cuerpo como campo de intensidades diferenciales.

La Educación Corporal posibilita el acercamiento a las fuerzas que componen el cuerpo, aquellas que se desplazan entre líneas y que producen ciertos modos de ser y habitar el mundo, ciertas subjetividades; se trata de estar atento a las líneas, a los encuentros, a las fuerzas y al movimiento que se desprende, a las conexiones que se establecen con el mundo para permitir la creación de pensamientos diferentes que afecten los modos de existir.

A partir de los estudios pedagógicos en clave deleuziana en el contexto latinoamericano (DÍAZ, 2014; MALDONADO, 2009; KASTRUP, 2005; VASCONCELLOS, 2005; GALLO, 2002) se vislumbra la emergencia de una pedagogía rizomática que abre, crea y desterritorializa; sin embargo, este estudio muestra la necesidad de que el cuerpo “abandone el territorio” que ha tenido en la educación como disciplinamiento, vigilancia, corrección para ponerlo en el territorio de una pedagogía de la percepción que despliegue lo sensible, la potencia de obrar del cuerpo, la experiencia corporizada que pase por “una metodología” del acontecimiento y piense “la clase” como espacio de vida y creación. Así, las líneas pedagógicas de los afectos, el devenir y la creación en la pedagogía rizomática y en una educación performativa nos permiten re-evaluar lo que ya sabemos, romper con las formas dominantes y repetitivas de enseñar y nos exigen ponernos en el lugar de lo creativo, la novedad, la apertura, la producción, la alteridad y la diferencia.

REFERENCIAS

ARTAUD, Antonin. *El arte y la muerte/otros escritos*. Buenos Aires: Caja Negra, 2005.

ARCOS-PALMA, Ricardo. Foucault-Deleuze: pensar lo sensible: para una relectura con gafas para ciegos. In: CONGRESO COLOMBIANO DE FILOSOFÍA, 1. Bogotá: Sociedad Colombiana de Filosofía, 2006.

ALMEIDA, Felipe. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 329-344, maio/ago. 2012.

- ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.
- BENZER, Ahmet. Teachers' opinions about the use of body language teachers' opinions about the use of body language. *Education*, v. 132 n. 3, p. 467-473, 2012.
- BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005.
- BRACHT, Valter. *Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica*. 2012. 53f. Tese (Pós-doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedex*, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BULO VARGAS, Valentina. Cuerpo y diferencia en Gilles Deleuze. *Daímon. Revista Internacional de Filosofía*, n. 48, p. 55-63, 2009.
- CARRINGTON, Suzanne. Service-learning within higher education: rhizomatic interconnections. Between university and the real world. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 36, n. 6, p. 1-14, 2011.
- CASTRO, Julia. Régimen sensible corporizado. Las prácticas corporales reflexivas en Medellín desde 1980. *Estudios Políticos*, Medellín, n. 44, p. 89-111, enero-junio 2014.
- CLARKE, Bryan; PARSONS, Jim. Becoming rhizome researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, v. 4, n. 1, p.35-43, 2013.
- COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica. *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012.
- CUMMING, Tamara. Challenges of “thinking differently” with rhizoanalytic approaches: a reflexive account. *International Journal of Research & Method in Education*, v. 1 n. 12, 2014.
- DELEUZE, Gilles. *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- _____. *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1993.
- _____. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, 2008.
- _____. *Kafka, por una literatura menor*. México: Ediciones Era, 1978.
- DÍAZ, Esther (Ed.). *Gilles Deleuze y la ciencia*. Modulaciones epistemológicas II. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- EDDY, Martha. The practical application of body-mind centering[R] (BMC) in Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*, Philadelphia, v. 6 n. 3, p. 86-91, 2006.
- ESCUADERO, María Carolina. Agente, subjetivación y educación corporal: reflexiones metodológicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 547-558, jul./set. 2011.
- FARINA, Cynthia. *Arte, cuerpo y subjetividad*. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones. Tesis (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2005.
- _____. El cuerpo como experiencia. Políticas de formación y mutación de lo sensible. *Aisthesis*, Santiago, n. 42, p. 11-19, 2007.
- _____. Cuerpo y conocimiento. Cartas. *Educación Física y Deporte*, Medellín, v. 32, n. 1, p. 1319-1327, enero/junio 2013.

- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. *Impulso*, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan./abr. 2012.
- GALLO, Luz E. Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40 n. 1, p. 197-214, jan./mar. 2014.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.
- GARCÍA, Carmen. El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 329-342, mayo/ago. 2013.
- GARRETT, Robyne; WRENCH, Alison. Society has taught us to judge: cultures of the body in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, London, v. 40, n. 2, p. 111-126, 2012.
- GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 127-142, jan./abr. 2004.
- GIL, Karen. *A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor artista*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2015.
- HONAN, Eillen. (Im)plausibilities: A rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, v. 36, n. 3, p. 267-281, 2004.
- HOPWOOD, Nick; PAULSON, Julia. Bodies in narratives of doctoral students' learning and experience. *Studies in Higher Education*, London, v. 37, n. 6, p. 667-681, 2012.
- HUGHES-DECATUR, Hilary. Embodied literacies: learning to first acknowledge and then read the body in education. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 10, n. 3, p. 72-89, 2011.
- JONES, Stephanie. Literacies in the body. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Charleston, South Carolina, v. 56, n. 7, p. 525-529, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- KIRK, David. Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 45, n. 9, p. 973-986, 2013.
- LISPECTOR, Clarice. *La pasión según G. H.* Madrid: Siruela, 2013.
- MALDONADO, Jorge. La pedagogía del concepto, de Deleuze. *Filosofia UIS*, Bucaramanga, Colombia, v. 8, n. 2, p. 33-44, 2009.
- MARÍN, Sigifredo. *Pensar desde el cuerpo tres filósofos artistas Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. México: Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noroeste, 2006.
- MASNY, Diana (Ed.). *Cartographies of becoming in education: a Deleuze-Guattari perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- _____. Multiple literacies theory: exploring futures. *Policy Futures in Education*, Oxford, v. 9, n. 4, p. 494-504, 2011.
- MCMAHON, Jennifer; HUNTLY, Helen. The lived and living bodies of two health and physical education tertiary educators: how embodied consciousness highlighted the importance of their bodies in their teaching practice in HPE. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 38, n. 4, 2013.
- MCMAHON, Jennifer; PENNEY, Dawn. Using narrative as a tool to locate and challenge pre service teacher bodies in health and physical education. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 38, n. 1, p. 115-133, 2013.
- NAVARRO, Alberto. *Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2001.
- PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; DA ESCÓSSIA, Liliana (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PELLINI, Cláudio; BARBOSA, Antonio. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 408-427, mar./ago. 2012.
- PERRY, Mía; MEDINA, Carmen. Embodiment and performance in pedagogy research investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 27, n. 3, p. 62-75, 2011.
- PLANELLA, Jordi. Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, Madrid, n. 336, p. 189-201, 2005.
- PROBYN, Elspeth. Teaching bodies: affects in the classroom. *Body & Society*, London, v. 10, n. 10, p. 21-43, 2004.
- SANDERS, Olaf. Deleuze's Pedagogies as a theory of 'Bildung': becoming-pedagogue and the concept of a new school. *Policy Futures in Education*, Oxford, v. 9, n. 4, p. 454-464, 2011.
- SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.
- SHERBINE, Kortney. Cartographies of becoming in education. A Deleuze-Guattari perspective. *Qualitative Research in Education*, Barcelona, v. 3, n. 1, p. 119-122, 2014.
- SEMETSKY, Inna. The folds of experience, or: constructing the pedagogy of values. *Educational Philosophy and Theory*, v. 42, n. 4, p. 476-488, 2010.
- _____. *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.
- _____. Living, learning, loving: constructing a new ethics of integration in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 33, n. 1, p. 47-59, 2012.
- SEMETSKY, Inna; LOVAT, Terence. Bringing Deleuze's philosophy into discourse on values. Education and quality teaching: an Australian model. *Policy Futures in Education*, Oxford, v. 9, n. 4, p. 485-493, 2011.
- SORDI, Regina Orgler. Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 2-10, jan./dez. 2009.
- TÉLLEZ, Magaldy. Educación, comunidad y libertad. Notas sobre el educar como experiencia ética y estética. *Revista de Pedagogía*, v. 25, n. 73, p. 243-260, 2004.
- VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.
- WHITEHEAD, Margaret (Ed.). *Physical literacy: throughout the Life course*. London: Routledge, 2010.

LUZ ELENA GALLO

Docente titular de la Universidad de Antioquia y miembro do Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia – UdeA –, Medellín, Colombia
 luz.gallo@udea.edu.co

LEIDY JOHANA MARTÍNEZ

Docente de la Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia – UdeA –, Medellín, Colombia
 ljohana.martinez@udea.edu.co