

## ARTÍCULO

**DEVENIR UN CUERPO VAGUEANDO: LA EDUCACIÓN Y EL CUERPO EN EL PENSAMIENTO DE TIM INGOLD**SANTIAGO PICH<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8064-1320>

&lt;santiago.pich@yahoo.com.br&gt;

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC, Brasil.

**RESUMEN:** El artículo trata del lugar del cuerpo y la educación en el pensamiento del antropólogo escocés Timothy Ingold. Presentamos los principales presupuestos metateóricos del autor, haciendo hincapié en aquellos que son vectores centrales para nuestro argumento: los pares, naturaleza-cultura, cuerpo-mente y animalidad-humanidad. El pensamiento de Ingold es una apuesta en una formación humana referenciada en el devenir, entendida como inserción singular en una tradición que está siempre situada en el plano de la historicidad y de la inmanencia, que no tiene un rumbo predefinido, sino que se constituye en el andar vagueando, a partir de una relación de atención y percepción del mundo mediada por los otros que ya están presentes en él. El cuerpo es concebido como una dimensión constitutiva del ser humano, sin el cual no es posible comprender el modo de estar-siendo-con-los-otros en el mundo, sino que en él se realizan las potencialidades humanas, siendo que la atención y la percepción son cruciales. Al problematizar los desdoblamientos de ese pensamiento para la formación humana y la educación corporal, encontramos potentes herramientas conceptuales para criticar la tradición moderna de educación, bien como para vislumbrar otro modo de concebir la formación humana y la educación corporal, que son entendidas no como una mera transmisión de saberes con los cuales se opera lógicamente, ni como el entrenamiento de un cuerpo material que debe rendir lo máximo posible, sino entendidos como la transmisión de un modo singular de percepción y (re)creación del mundo y como una instancia de crear caminos vagueando, respectivamente.

**Palabras clave:** Educación, Cuerpo, Antropología, Percepción, Ingold.

**BECOMING A BODY WANDERING: EDUCATION AND THE BODY IN TIM INGOLD'S THOUGHT**

**ABSTRACT:** The article deals with the place of the body and education in the thought of Scottish anthropologist Timothy Ingold. We present the main metatheoretical assumptions of the author, highlighting those that are central to our argumentation: the pairs nature-culture, body-mind and animality-humanity. Ingold's thought is a wager on human education referenced in becoming, understood as a singular insertion in a tradition that is always situated on the plane of historicity and immanence, which does not have a pre-defined direction, but rather constitutes wandering, starting from a relationship of attention and perception of the world mediated by others who are already present in it. The body is conceived as a constitutive dimension of the human being, without which it is impossible to understand the way of being-with-others in the world. In it human potential is realized, and attention and

perception are crucial. By problematizing the consequences of this thought for human education and body education, we found powerful conceptual tools to criticize the modern tradition of education, as well as to envision another way of conceiving human formation and body education, which are not understood as mere transmission of knowledge with which one operates logically, nor as the formation of a material body that should function in the best possible way, but conceived as the transmission of a singular form of perception and (re) creation of the world and as an instance of creating paths wandering, respectively.

**Keywords:** Education, Body, Antropology, Perception, Ingold.

### **DEVIR UM CORPO VAGANDO: A EDUCAÇÃO E O CORPO NO PENSAMENTO DE TIM INGOLD**

**RESUMO:** O artigo trata do lugar do corpo e da educação no pensamento do antropólogo escocês Timothy Ingold. Apresentamos os principais pressupostos metateóricos do autor, destacando aqueles que são vetores centrais de nossa argumentação: os pares natureza-cultura, corpo-mente e animalidade-humanidade. O pensamento de Ingold é uma aposta numa formação humana referenciada no devir, entendida como uma inserção singular numa tradição que está sempre situada no plano da historicidade e da imanência, que não tem um sentido pré-definido, mas antes se constitui na errância, a partir de uma relação de atenção e percepção do mundo mediada pelos demais que já nele estão presentes. O corpo é concebido como uma dimensão constitutiva do ser humano, sem a qual não é possível compreender o modo de ser-ser-com-os-outros no mundo. Nele as potencialidades humanas são realizadas, sendo que a atenção e a percepção cruciais. Ao problematizar os desdobramentos desse pensamento para a formação humana e a educação corporal, encontramos poderosas ferramentas conceituais para criticar a tradição moderna da educação, bem como para vislumbrar outra forma de conceber a formação humana e a educação corporal, que não são entendidas como mera transmissão de saberes com os quais se opera logicamente, nem como a formação de um corpo material que deve funcionar da melhor maneira possível, mas concebida como a transmissão de uma forma singular de percepção e (re)criação do mundo e como instância de criação de caminhos vagando, respectivamente.

**Palavras-chave:** Educação, Corpo, Antropologia, Percepção, Ingold.

## INTRODUCCIÓN

El problema de la vida es un vector en la política de las ideas en la contemporaneidad. De hecho, tal problema está presente desde la aurora de la tradición occidental. En la modernidad, ese debate se extiende desde Montaigne, pasando por Nietzsche y Heidegger. Sin embargo, es con la corriente del pensamiento francés identificada con el post-estructuralismo, que emerge en el movimiento de mayo del '68, que la vida como problema del pensamiento gana dignidad (Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault y Jaques Derrida, siendo los más prominentes). La posta ha sido tomada de forma protagónica en la actualidad por la filosofía italiana: Giorgio Agamben, Roberto Esposito y Maurizio Lazzarato – este italiano, pero residente en París –, se destacan en ese contexto. Paralelamente a eso, en la antropología social ese problema también se instaura, a partir de nuevos métodos y matrices teóricas incorporados en esa disciplina académica, que la llevan a cuestionarse profundamente su quehacer.

En las últimas décadas un antropólogo escocés, Tim Ingold, ha realizado una renovación del problema desde la perspectiva de la antropología, cuestionando la condición humana a partir del modo de relación con la vida propuesto. Por ese motivo, el cuestionamiento elaborado por Ingold, trasciende la frontera de la antropología, al mismo tiempo que ha llevado a problematizar si su labor intelectual puede ser considerada todavía como perteneciendo al campo de la antropología social. La indagación del antropólogo escocés se sitúa en una construcción de cuatro elementos: la vida, el cuerpo, la acción y la imaginación/pensamiento. Si lo podemos decir de una forma (sin dudas un tanto esquemática, pero para situar nuestro argumento) el ser humano es un constante devenir corporal a partir de la relación con el otro, que se abre al mundo desde su percepción, pero no de un modo fijo y previsible, sino a partir de situarse en una tradición que es reinventada imaginativamente y sin tener un puerto en el horizonte, sino que se hace camino al andar (parafraseando a Antonio Machado), vagueando.

Un aspecto para subrayar en el pensamiento de Ingold es el lugar central que le atribuye a la formación humana en sus estudios, además de la importancia que reconoce a su trabajo docente en el proceso de elaboración teórica. En ese marco, destacamos que la obra de Ingold no se indaga solamente con relación a la descripción etnográfica de formas de vida (posición dominante en la antropología social pautada por la hegemonía de la etnografía, que es criticada por él), sino que entiende que la tarea de la antropología debe ser también el cuestionamiento sobre formas posibles de vida, sobre la vida en su devenir (INGOLD, 2012a; 2017).

En la autobiografía intelectual que se encuentra en su página web podemos leer el movimiento seguido por Timothy Ingold en su trayectoria de vida. Allí apunta que su obra se puede dividir en cuatro etapas en las cuales los referenciales teóricos y las temáticas de interés se van modificando. La primera se extiende desde 1970 a 1988 y se encuentra enmarcada por la investigación etnográfica realizada en Laponia y el trabajo desarrollado en la Universidad de Manchester. En ese período se confronta con la antropología ecológica y los grupos de cazadores-recolectores que lo llevaron a cuestionar, por un lado, las relaciones ecológicas con componentes no humanos del ambiente y, por otro lado, las relaciones sociales y su relación con la primera dimensión. En ese período y como parte del movimiento de los problemas meta-teóricos con los cuales se ocupaba, hay también un vuelco teórico producido por el encuentro con el pensamiento de Henri Bergson y Alfred North Whitehead. El segundo momento, que se extiende desde 1988 a 2002, es marcado por la búsqueda de aproximar antropología y biología, esfuerzo para el cual la incursión en la biología desarrollamental es fundamental, para encontrar bases teóricas que contrasten con la visión evolucionista del neo-darwinismo. Al mismo tiempo incorpora a su ámbito de discusión la obra de los filósofos Martin Heidegger y Maurice Merleau Ponty, además de la psicología de enfoque ecológico de James Gibson. A pesar de una cierta dispersión en sus trabajos el autor señala que el elemento vertebrador de los trabajos es el de elaborar una alternativa a la perspectiva evolucionista dominante, tal que fuese posible “(...) llevar el pensamiento de los ‘sistemas de desarrollo’ en biología y el pensamiento ‘ecológico’ en psicología a un diálogo con el pensamiento ‘relacional’ en antropología” (INGOLD, 2021?). Siendo ese movimiento teórico lo que permitiría sentar las bases para la siguiente fase de su trabajo. La tercera fase de su vida académica transcurre entre 2002 a 2018, año de su jubilación del trabajo en la universidad, pero no de la interrupción de su actividad investigativa. Ese período es marcado por la idea de la vida como una línea. En las palabras del autor:

La vida no se vive en lugares sino a lo largo de caminos o líneas. Por lo tanto, el "modo de vida" debe entenderse literalmente, no como un cuerpo recibido de tradición transmitido independientemente y antes de su promulgación en el mundo, sino como un proceso creativo e improvisado para encontrar un camino a través, en un mundo de relaciones y procesos que están siempre desarrollándose. (INGOLD, 2021?).

Este período es en el que el autor desarrolla la idea del acercamiento entre antropología y educación, o mejor, equivale antropología a una educación de la atención, que está en el plano del acontecimiento, siempre siendo, siempre en devenir. La impronta merleau-pontiana es muy notoria en el trabajo de este período, la cual será colocada en diálogo en los últimos años con la perspectiva posestructuralista de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Además, está aparejada la gran importancia dada por Ingold al caminar, entendido no como una manera de trasladarse de un lugar a otro, sino como un modo central de aprender a vivir con los otros en un tiempo y en un espacio singular. También es en ese momento que el trabajo intelectual se mueve en un cruzamiento entre antropología, arquitectura y arte. Ese carácter inter- y transdisciplinario de la obra es de gran valor para romper con las tradiciones disciplinarias tan consolidadas en las instituciones educativas y de investigación. Entendemos que este desplazamiento es central para considerar al pensador escocés un autor de gran relevancia para problematizar los modos en los cuales pensamos la formación humana y la educación del cuerpo. Por ese motivo, el trabajo aquí desarrollado se centra en el tercer período de la producción intelectual del autor. La última fase comienza en 2018 y se extiende hasta el presente y está orientada a un retorno al lugar originario de trabajo etnográfico en Laponia con los grupos de cazadores-recolectores.

La recepción de la obra de Tim Ingold en el campo de la educación y de la educación física es todavía muy incipiente. Ese hecho se debe, probablemente, a dos factores: por un lado, por ser un trabajo reciente, que está teniendo una recepción más amplia desde final de la primera década del siglo XXI, ganando más fuerza en la segunda década, y por otro lado, por el hecho de que sus ideas no corresponden a la concepción mainstream del campo educación sobre formación humana, que, de modo general, parte de un concepto antropológico ideal que sirve como horizonte normativo. De ese modo, el trabajo de Ingold permanece inexplorado en nuestro terreno académico y profesional. Por entender que sus ideas tienen un potencial crítico y creativo para pensar la formación humana, de modo general, y la formación que ocurre en el ámbito de la educación corporal, entendemos oportuno traer para el debate del área algunas de las herramientas teóricas cuñadas por el intelectual escocés. El problema que orienta la reflexión aquí propuesta es comprender el concepto de educación y el lugar del cuerpo en el proceso de formación en el pensamiento de Timothy Ingold y vislumbrar desdoblamientos posibles para resignificar la concepción hegemónica de formación humana y de educación del cuerpo presentes en la tradición educativa moderna.

## **DILUYENDO LAS FRONTERAS ENTRE NATURALEZA Y CULTURA O RESIGNIFICANDO LA ANTROPOLOGÍA**

Antes de adentrarnos en el debate del problema del presente artículo, es relevante indicar algunas categorizaciones básicas del pensamiento de Ingold, para sentar las bases para la comprensión de nuestro argumento. Centramos nuestra atención en dos pares conceptuales: 1) la relación y distinción entre antropología y etnología y 2) la relación entre animalidad y humanidad.

El primer punto nos permite comprender el modo en que nuestro autor opera cuando realiza trabajos de antropología. Una crítica fuerte al campo disciplinar al cual pertenece (a pesar de que a veces pone en tela de juicio su propia pertenencia a ese campo, o mejor el reconocimiento inter-pares de su pertenencia). La concepción presente en la antropología de que su *métier* estaría dado por el trabajo etnográfico, llegando casi a volver equivalentes antropología y etnografía, implica que esa área de conocimiento tendría como tarea fundante la descripción rica y detallada de diferentes modos de vida, de diferentes culturas (Ingold, 2017). De forma diferente, propone la idea de que la antropología no debería resumirse en la actividad descriptiva, por más cuidadosa, por más meticulosa y sensible que sea, sino que debería avanzar en el sentido de proponer formas de vida posibles, a partir del diálogo con las formas de vida existentes. De ese modo, la vida en su devenir sería su objeto. Veamos qué nos dice el autor:

Sostengo que la antropología es una investigación generosa, abierta, comparativa y crítica de las condiciones y posibilidades de la vida humana en el mundo que habitamos. (...)

Es *generosa* porque está atenta y responde a lo que las otras personas hacen y dicen. (...)

Es *abierta* porque no buscamos soluciones finales, sino caminos a través de los cuales la vida puede transcurrir. (...)

Es *comparativa* pues estamos conscientes que cualquier camino que la vida pueda haber tomado no es único. Ningún camino es preinstituido como el único que es “natural”. Así, la cuestión “¿Por qué de este modo y no de otro?” siempre predomina en nuestras reflexiones.

Y la antropología es *crítica* porque no podemos estar satisfechos con las cosas tal como están. (INGOLD, 2017, p. 223-224)

Por lo que vemos en la cita anterior la antropología no desdeña de la etnografía, sino que se vale de ella, pero también la trasciende. Podríamos decir que ella es un dominio de saber que no solamente ve la vida transcurrir, sino que se incorpora al propio transcurrir de la vida.

Una segunda demarcación categorial es la tensión entre animalidad y humanidad, y la consecuente revisión de la relación entre ciencias sociales y ciencias naturales. En este particular Ingold se aleja de la visión esencialista del ser humano como una especie de naturaleza distinta del animal. Al contrario, Ingold entiende que entre el animal y el humano hay diferencia de grado, no de substancia. “La frontera entre la especie humana y las demás especies del mundo animal no es paralela, sino que, en realidad, ella cruza las fronteras entre humanidad y animalidad como estados del ser” (INGOLD, 1995, p. 47) y posteriormente, complementa sintetizando “Las diferencias entre los seres son más de grado que de especie” (Ibid., p. 49). Por ese mismo motivo, las ciencias naturales y las ciencias sociales deben tener una relación porosa entre sí, porque ni las unas agotan la comprensión de lo animal, ni las segundas agotan la comprensión de la animalidad. Esa posición tiene implicaciones fuertes para la concepción de la antropología, dado que la sitúa como un campo de frontera entre los dominios de ambas provincias de la geografía de las ciencias. Los dos puntos levantados en este apartado nos llevan a reposicionar la antropología no más a partir de su diferenciación, sino de su carácter poroso y fronterizo. En las palabras de nuestro autor:

El modo como veo la antropología es situándola en un cruce en la división entre las ciencias naturales y las ciencias humanas, por un lado; y la entre especulaciones teóricas sobre lo que la vida humana puede ser, y la observación empírica sobre lo que es la vida en un cierto lugar y tiempo. (INGOLD, 2012a)

Hechas esas aclaraciones iniciales, iniciaremos la discusión de los argumentos centrales de nuestra propuesta, adentrando en las categorías del pensamiento de Ingold que nos permiten comprender su modo de pensar la formación humana, y las implicaciones que podemos extraer de ello para situar el lugar del cuerpo y su devenir en tal proceso.

## **FORMACIÓN HUMANA COMO TRANSMISIÓN DE LA PERCEPCIÓN: LA TRADICIÓN (RE) INVENTADA**

En la tradición de la antropología como ciencia se impone la concepción de que esa área de conocimiento tendría a la cultura como objeto, y que esta se comprende como la producción de una red simbólica que identifica a un grupo social, y que es tejida a partir de las interacciones de los miembros del grupo social en cuestión (los lectores reconocen aquí las reminiscencias de la idea de cultura cuñada por Clifford Geertz, utilizada como ejemplo). De tal modo que la función de la antropología, a partir de la etnografía, sería describir esas redes simbólicas y las prácticas culturales a ellas ligadas. Como en algún momento dijo Cornelius Castoriadis, la práctica etnográfica implica ir hasta un grupo social diferente del propio, hacer de cuenta que es miembro de ese grupo (a sabiendas de que nunca se puede ser uno de ellos), y volver a la comunidad de origen para contar a sus pares cómo es la cultura del grupo observado, haciendo de cuenta como si se fuera miembro de ese grupo. Esa posición es criticada por nuestro autor al hacer hincapié en que la relación intergeneracional en un grupo social no tiene tanto que ver con la transmisión de una orden simbólica para la generación siguiente, como modo de inserción en la cultura,

como aculturación, sino que él entiende que la relación intergeneracional está pautada por la formación de la atención y la percepción. Por lo tanto, el problema con el que se ocupa la antropología es, para nuestro autor, por definición, del orden de la formación humana, de un modo particular de concebir la creación del humano. Veamos lo que nos dice:

Es a través de un proceso de habilitación (*enskilment*), no de enculturación, que cada generación alcanza y ultrapasa la sabiduría de sus antecesoras. Esto me lleva a concluir que en el conocimiento humano la contribución de cada generación a la siguiente no es un suplemento acumulado de representaciones, sino una educación de la atención. (INGOLD, 2010, p. 7 – traducción nuestra).

Ese concepto es decisivo porque implica a los sujetos en formación como aquellos que tienen capacidad de agencia en el proceso de lo que tradicionalmente llamaríamos “socialización”, o dicho de otro modo, la socialización, para Ingold, implica la formación de los agentes para insertarse protagónicamente en la producción de la tradición, que no es concebida de modo cristalizado, sino como estando siempre en movimiento, siempre en gestación. Cada nueva generación asume la tarea de la gestación permanente de un modo de vida siempre contingente y singular de estar-en-el-mundo-con-el-otro. Esa idea debe ser complementada con el modo de presentar la tradición. Para nuestro autor la tradición es un horizonte a partir del cual se mueve lo nuevo, sin que lo nuevo pueda ser concebido como un reflejo o consecuencia necesaria, determinada por lo que había antes. Veamos:

En cada respuesta descubro que, sin yo saberlo, he estado allí antes, como lo estuvieron mis predecesores desde tiempos inmemoriales. Parece que conozco las amarras sin ser consciente siquiera. Al partir con la corriente, hacia el «aún no», ya sé cómo se va. Por lo tanto, todo experimentar es recordar. Como ha expuesto el fenomenólogo Bernhard Waldenfels (2004:242), «somos más viejos que nosotros mismos»: detrás de los individuos que estamos a punto de llegar a ser, pero aún no somos, están los individuos que ya somos sin siquiera saberlo. En este continuo e itinerante proceso de devenir lo que fuimos y de haber sido el individuo que llegaremos a ser, no hay límite, ningún punto en el que podamos descubrir alguna naturaleza humana básica que estaba ahí antes de que empezara todo (INGOLD, 2016a).

La cita anterior, que es por demás bella y desafiadora, nos confronta con el problema de la imbricación del ser humano entre la biografía y la tradición, la biografía está pautada en su devenir por la tradición y de ella extrae los materiales para la creación de lo nuevo, de que está por venir. De ese modo, al mismo tiempo que no concibe al sujeto como siendo una creación de sí mismo ex-nihilo, tampoco lo sitúa como siendo una determinación de la tradición. Otro aspecto a destacar en correlación el punto anterior, es la centralidad de la acción en la apuesta teórica del intelectual escocés. Volverse humano es siempre un problema que tiene que ver con la relación con el mundo que se realiza en la acción, no suponiendo una primacía de las ideas sobre la práctica, sino sobreponiendo, implicando una zona de indistinción entre ideas y práctica, o mejor aún las ideas acontecen en la acción, no disociada de ella.

De forma complementar a lo que fue anteriormente dicho, emerge el concepto de copia como un modo de ser de la inserción de un sujeto en la tradición. Sin embargo, la copia no puede ser entendida como una mera reproducción de un original, que es tan exacta como idéntica al original que se presenta. De modo análogo a la idea benjaminiana de mimesis, la copia no se reduce a la imitación buscando la identidad sin fisuras con el original, sino que implica siempre una dimensión poética de aquel que copia, la copia es siempre de alguien que realiza la copia. Realizar aquí significa apropiación creativa de algo del y en el mundo que se instala en la esfera de la tradición. Ingold (2010, p. 15) entiende que copiar es “(...) seguir en las acciones individuales aquello que otras personas hacen.” De ese modo, copiar es inherente al proceso de maduración del individuo en la relación con el grupo al que pertenece, no haciendo transcripciones literales, sino ejercitándose diversas veces en el modo de hacer suyo el mundo en que vive a partir de la relación que establece con los modelos presentes en su grupo social.

No existe transmisión lineal, sino un ejercitarse en el copiar (el verbo reflexivo que aquí gana un destaque especial). La relación con el maestro no es una relación de subordinación y ejecución de él, sino que se trata de hacer suyo el modelo de modo siempre singular, siendo que al final lo que permanece es el agente con su copia creativa (INGOLD, 2016a). Con relación a este particular es bueno recordar

que los grandes maestros de la pintura siempre tuvieron como sus propios maestros a sus predecesores, e hicieron de la interpretación de obras icónicas un modo propio de reproducir recreando la obra. Un ejemplo clásico de esto es la célebre interpretación de “Las Meninas” de Diego Velázquez realizada por Pablo Picasso en 58 pinturas.

Pensando en la formación corporal que se realiza en el campo de la educación física, esta idea nos permite criticar el modelo tradicional de formación corporal, que está pautado en la copia entendida como una reproducción fiel del original, del movimiento perfecto. Y nos lleva a comprender que la originalidad reside en la posibilidad reflexiva de apropiación creativa del gesto. La idea de gesto aquí es importante, porque ella presupone alguien que al moverse dice algo, y lo dice como algo propio, en el gesto reconocemos la marca y el modo de ser de un autor. Además, esa idea nos permite salir del falso dualismo imitar – crear que se ha instalado en el campo.

Esa premisa nos permite pensar que el trabajo pedagógico en el campo da la educación del cuerpo y la educación física siempre se realiza inmerso en una tradición que implica un repertorio de movimientos y prácticas corporales socialmente codificados. Ese conjunto de prácticas, que ha sido denominado de cultura corporal de movimiento (PICH, 2014), es visto aquí como un horizonte, que orienta el quehacer pedagógico, pero no como una matriz normativa cristalizada, que no puede ser modificada. Al contrario, la inserción en el ámbito de la cultura corporal de movimiento implicaría un estar siempre participando de la tradición en perspectiva de resignificación. Copiar un movimiento es aquí significado como hacerlo propio a partir de la referencia a los modos codificados pertenecientes a la tradición.

Otro aspecto central para nuestro argumento es la importancia del cuerpo en el proceso de copia. La copia no es un proceso de producción mental, en el sentido estricto, o sea como una actividad espiritual desencarnada. Al contrario, copiar presupone primariamente al cuerpo, presupone la presencia corporal en el mundo y su correspondiente abertura. Veamos:

El iniciante mira, siente y oye los movimientos del especialista y busca a través de intentos repetidos, igualar sus propios movimientos corporales a aquellos que son objeto de su atención, con la finalidad de alcanzar un tipo de ajuste rítmico de percepción y acción que está en la esencia del desempeño fluido. (INGOLD, 2016a, p. 21).

Ampliando la comprensión de la cita anterior, es relevante traer para la discusión el concepto de percepción. Ya es posible intuir que la percepción no es ni una mera reacción neuronal a los estímulos sensoriales del ambiente, ni tampoco una inscripción simbólica en el aparato perceptual, sino de un proceso continuo de construcción de sentidos a partir de la relación corpórea con el mundo, a partir del “estar-corporalmente-con-el-otro-en-el-mundo”. En las palabras de nuestro autor: “(...) la percepción no es una operación ‘dentro-de-la-cabeza’ ejecutada sobre el material bruto de las sensaciones, sino que ocurre en circuitos que atraviesan las fronteras entre el cerebro, el cuerpo y el mundo.” (INGOLD, 2008).

De forma complementaria a lo dicho anteriormente es importante destacar que el concepto de conocer está directamente implicado con la condición del sujeto como “ser-en-el-mundo”, remitiéndolo a la dimensión de la inmanencia y la vida y al campo de la práctica. Consecuentemente resolver un problema “(...) es inseparable de los movimientos reales de la persona en acción en el escenario de la práctica y que, por tanto, haber resuelto un problema es ipso facto haber implementado una solución.” (INGOLD, 2010, p. 22) El existir es un movimiento permanente de producción formas singulares de estar en el mundo sin embargo, esas formas no son creaciones ex – nihilo, sino modos que encuentran su anclaje en el devenir de la tradición. De tal manera que la creación de sentido no una subordinación a las condiciones sociales existentes, sino que es un proceso de “(...) implicación integral de las personas entre sí y con su entorno, en el proceso continuo de la vida social.” (INGOLD, 2008).

Es importante en este momento hacer una aclaración metateórica sobre el argumento que estamos presentando. El lector posiblemente está preguntándose sobre la forma un poco vaga de tratar la dimensión de la estructura social (principalmente aquellos lectores versados en el análisis histórico y sociológico). Es importante recordar un elemento apuntado inicialmente, que, debido a que nuestro autor se vincula a la tradición fenomenológica, la estructura es invocada de modo a reconocer su existencia. Sin embargo, el acento en la producción teórica es en la dimensión de la acción. La relación entre estructura

y acción (problema fundante de la teoría social) se resuelve en este caso a partir de la primacía de la acción, que no sin emerger de la estructura (porque está presupuesta), la realiza y reactualiza permanentemente.

Un aspecto que merece atención en la discusión de Ingold, que es traído a colación del debate anterior sobre la fenomenología, es la cuestión del conocimiento, el concepto y la representación en la formación humana. Siendo coherente con la perspectiva fenomenológica nuestro autor entiende que la formación humana no debe pautarse por una relación teoría – práctica, centrada en la primacía de la primera con relación a la segunda, sino que esa relación debe ser pensada, nuevamente por la centralidad de la acción. De forma preliminar subrayamos que el desempeño (que aquí no es concebido como un rendimiento para, sino como un actuar en), es considerado, no como el resultante de la aplicación de la carga de representaciones mentales del sujeto en una situación, sino como la realización integral de un organismo-persona en un ambiente determinado (INGOLD, 2010, p. 18). Para situar de manera correcta ese problema debemos recuperar la noción de relación intergeneracional, que es central en la idea de formación humana de Ingold:

En el transcurrir de las generaciones humanas la contribución de cada una para la cognoscibilidad de la siguiente no se da por la entrega de un cuerpo de información desincorporada y contexto-independiente, sino por la creación a través de sus actividades, de contextos ambientales dentro de los cuales las sucesoras desarrollan sus propias habilidades incorporadas de percepción y acción. En vez de tener sus capacidades evolutivas tomadas por estructuras que *representan* aspectos del mundo, los seres humanos emergen como un centro de atención y agencia cuyos procesos *resuenan* como los de su ambiente (INGOLD, 2010, p. 22).

La apuesta de Ingold por la relación intergeneracional pautada por la problematización de la tradición, en contraposición a la idea de la transmisión de un cuerpo de conocimientos teóricos, de saberes sistematizados conceptualmente, implica en concebir al sujeto como “agente-en-el-ambiente”. Además, debemos notar la dualidad presentada entre el problema de la información desincorporada y los problemas en contextos ambientales concretos en los cuales se desarrollan habilidades de percepción y acción que siempre convocan al cuerpo. El primer elemento nos remite a la tradición que se pauta por el saber conceptual como algo desencarnado, de cisión entre cuerpo y alma, o, como entiende Le Breton (2002), entre cuerpo y sujeto, que hizo mella en la tradición occidental de formación humana. Por otro lado, la idea de situar la formación humana en contextos ambientales concretos convoca la presencia corporal del sujeto en el devenir de la historia. Esa premisa lo lleva a concebir que la formación humana no es fruto de una transmisión de informaciones, sino un redescubrimiento orientado (Ingold, 2010, p. 19). Importante destacar, finalmente, la comprensión de conocer que resulta de lo que expusimos ahora.

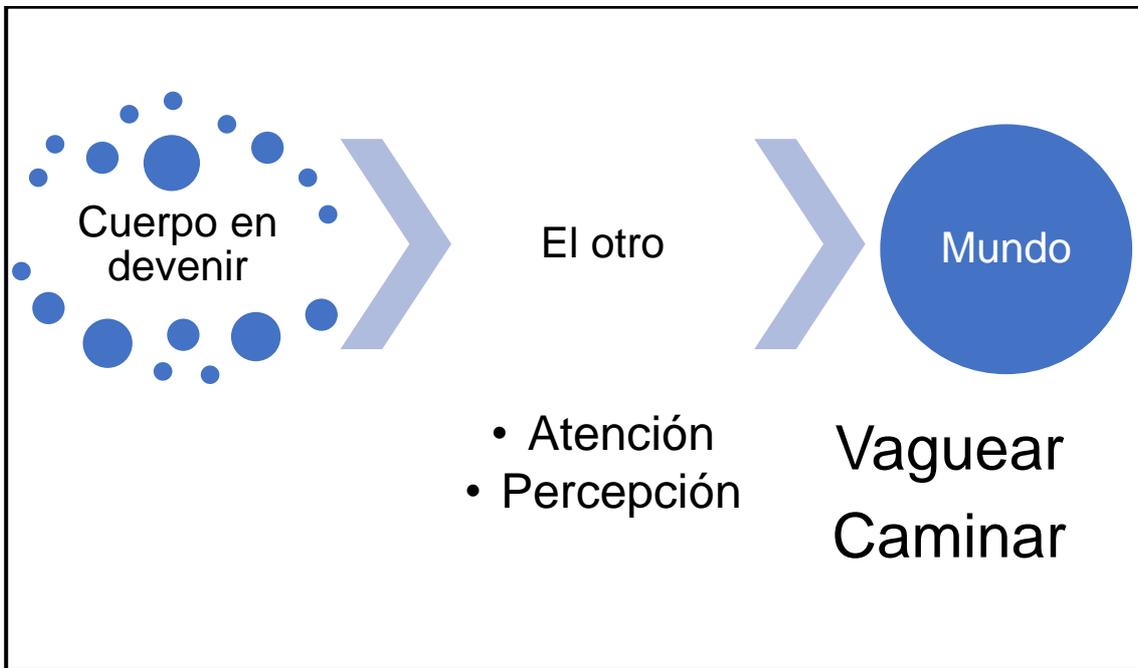
El conocer, entonces, no se encuentra en las relaciones entre estructuras en el mundo y estructuras en la mente, sino que es inmanente a la vida y a la conciencia del conocedor, pues florece dentro del campo de la práctica – la *taskscape*<sup>1</sup> – establecido a través de su presencia en cuanto ser-en-el-mundo (INGOLD, 2010, p. 22).

La cita anterior nos permite bosquejar un elemento importante del pensamiento de Ingold, en el sentido de marcar claramente su distancia del concepto descontextualizado, y, por ende, desincorporado, en favor de la idea del ser humano como un “ser-corpóreo-en-el-mundo”, que se produce en el plano de la inmanencia, de la vida. Al asumir el horizonte fenomenológico, el concepto deja de tener, aparentemente, un lugar destacado. La apuesta tan decidida por el plano de la inmanencia y la acción nos abre interrogantes para pensar la relación entre el concepto y la vida, y, de forma paralela, la relación entre la formación humana y las trayectorias formativas.

En la medida que la vida es problematizada como aquello donde los organismos producen su existir (INGOLD, 2016b), el movimiento de la vida no puede ser pensado como una clausura en formas determinadas de vida cuya normatividad es dada de modo apriorístico. La vida es concebida “(...)

<sup>1</sup> Debe ser apuntado que el concepto de *taskscape* presentado en el texto citado, será posteriormente abandonado, por las interpretaciones a las que dio margen. (ver Ingold et al., 2012a).

como un movimiento que se construye progresivamente a sí mismo en estructuras emergentes.” (Ibid., p. 21). En esa idea, que parece evocar la propuesta poética de Walt Whitman que dice que la vida es deseante de sí misma, vemos nuevamente la apuesta en un existir que se sitúa en el plano de la inmanencia y del acontecer. Esa idea sirve como base para adensar el concepto de formación humana del autor.



**Cuadro 1** – Proceso del vagar atencional (Fuente: Autor)

El caminar es un lugar importante para problematizar la vida y la formación humana (en el sentido lato) porque implica en un andar que puede ser orientado de diversas formas, a pesar de que siempre el movimiento es el elemento central. Al criticar la tradición educativa en los países occidentales, son propuestas dos metáforas: el dédalo y el laberinto, las dos formaciones, a pesar de ser aparentemente semejantes, tienen un diseño que las hace diferentes. Esas metáforas son usadas para representar dos modelos de formación humana pautadas en el caminar, ambas implican modos diferentes de caminar, de seguir una trayectoria. La primera sigue una estructura que implica elecciones, pero que es cerrada y predefinida. La segunda exige del agente una relación de atención constante durante el transcurso, para poder encontrar la salida (INGOLD, 2015). Ellas se relacionan con dos conceptos de educación: 1) de inducción (llevar para adentro) e 2) ex-ducción (llevar para afuera), que corresponden a los términos educare e ed-ucere, respectivamente. El caminar en el dédalo tiene que ver con la primera idea y el caminar en el laberinto con la segunda.

Seguir el camino es menos intencional que *atencional*. El andante es llevado para afuera, para la presencia de lo real. Así como la intención está para la atención, la ausencia está para la presencia. Esta es también la diferencia entre vagar y navegar. (Ingold, 2007, p. 15-16). Es claro que hay una mente operando en el vagar atencional del laberinto, así como en la navegación intencional del dédalo. Pero se trata de una mente inmanente a su propio movimiento y no una fuente originaria a la cual ese movimiento puede ser atribuido como efecto (INGOLD, 2015, p. 27)

La idea de una educación que “lleve afuera” está relacionada con el concepto de que la formación humana debe ser, antes de todo, un formar-se, un dar forma a la vida que se vive en la relación con el otro, a partir de una manera siempre singular de inserción en la tradición a la que se pertenece. La atención del caminar que vaguea no es la atención del sujeto de la filosofía de la conciencia, sino una atención que sin estar centrada en un punto fijo y con una meta predeterminada, se relaciona con el proceso de acontecer el propio caminar. Vaguear es hacer del proceso contingente de la vida el elemento central de aquello que importa para el existir.

Evidentemente que en este punto nos preguntamos: ¿cómo puede ser pensada la idea de la formación humana cuyo horizonte es la intencionalidad educativa? En ese caso, la respuesta es priorizar como intencionalidad la formación de una subjetividad abierta a la relación que establece con el mundo, de modo inventivo. Por ese hecho la centralidad de la imaginación es importante, imaginar es volver posibles las cosas. También es importante recordar que la tradición es el substrato de ese movimiento, es en la tradición que se encuentran los elementos para la invención, pues la imaginación tiene como su materia prima a la memoria Ingold (2015). Y la imaginación es constitutivamente una potencia que se actualiza en el acto de vagar:

(...) la tendencia de la imaginación es para vagar, buscar un camino al frente y no seguir una secuencia de pasos rumbo a un fin preestablecido. En ese sentido, la imaginación es un impulso generativo de una vida que es perpetuamente llevada por la esperanza, promesa y expectativa de su continuación. En esa vida, como afirma el filósofo Gilles Deleuze (2001, p. 31), no hay reales, apenas virtuales – las cosas se encuentran en *camino* de ser actualizadas o dadas (INGOLD, 2015, p. 30).

Es relevante destacar en este punto que al acentuar la importancia de la imaginación y la invención en el vagar se hace una apuesta en la dimensión estética y poética de la vida humana en formación. Parafraseando al filósofo italiano Giorgio Agamben (2015), la dimensión constitutiva del vivir humano es la producción de “formas-de-vida”, de vidas que no pueden ser dissociadas de su forma, porque la forma que se le da a la vida coincide con el vivir. Vivir este que nunca puede ser entendido a partir de una lógica monádica o solipsista, sino que se realiza en la “vida-con-el-Otro”.

Una apuesta fuerte es la idea de una educación centrada en la atención al caminar y el vagar, o podríamos decir en un vagar atencional. Entendemos que es relevante ampliar la comprensión de este problema para situar de manera adecuada la idea del autor. El vagar atencional, como aquí preferimos llamarlo, se contrapone a lo que normalmente entendemos como una trayectoria formativa en el campo de la educación y de la educación corporal. Vale la pena usar la metáfora de la línea recta como el trayecto más corto entre dos puntos, para designar el modo usual a partir del cual concebimos la formación humana, normalmente en términos de apropiación de herramientas cognitivas y de las operaciones lógicas que posibilitan su uso correcto. Entendemos la educación humana como el camino más económico (en el doble sentido de la palabra, tanto en términos de rapidez como en el plano financiero) para la complejización creciente de la comprensión conceptual del mundo, sin que haya ninguna implicación subjetiva con el saber apropiado, sea este del tipo que se trate: científico, artístico o del movimiento humano. O sea, se trata de un juego de cálculo de eficacia y eficiencia entre fines y medios. Además, los saberes que “entran en el juego” del sistema de enseñanza tienen cada vez más relación con su carácter productivo, normalmente en términos profesionales y también económicos. En esa lógica las trayectorias curvas o los desvíos, las interrupciones, las pausas, son consideradas obstáculos o demoras inútiles. La oposición utilidad – inutilidad es sin dudas de gran importancia para la formación que se realiza en el sistema de enseñanza moderno, y, de forma acentuada, en la contemporaneidad. Se trata, en suma, de una formación utilitarista que nos lleva a establecer una relación instrumental y productivista con el saber. En ese “juego” la contemplación, la atención al acontecer y la dimensión estética-ética de la vida humana no son llamadas a “entrar en cancha”.

Vagar, en la modernidad, y particularmente en esta nuestra modernidad tardía, es sinónimo de indolencia, de improductividad, connotando un significado negativo y depreciado. Algo a ser descartado y evitado. La formación humana debe ser orientada por la negación del vago y su vagar. De forma diferente, en este caso el vagar atencional no implica en dar centralidad a la relación entre un punto de partida y uno de llegada, a partir de cálculo eficiente y eficaz de medios y fines, sino que el elemento fundamental de la formación es la relación de atención del sujeto con el medio en el que está situado, sin que la línea recta sea su desiderata. La relación atencional implica un vagar, un andar rumbeando sin rumbo fijo. Vagar, que para la modernidad productivista es un mal, aquí asume el lugar de un modo de relación, en primer lugar, estético con el mundo, que no se orienta por la lógica del just in time de Khronos, sino de un tiempo kairológico, del tiempo oportuno, que no se preocupa por llegar lo más rápido posible, y que presupone una suspensión con el tiempo cronometrado. El vagar no se orienta por el ritmo de la marcha del desfile militar, ícono de la marcha para la modernidad (no solamente

en los desfiles militares), sino que la marcha es fruto del diálogo que se establece con el mundo al cual se presta atención. Al centrar la apuesta en el vagar se realiza un vuelco en favor de la improductividad y de una relación estética y de no-dominación del ambiente, de la naturaleza y del cuerpo, se intenta una reconciliación sensible (pero no sensibilista) con la naturaleza a partir de la presencia corporal. Tener atención es dar lugar a la contemplación como modo de establecer relación con el mundo que se vive, un modo de dar lugar al asombro, como veremos enseguida.

Antes de continuar, entendemos que es oportuno entretener relaciones entre lo dicho y la tradición en la educación del cuerpo que se realiza en el ámbito de la educación física. No es una casualidad que el cronómetro y los espacios claramente delimitados como lo son los campos deportivos, pero también las rutas de escalada y los circuitos de mountain bike, sean emblemáticos en el escenario de la educación corporal que ocurre en la educación física. Lo que nos indica que estamos situados en una tradición pautada por la lógica del dédalo, por tanto, centrada en la idea de que para que la educación del cuerpo sea “correcta” deben ser observados adecuadamente (en el sentido literal de adecuarse a) los tiempos y las trayectorias a ser recorridas. La tradición de la educación física enseña, entre otras cosas, a respetar y moldarse a tiempos y espacios definidos a-priori, y a poner atención al llegar al final de la forma más rápida posible, porque eficiente y eficaz. Al contrario, prestar atención al recorrido, siendo sensible al acontecer es considerado una pérdida, una falla y una falta. Es archiconocida la proliferación de diagnósticos contemporáneos de TDAH, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad). En la perspectiva que estamos trabajando, tal vez el diagnóstico sea el de un síntoma por la cosificación de la atención a la que estamos sometidos, y la educación física, pautada en la eficacia y eficiencia, ha cumplido y sigue cumpliendo un rol importante.

Un par conceptual que debe ser destacado es la relación entre innovación e improvisación y su relación con la creatividad. La innovación, tan festejada en la vida social y académica contemporánea, es la versión contemporánea del imperativo del progreso. La innovación es considerada la expresión genuina de la creatividad, basada en el avance científico-tecnológico orientado por la premisa de la productividad y el desarrollo de nuevas patentes y sus respectivas mercancías. Al contrario, la improvisación, que tiene un valor simbólico depreciado en la contemporaneidad por igualarse a falta de previsión y planeamiento, es considerada la manifestación adecuada de la creatividad y un elemento fundamental en la constitución del ser humano, porque no está basada en la idea de exactitud de una hoja de ruta ya establecida, sino que es la producción de un caminar vago que se produce en el andar. Veamos: “Equiparar creatividad con improvisación es leerla hacia adelante, siguiendo los caminos del mundo a medida que se despliegan y no buscando recuperar una cadena de conexiones de un punto final hacia un punto de origen en una ruta ya transitada” (INGOLD, 2012b, p. 30).

Un segundo par conceptual que también merece nuestra atención es el constituido por la sorpresa y el asombro. La sorpresa es identificada con la ciencia y el asombro con quien efectivamente quiere tener una relación de descubrimiento del mundo, de abertura. La ciencia opera a partir de un cierre a lo asombroso, para sorprenderse de forma permanente. La previsibilidad y el control típicos de la ciencia no tienen abertura para el asombro con el nacimiento del mundo, por ese motivo encuentra en las sorpresas de las descubiertas científicas su modo de ser. Por otro lado, la relación con el mundo dada en el asombro implica ver al mundo como en un estado permanente de germinación, de gestación continua. Es en ese estado que reside la verdadera abertura para el mundo, de tal modo que la formación humana debería pautarse por el asombro y no por la sorpresa como principio formativo, o, podríamos decir también debería pautarse en la primacía del asombro. La relación entre la abertura para el asombro y el cierre de la ciencia es presentada de la siguiente manera:

Aquellos que están verdaderamente abiertos al mundo, a pesar de eternamente asombrados, nunca serán sorprendidos. Si esa actitud de asombro, no de sorpresa, los deja vulnerables, ella también es una fuente de fuerza, resiliencia y sabiduría. Pues, en vez de esperar que ocurra lo inesperado y ser tomado de sorpresa en consecuencia, esa actitud permite que a cada momento ellos respondan al flujo del mundo con cautela, discernimiento y sensibilidad (INGOLD, 2013, p. 23).

El asombro como principio formativo nos lleva a entender que la formación humana debería estar centrada en una relación atenta y sensible con el mundo, lo que no niega, a nuestro entender, el valor del saber científico, sino que lo subordina al primero.

Recuperando la idea inicial de educar adentro (*educare*) y educar afuera (*educere*), responden para nuestro autor a dos instituciones importantes de la tradición occidental de formación humana: la escuela y la *scholè*, respectivamente. Ellas son pensadas como contrapuestas y, de cierto modo, inconciliables. Veamos:

La institución de la escuela y el tiempo libre de la *scholè* se comprometen, respectivamente, con los imperativos opuestos de *educare* e *educere*: traer para adentro y conducir para afuera, inculcación y exposición, intención y atención. Lo que la primera se apropia, la segunda coloca en suspenso (INGOLD, 2015, p. 32).

Al operar de manera binaria, contraponiendo escuela y *scholè* tenemos el riesgo de crear polos opuestos que pueden caer en un reduccionismo problemático. El efecto del martillo que intenta deconstruir una tradición, lo que implica en reducir el problema a una superación simple por un nuevo modelo. Sin embargo, vale preguntarse si la tradición escolar debe ser completamente negada o si su modo de operar, en particular la relación con el saber que en esa institución es propuesta, así como los tipos de saberes que son tematizados, es lo que debe ser problematizado. No creemos que la negación simple de la institución sea una salida posible. Sino que puede ser más potente pensar en una relación dialéctica, de una dialéctica negativa, que no busca una superación entre los polos propuestos, sino que los mantiene en permanente tensión.

En el movimiento de la formación humana referenciada en el vagar y la *scholè* el cuerpo es un referente central. La inmanencia y la contingencia como elementos fundantes de ese proceso formativo no pueden ser entendidos, como ya expusimos antes, sin un proceso de in-corporación (y aquí el guión es intencional para hacer hincapié en el proceso de hacer cuerpo) y de hacerse cuerpo en el vagar. Un cuerpo, que como dice Le Breton (2003), es siempre un borrador, algo inacabado, la incompletitud es su modo de ser. La cita a seguir elucida de manera elocuente lo que estamos diciendo:

El mundo es objetivo entonces mientras resiste u obstruye; el proceder es lograr una ruptura. En la vida, no obstante, yo estoy *con* mi cuerpo, no *contra* él. El cuerpo no se pone en el camino —o al menos no a menudo— sino que *es* el camino, el mismo movimiento, ejecución, o pasaje de mi propia existencia en el mundo. En este sentido, el cuerpo no es un objeto ni yo soy un sujeto. El cuerpo es una cosa, como ciertamente yo también lo soy. Y la cosa acerca de las cosas, si se quiere, es que cada una es un «andando» [*going on*] —o mejor, un lugar en el que varios andando se entrelazan. (INGOLD, 2012b, p. 36).

El cuerpo, al ser dado en el movimiento, es el lócus del caminar, donde se materializa la existencia del sujeto en el mundo en su vagar atento. El sujeto está con su cuerpo en el andar y al estar con él cruza su línea con el de otros andares que se mueven en el mundo. Hacerse al andar es estar siempre haciéndose cuerpo. Vale recordar en ese sentido, parafraseando al antropólogo brasileño Eduardo Viveiros de Castro, que el cuerpo no es un dato, sino un hecho, o tal vez sea mejor decir: un haciendo en el camino con los Otros.

Pensar en ese sentido la formación corporal implica asumir la imposibilidad de tener un cuerpo, ideal fundante de la tradición moderna, sino que siempre se está deviniendo otro cuerpo en el andar vagueante en el mundo con los Otros. Esto implica reconocer que la relación con el cuerpo debe estar marcada por la paradoja de ver al cuerpo como una cosa, al mismo tiempo, propia y extraña, una cosa que es (y que está siempre siendo), pero que no se tiene. Caen por tierra, en ese registro, las pretensiones de siempre superar los límites del cuerpo, porque lo que se considera un límite no es, sino el modo de ser del cuerpo. Por ese motivo, un elemento vertebrador de la educación del cuerpo (y no solamente de la educación física) es considerar el estar en y con el cuerpo un espacio de reconciliación con el sentir la vida con el Otro y sentirse vivo en la vida con el Otro.

Un párrafo específico merece ser destinado a la alerta que nos hace el autor sobre la relación entre cuerpo y vida. Por lo tanto, ¿cuál es el cuerpo que puede efectivamente ser llamado de un cuerpo saludable? Esa pregunta que se presenta como teniendo una cierta obviedad como respuesta

resuena aquí como un paréntesis que se abre para suspender la certeza con la cual respondemos a ella, de modo general en la modernidad: parafraseando Bichat, el cuerpo vivo saludable es aquel que existe en el silencio de los órganos, o sea, aquel cuyo metabolismo opera en condiciones de normalidad, cuyo organismo se encuentra en estado normal. En el campo de la educación del cuerpo diríamos que el cuerpo saludable es el cuerpo apto (para rendir). Sin embargo, la idea de un cuerpo apto y saludable, trae aparejada la noción de armado (supuestamente contra las contingencias y para dar cuenta del rendimiento diario del trabajo) e inmunizado (en el sentido de prevenido contra las agresiones del ambiente, que siempre es visto como hostil). El ideal normalizador de nuestro mundo es ver la vida y al cuerpo como aquello que debe ser apto e inmune. Al contrario de ese ideal, Ingold nos propone superar la visión de oposición entre apto versus incapaz, para problematizar si la idea de aptitud (física) es en sí una noción que contemple a la vida como su modo de ser. Veamos la provocación de nuestro autor, que es fundamental para (re) pensar la educación del cuerpo:

Tal vez lo opuesto a “físicamente apto” no deba ser “incapacitado”, sino “lleno de vida”. El cuerpo animado puede estar en riesgo y vulnerable a la exposición, pero por lo menos está vivo para el mundo. Donde el cuerpo competente del agente volitivo autosuficiente es puesto a trabajar en la realización de sus intenciones, el cuerpo animado está siempre en medio del “hacer pasando”, de llamar el ser para la vida, o de lo que Maning llama de “vivir la vida”. Es animado (INGOLD, 2020, p. 63).

La cita anterior nos abre un horizonte de extrema riqueza para pensar el campo de la educación y de la educación corporal, ambos fuertemente referenciados en la idea de eficiencia y aptitud. En particular la tradición del entrenamiento físico e intelectual, asume la premisa de la aptitud como casi un imperativo. La definición de la educación y el entrenamiento del cuerpo a partir de la necesidad de ajustarlo a un ideal de rendimiento definido a-priori, implica siempre en el movimiento de moldar y funcionalizarlo para un modo de vida centrado en la normalización de la vida pautada por la máxima producción posible (física e intelectual). Además, es bueno decirlo, que ese horizonte nos lleva a definir cuáles son las vidas que valen la pena hacer y promover que vivan, y cuáles son aquellas que pueden ser dejadas al margen. En el registro que nos propone Ingold la vida es la potencia a la cual se le da forma en el acontecer del “existir-con-el-otro”. Hacer pasando está centrado en la idea de la imposibilidad de que la potencia de la vida pueda ser realizada a partir de ideales normativos de carácter apriorístico. Al contrario, ese concepto implica que la norma de la vida solamente puede ser realizada a partir del propio existir, la norma del vivir debe ser inmanente al propio vivir, al “hacer pasando”. Por tanto, la vida y el cuerpo como lócus en el que se realiza la potencia de la vida humana en su radicalidad no pueden nunca ser situada en la lógica de la “aptitud para”, sino, al contrario, a partir de la superación de la normatividad a-priori del rendimiento. A partir de la idea de asumir la tarea de dar forma a la vida que se vive en el caminar, en el vaguear. Justamente allí es dónde reside el cuerpo animado.

## CONSIDERACIONES FINALES

El referencial que aquí tratamos, dando centralidad al problema de la formación humana y el cuerpo que se constituye a partir del vaguear, nos retira de lugares comunes, pero, al mismo tiempo, nos presenta un horizonte que también no nos deja cómodos, abriendo interrogantes que también es necesario problematizar. La apuesta formativa de Ingold nos invita a pensar un entrelugar, que se sitúa en el umbral de un modo tradicional de educación, centrado en la idea de la apropiación cognitiva e instrumental de saberes académico-conceptuales, de carácter pseudo-estético y del dominio del movimiento humano sin relación con la vida y un lugar que afirma la centralidad a la atención (y la estética, decimos nosotros) que se realiza en la relación y el encuentro intergeneracional y que tiene en el cuerpo su espacio de acontecer. En el primero tenemos un “puerto seguro” al cual nos dirigimos y la relación entre enseñantes y aprendices es de transmisión lineal de un conjunto de saberes de forma universal, sin distinción entre los sujetos y centrada en la sorpresa. En el segundo modo de concebir la educación, el centro no es un objeto cognoscible, sino un modo de relación con el mundo que esté atento al acontecer y por lo tanto abierto a la contingencia y al asombro. Además, se hace hincapié en la vida como estando siempre siendo, en estado permanente de abertura e inacabamiento, al cual hay que

vincularse sin una finalidad fijada con anterioridad, sino a partir del vaguear. En ese sentido destacamos la idea de una relación estética con el mundo, que antecede a la vinculación conceptual (sin que esta no esté presente). A ello se agrega la idea del vaguear como un modo de andar, de caminar que no se orienta por la productividad, sino por la afirmación de la vida que se vive, que se encuentra en permanente estado de creación. Por ese motivo, el cuerpo emerge como una realidad fundante de la constitución del humano que, como un borrador, está siempre siendo hecho (de nuevo y de nuevos modos), un cuerpo vagueante es el lócus y el modo de ser de esta propuesta formativa. Es verdad que a partir del modo de elaboración de la relación entre las dimensiones estética y conceptual se tiene a veces la percepción de que serían antípodas, pero no por ello los cuestionamientos a los que nos invita Ingold pierden su valor. Entendemos, que ese es un problema candente que la educación y la educación del cuerpo necesitan urgentemente enfrentar como un modo de resistencia al modo de vida que impera en la contemporaneidad, que, paradójicamente, parece tener desprecio por la vida. Urge concebir una relación estética con el mundo, a partir de la cual el concepto sea llamado para crear mundos posibles. En fin, cuerpos vagueantes que conviden al asombro y al asombrarse en este mundo sombrío.

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim – notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- INGOLD, Tim. Humanidade e animalidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo v. 10, n. 28, p. 39-54, 1995. Disponible em: < [http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/28/rbcs28\\_05.pdf](http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/28/rbcs28_05.pdf) > . Acceso en: 15/10/2021.
- \_\_\_\_\_. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano, *Ponto Urbe* [Online], n. 3, 2008, disponible online el día 31 julio 2008, consultado el 19 diciembre de 2019. DOI: < <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1925> >
- \_\_\_\_\_. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acceso en 20/10/2021.
- \_\_\_\_\_. *Ambientes para la vida Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Ediciones Trilce, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Extensión universitaria-Universidad de la República (Udelar). Montevideo: 2012b.
- \_\_\_\_\_. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>
- \_\_\_\_\_. La creatividad que se experiencia... Innovación e Investigación en Arquitectura y Territorio. Departamento de Expresión Gráfica y Cartografía. Arquitectura. Escuela Politécnica Superior. Universidad de Alicante. N°5 diciembre 2016a. DOI: <https://doi.org/10.14198/i2.2016.5.13>
- \_\_\_\_\_. Una mirada antropológica de la biología. *Apuntes de Investigación del CECYP*, Buenos Aires, n. 27, p. 10-39, 2016. Disponible en: < <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/apuntescecyp/article/view/4609> >. Acceso en: 20/10/2021.
- \_\_\_\_\_. Antropologia versus etnografia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 26, v.1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v26i1p222-228>
- \_\_\_\_\_. *Antropologia e/ como educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.

\_\_\_\_. Research Statement. Disponible en: <https://www.timingold.com/research-statement> Aberdeen, [2021?] Acceso en: 10/06/2022.

Ingold, Tim (et al.) Diálogos Vagueiros: Vida, Movimento e Antropologia, *Ponto Urbe* [Online], 11 | 2012, subido online en el día 01 julio 2012a, consultado 20 octubre 2020. DOI: <<https://doi.org/10.4000/pontourbe.334> >

Le BRETON, David. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

\_\_\_\_. *Adeus ao corpo*. Campinas: Papirus, 2003.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento (verbete). In: GONZÁLEZ, Fernando. Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo. Evaldo. *Dicionário crítico de Educação Física*. 3ª. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. p. 163-165.

**Submetido:** 16/11/2021

**Aprovado:** 12/06/2022

## **DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES**

El autor declara que no hay conflicto de intereses en el presente artículo.