

Pedagogías sensibles

*Sabores y saberes
del cuerpo y la educación*

Jordi Planella



Pedagogías sensibles

Pedagogías sensibles

*Sabores y saberes
del cuerpo y la educación*

Jordi Planella



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Pedagogías UB

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
Fax: 934 035 531
comercial.edicions@ub.edu
www.publicacions.ub.edu

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN Enric Prats

ISBN 978-84-9168-022-2

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



A Francisco Esteban, fraternalmente.

*A Montse Valentí y Llorenç Carreras,
maestros de la(s) pedagogía(s) sensible(s).*

*A Luz Elena Gallo y Héctor Rolando Chaparro,
que rescataron de un viejo estante
mi pasión por los estudios corporales.*

Después comí dos tipos de pasta. Uno era tortellini, pequeños y complicados nudos de masa con un misterioso relleno de carne. El otro, unos raviolis gigantescos que sorprendían por su ligereza y suavidad. Jamás había comido nada igual. Estaban aderezados con miel y mantequilla y rellenos de calabaza, así que, cuando mordías uno, experimentabas una inesperada explosión de sabores. La calabaza, asada y mezclada con queso parmesano, era como un pedazo de otoño: el equivalente a despertarse y encontrar que, al otro lado de la ventana, las hojas de los árboles habían cambiado de color. El plato se llamaba *tortelli di zucca* (*zucca* significa ‘calabaza’) y era tan memorable que me incitó a descubrir su origen.

BILL BUFORD, *Calor*

ÍNDICE

Prólogo, <i>por Betina Hillesheim</i>	II
Presentación	15
Introducción	19

PRIMERA PARTE. SABERES SOBRE EL CUERPO

Gramáticas sobre un mundo sensible.....	33
Miradas epistemológico-somáticas en el taller.....	35
De cuerpos y cartografías: pensar el oficio de «corpógrafo»	37
La «corpografía» como artesanía	40
Teorías de la producción de cuerpos torcidos.....	45
¿Qué es una teoría?.....	46
Teoría(s) de la estigmatización.....	47
Teorías de los cuerpos rotos	49
Cuerpos reparados.....	49
Cuerpos mestizos	51
Teoría de la opresión corporal	52
Arquitectónicas somáticas del cuerpo como construcción social:	
saboreando sus miradas	57
Pensar el cuerpo, pensar desde el cuerpo.....	58
Pensar el cuerpo desde la carne.....	60
Mostrar el cuerpo encarnado: algunas experiencias	64
Romper el canon (si es que alguna vez ha existido)	69

SEGUNDA PARTE. SABORES SOBRE EL CUERPO

Pedagogía(s) sensible(s) I: resistencias educativas.....	75
Descentrar nuestras epistemologías: aprender a mirar hacia otras	
partes, aprender a mirar de otras maneras.....	77
Cruzando la frontera: sabores de una chicana en acción	79
Desplazar las marcas de la educación en la piel: palabras de Urko Gato ...	81

Una espina clavada en la carne de la pedagogía: notas de lectura sobre Valeria Flores	84
Cruzar la frontera: otra pedagogía del cuerpo	87
Pedagogía(s) sensible(s) II: de fronteras y subjetividades encarnadas.....	91
Los imaginarios de la frontera	92
Pensando la situación de la in/exclusión de los territorios de frontera	94
Representar el cuerpo del Otro: ¿quién dibuja a quién?	95
¿Existen rastros de pedagogía(s) sensible(s)? Buscando la educación en las rendijas del pensamiento encarnado.....	99
Pensar el cuerpo más allá de la carne: símbolos y registros corporales.....	107
Conectar la pedagogía con el cuerpo	108
Pedagogía(s) sensible(s) III: cuidar el cuerpo en la escuela.....	115
Pedagogía de la piel	115
Pedagogía del perfume	118
Cuerpos que hablan (en contextos educativos)	121
Cierre: saboreando las carnes	123
Epílogo, <i>por Karla Jeanette Chacón Reynosa</i>	127
Bibliografía.....	129

PRÓLOGO

Conocí a Jordi Planella en uno de sus viajes a Brasil, cuando, generosamente, aceptó la invitación del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) —una universidad comunitaria situada en una ciudad del sur de Brasil— para compartir sus experiencias de investigación. El encuentro encendió el deseo de otras aproximaciones: así, en abril de 2016, Jordi regresó a la UNISC para la realización de un seminario titulado *Corpografias e pedagogias sensíveis*. Fueron días de muchas discusiones, conversaciones animadas, intensos intercambios, risas; cuerpos que se ponían en movimiento, pensando juntos, modificándose, componiendo otros paisajes, enlazando, por la capacidad de afectar a España y Brasil, a Barcelona y Santa Cruz do Sul.

El libro que tenemos entre las manos recoge, en parte, las ideas surgidas durante estos encuentros; pero, de alguna forma, esos días en Santa Cruz do Sul también forman parte de él. Su propuesta es subversiva, teniendo en cuenta cómo trata generalmente la Pedagogía al cuerpo: busca, a través de una pedagogía sensible, producir saber sobre la educación a partir del cuerpo, con el cuerpo (y no sobre el cuerpo o a pesar del cuerpo), con la finalidad de superar las dicotomías que separan cuerpo e intelecto. Cuerpo y educación, por lo tanto, y no educación del cuerpo, afirmando que «sin cuerpo no hay educación».

Sin embargo, ¿cómo nos ayuda a pensar con el cuerpo a partir de la lectura? Con el tiempo, la lectura se fue constituyendo, especialmente a través de la acción de la escuela, como una de las formas de domesticación del cuerpo, forjando modos de leer a partir de determinadas posturas, movimientos de los ojos y de los labios, concentración, etc. Goulemot (1999)¹ señala que existe un cuerpo lector que se cansa, bosteza, experimenta dolor, asume determinadas

1. GOULEMOT, J. M. «Da leitura como produção de sentidos», en CHARTIER, R. (coord.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, págs. 107-116.

posiciones: el acto de leer se entrelaza con el cuerpo. Se trata, tal y como subraya Jordi, del sueño platónico de disciplinar al cuerpo para la liberación del alma. Para romper con tal idea de domesticación y silenciamiento del cuerpo, Jordi usa estrategias diversas: su texto combina lo que denomina *box* (cajas de pensamientos o herramientas para pensar), *tablas* y *segundas pieles* (reflexiones personales sobre la temática, con la intención de dislocar la mirada). O sea, Jordi nos invita a experimentar otras formas de lectura, envolviendo nuestro cuerpo en el proceso, haciendo usar otros ojos, boca, lengua, piernas, manos, vísceras, alienándose con una escritura corporal, atenuando las fronteras que nos hicieron, históricamente, separar cuerpo y mente. Saber haciéndose sabor, inseparable de los sentidos que nos conectan con el mundo. Texto encarnado. Cuerpo y palabra, corpografía. Un cuerpo que grita y anhela las pedagogías sensibles.

Deleuze y Guattari (1992), en *¿Qué es la filosofía?*,² invocan a Artaud cuando este postulaba la necesidad de escribir, hablar y pensar *para* los analfabetos, *para* los afásicos, *para* los acéfalos, es decir, «es una cuestión de futuro. El pensador no es acéfalo, afásico o analfabeto, pero se vuelve» para que los acéfalos, los afásicos o los analfabetos también puedan transformarse en otra cosa, resistiendo a la muerte, a lo intolerable, a la vergüenza. De esa manera, al proporcionar una lectura del cuerpo, más allá de una comprensión biologicista, que nos reduce a elementos anatómicos y a funciones orgánicas, Jordi nos recupera como sujetos corporales, discutiendo sobre los cuerpos desviados, anormales, extraños, inadecuados, discapacitados... Cuerpos adjetivados por una sociedad que clama, incesantemente, por la normalización, clasificando, separando, marcando y excluyendo a todos aquellos que no encajan en lo que es definido como Modelo.

A partir de ello, Jordi y nosotros, cuerpos lectores, nos tornamos todos desviados, anormales, extraños, inadecuados y discapacitados, para que, por la vía doble, estos puedan volverse otra cosa más allá de los adjetivos que los aprisionan en determinadas posiciones de sujeto. Como afirma Deleuze (1988)³ en su abecedario —en la entrevista concedida a Claire Parnet para el canal Arte de la televisión francesa, con la condición inicial de ser exhibida únicamente después de su muerte—: la mayoría son nadie y la minoría es cada uno. Y deleuzianamente nos damos cuenta de que el Modelo está vacío, como todos los estándares mayoritarios. Los devenires, a su vez, son siempre mayoritarios.

2. DELEUZE, G., y GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Río de Janeiro: Ed. 34, 1992, pág. 141.

3. DELEUZE, G. *Abecedário*. Entrevista concedida à Claire Parnet para a televisão francesa. 1988.

Por lo tanto, este libro es una invitación: se trata de una invitación para pensar el cuerpo, pensar con el cuerpo, pensar desde el cuerpo, resignificando de esta forma la propia Educación. Una invitación que tiene lugar en las fronteras del pensamiento, quebrando los protocolos y las rigideces con las cuales acostumbramos a armar y a tratar este tema. Una invitación a la mitigación, a dejar pasar los devenires, explosionando las formas estándares y las normas establecidas. Como lectora y receptora de esa invitación tan delicada, deseo que otros cuerpos lectores se sientan invitados/convocados a esa lectura. Y que juntos podamos construir pedagogías sensibles.

BETINA HILLESHEIM

Doctora en Psicología (PUCRS)

y profesora e investigadora de la Universidade
de Santa Cruz do Sul (UNISC), Brasil

PRESENTACIÓN

Pensar es ensayar, operar, transformar bajo la única reserva de un control experimental donde no intervienen más que fenómenos altamente trabajados por nuestros aparatos. De ahí procede todo tipo de tentativas vagabundas.

MAURICE MERLEAU-PONTY

Contra todo higienismo del lenguaje, la proletaria se contamina de los aires más turbulentos de la imaginación. Criaturas deformes, monstruos, sexualidades poliformas, vegetación hilarante, fauna inaccesible, merodean en los escenarios de la lengua. Todos los líquidos oníricos perfuman el ambiente terrenal y atacan la mansedumbre del día. Un collage de figuraciones realza su vocación procaz.

VALERIA FLORES

Existen prácticas y rituales para denigrar, ofender y atacar los cuerpos que, generados en forma rutinaria por la esclavitud, la servidumbre, el sistema de castas, el colonialismo y el racismo, constituyen una gran parte, según parece, de los discursos ocultos de las víctimas. Estas formas de opresión [...] les niegan a los dominados ese lujo nada extraordinario de la reciprocidad negativa: bofetada por bofetada, insulto por insulto.

JAMES C. SCOTT

La redacción de este volumen no ha sido realizada de forma lineal, sino que, siguiendo los planteamientos de la hermenéutica, se ha llevado a cabo mediante un proceso circular. Pertenezco a una generación formada todavía bajo el paradigma de la pedagogía sistemática, y ello me ha aproximado más a la narrativa que a la cuantificación y los datos como fuente para sustentar y argumentar ideas y discursos. Los textos aquí presentados se han ido cocinando lentamente desde que publiqué el libro *Cuerpo, cultura y educación* (2006).¹ Han pasado más de diez años y sigo trabajando, de forma insistente, en una pedagogía que no olvide el cuerpo, en una pedagogía que permita volver a sentir el

1. J. PLANELLA, *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2006.

olor de la infancia o que no separe la vida de la escuela. En una pedagogía que no estigmatice la educación del cuerpo y sus múltiples posibilidades reales.

Las ideas que aquí se recogen han ido apareciendo en seminarios, artículos, ponencias (*palestras* en Brasil), jornadas o capítulos de libro. Una vez publicados esos trabajos, se han retomado para profundizar y ampliar las ideas allí expresadas y así poder darles otra forma y desarrollo. El presente volumen no deja de ser un diálogo con autores y textos de procedencias variadas, ubicados en distintas disciplinas (antropología, psicología social, filosofía, arte, literatura, sociología, historia, pedagogía, etc.). A excepción de la pedagogía, no se trata de disciplinas que cultive con cierta profundidad, pero me adentro en sus entrañas y me posiciono en sus miradas para entender, en un sentido amplio, lo que hemos venido en llamar «pedagogía(s) sensible(s)»; se trata de otras disciplinas con las que me gusta dialogar y con las que me siento cómodo.

Tal vez no sea la forma dominada y dominante de producción de saberes, pero se trata de una forma que me resulta cómoda y agradable. Me gusta hacerlo así y soy feliz manteniendo esa manera de seleccionar autores, sujetos, objetos de estudio/investigación, cosas, conceptos... No los cuantifico sino que los abrazo, los acojo, los siento y percibo. Tal vez se trate de algo antiguo (lo reconozco), pero justamente por ello tiene un sentido bonito y especial. Esta forma de trabajar, al decir de Schilling, tiene que ver con la idea de que «these analyses were not alone in their approach towards the body, but followed and drew on a long tradition of philosophical and theological inquiry in the West».² Pues ahí radica el punto de encuentro, la forma de estudiar el cuerpo y la pedagogía en una tradición muy concreta; una forma de estudiar el cuerpo que me atraviesa en todos los sentidos y de la cual no puedo escapar. Me gusta poner en juego la perspectiva de la experiencia, de lo encarnado, sin dejar de lado la mirada fenomenológica. Tal y como sugiere Cefaï: «Esta perspectiva fenomenológica juega tanto en las formas de escoger los métodos como en sus objetos de estudio [...] el cuerpo del investigador es el órgano de captación, de articulación y de figuración del sentido que se inscribirá en el corpus».³

La investigación que presento pretende mostrar otras formas de pensar la pedagogía más allá de los tópicos predominantes. Con ello ya digo muy claramente que este trabajo se posiciona —de forma muy poco neutral— del lado de la pedagogía (y abandona el paradigma de las ciencias de la educación). Cuerpo, cuerpos, soma, somático, *sarx*, *nefesh*, *ruah*, sensible, corporalidad, corpo-

2. C. SHILLING, *The Body. A Very Short Introduction*. Londres: Oxford University Press, 2016 pág. XIV.

3. D. CÉFAÏ (dir.), *L'engagement ethnographique*. París: EHEES, 2011, pág. 28.

reidad, *körper*, *corps*, *corpo*, *cos*, *leib*, corpofobia, corpocartografía, corpografía, corpolatría..., conceptos que me atrapan pero que a su vez no se dejan atrapar. Se convierten en palabras escurridizas que requieren de un trabajo de profundidad para poder aprehenderlas. Se trata de esas miradas al sujeto que pueden servir para pensar otro orden de la pedagogía más allá de las cuatro fases del proceso educativo propuesto por Immanuel Kant y que han de transportar al educando hacia un estadio de mayoría: disciplinarización del individuo, instrucción, fortalecimiento de la prudencia y moralización.⁴ Se trata, como las propias acciones verbales denotan, de actuaciones sobre el individuo, de posiciones que hay que mantener para aplacar y transformar la animalidad del sujeto, la transpiración de sus carnes. Aplacándolo conseguirá llegar a su mayoría de edad, a la adultez, uno de los objetivos de todo dispositivo pedagógico. Ese es, de forma general, uno de los paisajes que más se dibuja y esboza en nuestras escuelas. Pero existen otras miradas conformadas desde pequeñas posiciones de disidencia, que defienden otras formas de educación, que trabajan desde unas pedagogías sensibles.

SEGUNDA PIEL I. *Pensar en la piel, en la segunda piel*

¿Qué tiene que ver la piel con la pedagogía? Dos palabras que inician un trayecto con la letra P. Pero ¿qué tienen en común más allá de una posición compartida en el abecedario? Tal vez apenas comparten nada. La piel separa nuestro in-terno de nuestro ex-terno, dentro de fuera, yo y nosotros. La piel (su color, su textura, su olor, sus poros) es como una especie de territorio prohibido en el campo de la educación.

La exhibición de la piel podría ir un poco más lejos, podría ser más atrevida, más presente, más epidérmica y dejar de ser algo que podríamos calificar como «subcutáneo». La piel podría cambiar sus posiciones en el territorio pedagógico, aunque podemos afirmar que, de hecho, ya ocupa nuevos espacios visuales a partir de la presencia de tatuajes, piercings y demás formas de marcar y mostrar nuestras pieles.

La fascinación que vivimos en los últimos años por la cuestión de la performance nos invita, nos empuja a poner el cuerpo (nuestro cuerpo) en escena. A lo largo del libro, como elementos-bisagra en forma de epidermis situada entre capítulos, la Segunda piel muestra algunas de mis reflexiones sobre determinados elementos que permiten otras miradas a la(s) pedagogía(s) sensible(s).

4. I. KANT, *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1996, págs. 26-27.

INTRODUCCIÓN

Al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja... Mas las palabras dicen algo.

MARÍA ZAMBRANO

Se trata de una radical energía vital que surge de manera tumultuosa del fondo de la existencia que está íntimamente ligada con el condicionante contingente de tener que morir para leer y que se distingue al fin de todas aquellas proyecciones técnicas que la psicopedagogía genética ha puesto al servicio del exclusivo optimismo individualista y del operativo ejercicio de cualificarse de la mejor forma posible para decidir cómo consumir la propia identidad.

JOAQUÍN ESTEBAN

Salir de casa te enseña a mirar de otra forma, a pensar de manera distinta, a descentrar tu pensamiento de aquellos lugares, objetos y visiones que venían predefinidos con nuestra cultura o tal vez con nuestras anatomías. El viaje te abre las puertas a otras formas de pensar, de trabajar, de vivir, de atravesar —con el ejercicio encarnado de la experiencia— el mundo que nos rodea, y nos permite respirar y descifrar el entorno en el que nos ubicamos y los trayectos vitales que compartimos con los otros. Anatomías compartidas, corpografías dibujadas en mapas simbólicos que intentan escapar a cualquier proyecto de control somático que se relacione con las geopolíticas de la subjetividad subalterna. Miradas que disfrutan de la presencia del cuerpo, de otros cuerpos; miradas que no pretenden ubicar al otro en el cajón amorfo de la «normalidad». Ahí se dibuja y performa algo de la esencia de la pedagogía sensible. El libro se ha forjado en mis viajes, en los movimientos/desplazamientos de mi propio cuerpo a otras partes del mundo, con otras formas de pensar, de «lenguajear» los sentidos, de apalabrar lo somático. Al pensarlo, me siento muy cercano a lo que propone Mieke Bal en su libro *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*: «Este libro puede leerse como si fuera una guía de viajes abocetada, abocetada por mi parcialidad, ya que se basa sobre todo en mis viajes».¹

1. Mieke BAL, *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC, 2009, pág. 9.

Moverse, saberse, pensarse en otros lugares, permite descentrar la mirada, romper con el canon, saltarse los límites de la frontera que define la normalidad. Salir de uno mismo para regresar, más tarde, al mismo lugar pero de distinta forma.

Los textos que siguen han sido pensados, vividos y experimentados en distintos lugares, con diferentes personas, al roce de múltiples cuerpos y de sus encarnaciones. Tal vez el primer encuentro vivencial tuvo lugar en el año 2013 —cuando ya había decidido abandonar el cuerpo como objeto de estudio para centrarme en algo que podríamos denominar pedagogía espiritual—. No pude entonces y creo que ya no podré abandonar nunca este tema. Carmen Gutiérrez y Luz Elena Gallo, profesoras de la Universidad de Antioquia, me invitaron a hacer la ponencia inaugural del *Simposio sobre Educación Corporal* dentro del macro-congreso *Expomotricidad* (Medellín, noviembre de 2013). Allí desempolvé viejas ideas y las puse al lado de otras que, sin saberlo, habían aflorado en los últimos años. Más tarde tuvo lugar el *Congreso Internacional sobre Educación Artística y Diversidad Sexual*, organizado por Ricard Huerta en 2014 en Valencia y en el que tuve la suerte de participar con la ponencia de apertura: «De cuerpos, carnes y pedagogías. Travesías por la educación actual».² A todo ello le siguió la jornada que organicé junto a mi colega Asun Pié, *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS**, en Barcelona en 2015. Ese mismo año pasé en Porto Alegre (Brasil) los meses de julio, agosto y septiembre, en el marco de una estancia de investigación en la Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), donde tuve el placer de impartir el seminario *Educación el cuerpo más allá de la carne: por una pedagogía de lo sensible*. En UFRGS trabajé junto a la profesora Adriana Thoma y aprendí a «olhar outros corpos», los cuerpos de la *in/exclusão*.

Y muchas veces un viaje implica otros viajes. Durante 2015 entré a formar parte de la red de investigadores Cuerpo en Red, coordinada desde México por Elsa Muñiz. Finalmente, los elementos nucleares del presente libro formaron parte de mi ponencia en el Congreso organizado por la Universidade de Santa Cruz do Sul (Santa Cruz, Río Grande, Brasil), *II Foro Internacional de Educação: Escola e Professor(a): identidades em risco?* También han desempeñado un papel relevante la *Jornada sobre Pedagogía del Amor* (Universidad de Barcelona, 2015), el *Congreso Internacional sobre El Cuerpo Descifrado* (Cuerpo en Red, México DF, 2015), los seminarios que impartí en la Universidade de Santa Cruz

2. El texto se encuentra publicado en R. HUERTA y A. ALONSO-SANZ (eds.), *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2015.

Box I. *El sendero de la tinta roja y negra*

Los pintores occidentales modernos han tomado prestado, copiado o extrapolado en cualquier caso el arte de las culturas tribales y lo han denominado cubismo, surrealismo, simbolismo. La música, el ritmo del tambor, el argot del jazz de los negros. Se han apoderado de todo. Los blancos, junto con un buen porcentaje de nuestra propia gente, se han separado de sus raíces espirituales y han tomado nuestras obras artísticas espirituales en un intento inconsciente de recuperar esas raíces. Si van a hacer eso, me gustaría que fueran conscientes de lo que están haciendo y que lo hicieran del modo adecuado. Dejemos de importar mitos griegos y el punto de vista escindido del cartesianismo occidental y enraicémonos en el suelo y el alma mitológicos de este continente. La América blanca solo ha prestado atención al cuerpo de la tierra con el fin de explotarla, nunca para socorrerla o para ser nutrida de ella. En lugar de arrebatarse la energía vital de la gente de color mediante un atraco clandestino y darle un uso comercial, los blancos podrían permitirse compartir, intercambiar y aprender de nosotros de forma respetuosa.

GLORIA ANZALDÚA, *Borderlands / La Frontera. La nueva mestiza*.
Madrid: Capitán Swing, 2016, pág. 123.

do Sul (UNISC) en Brasil en 2016 y en la Universidade Estadual de São Paulo (Marília, Brasil, 2016) y la Jornada *A construção da identidade na infância e adolescência: o lugar do corpo*, organizada por ASEIA en Ourense (2016). Al respecto, no puedo dejar de mencionar el trabajo de orientación a los estudiantes de doctorado en Medellín (Colombia), Tuxla Gutiérrez (México), Marília (Brasil) o Barcelona.

Con ello quiero agradecer a todas las personas participantes en dichos eventos sus observaciones y críticas a mi «pensamiento corporal», para darle así otro impulso y hacerlo crecer, tal vez, en otra dirección. A riesgo de dejar a muchos fuera de una imprecisa lista, quiero agradecer el apoyo y las conversaciones mantenidas con Claudia Maritza Guzmán, Héctor Rolando Chaparro, Armando Acuña, Carmen Emilia Gutiérrez, Ricardo Zapata, Luz Elena Gallo, Sol Natalia Gómez, Joaquín Esteban, Karla Chacón, María José Jorente, Xitlally Flecha, Adrián Miranda, Vanessa Pousada y Óscar Martínez. Y las palabras y contactos con esas personas han crecido con el quehacer cotidiano con otros colegas que también han aportado su grano de arena: Anna Nuri, Segundo Moyano, Sílvia García, Conrad Vilanou, Francisco Esteban, Jordi Solé, Asun Pié, Eva Bretones y algunos más que de bien seguro olvidaré sin querer.

CÓMO QUEDARSE ATRAPADO POR LA(S) PEDAGOGÍA(S) SENSIBLE(S)

Un día decidí dejar de lado el tema de los estudios corporales y dedicarme a otros quehaceres, otros objetos de estudio. Pasaron pocos meses y Luz Elena Gallo y Carmen Gutiérrez, profesoras de la Universidad de Antioquia, me invitaron a participar en un congreso con una ponencia de apertura que hablara del cuerpo y la educación. Todo mi proyecto de giro temático se truncó porque, en 2013, descubrí el impulso que a escala internacional había tomado el asunto corpográfico. La red simbólica me atrapó con fuerza. Ha sido especialmente en Latinoamérica donde los estudios sobre el cuerpo, en general, y los estudios sobre el cuerpo y la educación, en particular, han tomado una fuerza y unas dimensiones sin precedentes.

Ello me ha servido para intentar (con las dificultades reales que entraña) que mi mirada fuera menos europea, menos blanca, menos masculina, menos católica, menos normalizadora, más corporal y, tal vez, menos intelectual. No se trata de un ejercicio fácil cuando uno ha encarnado —la mayor parte de su vida— un cuerpo preestablecido, a pesar de algunos intentos de transgredir esa «limpia y aséptica normalidad». Pensando en ello, me siento muy cómodo con la frase que escribe el filósofo Enrique Dussel en su libro *Ética de la liberación*: «Ahora, pretendemos situarnos en el horizonte mundial, planetario, más allá de la región latinoamericana, del heleno y eurocentrismo propio de Europa o Estados Unidos actuales; desde el “centro” y la “periferia” hacia la “mundialidad”». ³ Intentar desplazar el centro, algunos centros, es lo que voy a procurar hacer a lo largo de las páginas que siguen. Es necesario llevar a cabo este giro, este desplazamiento hacia otras epistemologías (si pueden ser epistemologías encarnadas, mucho mejor). Y lo haré teniendo muy presente a una autora que ha marcado mi forma de pensar los cuerpos, Gloria Anzaldúa. La fuerza de sus palabras es un ejemplo de texto encarnado: «Me daba miedo que fuera evidente a los ojos de todo el mundo. El secreto que procuraba esconder era que yo no era normal, que yo no era como las demás personas. Me sentía ajena, sabía que era ajena. Era la mutante a la que se expulsa del rebaño a pedradas, un ser deformado con el mal de su interior». ⁴

3. E. DUSSEL, *Ética de la liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta, 1998, pág. 15.

4. G. E. ANZALDÚA, *Borderlands / La Frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing, 2016, pág. 42. Y en relación con esta cuestión, sigue diciendo Anzaldúa: «Ahí viven los atravesados: los bizcos, los perversos, los *queer*, los problemáticos, los chuchos callejeros, los mulatos, los de raza mezclada, los medio muertos; en resumen, los que cruzan, quienes pasan por encima o atraviesan los confines de lo normal», *op. cit.*, pág. 42.

De lo que se trata es, en realidad, de discutir sobre las posibilidades de una mirada somática, de una pedagogía sensible que se preocupe por esas otras dimensiones del sujeto que muy a menudo quedan ofuscadas por las técnicas de parametrización de la diferencia, por la clasificación, por la cuantificación, por la necesidad (injusta) de tener controlado a todo aquel que vive en los márgenes y a lo que pueda representar —de peligro y riesgo— para nuestras vidas. Se trata de pensar una pedagogía sensible frente a una pedagogía anestesiada o cartesiana. Se trata de tener muy presente lo que nos anuncia Chris Shilling:

The bodily dimensions of education have long been obscured by those who identify schools as concerned primarily with the mind and with abstract knowledge. This tendency is to be found in the views of both liberal politicians and policy-makers, who equate education with intellectual development and social mobility, and their conservative counterparts...

Y al pensar en ello me vienen a la mente las palabras de Spinoza cuando nos dice que «nadie sabe lo que puede un cuerpo», y es justamente en la apertura que esa duda nos ofrece, cuando aparece, crece y toma fuerza la idea de una resistencia por parte del sujeto, de un «no dejarse anestesiar». Porque en el dejarse anestesiar tiene lugar la caducidad del sujeto, la pérdida de reacción, el ocultamiento de sus posibles maniobras o el pasar a ser algo más que alguien. Pasar a ser un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano, del cual se espera —sobre todo— que no se mueva, que esté pasivo (¿no es ese el significado de paciente en el campo médico, pero también en determinadas pedagogías dominantes?).

El cuerpo (nuestro cuerpo o nosotros mismos como sujetos corporeizados) emerge en la sociedad contemporánea como espacio de resistencia, de lucha o de subjetivación. Así lo propone Josep M. Esquirol cuando dice que «resistir no solo es propio de anacoretas y ermitaños. Existir es, en parte, *resistir*. Entonces la resistencia expresa no un mero hecho circunstancial, sino una manera de ser, un movimiento de la existencia humana. Entenderlo así implica una variación importante respecto al modo habitual de hacerlo».⁵ La resistencia le da otro sabor al sujeto, a su cuerpo, y muchas veces termina siendo una de las razones de existir. Resistir se relaciona directamente (por lo menos desde mi modo de entender) con vivir.

5. J. M. ESQUIROL, *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acanalado, 2015, pág. 9.

Box II. *Las metamorfosis del cuerpo*

El cuerpo es una potencialidad: es lo que lo caracteriza en esencia, para lo peor (*puede* fallar) como para lo mejor (*puede* infinitamente otras cosas). De manera inversa, la obsesión por el control de todos los aspectos del cuerpo, por lo menos de sus desvíos, termina literalmente por asfixiar el cuerpo, y por una curiosa inversión dialéctica, las técnicas de prevención y preservación de la vida acaban (incluso en nombre de las prevenciones de los riesgos) comprimiendo la vida, incluso en el caso en que se elige realizar una interrupción del embarazo a causa de una posibilidad importante de trisomía 21, por ejemplo para suprimirla [...]. Pero se trata de animar, a pesar de todo, al sujeto y a la sociedad, a admitir que, de todas maneras, por esencia, el cuerpo lleva y llevará en sí esta potencialidad de riesgo; y lo que vale para el cuerpo vale también para quienes lo tratan. A fuerza de hacer creer que el cuerpo podría estar controlado en todos sus aspectos, reemplazado, y haber así alimentado, a menudo sin darse cuenta de ello, el fantasma de un dominio absoluto, la medicina no ha podido hacer admitir este hecho, no obstante, simple, de que no podía ser responsable del surgimiento de todas las patologías o de algunos fracasos terapéuticos.

CLAUDE-OLIVIER DORON, «Introducción: Las metamorfosis del cuerpo», en A.-C. MASQUELET (dir.), *El cuerpo relegado*. Medellín: Epistemonauta, 2014, págs. 18-19.

ACERCARSE A LA(S) PEDAGOGÍA(S) SENSIBLE(S)

Y presentada la cuestión general, quiero concretar las formas que utilizaré para acercarme a los estudios corporales y a la pedagogía sensible. Para ello voy a empezar diseccionando el título que he propuesto para el libro: *Pedagogía(s) sensible(s). Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación*.⁶

La primera parte del título del libro ha presentado algunas dudas, no solamente antes de empezar a redactar el texto, siendo durante su proceso, pero finalmente ha permanecido como «Pedagogía(s) sensible(s)». Sensible porque la sensibilidad tiene muchas lecturas, pero una de ellas es el hecho de tener los sentidos despiertos, no anestesiados. Esos sentidos se relacionan directamente con el cuerpo, con determinadas formas de concebir el cuerpo humano y de

6. La insipidez es lo contrario que existe al sabor distinto, notable, y al que uno puede vincularse para siempre. En: F. LAPLANTINE y A. NOUSS, *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007, pág. 403.

ejercer a través de él la condición de sujeto encarnado. Utilizar el concepto «pedagogía» tampoco es un ejercicio gratuito; la pedagogía fue denostada por las Ciencias de la Educación, y somos muchos los que creemos con firmeza en la recuperación de la pedagogía frente a esa fragmentación exagerada y ridícula de los saberes sobre la educación. Comparto con Luke su filiación con el concepto «pedagogía»:

Escogí *pedagogía* como el término de trabajo de este volumen por diversas razones, ligadas todas al hecho de que yo participo en ella e interpreto el conocimiento y las relaciones que la circundan y, en los encuentros pedagógicos, yo misma me estructuro [...]. En el centro está nuestra labor como profesoras universitarias y las historias *comunes* de haber sido objetos de incontables regímenes pedagógicos.⁷

Y la pedagogía sensible puede emerger en un contexto donde es requerida una determinada forma de producir saberes sobre la educación sin pensar únicamente en la intelectual o emocional.

La segunda parte del título tiene que ver con dos conceptos que me parecen muy interesantes para pensar la concepción (si se quiere desde un punto de vista filosófico-antropológico) del ser humano: los *sabores* y los *saberes*. Al plantear la cuestión de los sabores desplazamos el interés de los sentidos hacia aquellos alimentos y/o productos que ingerimos, y posicionamos nuestro interés (lo queramos o no) en la dimensión corporal. La detección y el goce de los sabores pasa por un nivel sensitivo; el sabor se siente, traspasa las papilas gustativas, se instala en nuestra carne. No se da un ejercicio dicotomizado entre la ingesta y el goce, sino que todo forma parte de una misma actividad, de una especie de *continuum* encarnado. Y a partir de ello creo que no es nada difícil pensar en los saberes del cuerpo. Pensar el cuerpo únicamente puede hacerse desde el propio cuerpo. «Soy mi cuerpo» toma forma frente a otras concepciones dicotomizadas o dicotomizantes, como, por ejemplo, «tengo un cuerpo». Por esa vereda van a caminar las reflexiones que compartiremos a lo largo de estas páginas.

Cuando empecé a focalizar mis intereses de estudio sobre el tema del cuerpo, una de las alternativas a los trabajos —fundamentados en la perspectiva biomédica— pasaba por la hermenéutica (que entonces recogía las miradas al cuerpo realizadas por autores que se sentían cómodos haciendo antropología filosófica). No podían dejarse arrinconados autores como Gabriel Amengual, Heinrich Rombach, Juan Masiá Clavel o Joseph Gevaert. Dichos autores ha-

7. C. LUKE, «Introducción», en C. LUKE (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 1999, págs. 19-20.

bían realizado miradas al cuerpo que podemos compartir o no, pero que no podemos negar que han servido de sustrato para muchos trabajos que se preguntan por la condición ineludiblemente corporal del ser humano.

TABLA I. Antropologías filosóficas del cuerpo

Concepción antropológico-filosófica	Referencia
1. Dice GABRIEL AMENGUAL: «pero efectivamente, el hombre ante todo se nos presenta como un ser corporal, y como tal es una realidad física, sujeta a las leyes de los cuerpos físicos: gravedad, y sus condiciones de peso y extensión, de limitación espacio-temporal, sujeta a los procesos de corrupción, que tiene sus dimensiones de altura, peso, su composición química, etc. [...] Cuando se ha caracterizado al hombre como ser-en-el-mundo, se plantea de inmediato la cuestión del cuerpo, dado que el estar en el mundo viene definido por el cuerpo. En efecto, es por mi cuerpo por lo que estoy presente en el mundo y me injiero en él».	<i>Antropología filosófica</i> . Madrid: BAC, 2000
2. Para HEINRICH ROMBACH, «el cuerpo vive y revive en la medida en que se constituye a sí mismo [...]. De esta manera se forma el cuerpo como persona. Ambos, el hombre y su cuerpo, viven bien mientras simpatizan. Un hombre educado respetará la personalidad de su cuerpo. En algunos, la persona corporal es más impresionante que su existencia civil».	<i>El hombre humanizado</i> . <i>Antropología estructural</i> . Barcelona: Herder, 2004, págs. 306-307
3. Dice JUAN MASÍÁ CLAVEL: «el lema será: yo soy yo y/en/ desde mi cuerpo, soy un cuerpo que dice yo. Para pensar sobre el cuerpo humano comenzaremos a partir del “cuerpo-objeto” y pasaremos a descubrir el “cuerpo-vivido” y el “cuerpo-sujeto” [...]. No podemos pensar sobre el cuerpo sin ver emerger el sujeto. No podemos pensar bien al sujeto si olvidamos que surge del cuerpo y que es su cuerpo».	<i>Animal vulnerable</i> . <i>Curso de antropología filosófica</i> . Madrid: Trotta, 2015, pág. 91.
4. Para JOSEPH GEVAERT: «Todo hombre, por lo visto, realiza a nivel concreto y pre-filosófico una doble experiencia de cuerpo: experiencia de ser verdaderamente corpóreo y experiencia de no identificarse sin embargo con la dimensión corpórea. El hombre es el propio cuerpo y sin embargo tiene cuerpo, en cuanto que no lo posee nunca perfectamente, no lo domina totalmente, ni logra dispensarse de sus leyes y dinamismos».	<i>El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica</i> . Salamanca: Sígueme, 2001, pág. 69.

Históricamente, los antropólogos (sociales y/o culturales) se habían fijado en el cuerpo humano como objeto de estudio (ahí están, por ejemplo, los trabajos de Marcel Mauss) para interpretar las relaciones y vinculaciones entre seres humanos.⁸ De entre ellos merece la pena rescatar algunos trabajos ubicados en el campo disciplinar de la antropología médica. Así, querría fijarme en lo que nos dice Eduardo Méndez en su libro *La parte negada de la cultura*:

[...] dentro de la antropología médica hay varios ejes teóricos de recuperación del cuerpo, entre los cuales subrayamos el que refiere a las críticas de la dualidad cuerpo/mente, cuerpo/alma o biológico/cultural dominante en la sociedad occidental, tanto a nivel de cosmovisión de al menos una parte de los conjuntos sociales, como sobre todo a nivel de las concepciones científicas y filosóficas dominantes.⁹

Romper con las dicotomías que seccionan al hombre ha sido clave para poder entenderlo con plena profundidad, y ha sido necesario reconstruir nuevas hermenéuticas de corte mucho más monista.

La perspectiva que voy a ofrecer recoge aportaciones de múltiples disciplinas y de múltiples enfoques; no reniega de ninguna y procura acoger y ofrecer distintas miradas a nuestro tema de interés: el cuerpo en todo su esplendor y todas sus dimensiones posibles. Y, tras ello, ¿qué decir de la pedagogía polimorfa y efímera que impera en los avatares catastrofistas de nuestro siglo XXI? Dominada por saberes del orden de lo «*psi*», sustentada en praxis tecnoprogramadas, animada por un golpe de aire arrojado hacia la practicidad mercantilizada del mundo, perdió ya ese tono romántico de *Pedagogía narrativa de salvación* (PNS). Tal vez puedan erigirse pequeñas, débiles y ligeras barricadas de resistencia, que den cobijo a tentativas y a otras formas de pensar y entender eso que parece que nos convierte en humanos (y que hemos convenido en denominar *paideia*, *humanitas*, *bildung*, formación o educación).¹⁰ Fíjese el lector que los cinco conceptos transitan, históricamente hablando, fuera de los que podemos designar como circuitos comerciales de producción de subjetividades acríticas. En cambio, se mueve libre-

8. M. MAUSS, «Les techniques du corps», en *Sociologie et Anthropologie*. París: PUF, 1966.

9. E. MÉNDEZ, *La parte negada de la cultura*. Barcelona: Bellaterra, 2002, pág. 197.

10. Para Fernández Enguita, «la escolarización no es simplemente el desarrollo de la infancia, sino una forma y un envoltorio muy concretos que damos al mismo. A diferencia de la práctica totalidad de la especie animal, la humana no solo *aprende*, mucho más durante la infancia, sino que además *educa*, es decir, que los adultos dedicamos mucho tiempo a guiar de forma expresa ese aprendizaje», M. FERNÁNDEZ ENGUITA, *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana, 2016, pág. 13.

mente por el campo semántico de la posibilidad que los sujetos encarnen, ideen, dibujen, produzcan sus propias vidas. Por ello, quiero dejar claro que se trata de invitar al lector a pensar, a reflexionar sobre el cuerpo y sus poderes, sobre la fuerza de lo carnal en nuestras vidas. Decía Spinoza que «nadie sabe lo que puede un cuerpo». Si nos aferramos a esta afirmación (que nos plantea una pregunta con una gran duda de fondo), nos daremos cuenta de su fuerza, de su magnitud, de su grandeza, tal vez de su poder de movilización de estructuras sedentarizadas. A lo largo de las páginas que siguen quiero compartir mis preguntas, mis sospechas, mis reflexiones, mis hallazgos, mis fracasos, mis recuerdos, mis encuentros en relación con el cuerpo, con los cuerpos.

Los objetivos que pretendo conseguir están a la par de lo que nos hablaba Azorín en su libro *Ejercicios de castellano*: «Cada madrugada —sobre las dos, sobre las tres— escribo unas cuartillas y las voy metiendo en un cartapacio».¹¹ Y con ello no me refero tanto al sentido literal de escribir cada día, sino más bien al sentido de leer cada día, de estudiar cada día, de reflexionar todos los días. Todo ello nos debe permitir realizar una nueva mirada al cuerpo, más allá de su dimensión anatómico-fisiológica (que es la que sigue imperando de forma mayoritaria en muchas disciplinas académicas). Y, por ello, por ese intento (no únicamente nuestro, sino de un amplio grupo de profesores, investigadores y estudiantes) de repensar el cuerpo, me parece fundamental la reflexión de Martin Heidegger en sus *Cuadernos negros (1931-1938)*:

Todo pensador transicional, es decir, que realiza la transición, queda necesariamente en la sospechosa penumbra de una equivocidad que le es propia. Todo parece rechazar remitiendo de vuelta a lo pasado [...]. A un pensador así no se le puede alojar en ninguna parte, pero este desarraigo es un desarraigamiento, todavía incomprendido, en la historia oculta de la diferencia del ser.¹²

En la línea de lo que nos propone Heidegger, podríamos pensar que a lo mejor sea ese el destino (o si preferís el camino): pensar en la penumbra, convertirse en hijo de la sospecha, escurrirse de cualquier intento de ser clasificados, «impensar» al otro, «impensarnos» a nosotros mismos.

Después de lo dicho, tal vez el objetivo sea transitar (como estado permanente) por el campo de los estudios corporales para poder entender la cuestión de la educación desde otros territorios, desde otras periferias, pisando otras

11. AZORÍN, *Ejercicios de castellano*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1960, pág. 67.

12. M. HEIDEGGER, *Cuadernos negros (1931-1938)*. Madrid: Trotta, 2015, pág. 272.

orillas, nadando en otras aguas, desde un territorio más o menos desarraigado y sensible.

Buen viaje.

SEGUNDA PIEL II. *Desenfocar la mirada*

El movimiento es fácil: enfoco la mirada hacia otro lugar, hacia otros objetos, hacia otros sujetos, hacia otros intereses. Pero dicha mecánica (la del simple movimiento ocular) requiere de algo previo que no es fácil de obtener: la voluntad de desenfocar la mirada para enfocarla de nuevo hacia otra dirección. Desenfocar no es nada fácil porque estamos inmersos en un contexto geopolítico concreto, en una cultura concreta, en unos lenguajes académico-profesionales concretos, y escapar de ello produce ya no miedo, sino pánico.

Romper la línea de confort, perder el espacio de seguridad, buscar nuevos paradigmas, nuevos lugares, nuevas culturas, nuevos lenguajes... Estamos demasiado cómodos metidos en nuestro traje, en nuestras formas de mirar y de mirarnos. No estamos dispuestos a modificar ni modificarnos. Pero ello es necesario para pensar de otro modo, para incorporar los sentidos y lo sensible en nuestras formas de decir y de hacer, en la producción de nuestros saberes.

PRIMERA PARTE.
SABERES SOBRE EL CUERPO

GRAMÁTICAS SOBRE UN MUNDO SENSIBLE

Los hombres creen que, como ellos, los dioses poseen un vestido, la palabra y un cuerpo.

CLEMENTE DE ALEJANDRÍA

Mais je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, ou plutôt, je suis mon corps.

MAURICE MERLEAU-PONTY

Se trata, en cierta forma, de abrir y mostrar la caja de herramientas con las que uno acostumbra a trabajar en la producción de saberes sobre el cuerpo. El taller debe recurrir a dichos elementos, que permiten, justamente, esa interpretación de lo corporal en las distintas subjetividades. Desde la metodología, los aspectos más instrumentales, las consideraciones epistemológicas sobre la *corpo-mirada*, la historiografía somática, la antropología del cuerpo, la fenomenología del cuerpo, etc. Presentaré únicamente algunas ideas primarias que nos deberían ayudar a llevar a cabo dicho ejercicio. Son ideas que entienden la gramática del modo en que lo hace George Steiner: «Quiero tratar brevemente parte del impacto de esta oscura condición en la gramática. Entiendo por gramática la organización articulada de la percepción, la reflexión y la experiencia; la estructura nerviosa de la consciencia cuando se comunica consigo misma y con otros».¹

Mirar las caras con las que me cruzo en cada trayecto diario, en las idas y venidas; rostros que hablan, que corpografían la historia encarnada del sujeto que lo habita y encarna. Volver a sentir el olor (los olores) de la infancia, ese podría ser un tema del taller corpográfico.

Una mirada que no separe la vida de los cuerpos, que los una en un todo integral. Ajustar el objetivo, volver a mirar, disparar la foto, captar la esencia del alma (de las almas) de los sujetos encarnados. Acariciar el contorno de esa imagen, darse cuenta de la esencia simbólica que habita ese cuerpo. Pensarlo como una cierta crónica de la diversidad corporal, como los matices que las carnes vividas ofrecen a las miradas. Dibujarlo desde las ideas de la

1. G. STEINER, *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela, 2001, pág. 15.

Box III. *La teoría como caja de herramientas*

No pretendemos constituir una Suma o reconstruir una Memoria, sino más bien proceder por el olvido y sustracción, hacer así un rizoma [...]. Mejor aún, un libro funcional, pragmático: escoged lo que queráis. El libro ha dejado de ser un microcosmos, a la manera clásica o a la manera europea. El libro no es una imagen del mundo y menos aún un significante. No es una bella totalidad orgánica, no es tampoco una unidad de sentido. Cuando se le pregunta a Foucault qué es para él un libro, responde: es una caja de herramientas.

G. DELEUZE y F. GUATTARI, *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos, pág. 59.

metafísica de la carne, el cuerpo y las sustancias, las ontologías corporales, o, tal vez, como ciertas políticas del sujeto y la aplicación de la «normalización» corporal.

El Otro, ese que es radicalmente distinto a mí (y que justamente por ello no puede ser yo mismo) se va a concretar en lo que algunos han denominado «anormal», distinto, raro, *queer*, *crip*, *freak*, etc. Pensar la alteridad, esa alteridad radical, debe convertirse en uno de los temas centrales del taller corpográfico. Comparto con Olga Sabido que

[...] siempre se trata de ubicar al Otro, de responder a qué categorías pertenece y en este sentido se le da un lugar [...]. Bajo tal argumento la condición de extraño supone una manera de posicionar a determinados seres humanos en un momento dado: como en toda relación cara a cara los seres humanos definen la presencia de Otros y se autopoicionan.²

Y nos guste o no, la educación (por desgracia) tiene demasiado que ver con ese juego de in/exclusiones sociocorporales. Justamente es el cuerpo el objeto que le permite a uno *incorporarse* o *des-incorporarse*, estar corporalmente en la sociedad/comunidad o bien estar fuera de ella.

2. O. SABIDO, «El extraño», en E. LEÓN (ed.), *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borrado de la alteridad*. Barcelona: Anthropos-CRIM, 2005, pág. 35.

MIRADAS EPISTEMOLÓGICO-SOMÁTICAS EN EL TALLER

El intento de construcción de una epistemología del cuerpo se ha traducido en una destacable producción de trabajos desde la *sociología del cuerpo*. Las investigaciones relacionadas con ella se preguntan por la consistencia epistemológica de una sociología del cuerpo (en un sentido amplio) que bien podríamos ya denominarla directamente como campo de estudios sobre el cuerpo: estudios corporales. Para mí resulta evidente que en cuestión de veinte años hemos pasado de una sociología, una antropología, una pedagogía o una historia del cuerpo a hablar directamente de estudios corporales. Yo los entiendo como el marco de trabajo (*FrameWork*) general para poder trabajar/investigar/pensar sobre el cuerpo desde sus distintas perspectivas y/o condiciones. Pero, a pesar de ello, para poder captar la esencia de los estudios corporales, debemos recorrer las formas de pensar y decir de distintas disciplinas.

Así, David Le Breton considera que la sociología del cuerpo exige un conjunto de condiciones especiales para poder existir, y estas se agrupan en torno a una constelación de hechos sociales que configuran el significado del cuerpo (1992: 41). Estos ejercicios discursivos que buscan construir una sociología del cuerpo siguen tres direcciones diferenciadas:

TABLA II. Sociología del cuerpo

1.	Una sociología contrapunto, en la que el cuerpo pueda funcionar como un analizador de la realidad social. Podríamos decir que el cuerpo es la base epistemológica.
2.	Una sociología funcional (con la finalidad de aplicarla a la realidad).
3.	Una sociología del cuerpo (produciendo lo que podemos convenir en llamar teoría del cuerpo).

A pesar de la anunciada heterogeneidad y ambigüedad en los trabajos sobre el cuerpo, podemos afirmar que existen algunos puntos de convergencia que son los que fundamentan mi discurso alrededor de una epistemología corporal. El hecho de que determinados autores, áreas de conocimiento, disciplinas y escuelas de pensamiento presenten sinergias en relación con el cuerpo, posibilita la construcción conjunta (y la interpretación de la misma, desde el punto de vista de la hermenéutica) de discursos corporales. Estas convergencias hacia una epistemología del cuerpo se pueden ordenar en cuatro puntos diferentes.

El primer punto de convergencia es la aceptación de que *el significado «cuerpo» es una «ficción»*. No se trata de definir y pensar el cuerpo como algo irreal

o inexistente, sino que se trata de pensarlo como construido socialmente, en el sentido de que no viene dado de forma natural, sino que se encuentra elaborado social y culturalmente por cada sociedad y en cada momento histórico. De hecho, la idea de que el cuerpo es construido socialmente podría ser la base de la concepción que propone que el cuerpo es el fundamento principal de la sociología moderna. La dimensión del cuerpo toma a la luz de los nuevos enfoques teóricos múltiples opciones hermenéuticas que permitirán entenderlo como un elemento social y no exclusivamente como un elemento natural.

El segundo elemento clave en la constitución de una epistemología del cuerpo es que *el cuerpo es constitutivo de la persona*. Esta constitución de la persona se fundamenta en el resurgimiento de algunos modelos antropológicos no dualistas, que permiten —de nuevo— entender el cuerpo desde antropologías que no dicotomizan a la persona. Este enfoque se traduce en la simbolización de la construcción del cuerpo, que posibilita que el sujeto encarne su cuerpo, lo represente y lo viva como unidad psicosomática. Esta orientación toma un significado especial para nosotros, pues, en la concepción antropológica de la pedagogía, el hecho de hablar del cuerpo como constitutivo de la persona abre las puertas a la construcción de un discurso hermenéutico en torno a una pedagogía que podemos denominar *pedagogía integral*.

El tercer elemento de convergencia en la constitución de una epistemología del cuerpo se fundamenta en la idea de que *el cuerpo es uno de los ejes centrales en los discursos de las ciencias sociales* en el contexto cultural posmoderno. El cuerpo ha pasado de una situación de olvido en el marco teórico de las ciencias sociales a ser uno de sus puntos centrales, prácticamente de referencia obligada en la producción de saberes. Este hecho ha provocado un giro significativo en las ciencias sociales, que ha permitido ofrecer una mirada interdisciplinaria, cada vez más amplia, al cuerpo.

La cuarta convergencia tiene su origen en *un cambio de concepción del cuerpo*. Históricamente han coexistido diferentes percepciones del cuerpo y, hasta hace poco tiempo, este ha sido visto bajo la influencia del platonismo, del cristianismo y del cartesianismo como algo esencialmente negativo. Será a partir de los años setenta del siglo pasado cuando la concepción del cuerpo se interprete de forma más positiva. Este giro de perspectiva puede ser anunciado como el abandono de un ciclo de *negatividad* y el inicio de un ciclo de *positividad* corporal. La positivización ha sido reafirmada por diferentes autores que, desde múltiples disciplinas, han insistido en la posibilidad del ejercicio hermenéutico en clave positiva. Esta idea reafirma el giro en la concepción del cuerpo y me permite afirmar que asistimos a un cambio hermenéutico que ahora posibilita entender el cuerpo desde una perspectiva positiva.

Las cuatro convergencias en la constitución de una teoría del cuerpo quedan recogidas en la tabla siguiente:

TABLA III. Convergencias en la epistemología corporal

Primera convergencia	El cuerpo es entendido como un constructo, como una ficción.
Segunda convergencia	El cuerpo es entendido como aquello constitutivo de la persona.
Tercera convergencia	El cuerpo es concebido como el eje central de los discursos de las ciencias sociales.
Cuarta convergencia	Actualmente, nos encontramos en un ciclo de positividad del cuerpo.

DE CUERPOS Y CARTOGRAFÍAS:

PENSAR EL OFICIO DE «CORPÓGRAFO»

Si nos preguntamos sobre el sentido último del oficio de cartógrafo, rápidamente nos viene a la cabeza la idea de que es alguien que, a escala, dibuja un mapa en un pergamino, un papel o un soporte digital. En el Mediterráneo medieval, los grandes cartógrafos eran judíos de la isla de Mallorca, especializados en registrar en esos soportes la representación simbólica de un territorio. Con trazo bien preciso, dibujaban en sus mapas el mundo que poco a poco se iba explorando, que lentamente se iba descubriendo. En nuestra contemporaneidad, la ciencia cartográfica mutó de forma radical y conceptos como imagen vía satélite, mapas digitales, Google Maps, etc., han venido a sustituir el pulso de nuestros cartógrafos mallorquines y de las tintas que usaban para plasmar en los mapas la realidad de nuestros mundos, de nuestras vidas, de nuestros cuerpos.

En el campo de las ciencias sociales, y más allá de la disciplina geográfica, la cartografía tiene otro sentido y otras aplicaciones bien distintas. A partir de la filosofía de Deleuze, la cuestión «cartográfica» toma una fuerza imparable y se infiltra en muchos de los ejercicios destinados a la producción de saberes. En paralelo a Deleuze (con cruces de caminos, vidas y palabras entre ellos), Fernand Deligny habla de los mapas y de las líneas de errancia de los niños y jóvenes autistas que habitaban con él en el bosque de Cévennes (sur de Francia). Deligny inicia un trabajo minucioso que tiene que ver con el mapeo, con el uso de la *carte*, de las cartas o de los mapas en las praxis sociales. Lo dice de la for-

ma siguiente: «Nuestra práctica acostumbrada consiste en trazar cartas (mapas), donde aparecen las líneas de errancia de los niños autistas que viven ahí, y que es lo que aventuramos para hacer algo distinto a un signo. Se ve que se trata, en cada área de residencia, de una parcela verdaderamente minúscula de la superficie del globo terrestre».³ El hecho de trazar mapas tiene que ver con cierta representación simbólica, con el uso del cuerpo (siempre representado en forma de caminos trazados, de caminos recorridos, de errancias que emanan del vagabundeo y del deambular) y su presencia en determinados espacios y territorios. Tiene que ver con el decir (y el oír) sin palabras, con los gestos mínimos que se pueden desprender de la presencia de los niños autistas en el territorio. Así se puede ver con claridad en el libro del propio Deligny editado en 2013: *Cartes et lignes d'erre / Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. Tal y como manifiesta Moshnyager en su revisión crítica del citado texto: «La cartografía nos hace descubrir los desplazamientos de cada uno en los lugares de vida que constituyen la red, lo más cercanos posibles al gesto mínimo, del mínimo desvío, del mínimo detalle de los modos de ser de estos niños, de sus mínimas trazas de existencia».⁴ Entonces, mapear con tinta china los movimientos, los trazos, tiene algo que ver con poner en común algo que no puede llamarse lenguaje, pero que puede interpretarse como cercano a la presencia humana que realiza trayectorias de errancia en el paisaje natural. Los mapas trazados a lo largo del tiempo son los que figuran seguidamente:

TABLA IV. Mapeando las trayectorias de los sujetos con autismo (Deligny)

Núm.	Lugares	Sujetos
1.	Mapas de Île d'en Bas (1969, verano)	Los mapas reproducen los desplazamientos de Janmari, de Gaspard y de Cornemuse.
2.	Granier y Monoblet (otoño e invierno de 1969)	Desplazamientos de Philippe.
3.	Serret I (primavera de 1971 a otoño de 1974)	Son los primeros mapas realizados con tinta china.
4.	Mapas de Pomaret (mayo de 1974)	Recogen los juegos de Philippe con un hilo de saliva.

(Continúa en la página siguiente.)

3. F. DELIGNY, *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus, 2015b, pág. 158.

4. N. MOSHNYAGER, «Fernand Deligny. *Cartes et lignes d'erre / Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979 et Journal de Janmari*», *Essaim*, 33, 2014, págs. 157-166.

Núm.	Lugares	Sujetos
5.	Mapas de Granier (noviembre de 1974)	Recogen los recorridos del adulto (trayectos y haceres) y de Janmari (errancias y actos).
6.	Mapas de Murettes (de agosto a septiembre de 1975)	Recogen los desplazamientos de la trashuman- cia de cabras y de los niños Arnaud, Bruno y Christian.
7.	Serret II (de junio 1975 a ju- nio 1976)	JanMari, gestos y círculos.
8.	Monoblet (noviembre y di- ciembre de 1976)	Mesa de la cocina y elaboración de pan.
9.	Granier (julio 1976 - agosto 1978)	Janmari.
10.	Palais (octubre 1978 - agosto 1979)	Xavier y G��r��me.

Fuente: Adaptado de Moshnyager (2014, *op. cit.*).

Estas anotaciones no dejan de ser ejemplos del uso (de la interpretación y de sus registros) de los movimientos, de los recorridos —en muchas ocasiones recorridos muy largos— a lo largo de un día entero en la naturaleza o en los espacios de vida. Nos lo clarifica   lvarez de Toledo:

Las líneas de errancia son trazadas sobre dos hojas de calco. En ellas se transcriben los recorridos de los adultos, la mayoría de las veces a lápiz o con pluma, y las de los autistas que les acompañan (en sus actividades o en sus gestos). El recorrido del niño es trazado distintas veces en calcos distintos y con algunos días de diferencia [...]. Se inventa una lengua inspirada en los mapas resultantes de la observación de los movimientos en infinitivo de los autistas.⁵

La escritura con tinta china permite «inscribir» las líneas de fuga, a través de los distintos trazos, en el papel. No son trazos cualesquiera. Son trayectos (múltiples, varios, distintos, errantes) de niños-no-hablantes. Inscribir se convierte entonces en algo fuera de lo común, en la relación entre el cuerpo y el papel como algo pedagógico. Y en ese registro de los andares tiene lugar la concreción de la red, de la tela ar  cnida tejida entre múltiples y diversas formas de ser, de estar, de disponer y ponerse en los distintos espacios. El propio Deligny

5. S. ÁLVAREZ DE TOLEDO, «P  dagogie poétique de Fernand Deligny», *Communications*, 71, 2001, 245-275.

nos lo propone: «de la guerra al asilo, la red se volvió mi modo de ser, lo cual no quiere decir mi razón».⁶ Lo arácnido, en Deligny, designa claramente una de las formas centrales de ser autista (o autístico). Y sigue diciendo: «La red es un modo de ser [...]. He vivido entonces en los azares de la existencia más en red que de otra manera, y resulta que en los azares de lo que tiendo a leer, siempre resulta que hay por ahí alguna red».⁷

Pero al pensar en la pedagogía sensible, la imagen que más se acerca no es ni la de la cartografía mediterránea medieval ni la hiperrealista de Google Maps. Me interesan mucho más las perspectivas de Deleuze y de Deligny. No puedo concebir de antemano un mapa de cualquier educación que marque los caminos que seguir por el territorio que recorrer. Lo contrario a eso nos podría situar en el orden de un currículo corporal cerrado. La libertad del viaje, del movimiento, del vagabundeo, tiene mucho sentido al pensar y soñar la pedagogía sensible. Son dos formas paralelas radicalmente distintas de pensar y entender la educación.

LA «CORPOGRAFÍA» COMO ARTESANÍA

Todo ello se abre a un sinfín de posibilidades interpretativas que nos permiten situar (y resituar) el cuerpo en distintos espacios, a través de diferentes miradas o de variadas texturas. Pero creo que una de las claves de esa hermenéutica se sitúa en el orden de lo que algunas personas han denominado «corpografías» y que pueden tener múltiples interpretaciones. Trosman reflexiona sobre las corpografías de la forma siguiente:

Porque no solamente nuestra historia, nuestra propia vida está escrita en el cuerpo, sino porque el cuerpo está construido de palabras y el cuerpo produce palabras. Cada cultura nombra las partes del cuerpo de una forma que la identifica. Mucho se ha dicho y escrito sobre el cuerpo, y esta catarata de palabras y significados produce tipos de cuerpo, formas de pensar el cuerpo, prácticas médicas para determinados cuerpos, imágenes del cuerpo saludable, y códigos, rutinas de higiene, formas de alimentación, repertorios de gestos, estilos de amor. Cuerpo y Palabra forman Corpografías, intentos de decodificar las señales del cuerpo, de cartografiar las palabras con las que nos apropiamos de nuestro cuerpo, con las que el cuerpo se entrama y surge de la cultura; palabras que describen partes del cuerpo

6. F. DELIGNY, *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus, 2015b, pág. 31.

7. *Ibíd.*, pág. 17.

y acciones, y se hacen extensivas en el lenguaje produciendo significados en cada lugar y momento histórico. El cuerpo humano construido de palabras hace que cada parte nos remita al todo, siempre mayor que la suma de las partes. El cuerpo nos remite a la persona. Un hueso nos remite al cuerpo que a su vez nos remite a la persona, y 10.000 fragmentos de hueso nos remiten a 10.000 personas, aunque pertenezcan a muchas menos, y a su vez provocan muchas más de 10.000 palabras.⁸

Entonces, imagino ese trabajo corpográfico como algo que puede permitirnos (con suerte) llegar a descifrar signos que los cuerpos nos dicen, nos transmiten, escriben sobre sus pieles, narran desde sus entrañas, gritan a través de sus poros.

Para mí lo corpográfico, la corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que, a través del lenguaje, los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora —aunque no lo quieran—, cuerpos políticos. Y frente a ello se desarrollan determinadas posiciones por parte de cada régimen de poder. Para Safatle, «cada régimen de corporeidad tiene su modo de afección. El miedo como afecto político, por ejemplo, tiende a construir la imagen de la sociedad como un cuerpo tendencialmente paranoico, tomado por la lógica de la seguridad que se debe inmunizar contra toda violencia que coloca en riesgo el principio unitario de la vida social».⁹ Sí, debemos estar dispuestos a enfrentarnos a ello, a correr el riesgo de que si los cuerpos corpografían, los regímenes desplieguen sus formas de parálisis. Tomar la palabra, aunque sea a través del cuerpo, conlleva ese miedo para los sistemas de control.

Pero más allá de los miedos y del ejercicio del control, aparecen grafías de índole somática. Las letras, lo gráfico de la acción corpográfica, tienen el sentido que nos propone Huerta:

Existe un tronco común antropológico, del cual parte el trazo como un complejo gestual y creativo del hombre. Movimiento y energía, el trazo es el tronco común del cual emergerán dos formas con voluntad de comunicación: el dibujo y la escritura. Según la diferencia, el dibujo está más vinculado al mundo visual y perceptual, y la letra enlaza con el entorno conceptual y mental de las ideas, del pensamiento.¹⁰

8. C. TROSMAN, *Corpografías. Una mirada corporal al mundo*. Buenos Aires: Topía, 2013, págs. 81-82.

9. V. SAFATLE, *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparos e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pág. 20.

10. R. HUERTA, *Funció plàstica de les lletres*. Valencia: Edicions del Bullent, 1994, pág. 144.

Entonces, corpografiar podría ser entendido como grafiar desde el cuerpo; pero también como grafiar con el cuerpo o incluso grafiar en el cuerpo. También nos hablan de ello Ferrús y Calafell al afirmar que:

Aparentemente el cuerpo ha sido escamoteado en muchas de sus formas a lo largo de la historia de Europa y América Latina: el cuerpo como responsable del pecado se castiga, el cuerpo del otro se elude como peligroso, el cuerpo enfermo se arrinconaba, la excitación del cuerpo se niega, el placer hay que callarlo, la violencia que negarla, la anormalidad que esconderla.¹¹

Pero más allá de ese peligro (muchas veces salvable), este trabajo corpográfico (de interpretación de los decires del cuerpo) tiene mucho que ver con lo que nos propone Richard Sennett: «Al ser más que un técnico, el artesano civilizador ha empleado estas herramientas para un bien colectivo, el de poner fin a la deambulante existencia de una humanidad formada por cazadores-recolectores o guerreros sin arraigo».¹² La corpografía tiene que ver con ese trabajo que se realiza en el taller del artesano, a modo de un taller renacentista donde se dibujan las proporciones del cuerpo, se le da forma, se le redondean los contornos, se marcan las sombras. No en vano fue en uno de esos talleres donde Leonardo da Vinci dibujó su «Hombre de Vitruvio» como ideal del estudio de las proporciones del ser humano.

Hablar del cuerpo en las ciencias humanas y sociales se ha convertido ya en la contemporaneidad en un hecho normalizado (especialmente en los últimos diez años), fruto de un interés particular de disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, la historia, la pedagogía, la literatura y la lingüística, entre otras. A partir de los trabajos que se han producido en esos campos disciplinares de saber, se trata, tal como pone de manifiesto el *Dictionnaire d'analyse du discours*, de que los cuerpos pasan a ser actantes: «En lingüística, esta noción se inscribe en el marco de la frase; los actantes son seres o cosas que participan en el proceso».¹³ Los cuerpos son los protagonistas del proceso narrativo y al mismo tiempo producen actos de lenguaje (*speech acts* en la terminología de Austin). Esta relación entre cuerpos y habla tiene sentido porque, por definición, los cuerpos hablan y se comunican, anuncian y reivindican, se posicionan en el ágora de la vida y procuran salir de las penumbras a las que históricamente se han visto abocados.

11. B. FERRÚS y N. CALAFELL, *Escribir con el cuerpo*. Barcelona: Ediuoc, 2008, pág. 9.

12. R. SENNETT, *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009, pág. 34.

13. P. CHARAUDAU y D. MAINGUENEAU, *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Seuil, 2002, pág. 15.

Si durante muchos años los cuerpos han sido silenciados (en los discursos de las ciencias sociales y las humanidades, pero también en la vida cotidiana misma), estos cuerpos han salido de sus escondites, han abandonado su condición física para simbolizarse. El cuerpo ejerce su condición de construido, pero esta construcción es la que se lleva a cabo a través del lenguaje, el cual vertebra determinadas concepciones del cuerpo y no otras. Es cierto que el cuerpo, durante muchos años, ha sido víctima de lo que podemos llamar *imperialismo lingüístico*, ya que solo determinadas formas dominantes y socialmente establecidas como ciertas y válidas son las que han sido escuchadas. Los cuerpos y el lenguaje corporal que se desprende de ellos han sido arrinconados sin tenerlos en cuenta. En la tradición fenomenológica se ha ido perfilando un cambio del cuerpo objeto (físico) al cuerpo sujeto (simbólico) y se ha empezado a romper con esta tendencia que acabamos de describir y que no hacía sino anular su condición lingüística corporal.

SEGUNDA PIEL III. *Pensamiento encarnado*

Estoy en mi cuerpo. Estar vivo es ser el propio cuerpo. Pienso, escribo, leo, hablo, produzco cultura desde mi cuerpo y con mi cuerpo. Pienso, miro, gozo con los otros cuerpos. Cuerpos que me permiten ser-yo-en-el-mundo. Otros cuerpos, pragmáticos, discursivos, dominados, institucionales, «lenguajeados», pornográficos, monstruosos, etc.

Cuerpos naturales y a su vez sociales, vistos como espacios de inscripción de los valores de la sociedad. Marcas en las carnes, en nuestras carnes, que no podemos ocultar. Quiero recordar, año a año, curso a curso, las hendiduras, las cicatrices que el hierro al rojo vivo de la educación dejó en mi piel. Políticas del cuerpo inscritas en el órgano más grande de nuestro cuerpo, para recordarnos determinadas normas, peligros, prohibiciones...

Disciplinar al cuerpo, a los cuerpos, a nuestros cuerpos, para liberar el alma, ese era el sueño de Platón. Ahora, tal vez, podemos darle la vuelta. Los cuerpos, revueltos, revolucionados, han empezado a gritar, a dar forma a sus deseos. Tal vez, hemos empezado a borrar las marcas inscritas en nuestras carnes que nos demonizan, que nos paralizan. Ello puede ser leído y visto como la mirada corpográfica a los sujetos que habitan en nuestro mundo.

JORDI PLANELLA, Medellín, noviembre de 2013

TEORÍAS DE LA PRODUCCIÓN DE CUERPOS TORCIDOS

Con bastante frecuencia el cuerpo reacciona con enfermedades al menosprecio constante de sus funciones vitales. Entre éstas se encuentra la lealtad a nuestra verdadera historia.

ALICE MILLER

Il grado di sovversione di una società non è dato dai gesti di un qualche suo avamposto militante, ma dal numero di persone innocue, inermi, legalitarie che di corpo si mettono ad aiutare i subordinati.

ERRI DE LUCA

Los mecanismos psíquicos de la humanidad tienen la potencia y la capacidad de producir teorías que radicalizan la desigualdad de algunos cuerpos que, a partir de determinados criterios (siempre partidistas y con afán de ordenar a la humanidad), pueden ser considerados *diversos*.¹ Resiguiendo esa forma de producción de la desigualdad corporal, planteo este recorrido por distintas teorías de la producción de los «cuerpos torcidos». Y en ello aparecen ejercicios, a menudo también extraños, que buscan (en verdad rebuscan) dar cobertura teórica a las miradas negativas a la diferencia. Ello tiene mucho que ver con la crítica que hace Bauman a las formas de proceder de la sociedad moderna: «Taxonomía, clasificación, inventario, catálogo y estadística son las estrategias supremas de la práctica moderna. El dominio moderno consiste en el poder de dividir, clasificar, distribuir —en el pensamiento, en la práctica del pensamiento y en el pensamiento de la práctica».² Algo así podría salir de una aventura clasificadora de dichas teorías:

1. Utilizo el término «diverso» aunque podría haber usado «distinto», «diferente», etc. Parto de la expresión «diversidad funcional», formulada por Manuel Lobato y Javier Romañach en 2005 y auspiciada por el Foro de Vida Independiente. En concreto, se trata del trabajo «Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad de la diversidad del ser humano», *Foro de Vida independiente*, 2005. Disponible en: www.forodevidaindependiente.org.

2. Z. BAUMAN, *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 36.

TEORÍAS DE LA PRODUCCIÓN DE LOS CUERPOS TORCIDOS

- Teoría de la estigmatización
- Teoría de los cuerpos rotos
- Teoría de los cuerpos reparados
- Teoría de los cuerpos mestizos
- Teoría de la opresión corporal

Después de la enumeración de estas teorías, me parece justo defender la idea de que no es posible eludir la cuestión corporal en cualquier práctica que pueda ser calificada de social, ya que existe un entramado de relaciones físicas y simbólicas entre ellas. La dimensión corporal es necesaria para poder entender las cuestiones sociales, antropológicas, psicológicas, educativas, etc., de determinadas miradas, de determinadas profesiones que se acercan al otro para ofrecerle un proyecto de acompañamiento.

¿QUÉ ES UNA TEORÍA?

Me parece interesante empezar discutiendo qué entendemos por «teoría» y qué vinculación encontramos entre las distintas teorías y las formas de construcción, simbólica y física, de la realidad. Teoría tiene su origen en el vocablo griego *theorein*, que lo podríamos traducir como «observar», «contemplar», «examinar», «estudiar». Aristóteles dividía las actividades humanas en tres categorías distintas: *teoría* (conocimiento y búsqueda de la verdad), *poiesis* (realización y creación de algo) y *praxis* (acción). Para los griegos era un concepto que se utilizaba en un contexto de «observación teatral». En el campo de los estudios corporales, estas teorías sirven para dar cobertura a las formas de entender y pensar los cuerpos, en especial los cuerpos extraños y distintos (o tal vez más extraños y más distintos). Muchas veces son teorías que se sustentan en saberes biomédicos y que desde la ciencia organizan y justifican esa producción de la diferencia corporal. Y dichas teorías terminan por tener una vigencia bien clara en la producción y sustentación de relaciones con un significante perverso para aquellos calificados de «diversos» o «extraños». Así lo propone Olga Sabido:

[...] el tipo de relación que supone coloca a ciertas personas en una situación de desventaja y minusvalía. En este caso, los extraños además de ser considerados

ajenos a nuestro mundo son considerados inferiores. En el discurso lego puede o no usarse la palabra extraño, lo que resulta sociológicamente relevante es la experiencia corpóreo-afectiva que permite que se activen mecanismos para marcar límites y señalar que éste o aquél no es de aquí, que es extraño, ajeno a nuestro mundo, pero además, despreciable, desagradable e incluso asqueroso [...] es por ello que ante la *cercanía* física de éstas, es preferible restablecer la distancia y mantenerlos *lejos*.³

Mi intención es mostrar cómo cada teoría produce esos cuerpos extraños, esas vidas encarnadas que por «culpa» de esa producción teórica se ven desbordadas y arrastradas a experimentar una corporeidad no normativa y todo lo que muchas veces sigue a esa condición carnal.

TEORÍA(S) DE LA ESTIGMATIZACIÓN

Marcar un cuerpo al rojo vivo o con surcos simbólicos es algo que la sociedad —a través de múltiples formas y sistemas— ha venido realizando a través de los siglos de forma habitual. Pero el estigma ha servido para marcar al Otro, para resaltar así (de forma negativa) su diferencia. En el tema que nos ocupa, el trabajo de Erving Goffman (1998) *Estigma* es de especial relevancia. Tiene relevancia por el tema que trata, pero también porque este libro se ha convertido en un punto de referencia y peregrinaje intelectual para el estudio de la diferencia, de la discapacidad y de la construcción de la diferencia en determinados contextos sociales e históricos. Estigma, de origen latino (*stigmata*), proviene de la palabra griega *stigzein*, que se usa para «referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo o poco habitual en el *status* moral de quien lo presentaba». ⁴ Estos signos consistían en cortes o quemadas en el cuerpo que advertían —al resto de la comunidad— de la presencia de un criminal, un esclavo o un traidor.

La sociedad establece los criterios para categorizar a los sujetos, y lo que sucede habitualmente, cuando nos encontramos frente a un extraño, es que usamos su apariencia corporal para ubicarlo en alguna de las categorías preexistentes ya conocidas por nosotros. Esta categorización del sujeto hace que dejemos de «sustantivarlo» y pasemos a «adjetivarlo». Lo que lo caracteriza no es su atri-

3. O. SABIDO, *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Ascapotzalco, 2011, pág. 18.

4. E. GOFFMAN, *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, pág. 11.

buto de sujeto (sustantivo), sino su adjetivo estigmatizador (discapacitado, deforme, etc.). Tal y como reafirma Goffman, «un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio».⁵ El estigma se caracteriza por tener un tipo especial de relación entre el atributo real y el estereotipo que socialmente se le da. Los estigmas que se producen a través de los mecanismos de relación social de los sujetos pueden agruparse en las tres categorías siguientes:

TABLA V. Tipologías de estigma según Goffman

Tipología	Características
Deformidades físicas o abominaciones del cuerpo	Las tres categorías acaban teniendo muchos puntos en común. Un individuo que podría fácilmente ser aceptado en un intercambio social corriente tiene un rasgo que finaliza por imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos conduce a alejarnos de él cuando lo encontramos (Goffman 1998: 15)
Defectos del carácter de la persona	
Estigmas tribales de la raza, nación y religión	

Fuente: Adaptado de Goffman, 1998.

Una de las producciones sociales vinculada con los sujetos estigmatizados es lo que se conoció como *código negro* y que regía las relaciones con los esclavos en las colonias. Se impuso a partir de 1685 y la práctica más habitual era grabar o tatuar en la piel de un esclavo que había intentado huir de las posesiones de su amo una flor de lis en la piel. La práctica de la estigmatización corporal proviene de más antiguo. La encontramos ya en las marcas que hacían a los prisioneros de la guerra entre Atenas y Samos (440 a. C.), en las marcas en la frente de los vagabundos profesionales en Francia (siglo xiv) y en la inscripción de las letras «GAL» en los cuerpos de aquellos que eran enviados a galeras a remar. La práctica fue recuperada por Napoleón en 1810 (veinte años antes se habían abolido las prácticas de marcaje corporal vinculadas a los sujetos estigmatizados), con la finalidad de marcar y hacer visibles —a ojos de los ciudadanos— aquellos que habían sido condenados a trabajos forzados. Los intentos de hacer visibles a los sujetos con características *diferentes* se han mantenido hasta bien entrado el siglo xx. Solo hace falta recordar los tatuajes de los prisioneros en los campos de la muerte en la Alemania nazi, o las propuestas

5. Ibídem, pág. 12.

de algunos gobiernos de derechas de imponer en la frente una marca visible a las personas portadoras del virus de inmunodeficiencia humana (VIH).

TEORÍAS DE LOS CUERPOS ROTOS

Un cuerpo se puede romper, tal vez en mil pedazos, en formas caprichosas, casi imposibles de volver a juntar. Ser cuerpo, sentirse cuerpo roto, formaría parte (a pesar de las apariencias y de las grandes dosis de ejercicios para maquillar las líneas de rotura) de nuestros propios procesos de subjetivación. No me refiero tanto a una cierta imagen estereotipada de un jarrón caído, de un jarrón que ha explotado, sino más bien a una idea de rotura que se vincula con la imagen de un desgarró, de un desgarró de la carne viva. Ser humano, ejercer nuestra condición de humanidad, conlleva acumular muchos desgarró corporales.

La mentalidad contemporánea pone en juego distintos modos de producción de esos cuerpos rotos, de cuerpos con diversidad funcional, de cuerpos envejecidos, de cuerpos que encarnan la enfermedad de Alzheimer, de cuerpos en fase terminal, de cuerpos amputados, etc., de cuerpos, en definitiva, que han sido cortados del nexo que los mantenía «incorporados» a la sociedad.

CUERPOS REPARADOS

Entre las prácticas socioprofesionales que tienen y mantienen el cuidado de nuestros cuerpos, aparece un gran grupo que podría situarse en la órbita de las acciones «re». Se trata de la rehabilitación, la reeducación, etc. Dichas prácticas toman los cuerpos rotos en su sentido más literal e intentan reparar aquello que se rompió. La reparación consistirá en cambiar piezas obsoletas o defectuosas (cirugía traumatológica y ortopedia), en desmontar y volver a montar nuestro cuerpo, para que una vez engrasado funcione correctamente. Me interesa reflexionar sobre la idea de reparación a partir de lo que nos enuncia Henri-Jacques Stiker: «La expresión “cuerpo inválido” solo es clara en apariencia. ¿Se trata simplemente de cuerpo que, de manera visible, se encuentra deformado, maltratado, disminuido y por eso más vulnerable, más débil que la mayoría de los demás?». ⁶ Llega un momento en que esa imagen del cuerpo dis-

6. H.-J. STIKER, «Nueva percepción del cuerpo inválido». En: A. CORBIN, J.-J. COURTINE y G. VIGARELLO (dirs.), *Historia del cuerpo humano*. Vol. II. Madrid: Taurus, 2005, págs. 263-280 (pág. 263).

tinto entra a formar parte de los objetos de la ciencia y es ella, principalmente, la que insiste en repararlo. En nuestro país, una parte muy importante de las praxis «re» tomó fuerza a raíz del amplio número de personas con poliomielitis. Así lo afirmaba uno de los médicos importantes de la época: «Mi quehacer diario es la rehabilitación de toda aquella persona que, por accidente o enfermedad, sufre una secuela paralítica. No soy un psicólogo o un psiquiatra, pero me enfrento todos los días con arduos problemas psicológicos planteados por la incapacidad física».⁷

Los cuerpos de las personas con discapacidad empiezan a ser considerados «diferentes», y la idea antes comentada del nexo entre pobreza y enfermedad o discapacidad pone en funcionamiento una importante maquinaria para la reeducación de dichos sujetos. La asistencia a los cuerpos con «necesidades especiales» pasa por una práctica precisa: el aislamiento y la reclusión. También se desarrollará y sistematizará una ciencia ya presente desde la Antigüedad: la ortopedia. Se trata del nacimiento de una nueva rama del saber médico, que tomará un gran impulso a partir de la huella dejada por Nicolas Andry, que definió la ortopedia como el arte de prevenir o corregir en los niños las deformidades del cuerpo.⁸ El término, procedente de las palabras griegas *orthos* y *pedia* (recto y niño), cuajó perfectamente en la terminología médica del siglo XVIII.⁹

El mismo Stiker ha profundizado en este tema en su libro *Corps infirmes et sociétés*:

Este nuevo conocimiento de la enfermedad, nueva revelación de lo social, será configurado a través de la noción de «readaptación»; ¿el concepto es decisivo para tratar las cuestiones del surgimiento de lo que hablo? Hoy en día se ha banalizado para designar al conjunto de acciones médicas, terapéuticas, sociales, profesionales sobre los que son designados bajo el vocablo genérico de discapacitados.¹⁰

7. H. RUIZ GARCÍA, «Problemas psicológicos del niño incapacitado», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 18, 1963, 690-693.

8. N. ANDRY, *L'Orthopédie ou l'art de corriger dans les enfants les difformités du corps*. Bruselas: George Fricx, 1741.

9. Los antecedentes del término «ortopedia» eran los siguientes: *pedotrofia* (haciendo referencia a la nutrición de los niños de pecho que era necesario que fueran amamantados más y mejor), *callipedia* (forma de conseguir niños bellos). De Andry es la imagen del árbol torcido, representación simbólica de la ciencia ortopédica.

10. H.-J. STIKER, *Corps infirmes et sociétés*. París: Dunod, 1997, pág. 126.

CUERPOS MESTIZOS

La construcción de un mundo, con las corporeidades que le corresponden y fundamentado en una idea eurocéntrica, ha hecho que la presencia del término mestizaje (que nos remite a la idea contraria de pureza) fuera un concepto y una realidad especialmente temidos. Los cuerpos ideales eran cuerpos apartados de la mezcla, de los cuerpos mestizos. Es por esa razón por la que De Diego afirma con contundencia que «los cuerpos de las minorías sociales, raciales o sexuales han sido tradicionalmente colonizados en una doble dirección: reducidos con violencia o desposeídos de su propia subjetividad en trabas de la apropiación —relativa o total— por parte de las clases de poder»¹¹ (1992). La descolonización de los cuerpos y la presencia de discursos inter, trans y multiculturales, a pesar de que ha roto con muchos mitos del imaginario social, han seguido olvidando el cuerpo como espacio reflexivo y de producción de nuevos discursos, entre los que encontramos el discurso del mestizaje.

Laplantine se refiere al mestizaje como un «paradigma en construcción» (1997) que nos ha de permitir repensar las configuraciones corporales de la sociedad y proponer nuevas topografías para los cuerpos.¹² El sentido de esta nueva forma de entender los cuerpos que habitan, comparten espacios y se tocan fugazmente con otros cuerpos, se vertebra con la propuesta de romper con las ontologías que los separan. No es posible, por lo menos en nuestro contexto, un control biopolítico de la natalidad y, por lo tanto, del mestizaje. Esto se traduce en que las relaciones entre sujetos de diferentes culturas, con cuerpos externamente diferentes, dan lugar a nuevas expresividades corporales. Esta reconfiguración corporal es un punto de partida para repensar el cuerpo y la educación. Vilanou lo expresa de la manera siguiente:

Ya no hay —felizmente, ya no podrá existir— un único modelo corporal. El hombre de raza blanca se ha percatado de que ya no vive solo en el mundo. Nos encontramos abocados al contacto, al intercambio, en fin, a una nueva cultura de mestizaje en la que el cuerpo ocupa un lugar central de forma que la corporalidad constituye la auténtica condición de posibilidad para alcanzar un verdadero mundo intercultural.¹³

11. E. DE DIEGO, «Cuerpos colonizados», *Revista de Occidente*, 134-135, 1992, págs. 155-163.

12. F. LAPLANTINE, *Le métissage*. París: Flammarion, 1997.

13. C. VILANOU, «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno», en A. ESCOLANO y J. M. HERNÁNDEZ (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, págs. 339-376 (pág. 132).

El mestizaje corporal, leído como un nuevo paradigma, como praxis cotidiana o como discurso pedagógico, sirve para deconstruir las fronteras que separan los cuerpos denominados autóctonos de aquellos que se designan como extranjeros. La hibridación entre aquello que era definido como cuerpo autóctono y aquello que era definido como cuerpo extranjero genera nuevas hermenéuticas y nuevas texturas sociales. Pero el punto realmente importante de esta idea es la rotura de las fronteras que conducen las experiencias relacionales más allá de posturas coloniales en las que los cuerpos pueden ser leídos desde la óptica de colonizados y colonizadores.

Continuando con la propuesta de McLaren (1997), el mestizaje puede ser entendido a modo de identidad narrativa fronteriza. Para este autor, se trata de «renombrar y reconstruir la realidad, en lugar de abordar la realidad mediante la producción de una subjetividad negativa».¹⁴ La frontera cuestiona el centro de los discursos y de las praxis, desestabiliza, aunque también se corre el peligro de que se creen nuevas separaciones. De hecho, no se trata solo de un tema estrictamente carnal (del color de la piel, de los trazos, de los olores, etc.), sino de la vivencia del cuerpo, de la corporeidad. Porque las posibilidades descritas en el capítulo anterior nos conducen a esta reflexión de pensar pedagógicamente los cuerpos que hasta ahora no tenían formas, colores, texturas, olores de forma normativa, realizada desde un modelo eurocéntrico. Es en este sentido que la pedagogía tiene que poder incluir la descolonización de los cuerpos, que, en la reflexión teórica, desde la idea de mestizaje puede permitir desestabilizar los constructos binarios (cuerpos autóctonos / cuerpos extranjeros) para repensar nuevas formas de convivencia corporeizada. Se trata de deconstruir la idea de cuerpos exóticos (que nos atraen solo cuando realizamos el viaje), que en nuestro retorno a la cotidianidad también construimos como cuerpos peligrosos para conceptualizarlos simplemente como cuerpos. Es en este contexto donde tiene sentido una pedagogía que trabaja para la aceptación de los otros cuerpos; unos cuerpos que nos pueden permitir, con mayor facilidad, aceptar nuestro propio cuerpo.

TEORÍA DE LA OPRESIÓN CORPORAL

El cuerpo es objeto de liberación (Mayo de 1968) y por ello también de opresión: *Liberación-Opresión-Liberación* a través de un ejercicio cíclico-repetitivo.

14. P. McLAREN, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997, pág. 132.

Freire afirma con rotundidad al inicio de *Pedagogía del oprimido* que «la Pedagogía del Oprimido es aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de la recuperación de su humanidad».¹⁵ La pedagogía del oprimido hace referencia a la imposición de las políticas en los cuerpos de los sujetos que buscan su sumisión o docilización. La lectura de los cuerpos oprimidos se puede hacer en un sentido amplio, y podemos dar cabida a los cuerpos de los inmigrantes, de los enfermos mentales, de las personas con discapacidad, de las mujeres víctimas de violencia de género, de los transexuales obligados a prostituirse, de los menores solos indocumentados que habitan en las ciudades europeas, de la gente con problemas de autonomía, de los jóvenes infectados con VIH, etc. Son casos extremos de opresión corporal, pero entre estos cuerpos y los cuerpos modélicos propuestos por los medios de comunicación, y a veces instigados desde determinadas pedagogías, hay muchos otros que, a pesar de que las apariencias puedan disimular o engañar, se encuentran igualmente en situación de opresión. Es así como la pedagogía debe poder abrirse a todos aquellos cuerpos que tienen síntomas de opresión, ya sea porque han sido sujetos hipercorporeizados, ya sea porque han sido sujetos descorporeizados. McLaren insiste en esta idea:

Dicha praxis pedagógica rechaza la sujeción clasista del cuerpo proletario mediante su estetización estéril por parte de las categorías burguesas de la carne. También rechaza la imposición del patriarcado sobre el cuerpo femenino y la intextuación de las ideologías masculinas. Debemos proporcionar a los marginados y a los que se han visto conducidos a la miseria el poder necesario en la línea de sus deseos.¹⁶

Seguramente se encuentra en el deseo una de las claves de la pedagogía que puede posibilitar el ejercicio de la subjetivación corporal y permitir dejar atrás las prácticas que cosifican a los sujetos. El deseo es inherente a la subjetividad, en el sentido de que el hombre puede ser entendido como un cuerpo que desea de forma intencional. La negación del deseo (desde su dimensión corporeizada) lleva al sujeto a los territorios de la cosificación; solo devolviendo al sujeto la posibilidad de vivir en la propia carne, el deseo puede pasar de la condición de *cosificación* a la de *corporeización*.

15. P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1995, pág. 40.

16. P. McLAREN, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997, pág. 104.

Box IV. *Detrás de la historia oficial*

Si he llamado la conducta del subordinado en presencia del dominador «discurso público», usaré el término «discurso oculto» para definir la conducta «fuera de escena», más allá de la observación directa de los detentadores de poder. El discurso oculto es, pues, secundario, en el sentido de que está constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público.

JAMES C. SCOTT, *Los dominados y el arte de la resistencia*.

Pamplona: Txalaparta, pág. 27.

Pero estos deseos que marcan el hacer de los hombres pueden quedar rotos. Las posibilidades de luchar contra la cosificación son muchas, pero quiero centrarme en la *pedagogía de la resistencia corporal*. Resistir es, simbólicamente pero también en la praxis corporal, poner el cuerpo por delante, con fuerza, para que no sea engullido por las fuerzas que nos oprimen. Si entendemos el cuerpo como un simple producto (discursivo, político, ideológico o pedagógico), en lugar de entenderlo como espacio de lucha y conflicto, será muy difícil pensar en una *pedagogía de la resistencia*. Ahora bien, si somos capaces de ver en las corporeidades de los sujetos la capacidad de actuar frente a situaciones constitutivas de cosificación, entonces tendrá sentido pensar en la posibilidad de una pedagogía que forme a los sujetos en la autoconciencia corporal.

Pero ¿frente a qué, a quién y cómo tienen que resistir estos cuerpos formados en su autoconciencia? Son muchas las respuestas que se pueden dar a una pregunta como la que nos formulamos, a pesar de que pienso que lo que es importante es resistir a la imposición, sobre todo, de lo que a lo largo del libro he construido críticamente y designado como cuerpos *ortodoxos*. Los cuerpos ortodoxos son cuerpos que vienen dados, que son constituidos por los otros, que sitúan a los sujetos en espacios donde el deseo se encuentra aplacado; espacios donde el cuerpo ya ha vuelto a perder la posibilidad de desarrollar su narratividad.¹⁷ Se trata, en definitiva, de resistir al ejercicio de la biopolítica,

17. Es interesante la reflexión que hace De Diego sobre el trabajo sobre los cuerpos para borrar su diferencia: «borre usted el dolor y con él borrará también la diferencia que lo perturba, porque para la sociedad dominante *cuidar* es homologar: se cuida a los locos, se cuida a las mujeres, a los enfermos, a aquellos que, en una palabra, son diferentes, que se desmarcan del ideal normativo», E. DE DIEGO, «Cuerpos colonizados», *Revista de Occidente*, 134-135, 1992, págs. 155-163.

que entiende los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción del poder, de materialización de los deseos de los *otros*.

Y resistir pasa por aprender a habitar el cuerpo y hacerlo de forma consciente y activa, a través de la propia narración, como si se tratara de una *tecnología del yo corporal*. Una tecnología que ha de permitir al sujeto actuar sobre él mismo para constituirse así en sujeto corporeizado; un ejercicio que Foucault ya definió como «crearnos a nosotros mismos como una obra de arte»¹⁸ y que De Diego también describía: «No hay cuerpo sin lenguaje, y al explicar la causa de esas cicatrices se obligaba a la mirada del espectador a enfrentarse con otro cuerpo diferente de aquellos que conforman el cuerpo social sin cuerpo que oculta y reduce sus cuerpos del delito».¹⁹

SEGUNDA PIEL IV. *Cuerpos que molestan*

¿Qué hacer con un cuerpo, con unos cuerpos que molestan y preocupan? Oprimir, apretar fuerte, desgarrar, estrujar la piel, descorporeizar —es decir, intentar que en la medida de lo posible dejen de ser cuerpos—. Ejercer algún tipo de acción que se sitúe en el orden de la contención (atarlos, encerrarlos, aislarlos, castigarlos, negarlos, ningunearlos, marcarlos, estigmatizarlos, etc.).

Pensar el cuerpo en la educación como algo sujetado (no subjetivado), algo que lo ate, que lo mantenga ligado a una posición forzada. Camisas de fuerza (simbólicas o reales), salas de contención en determinados centros de protección a la infancia (¿de protección?), aislamiento en algunas instituciones, etc. No dejan de ser ironías que presentan y piensan a los cuerpos en algunas pedagogías. Pero, claro, nada es aparentemente así; la opresión es sutil, escondida, suave, como pasajera... Excepto en su uso final, cuando cae implacable sobre los cuerpos de los dominados, de los oprimidos.

18. Citado por P. LANCEROS, *Avatares del hombre. El pensamiento de Michel Foucault*. Bilbao: Deusto, 1996, pág. 203.

19. E. DE DIEGO, «Cuerpos colonizados», *Revista de Occidente*, 134-135, 1992, págs. 155-163.

ARQUITECTÓNICAS SOMÁTICAS

DEL CUERPO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL: SABOREANDO SUS MIRADAS

En el pensamiento del cuerpo, el cuerpo fuerza al pensamiento a ir siempre más lejos, siempre demasiado lejos: demasiado lejos para que aún sea pensamiento, pero nunca lo bastante lejos para que aún sea cuerpo.

JEAN-LUC NANCY

No obstante, se trata de una soledad extremadamente poblada. No de sueños, de fantasmas [...] sino de encuentros. Sólo a partir de esa soledad puede hacerse cualquier tipo de encuentro. Encontramos personas, pero también movimientos, ideas, acontecimientos, entidades.

GILLES DELEUZE

Lo que pretendo ofrecer en este capítulo es saborear las miradas al cuerpo. Voy a centrarme en las cuestiones que, desde distintos puntos de vista, se plantean sobre cómo sostener esa idea de cuerpo y cómo sostenerla desde un punto de vista epistemológico. Para ello quiero partir de una cita del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty: «La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas. Construye modelos internos de ellas y, operando con esos índices o variables, las transformaciones que su definición le permite, no se confronta sino de tarde en tarde con el mundo actual».¹ No quiero ofrecer una perspectiva vinculada con los estudios corporales que se encuentre alejada, que sea obtusa o cuasi-metafísica; busco ofrecer un conjunto de reflexiones, pasadas por lo vivencial, por la experiencia, sobre la idea de cuerpo y de la corporeidad, que no dé la espalda a la carne. A menudo he pensado en una cierta imposibilidad de afrontar el trabajo metodológico en el campo de los estudios corporales. Ya he planteado en otros espacios la crítica a la moda de la «investigación» y a un cierto abandono de la idea del «estudio» (tarea fundamental en el ejercicio de una vida vinculada —desde distintas perspectivas— con la

1. M. MERLEAU-PONTY, *El ojo y el espíritu*. Madrid: Trotta, 2013, pág. 17.

idea de universidad). Pero cuando nos proponemos describir algunas cuestiones sobre los estudios corporales, rápidamente se pone de manifiesto que se trata más de la reflexión experimentada que de una investigación al uso basada en la idea radical de objetividad. Y esa idea proviene de una larga tradición de miradas y disciplinas que intentan dar cuenta de nuestra realidad: *Cultural Studies*, *Disability Studies*, *Postcolonial Studies*, *GLBT Studies*, *Negro Studies*, etc. Mi acercamiento ha venido dado, sobre todo, desde la perspectiva de los Estudios sobre la discapacidad o *Disability Studies*, y poco a poco he ido entrando y acogiendo otras perspectivas que no hacen sino proporcionarme una mayor amplitud de miras. Excepto en muy pocos casos, no existen sistematizaciones que presenten de forma clara y ordenada ese campo que nos atrevemos a denominar estudios corporales. Casos aparte serían el libro compilatorio, coordinado por Bryan Turner, *Routledge Handbook of Body Studies* (2013); el trabajo de Niall Richardson y Adam Locks (2014), *Body Studies. The Basics*; el de Mascia-Lees (ed.), *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment* (2012), o el último trabajo de Schilling, *A Body Short* (2016). Pero lo que sí es cierto es que existe una comunidad de profesores, investigadores y profesionales del sector social que se sienten cómodos con esta idea de los estudios corporales, de realizar y practicar estudios corporales como una de las formas posibles de comprender el ser humano y los procesos de subjetivación a través de su dimensión somática.

PENSAR EL CUERPO, PENSAR DESDE EL CUERPO

Pensar el cuerpo, pensar desde el cuerpo propone al lector (sujeto crítico frente a determinadas posiciones dominantes del pensamiento social, pero sobre todo del pedagógico y del campo «psi») dar la vuelta a determinados puntos de vista, a algunas de las formas hegemónicas de ejercer el poder en distintos campos de conocimiento.² Me parecía que la cuestión del cuerpo era una cuestión fundamental para entender los procesos de subjetivación (u objetualización) que operan en el campo de «lo social». El cuerpo es un lienzo, un mapa de marcas históricas donde florece todo lo que la cultura (léase sociedad, familia, escuela, religión, etc.) ha dejado impreso en nuestras pieles. El cuerpo es el trazo de nuestras relaciones, de nuestros gritos, de nuestros goces, de nuestros golpes,

2. Me remito al excelente trabajo de Tomás T. DA SILVA, «Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales», *Archipiélago*, 38, 1999, págs. 56-61.

de nuestros vicios, de nuestros suplicios, de nuestros placeres; es el trazo de nuestras vidas, sin más.

Me dispongo a escribir, a iniciar un recorrido somático por la dimensión parlante de algo que en apariencia siempre hemos intentado que fuera físico (y solamente físico). Pero resulta que, por diferentes motivos, los cuerpos han tomado la palabra y han empezado a hablar. Ya no son silencio, grito enmudecido desde los rincones de la carne (a veces putrefacta), sino que son voces que hablan y explican su estado.

Así nos lo dice Valeria Flores al hablar del cuerpo y de las escrituras:

El foco en las reflexiones sobre la escritura suele estar puesto de manera preferencial en «*lo que el cuerpo hace*» y no en «*lo que hace al cuerpo*». Sin embargo, en la escena de la escritura (que es tanto escena de orfandad como de encuentro fortuito), encontramos que los regímenes de forma y tiempo del cuerpo son dislocados dramáticamente. El cuerpo pasa a ser aquello que se contrae, arrebatada y ejecuta cuando se escribe, ingresando en un cuadrante de la experiencia en el que se pone a disposición de ser perforado, intervenido, duplicado, fabulado, redimensionado, estremecido, modificado en un modo sorprendente de literalidad que rápidamente cobra acceso a la carne y a nuestros sentimientos. El cuerpo es aquello que nos sucede cuando estamos escribiendo.³

Me parece interesante no dejar escapar esta idea de que «el cuerpo es aquello que nos sucede cuando estamos escribiendo» porque en muchas ocasiones no se espera nada del cuerpo en el propio ejercicio de la escritura, más bien se espera justamente la pasividad total del cuerpo frente al ejercicio de la escritura.

Creo que no será ninguna novedad que afirme que existen diferentes pedagogías, y que una de ellas (la que más me atrae personalmente) se interesa por las cuestiones vinculadas con lo sensible, y no lo abandona hasta sacarle el máximo jugo posible. Lo vinculado con el cuerpo (o la carne) puede llegar a ocupar un espacio central de las prácticas y discursos educativos, y esa centralidad puede ser interpretada de formas distintas: políticas vinculadas a la liberación corporal o políticas vinculadas al control de dichos cuerpos. Me interesa, entonces, insistir en lo que atraviesa de forma anatómica nuestras vidas configurando nuevas dimensiones y procesos, para poder mostrar un cuerpo que se modela, moldea, forma o deforma en las instituciones educativas. Un cuerpo que, en definitiva, se muestra o esconde, según convenga, a las políticas educativas de

3. V. FLORES, *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark, 2013, pág. 12.

cada momento vigente. No quiero cerrar este apartado sin dejar de citar el trabajo reflexivo que nos invita a hacer Carlos Skliar:

La palabra cuerpo está viva y muerta al mismo tiempo. Es recién nacido y cadáver a la vez. Por eso al pronunciarla se traba una batalla extrema por sobrevivir. Describe la infinidad de posibilidades de la presencia y la existencia, eludiendo clasificaciones engorrosas [...]. Toda palabra cuerpo obliga a una sensación y una percepción del cuerpo. Se trata, quizá, de la única palabra cuyo sonido remite a la voz que se exhala en su decir. En las guerras, todas sucias, es lo primero que desaparece. Sólo la palabra memoria permite su reapropiación.⁴

PENSAR EL CUERPO DESDE LA CARNE

Demasiado a menudo nos limitamos a pensar y entender el cuerpo como carne, como algo que únicamente tiene y dispone de una dimensión anatómica. Quedarse en la dimensión de la carne es en cierto modo lo fácil, lo cotidiano, pero ello (a través de variados y a menudo complicados caminos) nos remite a lo frágil y vulnerable. Y a pesar de que ser frágil y vulnerable no debe ser leído únicamente como algo negativo, debemos explorar otras interpretaciones, otras formas de ver y vivir-en-el-mundo. Lo que me convoca a seguir trabajando en esta temática es la capacidad de los cuerpos de decir, de gritar, de hablar. Tal vez sea la capacidad de traspasar las carnes, de culturalizarlas y hacerlas cuerpo en un acto radicalmente simbólico. Necesariamente, el cuerpo debe ser pensado más allá de su condición cárnica. Es en este sentido que el filósofo Michel Foucault plantea lo siguiente: «La presión de lo biológico sobre lo histórico, durante milenios, fue extremadamente fuerte; la epidemia y el hambre constituían las dos grandes formas dramáticas de esa relación que permanecía así colocada bajo el signo de la muerte».⁵ Y esa relación y vinculación entre lo natural y lo cultural constituyen el eje central de las discusiones que se dan en el marco de los estudios que tienen el cuerpo como objeto de estudio.

Así nos lo muestra Descola en su monografía *Par-delà nature et culture* (2005); ahí, el antropólogo francés se pregunta si podemos pensar el mundo sin diferenciar la cultura y la naturaleza, y pone en evidencia que la disciplina desde

4. C. SKLIAR, *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pág. 77.

5. M. FOUCAULT, *Historia de la sexualidad*. La voluntad de saber. Vol. 1. México: Siglo XXI, 1977, págs. 171-172.

la que se sitúa (la antropología) también ha contribuido a generar, sustentar y mantener esta dicotomía que separa lo natural de lo cultural.⁶ De ahí surge muy clara la idea de que únicamente el Occidente moderno se ha dedicado a clasificar a los seres según se rijan por las leyes de la materia o bien por otras formas de convención social. A lo largo de su amplio trabajo, Descola hace el ejercicio de preguntarse si realmente podemos pensar, entender el mundo sin diferenciar entre naturaleza y cultura. A partir del totemismo, del animismo, del naturalismo y del analogismo, propone cuatro grandes formas de interpretar esas relaciones necesarias y conflictivas entre lo natural y lo cultural.

Podríamos pensar entonces que para muchas sociedades el estado «carnal» de sus ciudadanos (lo más naturalmente libre y descontrolado) es inaceptable y debe ser dibujado de otras formas, excepto en carnaval, carnes toleradas o *tolendas* (cuando se permite a las masas utilizar de formas variadas sus cuerpos para liberarse, antes de un nuevo encierro de esas carnes). Etimológicamente, la palabra «carnaval» proviene de la expresión medieval (latina) *carne-levare*, que podría ser traducido como «quitar la carne», «abandonar la carne», y tiene lugar de forma inmediata antes de la Cuaresma cristiana. También puede ser interpretada como *carrus navalis*, y quedaría asociada a las ideas de orgía, travestismo, retorno temporal al caos primigenio, para resistir la tensión ordinaria que impone el sistema.⁷ También para Castillo, la carne tiene un papel fundamental en las formas de pensar y concebir el cuerpo: «La carne como aquello que nos constituye pero que, sin embargo, es sublimada en la categoría de lo femenino cuya causa ausente es, paradójicamente, la carne».⁸ Curiosamente, esta última interpretación es la que se vincula de forma directa con algunos de los temas que preocupan enormemente a los gestores educativos, cuando vinculan la carne y la escuela: la diversidad sexual y sus formas de velarla o desvelarla. La libertad (corporal) de los sujetos produce, en muchas ocasiones, pánico a las poblaciones. Estas necesitan o desean formas de seguridad, de ver y percibir a dichos cuerpos controlados, sin prácticas-sorpresa que puedan poner en riesgo sus espacios de confort.

Con esta finalidad, que responde a algo vinculado con el extrañamiento del ágora de los cuerpos distintos, el cuerpo debe ser manipulado, formado o

6. Es evidente que una de las miradas fuertes que más imperan en el análisis corporal es la perspectiva cartesiana, la rotura clara entre lo natural y cultural. Una perspectiva que no busca sino escapar al cuerpo y sus sabores. P. DESCOLA, *Par-delà nature et culture*. París: Gallimard, 2005.

7. J. E. CIRLOT, *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela, 1997, pág. 126.

8. A. CASTILLO, *Ars Dissecta. Figuras para una corpo-política*. Santiago de Chile: Palinodia, 2014, pág. 109.

deformado. ¿Cuál es si no el papel de la educación en las carnes de los educandos? Es por ello por lo que debemos hablar de los cuerpos que también necesitan ser carne; tal vez podríamos hablar de carne-y-cuerpo, como algo unido. Así nos lo recuerda Gerard Coll-Planas en su libro *La carne y la metáfora*. La reivindicación de la carne va más allá (o tal vez antes) de la reivindicación del cuerpo, de la metaforización, culturización o poetización de esa carne, de la materia prima que aportamos a nuestras interacciones para con el mundo que nos envuelve.⁹ En castellano disponemos del vocablo «cárnico», y en catalán *càrnic* es la unión de carne y cuerpo (*carn i cos*). Se refiere a ello Gloria Anzaldúa al decir: «Estas carnes indias que despreciamos nosotros los mexicanos así como despreciamos y condenamos a nuestra madre, Malinali. Nos condenamos a nosotros mismos. Esa raza vencida, enemigo cuerpo».¹⁰ En la práctica colonizadora de los cuerpos indígenas, la carne es vista como lo más peligroso, como el elemento clave a culturalizar y desencarnar.

Se ha dicho, en ocasiones, que uno de los grandes problemas de la civilización occidental es haber presentado al ser humano como un compuesto de cuerpo y alma. Este dualismo antropológico, que ya se encuentra presente en Platón al considerar al cuerpo como la prisión del alma (*soma sema*), fue asumido, en buena parte, por el cristianismo.¹¹ La visión cristiana de un cuerpo escindido del alma se acrecienta con la distinción cartesiana de la *res cogitans* y la *res extensa*. Se trata de un cuerpo que más tarde pasará a ser visto y entendido como un cuerpo-máquina, un cuerpo controlado, un cuerpo medicado, un cuerpo rehabilitado, un cuerpo sin órganos o un cuerpo casi repatriado del sujeto que lo encarna. Pero también es cierto que determinados cuerpos, en el momento actual, han pasado del silencio al grito; son cuerpos que se han significado, que han hablado.

No podemos negar que algunos cuerpos (tal vez los más atrevidos y corporeizados) han tomado la palabra y han empezado a hablar. Son cuerpos *nómades*, al decir de Braidotti: «El nomadismo se refiere al tipo de conciencia crítica que se resiste a asentarse en los modos de pensamiento y conducta so-

9. Alejandra Castillo insiste en la condición carnal al decir que «el cuerpo parece volverse transparente en la lógica de circulación vertiginosa de significantes en la que de signo en signo el cuerpo, su carne, desaparece. Y no obstante esta aparente lejanía se trama en una imperceptible zona de contacto en que la materialidad del cuerpo, la carne, actuaría, en última instancia, como una determinación previa al flujo de significantes», *Ars Disyecta. Figuras para una corpo-política*. Santiago de Chile: Palinodia, 2014, pág. 110.

10. G. E. ANZALDÚA, *Borderlands / La Frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing, 2016.

11. Platón dice exactamente en el *Fedro*: «el alma está encarcelada y se aferra al cuerpo y, por tanto, se ve forzada a analizar otros fenómenos a través de él como si estuviese en una jaula».

cialmente codificados. Lo que define el estado nómade es la subversión del conjunto de convenciones, no el acto literal de viajar».¹² Son cuerpos que traspasan, cruzan, desestabilizan, rompen con las estructuras que promueven la «normalización» de las poblaciones y el *borramiento* de las subjetividades parlantes. Pero frente a ello, esta misma autora nos propone una lectura crítica de las teorías «humanistas» que nos puede servir para una cierta revisión personal de las vinculaciones con las carnes. En *Lo Posthumano* nos dice: «desde mi punto de vista, el común denominador de la condición posthumana es la hipótesis según la cual la estructura de la materia viva es, en sí, vital, capaz de autoorganización y, al mismo tiempo, no-naturalista. Este *continuum* naturaleza-cultura es el punto de partida para mi viaje a la teoría posthumana».¹³ A tenor de lo que Braidotti nos plantea, parecería que podríamos encontrar una posible vía no dualista, no dicotomizante de la producción de sujetos. Casi un sueño cuando uno focaliza sus intereses en los estudios sobre el cuerpo. Para mí, se trata de poner en juego las capacidades (reales) de todo sujeto de resistir, de resistirse, pero también de crearse y recrearse de las formas que mejor crea y le convengan. Ella lo dice con más detalle:

[...] mi tesis es que esta aproximación, que se sitúa en la oposición binaria entre lo dado y lo construido, está siendo actualmente sustituida por la teoría no dualista de la interacción entre naturaleza y cultura [...]. Los confines entre las categorías de lo natural y lo cultural han sido desplazados y, en gran medida, esfumados por los efectos de los desarrollos científicos y tecnológicos.¹⁴

Los cuerpos ya no son (felizmente ya no podrán volver a ser) silencio, grito enmudecido desde los recónditos rincones de la carne (a menudo putrefacta), sino que ahora son voces que hablan y dan cuenta y razón de su estado. Son cuerpos que manifiestan (a través de las distintas formas de la palabra) lo que atraviesa sus vidas y lo que les acontece, sus «experiencias corporales». Es ahí donde se dibuja una pedagogía de lo sensible, que no busca leer los cuerpos como elementos anatómicos, como algo que los cosifica y nos cosifica a todos.¹⁵ No. Esa pedagogía se alinea con la escritura corporal, con la corpografía.

12. R. BRAIDOTTI, *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Gedisa, 2004, pág. 216.

13. R. BRAIDOTTI, *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa, 2015, pág. 12.

14. *Ibidem*, pág. 13.

15. L. E. GALLO, «Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica», *Educação e Pesquisa*, (40)1, 2014, 197-214.

Eso es precisamente lo que plantea Roland Barthes cuando nos anuncia que

El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra otro. Mi lenguaje tiembla de deseo. La emoción proviene de un doble contacto: por una parte, toda una actividad discursiva viene a realzar discretamente, indirectamente, un significado único, que es «yo te deseo», y lo libera, lo alimenta, lo ramifica, lo hace estallar (el lenguaje goza tocándose a sí mismo); por otra parte, envuelvo al otro en mis palabras, lo acaricio, lo mimo, converso acerca de estos mimos, me desvivo por hacer durar el comentario al que someto la relación.¹⁶

Muchas veces, al pensar en ello me viene a la mente la frase neotestamentaria: «Y el verbo se hizo carne y habitó entre nosotros» (Juan, I, 14); se encarnó (el *embodiment* que utiliza en el contexto anglo). Ponemos en juego la palabra y la carne, y en cierto modo «damos la palabra a la carne». Ese es para mí un elemento clave y tal vez controvertido: en el propio hecho de dar la palabra a la carne, la carne deja de ser carne porque se simboliza, porque ha dejado su dimensión natural y se ha adentrado en la perspectiva simbólica y cultural. Se trata de entender el cuerpo, en un sentido husserliano, como *Leib* (desde su dimensión simbólica) y no como *Körper* (su dimensión puramente física).

MOSTRAR EL CUERPO ENCARNADO: ALGUNAS EXPERIENCIAS

Existen distintos ejemplos que ponen de manifiesto las formas de llevar a cabo el ejercicio corpográfico. Serían una especie de vidas encarnadas, de experiencias simbióticas de lo corporal con lo gráfico. De entre muchas posibilidades voy a centrarme en la propia historia de Arthur Cravan y en el cineasta Peter Greenaway (en especial en su película *The Pillow Book*).

Cuerpo y letras: Cravan como poema encarnado

Sigue siendo extraño e inusual el testimonio de Arthur Cravan, poeta y boxeador, hombre de pensamiento y acción, de una mente y un cuerpo que se vertebran y unifican en una disposición integral que permite entender una forma extraordinaria de subjetividad. Escribir poesía (para algunos, el estado sublime al cual el hombre puede llegar a aspirar) y boxear en un ring (según otros, el

16. R. BARTHES, *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI, 1982, pág. 82.

estado de mayor baja al que el ser humano puede verse relegado). Dos formas de crearse y recrearse, de corpografiar(se), que pueden parecer contrarias o complementarias, según se mire. Se trata, en definitiva, de un Cravan poliforme que él mismo se define como:

Chevalier d'industrie / marin sur le Pacifique / muletier / cueilleur d'oranges en Californie / charmeur de serpents / rat d'hôtel / neveu d'Oscar Wilde / bûcheron dans les forêts géantes / ex-champion de France de boxe / petit-fils du chancelier de la reine / chauffeur d'automobile à Berlin / cambrioleur, etc., etc., etc.

La ideación, o, si se quiere, la proyección del deseo sobre uno mismo y de lo que querríamos hacer con nosotros mismos, se encuentra en el centro del Proyecto Cravan, un proyecto que, entre muchas otras variantes, le lleva a ser precursor del movimiento *dadá*, con una afirmación que le abre las puertas a todos los posibles: «J'étais sérieux, mais par perversion». Desde un principio se construyó una cierta «mala reputación», y ya sabemos que en el ejercicio de la mala reputación el cuerpo se convierte en algo central. Los usos (diversos o prohibidos) del cuerpo le facilitan a uno ser visto como alguien «no deseable» por el resto. Ahí está, pues, nuestro Arthur Cravan.¹⁷ Creo que Cravan encarna perfectamente esa idea de ser «hombre de letras y de carnes» a la vez. Boxeo y poesía, una combinación extraña de artes y disciplinas, casi nunca juntas y casi siempre vistas como contrarios e imposibles de reconciliar. En palabras de una de las estudiosas de Cravan:

París pone fin a un Fabian errante y vagabundo y lo convierte en Arthur Cravan, el poeta, que tratará desesperadamente de darse a conocer. Frecuentará alguna tertulia literaria, pero de modo marginal, y se valdrá de mil argucias —sin rehuir ni a la provocación ni al escándalo— para hacerse con un nombre, aunque no el suyo propio de Fabian Avenarius Lloyd sino el seudónimo que acaba de inventar: Arthur Cravan.¹⁸

Y todo ello podría compararse con la experiencia de Loïc Wacquant narrada en su libro *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. En la presentación nos dice:

17. «En la escuela infantil aprendí lentamente a leer. Mi gusto por la lectura era nulo. Dos maestras nos impartían la clase, dos viejas hermanas. Es allí donde hicimos nuestros primeros camaradas y nuestras primeras víctimas», A. CRAVAN, *Maintenant*. París: Le Seuil, 1997.

18. M. L. BORRÀS, *Arthur Cravan*. Barcelona: Quaderns Crema, 1993, pág. 75.

En agosto de 1988, por una serie de circunstancias, me inscribí en un club de boxeo de un barrio del gueto negro de Chicago. Nunca había practicado ese deporte, ni siquiera se me había pasado por la imaginación hacerlo [...]. Durante tres años me entrené junto a boxeadores del barrio, aficionados y profesionales, entre tres y seis veces a la semana, aplicándome en todas las fases de su rigurosa preparación, desde el *sahdow-boxing* delante del espejo hasta el sparring sobre el ring.¹⁹

¿Cómo alguien que es profesor de Ciencias Sociales en la universidad entra en ese gueto y se pone a practicar boxeo? Creo que las respuestas están en el mismo camino recorrido por Arthur Cravan, alguien que encarnó «descaradamente» eso de la corpografía, la puesta en escena de las letras y el boxeo, o dos formas radicales de usar las manos: para escribir poesía y para pelear en el ring.

Filmar la carne: el proyecto Greenaway

Peter Greenaway es un director de cine especialmente interesado en la condición corporal del ser humano, tal y como se muestra en varias de sus películas: *El cocinero, el ladrón, su mujer y su amante* (1989), *Prospero's Books* (1991), *El niño de Mácon*, *El vientre de un arquitecto*, etc. Sobre ello insiste Gorostiza al decir que:

[...] en todas las películas de Greenaway aparecen cuerpos desnudos, casi siempre relacionados con el sexo [...] aunque eludiendo lo erótico, mostrando los cuerpos ejerciendo una función puramente fisiológica. Los cuerpos desnudos también representan la inocencia o son una forma artística en sí misma. Greenaway, para su formación pictórica, por haber tenido que dibujar desnudos en la Escuela de Arte, ve los cuerpos con frialdad, como si perteneciesen a un libro de ciencias naturales o anatomía.²⁰

En *The Pillow Book* (la película que me interesa para ilustrar lo corpográfico del ser humano), ya desde el comienzo aparecen unos personajes que escriben caracteres orientales en los cuerpos desnudos de hombres orientales y occidentales. No se trata de tatuajes, de escrituras permanentes en dichos cuerpos, sino de escrituras temporales que pueden ser borradas en un momento determina-

19. L. WACQUANT, *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Madrid: Alianza, 2004, págs. 21-22.

20. J. GOROSTIZA, *Peter Greenaway*. Madrid: Cátedra, 1995, pág. 240.

do. Nagiko, la protagonista de la historia, desde el comienzo de la película va narrando su propio proceso de aprendizaje, como una especie de *bildungsroman* corporal.

Box V. *La piel como hoja de escritura*

Aparece la piel como hoja de escritura: desde su delgadez se extiende en polise-mias que se refugian en la tinta desparramada sutilmente sobre su tibia superficie. Pergamino que no promete más que su textura y que pide ser nombrado, ya no por una palabra, sino por la caricia de un pincel humedecido, prolongación de una yema rugosa que se revela en un laberinto indescifrable de huellas dactilares: laberinto de roces, de experiencias táctiles, de altiplanos rocosos erosionados por la humedad de otra piel exaltada y dispuesta para ser trazada. Mas el pergamino es ya en sí una escritura, pues constituye una superficie orgánica, marcada por los pliegues y rugosidades de su ser viviente. Su superficie es también todo su ser, detrás de ésta no hay nada más.

SARA SUTON, «Narrar la imagen. The Pillow Book»,
Acta Poética, 28 (1-2), 2007, 367-378.

Lo que sucede es que Nagiko nace en una familia donde se valora mucho la escritura y la pintura, y su padre (calígrafo) cada año por su cumpleaños le escribe (en una grafía impoluta) en su cara una bendición tradicional. Después del trágico desenlace de la adolescencia de Nagiko (su padre la entrega en matrimonio a un editor que no llega a tener placer conyugal con ella), se escapa a la capital consiguiendo un buen trabajo de modelo.²¹ Pero tal y como nos muestra Gorostiza: «Los recuerdos familiares son muy fuertes y debe encontrar su equivalente adulto insistiendo para que sus amantes le den placer escribiendo sobre su cuerpo. Su deseo es insaciable y experimenta con una gran cantidad de amantes a los que valorará más como calígrafos que como parejas sexuales».²² Se trata de buscar el placer de la escritura en el cuerpo, de arrojar la tinta (que siempre desaparecerá para regresar más tarde) en la piel sensible del cuerpo de la amada. Notar cómo el texto, la palabra, los susurros escritos del

21. Tal y como propone el propio Greenaway: «El contenido sensual de la película es rico y exuberante, y creo, conociendo los límites de una fábula profundamente irónica, que puede ser vieja pero también muy contemporánea, completamente positiva. Estoy seguro de que si no somos nada en absoluto al menos somos piel. Creo que debemos celebrarlo corpóreamente».

22. J. GOROSTIZA, *Peter Greenaway*. Madrid: Cátedra, 1995, pág. 217.

amor, penetran en la piel como si en ese introducirse tuviera lugar otro tipo de cópula. El problema de Nagiko es que necesita escritores para su piel y a su vez necesita proveerse de pieles en las que seguir escribiendo. Piel como pergamino medievales, como órganos con vida (no podemos olvidar que la piel es nuestro órgano más extenso) en los que narramos, precisamente, nuestras vidas. Eso es la corpografía en su máxima potencia.

Box VI. *Cuerpos fisiológicos en el cine*

El cuerpo necesita realizar una serie de funciones fisiológicas para subsistir que Greenaway recoge en sus películas. Una de ellas es comer (en todos sus largometrajes hay algún personaje que come y bebe), pero también hay otras que por pudor no se suelen mostrar en el cine. Greenaway siempre introduce a alguien que vomita o escupe, en la mayoría de sus películas algún personaje orina, y en unos argumentos donde impera la muerte, el director tiene que introducir alguien que sangra.

Los fluidos corporales son importantes para el director, tratándolos con la cotidianidad de un naturalista, para el que cualquier manifestación de la naturaleza humana forma parte del ciclo de la vida.

JORGE GOROSTIZA, *Peter Greenaway*. Madrid: Cátedra, 1995, págs. 240-241.

Tal y como nos sugiere Gorostiza:

Greenaway concibió *The Pillow Book* por su admiración hacia un clásico de la literatura japonesa del mismo título escrito por Sei Shonagon. Acabado en el año 1000, es un diario de recuerdos de una cortesana de la corte de la emperatriz Hei [...]. Los libros-almohada (*Pillow-book*) son un género peculiar de la literatura erótica japonesa, eran guardados en los pequeños cajones de las almohadas tradicionales de madera donde se apoyaban las cabezas de los amantes.²³

Se trataba de almohadas que podían estar hechas con madera o con cerámica y que por dentro eran huecas, precisamente para guardar el libro que recogía los diarios íntimos.

Es así como el cuerpo se muestra, se enseña, y a menudo ese mostrarse y enseñarse no es fiel a la realidad; una realidad multiforme, variada, configurada de distintas identidades que toman forma en las variadas corporalidades que

23. J. GOROSTIZA, *Peter Greenaway*. Madrid: Cátedra, 1995, pág. 216.

las encarnan. Cada sociedad juega con estas cuotas de decisión, con estos márgenes de concreción, cuando se trata de enseñar lo que más conviene a cada agrupación y en cada momento específico. Se trata, en definitiva, de mostrar, ver, interpretar al cuerpo como un verdadero libro.

ROMPER EL CANON (SI ES QUE ALGUNA VEZ HA EXISTIDO)

Me gusta partir de la máxima de Hans George Gadamer que nos dice que la formación es formarse, y en ese contexto la forma del cuerpo se encuentra ligada al proceso autoformativo. El proceso seguiría este camino: la materia primera del sujeto (el cuerpo entendido desde su dimensión *Körper*) es modificada, transformada, formada o deformada por parte de los elementos contextuales que participan en ese proceso. Si el sujeto se deja modificar sin más, será objeto de instrucción a través de lo que podemos denominar currículo corporal cerrado. Ello nos lleva a repensar un término muy utilizado en el campo del arte (pero también en pedagogía): el canon. ¿Qué es un canon? ¿Qué función tiene? ¿Quién se sirve de él? En la mentalidad del hombre moderno se debe organizar el caos de la vida, se debe culturizar al máximo la naturaleza. El cuerpo de los sujetos nos recuerda demasiado la parte salvaje de la vida. Es por ello por lo que existe una biopolítica sistemática y radical que determina los patrones (cánones) de la normalidad, los elementos que configuran y dan forma a la vida misma. Únicamente debemos retomar la perspectiva estudiada por Georges Canguilhem en un antiguo trabajo sobre los monstruos. Allí el filósofo de la ciencia se aventura a decir que «la existencia de los monstruos pone en cuestión la vida en cuanto al poder que ella dispone de mostrarnos el orden [...] el monstruo es el ser vivo que encarna el valor negativo».²⁴

Y en este mismo terreno nos damos cuenta de que el arte debería convertirse en un espacio de no control, en una categoría despatologizada; sin embargo, algunas evidencias nos dan a entender que los caminos que transitan entre el arte y la educación a veces son distintos. La manipulación de los cuerpos (y lo que representan o pueden representar) toma una fuerza especial en las praxis pedagógicas.

24. G. CANGUILHEM, «La monstrosité et les monstrueux», *Diogene*, 40, 1962, págs. 29-43.

Box VII. *Mostrar/«monstruar» la diferencia corporal*²⁵

Cuando el hombre elefante apareció, como salido de la nada, en un pequeño local londinense de Whitechapel Road, a finales de noviembre de 1884, acababa de comenzar su andadura en los círculos de exhibición de «novedades», como entonces prefería llamarse a los *seres* deformes o monstruosos que eran exhibidos en algunos espectáculos. Su partida de nacimiento atestigua que su verdadero nombre era Joseph Carey Merrick, y en aquella época estaba a las órdenes del señor Tom Norman, un empresario especializado en la exhibición de criaturas singulares y novedades [...]. En un barrio de estas características, Merrick se encomendó a Tom Norman, con la esperanza de que el impacto del Hombre Elefante en Londres resultara provechoso para ambos. De una punta a otra de la fachada del establecimiento, dispuesta de modo que sólo quedaba despejado el acceso, el patrón colgó una gran tela de lienzo donde aparecía pintada la sorprendente imagen de un hombre en trance de convertirse en elefante, y se anunciaba que en el interior podía verse aquella criatura en vivo por una módica entrada de dos peniques.

M. HOWELL y P. FORD, *La verdadera historia del Hombre Elefante*.
Madrid: Turner, 2008, págs. 17-18.

Y nos guste o no, la escuela desempeña un papel fundamental en las prácticas de construcción de una sociedad más o menos purista vinculada a esos patrones de normalidad. Se trata de algo que emerge de la constitución misma de las subjetividades, de los cuerpos que las encarnan. Ser o no ser miembro de la mayoría se convierte, entonces, en algo fundamental, a menos que uno tome la decisión de vivir en los márgenes, de llevar una vida otra, de vivir en otro cuerpo, de ser militante de la(s) diversidad(es). Curiosamente, con determinados colectivos sucede algo extraño: a las personas con diversidad funcional (dis-capacidad) se las «monstrua» (término procedente de mostrar); y a pesar de que la finalidad de la obra de arte puede estar vinculada con la práctica de mostrar, en el caso de la diversidad funcional el hecho de mostrar se vincula con otros objetivos y otros resultados.

25. Para una ampliación de esta perspectiva me remito a las memorias de Tom NORMAN, *The Penny Showman: Memoirs of Tom Norman, «Silver King»*. Londres: George Barnum Norman (edición privada), 1985. Igualmente son interesantes los trabajos siguientes: A. MONTAGU, *The Elephant Man: A Study in Human Dignity*. Londres: Allison & Busby, 1972; P. GRAHAM y F. H. OEHLSCHLAEGER, *Articulating the Elephant Man: Joseph Merrick and His Interpreters*. Londres-Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.

SEGUNDA PIEL V. *Alteridad*

La alteridad altera; eso lo tengo muy claro. ¿Pero qué es lo que altera? En realidad, muchas cosas, pero sobre todo una fundamental: el orden establecido, el estatus y la categoría de normalidad que tanto nos ha costado conquistar. Un ejercicio realmente complicado como para ahora atrevernos a ponerlo en riesgo. Normalidad, garantes y guardianes de la normalidad, fronteras, espinos, borramiento de la alteridad, normas, normales, orden (ordenados), filas, palabras que resuenan para frenar la alteridad.

Pero ¿es posible frenar la alteridad? ¿De verdad alguien se cree garante de la Mismidad, de la Normalidad? Ridiculez y absurdidad, una vez más, de la campaña de Gauss. Siempre aplicándola a las poblaciones (subalternas casi todas ellas) para distribuir las y redistribuir las. El Otro es el reflejo en el espejo de la vida de mí mismo; reflejo puro o distorsionado, eso da igual.

SEGUNDA PARTE.
SABORES SOBRE EL CUERPO

PEDAGOGÍA(S) SENSIBLE(S) I: RESISTENCIAS EDUCATIVAS

Somos extranjeros. Somos extrangéneros. Resistimos a lo humano, a ser persona, sujeto o individuo. Nuestro sexo es protésico, cibernético, precario, múltiple. Cuerpos que importan. Cuerpos que soportan. Cuerpos que sudan. Drogamos nuestros cuerpos, los operamos, los hormonamos, los modificamos. Resistimos con cuerpos transfronterizos, abyectos, sucios, raros. Resistimos al cuerpo médico-policial [...]. Mensaje en una botella: resistimos a la criminalización de l@s trabajado@s del sexo. Combatimos la matriz heterosexual, la lesbofobia, la homofobia y la transfobia institucionales. Okupamos el espacio de la asignación de género y sexo, y resistimos en los laboratorios.

COLECTIVO HARTZA

Un progetto di pedagogia della resistenza non può porsi come obiettivo esplicito l'automatico disoccultamento dei dispositivi di potere del progetto stesso, cosa che costituirebbe l'estrema curvatura ideologica e narcisistica del progetto stesso.

RAFFAELE MANTEGAZZA

Dice Ricardo Llamas que pensar el mundo desde la teoría *queer* es situarse en lo que podemos denominar como «teoría torcida», en una teoría que —ubicada en la línea de fuga de autores como Fernand Deligny, Michel Foucault, Hans G. Gadamer y otros— busca la frontera como espacio de ruptura, como franja donde es posible pensar de otro modo.¹ Con el paso de los años se ha hecho evidente que existen claras conexiones entre lo que se ha venido en denominar teoría *queer* y la pedagogía (podemos denominar a dicha unidad terminológica como *PedagoQueer*). Este hecho no siempre ha sido evidente, e incluso ha sido visto y temido como algo extraño (y por qué no decirlo: peligroso). Mezclar diversidades sexuales con la educación podría tener un cierto sabor a «peligro», podría hacer pensar a alguien (especialmente con mentalidad cerrada y ultraconservadora) que poner en manos de educadores la palabra *queer* era perverso.

1. R. LLAMAS, *Teoría torcida*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

tir, era torcer la educación misma. Lo que sucede en los contextos o dispositivos educativos es un claro reflejo de lo que trasluce en la sociedad: estigmatizar, señalar, condenar al que usa, piensa, define su cuerpo de otro modo, de un modo que para algunos está desnaturalizado. Lo dice Trujillo:

Ser *queer* es ser raro, distinto, escaparse de la heteronormatividad, del binarismo de género y sexual. Un chico «afeminado» al que le gusta jugar con sus amigas a la goma en el patio del colegio o una chica «marimacho» que se pasa las horas dándole patadas al balón no encajan en lo que se espera de sus comportamientos como chico y chica respectivamente.²

La manipulación de los cuerpos (y lo que representan o pueden representar) toma una fuerza especial en las praxis pedagógicas. El zénit (o la imaginación de otras fronteras más altas) de las políticas educativas vinculadas a la diferencia es de una limitación increíble. ¿Qué entienden estas políticas por diferencia? ¿Quién dictamina, otorga, clasifica, distribuye o redistribuye a los sujetos de la educación considerados diferentes? El *normalismo* (una práctica demasiado extendida en la sociedad contemporánea) ha provocado daños irreparables, ya que ha sido el patrón que ha regido lo que está permitido y lo que no, el patrón que ha marcado el ritmo de clasificación y ordenación de grupos y sociedades. Podemos afirmar con rotundidad que el *normalismo* está instaurado de forma estable en nuestras sociedades; de hecho es quien las ordena, quien las guía, quien administra su ritmo. Si compartimos la idea de que la orientación sexual y la identidad de género integran aspectos esenciales de la vida de la persona, entenderemos la relevancia de introducir dicha perspectiva en las políticas y praxis educativas (CLADE, 2014).³ Y ello es relevante porque es justamente en la infancia (y en las instituciones y dispositivos educativos) donde se construyen y generan las miradas negativas a la diferencia. La discriminación directa o indirecta por motivos de orientación sexual está a la orden del día y es una de las principales fuentes de malestar y sufrimiento en los chicos y las chicas trans.

Se hace evidente a través de discursos y proyectos que necesitamos romper con el control biológico sobre la población, sobre los cuerpos disidentes, sobre los militantes de la diferencia. Un control y un acompañamiento social y educativo que busca (mayoritariamente) producir cambios biológicos en los sujetos trans (a través de la hormonación, cirugía, etc.). El colectivo trans vincula-

2. G. TRUJILLO, «Entrevista», *Trabajadores de la Enseñanza*, 343, 2013, 7-9.

3. CLADE, *Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*. São Paulo: CLADE, 2014.

do a la perspectiva transexual clásica se situaría en esta perspectiva que parte, claramente, de una patologización del sujeto: diagnóstico de disforia de género. Pero la perspectiva de lo trans situada en la dimensión transgénero (o *queer*) se abre a otras dimensiones y perspectivas de trabajo, entre ellas la perspectiva pedagógica. Para algunas personas trans, lo trans no es un problema médico, sino que se trata de un síntoma del malestar de los roles de género clásicos. Después de la hegemonía imperante del poder biomédico sobre las poblaciones, debemos buscar otras formas de afrontarlo. Y la educación es una de ellas; es una praxis con una potencia radical para transformar determinadas formas de injusticia y malestares en algunas poblaciones. Hasta hace poco las agencias educativas se mantenían encerradas en sí mismas, como formas de anquilosamiento institucional, como garantes sociales de las formas de normalidad y como actores de los medios de control de las subjetividades excesivamente perturbadoras. La necesidad y las formas como la pedagogía construye las normatividades corporales, en lo que se refiere a la sexualidad, han llevado a pedagogos, maestros y educadores a repensar qué hacen, cómo lo hacen y qué producen en sus praxis en relación con las temáticas sexuales.

Dice Ricard Huerta que «al abrir armarios conseguimos defender los derechos de las personas, especialmente de las minorías, que hasta hace bien poco (e incluso hoy en día) han sido tratadas con violencia por parte de un sector reacio a superar viejos traumas y complejos».⁴ Ello también sucede (y todavía de forma más acentuada) en el campo de las prácticas educativas, donde ser maestro y ejercer la diversidad sexual no siempre es bien visto. Y esa forma negativa de pensar y entender lo *queer* con las praxis educativas, por desgracia, sigue marcando muchas agendas y programas educativos de los centros de formación de nuestro país.

DESCENTRAR NUESTRAS EPISTEMOLOGÍAS:

APRENDER A MIRAR HACIA OTRAS PARTES, APRENDER
A MIRAR DE OTRAS MANERAS

Creo relevante destacar que el punto de partida de este encuentro entre lo *queer* y la educación se vehicula en una reflexión de 1992 de Gayatri Chakravorty Spivak. Dice así: «Debemos pensar en la forma como la educación institucio-

4. R. HUERTA y A. ALONSO-SANZ (eds.), *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: PUV, 2015, pág. 25.

nal o conjunto de discursos y prácticas se encuentra relacionada con la autodefinición de las poblaciones subalternas, así como de su subordinación». Los Estudios subalternos o *Subaltern Studies* han servido para sustentar nuevos discursos (la mayoría de ellos desmembradores de las tendencias dominantes) y abrir la pedagogía a otras posibilidades, a otras formas de pensar e interpretar el acto educativo. Spivak termina su texto *Subaltern Studies* de forma contundente: «El subalterno no puede hablar. No hay virtud en las listas globales de lavandería como *mujer* como un artículo piadoso. La representación no se ha marchitado. La intelectual femenina como intelectual tiene una tarea circunscrita que no debe rechazar con una rúbrica».⁵ Lo mismo sucede con un texto reciente de la autora titulado *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012), donde vuelve a poner de manifiesto si los subalternos pueden llegar a hablar, si pueden tomar (por su cuenta) la palabra.⁶

Spivak es una autora fundamental para pensar la pedagogía sensible. Se encuentra ubicada en múltiples posiciones (geográficas, mentales, corporales, lingüísticas, espirituales...) que le permiten «pensar de otra manera». Articula distintos elementos que se configuran en otras formas de mirar el mundo y de entender la educación. Desde una posición encuadrada en los Estudios poscoloniales o *Postcolonial Studies* (aunque siempre es difícil de mantener y sostener esa posición), rompe a través de su producción de saberes con las ontologías dicotómicas clásicas que han venido organizando el mundo y a los sujetos que lo habitamos.

Creo que se trata de una autora imprescindible, y justamente por ello ha sido una ausencia permanente en muchos de los programas universitarios de formación de profesionales de la educación, así como en los discursos que los mantienen. Tal vez podríamos considerar a Spivak como una «artista de la palabra». Cuando entra de lleno a abordar una palabra no lo hace fríamente, sino que la abraza, la moldea, la rodea, la crea (o recrea), la reinventa. Predica y practica una forma de pedagogía amplia que atraviesa temas entre curiosos y poco habituales, aunque necesarios para repensar el sistema pedagógico. Dar la palabra a los subalternos, alteridades en el mundo y en las aulas, pensar una educación poscolonial en tiempos de globalización, teoría(s) feminista(s) y educación, cultura y educación, la preocupación por la desestabilización y el hundimiento de las humanidades, la educación estética, etc. Me atrevo a pensar que todas

5. C. G. SPIVAK, «¿Pueden hablar los subalternos?», *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 2003, 297-364.

6. G. C. SPIVAK, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

estas miradas (no siempre en su origen pensadas en clave educativa) son un verdadero acervo de una pedagogía sensible; una pedagogía que incorpora muchos de los elementos que para Spivak se dibujan como imprescindibles.

Con influencias más o menos radicales (Gramsci es un autor que aparece citado en repetidas ocasiones entre sus textos, en especial *Lettere dal carcere*) y con una pasión desmedida por leer muchos de los textos clásicos de las humanidades, nuestra autora no puede sino romper con un conocimiento y estado de confort.

CRUZANDO LA FRONTERA:

SABORES DE UNA CHICANA EN ACCIÓN

Pensar las formas estéticas de la educación en el contexto actual es fundamental para otra autora que tiene la capacidad de moverse por terrenos fronterizos, de atravesar territorios como el de los estudios literarios para llegar a la pedagogía, sin dejar de lado los estudios coloniales, o el área temática de reflexión y estudio basada en el cruce de la frontera entre México y EE.UU. Gloria Anzaldúa (investigadora chicana muerta en 2004), en un texto claro y contundente, plantea que quiere «la libertad de poder cortar y cincelar mi propio rostro, cortar la hemorragia con cenizas, modelar mis propios dioses desde mis entrañas» (2004). Convertirse en sujeto de su propia creación, reclamar una determinada posición del propio cuerpo en un contexto de pedagogía de frontera, ¿realmente es posible en las instituciones educativas de las que hoy en día disponemos?

La frontera se convierte en el espacio de lo posible y de lo imposible al mismo tiempo, el horizonte utópico de muchas pedagogías y de muchas corporeidades. No hay que esconder el hecho de que la frontera hace posible esta desaparición, construcción o reconceptualización de los sujetos, pero que a la vez posibilita romper con las antologías dicotómicas. Pensar en una cierta variabilidad de las formas de concebir la alteridad nos puede conducir a una visión muy particular, alimentada por determinadas formas de pensar y entender la idea misma de alteridad. ¿Por qué no pensarla como una mera estigmatofobia? (fobia a todo lo raro, a todo lo estigmatizado, a todo lo *crip*). Es desde esta perspectiva que surge una importante crítica a los regímenes rehabilitadores, a las formas «antiguas» de volver a la normalidad de aquellos sujetos que se habían apartado de ella. Frente a esta forma de ser, la pedagogía moderna toma determinadas técnicas del arte de la ortopedia, de una pedagogía que con nombre de Pedagogía Moderna acaba siendo la clásica Pedagogía Correctiva (aunque disfrazada con múltiples y agradables nombres), y recupera algo del campo

Box VIII. *Movimientos de rebeldía*

Estos movimientos de rebeldía que tenemos en la sangre nosotros los mexicanos surgen como ríos desbocados en mis venas. Y como mi raza que en cada cuando deja caer esa esclavitud de obedecer, de callarse y aceptar, en mí está la rebeldía encimada de mi carne. Debajo de mi humillada mirada está una cara insolente lista para explotar. Me costó muy caro mi rebeldía —acalambrada con desvelos y dudas, sintiéndome inútil, estúpida e impotente.

Me entra una rabia cuando alguien —sea mi mamá, la Iglesia, la cultura de los anglos— me dice haz esto, haz eso sin considerar mis deseos. Repelí. Hablé pa'tras. Fui muy hocicona. Era indiferente a muchos valores de mi cultura. No me dejé de los hombres. No fui buena ni obediente. Pero he crecido. Ya no solo paso toda mi vida botando costumbres y los valores de mi cultura que me traicionan. También recojo las costumbres que por el tiempo se han probado y las costumbres de respeto a las mujeres. Pero a pesar de mi tolerancia cada vez mayor, para esta Chicana la guerra de independencia es una constante.

GLORIA ANZALDÚA, *Borderlands / La Frontera: La nueva mestiza*.
Madrid: Capitán Swing, 2016.

disciplinar de la *defectología* desarrollada en los países de la órbita soviética, y en cierta forma todavía vigente.

Frente a esas formas de pedagogía correctiva, el trasvase de conocimientos de los discursos artísticos, pero también de sus praxis, nos sirve para presentar una pedagogía que se vertebra a partir de la presencia de las corporeidades, al tiempo que estas corporeidades se autodiseñan, se autodibujan y se autoforman. Pero a diferencia de otras propuestas, la presencia de los sujetos corporeizados no busca la aplicación del poder en los cuerpos, sino la educación a través de estos cuerpos. Desde nuestra posición, hablar de performatividad nos conduce a tener muy presentes los siguientes aspectos:

- La propia historia de los sujetos pedagógicos, no sobre la base de los supuestos de que los sujetos son «cuerpos» anatómicos sin historia, «incorporados» en un contexto pedagógico donde deben ser educados.
- La participación de los sujetos corporeizados (educandos) en todas las actividades que se desarrollan en los contextos pedagógicos.
- La participación corporeizada de los sujetos docentes o educandos, no olvidando que los docentes también son cuerpos que desean, piensan, actúan.

La presencia histórica del cuerpo y la inscripción en él a través de las diferentes pedagogías plantean un interrogante en relación con qué cuerpos determinan los currículos a través de los cuales formamos en las instituciones educativas. Desde esta óptica podemos hablar de pedagogías que posibilitan lo que denominamos como *heterodoxia corporal* y pedagogías que producen *ortodoxias corporales*. Estos dos modelos acaban creando construcciones binarias de las corporeidades, pues producen cuerpos normalizados y cuerpos anormalizados, cuerpos que se encuentran dentro de los cánones normales y cuerpos que habitan más allá de las fronteras de la canonización corporal. La pedagogía se convierte, entonces, en uno de los elementos relevantes para el ejercicio de regulación corporal, porque a través de ella algunos de estos cuerpos podrán ser enderezados y reincorporados a la categoría de normalidad corporal, mientras que los otros serán relegados, definitivamente, a los márgenes de esta categorización.

DESPLAZAR LAS MARCAS DE LA EDUCACIÓN EN LA PIEL: PALABRAS DE URKO GATO

Valencia, Facultad de Educación, noviembre de 2014, *Congreso Internacional sobre Educación Artística y Diversidad Sexual* (EDADIS), por la tarde, en un taller sobre marcos de género. Conozco a «Urko Gato», nombre artístico de Urko Álex García Ferrando. Me atrapa su forma de expresarse y lo que dice sobre los marcos de género desde una posición radicalmente encarnada y con una sencillez radical. Mayo de 2015, Barcelona, en la jornada *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS* que organizo junto a mi colega Asun Pié, de nuevo Urko Gato dinamizando un taller sobre marcos de género, pero esta vez con muchos elementos y artefactos que nos llevan a un campo de conexión entre praxis y teoría. Tal y como él mismo plantea:

La teoría de los marcos de género pretende, en primer lugar, visibilizar la amplia diversidad de maneras de ser y estar en el mundo, de manera legítima y veraz —de manera real— y, en segundo lugar, dotar de legitimidad existencial a determinados colectivos a los cuales se ha usurpado dicha legitimidad por motivos de la deformación y el silenciamiento sistemático de sus existencias, con el único fin de producir y reproducir el reparto político de la precariedad y el privilegio que les determina un lugar de exclusión y de existencia a veces imposible.⁷

7. U. A. GARCÍA, «Teoría de los marcos de género», en J. PLANELLA y A. PIÉ (coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc, 2015, págs. 41-61 (pág. 42).

Su reflexión era potente (la que escuché en Valencia) y lo invitamos a participar en nuestro libro colectivo, que se utilizó como marco de referencia para la jornada de 2015 en Barcelona. Su trabajo entre el arte (música) y el activismo vinculado a los temas trans tiene una fuerza especial. Así lo presenta Ricard Huerta en un capítulo dedicado íntegramente a él: «Una de esas personas valientes, a quien aprecio y admiro, y que es precisamente quien ha inspirado el presente trabajo se llama Urko. De nombre artístico Urko Gato, nació y vive actualmente en Zaragoza [...]. Ha estudiado la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza».⁸

La mezcla de algunas cuestiones hace que se genere una forma potente de pensar y, en cierta forma, de «reventar» la propia categoría de normalidad: la lucha por el día a día en trabajos (muchas veces precarios), la lucha del día a día por la existencia encarnada desde una posición trans, las actividades culturales-musicales a través de conciertos, performances y demás, y la insistencia por registrar, desde una perspectiva académica, las reflexiones desde su propia experiencia.⁹

Una tarde de noviembre de 2014, en Valencia: a media ponencia de Urko los asistentes podemos visualizar un vídeo que lleva por título *Sin hormonas no razones*. Se trata de una canción interpretada por Urko con el grupo The Trans Tornados. En la canción aparece de forma sintética una vida de luchas, de resistencias hacia la cuestión «psi» que amenaza, diagnostica, medicaliza, ordena y controla nuestras vidas, y en especial las vidas de las personas trans. Ello se convierte en una forma de lucha pero también de resistencia y de existencia.

8. R. HUERTA, «Transgresiones: códigos e intervenciones artísticas que trastocan la norma establecida. El caso de Urko Gato», en J. PLANELLA y A. PIÉ (coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc, 2015, págs. 143-166 (pág. 145). Y el mismo Ricard Huerta sigue diciendo: «La capacidad de Urko para representar sus vivencias personales mediante canciones, vídeos, performances, imágenes y otros modelos de creaciones artísticas, encaja perfectamente con la defensa del arte como campo de acción para la mejora social, algo que aquí defendemos. Al revisar los trabajos artísticos de Urko que están disponibles online comprobamos su esfuerzo por vivir de una forma libre, apreciamos su coraje para enfrentarse a códigos excesivamente rígidos que le impiden maniobrar, y entendemos que su lucha se prolonga en el mundo académico, combinando la reflexión teórica como una forma crítica de empapar teóricamente sus creaciones artísticas. Urko es capaz de explicar cuestiones complejas de forma sencilla, con la franqueza y la sinceridad que imprime una trayectoria repleta de trabas y dificultades. Él expone su planteamiento con la mayor espontaneidad, y esta misma frescura es la que transmiten sus acciones artísticas», «Educación artística, derechos humanos y diversidad sexual», en Ricard HUERTA y Amparo ALONSO-SANZ (eds.), *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Universitat de València, 2015.

9. Algunos de sus trabajos que me parecen relevantes: *Itinerarios trans y marcos de género. Trabajo de final de Máster en Relaciones de Género*, Universidad de Zaragoza (2014); «Marcos de género», ponencia en el Congreso EDADIS, Valencia (2014); «Teoría de los marcos de género», en PLANELLA y PIÉ (coords.) (2015), *op. cit.*

Box IX. *Marcos de género*

Mediante esta nueva categorización, que integra la diversidad, puede entenderse cómo la cultura castiga todo aquello que supone femenino, todo aquello que supone femenino y no lo es, y todo aquello que debe ser femenino y tampoco lo es. Puesto que, desde una asignación sexual masculina o una asignación sexual femenina, las personas no acatan los marcos de género que la cultura heterocisexual les asignó por suposición de una coherencia imaginaria que limita el sentido y el devenir de los planos que conforman dichos marcos.

URKO GATO, «Teoría de los marcos de género», en J. PLANELLA y A. PIÉ

Así lo plantea el propio Urko: «El arte brinda el escenario seguro para expresar lo inexpresable. El arte para mí es verdad, y, por lo tanto, es una herramienta que permite explorar la intuición en su propio sentido».¹⁰

El arte, y en su caso la música y la letra de canciones como «*Disfuria de género*», nos lleva por caminos y derroteros que realmente nos permiten tener otras miradas, otras concepciones sobre el tema. Así dice una parte de esa canción: «Dicen que estoy enfermo... que no soy un hombre, entonces juegan con mi cuerpo y con mi mente, me ponen en peligro y me hacen vulnerable. Quieren hacerme creer que no soy bello como soy, y que debo ser un hombre cueste lo que cueste, arriesgue lo que arriesgue». Y en «Sin hormonas no razones» plantea lo siguiente: «Hoy me han hecho firmar un certificado de enfermo mental. Es el procedimiento para que me pueda hormonar [...]. Dicen que estoy muy enfermo, dicen que odio mi cuerpo de mujer... Sin hormonas no razones, sin hormonas no funcionas».¹¹

Y más allá de esta canción, me parece de una simbología fundamental el montaje que lleva por título *Transgenerando. La historia del hombre lobo*, en la que hace un símil entre ese ser mitológico y lo que les sucede a muchas personas trans:

Hola, Gantxito, amigo, voy a contarte una historia que ya nadie recuerda. Esta es la historia del hombre lobo, aquel que no es hombre ni es lobo, aquel que no es hombre ni mujer, el que no tiene nombre, ni sexo ni carnet [...]. Es una alegoría

10. Entrevista de Ricard Huerta a Urko Gato, en HUERTA y ALONSO-SANZ (eds.), *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Universitat de València, 2015, pág. 156.

11. The Trans Tornados, «Sin hormonas no razones». Disponible en: www.youtube.com/watch?v=cnGB-s4St6g (visionado el 15-12-2016).

de la vida misma, la mía. Aquel que no es hombre ni es lobo, ni hombre ni mujer, ni lobo. Gantxito, tú le conoces a aquel de quien te hablo... mil veces has dormido sobre él. No me tomes por un loco cuando te diga que este caso no es tan raro como aquel del perro verde ¿o sí? Aunque no puedan verle, él es como el hombre lobo lo es, ni hombre ni lobo.¹²

Ahí está Urko Gato para hacer repensar las marcas negativas que la educación dejó en nuestra piel.

UNA ESPINA CLAVADA EN LA CARNE DE LA PEDAGOGÍA: NOTAS DE LECTURA SOBRE VALERIA FLORES

Descubrir, de forma casi pasajera, en el libro de Alejandra Castillo *Ars Disyecta* una cita de Valeria Flores:

Contra todo higienismo del lenguaje, la proletaria se contamina de los aires más turbulentos de la imaginación. Criaturas deformes, monstruos, sexualidades poliformas, vegetación hilarante, fauna inaccesible, merodean en los escenarios de la lengua. Todos los líquidos oníricos perfuman el ambiente terrenal y atacan la mansedumbre del día. Un collage de figuraciones realza su vocación procaz (*Deslenguada*, 2010),

me reconecta los pensamientos con otra forma de pensar y de entender la educación. ¿Quién será Valeria Flores? ¿Por qué no hemos leído nada de ella? Me pongo a investigar, a indagar de quién se trata. Al cabo de poco rato el descubrimiento se convierte en algo más potente: se trata de una maestra argentina, pero no porteña sino del sur de los sures: Neuquén. En un currículo que acompaña una de sus publicaciones se dice de ella: «Profesora de Educación Primaria, trabaja en una escuela primaria de la ciudad de Neuquén (provincia de Neuquén, Argentina). Es autora de diversos artículos sobre la diversidad sexual».¹³ Maestra, y que trabaja en temas de diversidad sexual, es algo que promete. Conecta con mis intereses y no es nada habitual encontrarse con publicaciones parecidas (y de ese nivel académico) de alguien que está trabajando en primera fila en una escuela de primaria. Decido indagar más para ver si es posible encontrar algún

12. www.youtube.com/watch?v=HwIQocCfTvg (visionado el 15-12-2016).

13. V. FLORES, «Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización», *Revista Trabajo Social*, 18, 2008, 14-21. Aunque en estos momentos se encuentra en una situación de excedencia del trabajo de maestra, dedicándose a cuestiones de representación sindical y de lucha a favor de los trabajadores del campo educativo.

libro de ella (pensando que quizá, y solo quizá, habría publicado algún libro).¹⁴ Mi sorpresa es que, por lo menos, tiene tres libros publicados y todos (más o menos) relacionados con la pedagogía y la diversidad sexual. Sus títulos son:

- *Deslenguada. Desbordes de una proletaria del lenguaje* (2010)
- *Chonguitas. Masculinidades de niñas* (2013)
- *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía* (2013)

Tengo material suficiente para adentrarme en su obra, en su pensamiento, en su forma radical de entender y practicar la pedagogía. Una de las cuestiones que me sorprende es su forma de trabajar en relación con la producción de saberes: trabaja a partir de preguntas, muchas preguntas. Un ejemplo de ellas son las que recojo en la tabla siguiente:¹⁵

TABLA VI. Preguntas para investigar la diversidad sexual en la escuela

Preguntas	Publicación
1. ¿Qué secretos sociales —y sexuales— mantiene la escuela? ¿Cuáles produce de forma específica? ¿Qué silencios fluyen a través de nuestras prácticas educativas? ¿Cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por estas ignorancias? ¿A través de qué conocimientos se provoca desconocimiento?	«Entre secretos y silencios» (2008), <i>op. cit.</i>
2. ¿Podemos imaginar una sala de maestros donde las conversaciones sobre sexualidad gay o la identidad trans no sean motivo de burla permanente o donde la identidad lesbiana no sea un acallamiento indisoluble?	«Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad» (2015). ¹⁵
3. ¿Cómo se vincula en la enseñanza el régimen de conocimiento heterosexual con la propia identidad docente? ¿De qué modos se intervienen las construcciones hegemónicas del saber escolar por cuerpos de maestras y profesoras identificadas como lesbianas?	<i>Interrucciones</i> (2013), <i>op. cit.</i>

14. *Deslenguada. Desbordes de una proletaria del lenguaje*. Neuquén: Ají de Pollo, 2010; *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark, 2013; *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark, 2013 (libro coordinado junto a C. TRON).

15. V. FLORES, «Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad», XX Congreso Pedagógico UTE, 2015. *Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad*.

Esas preguntas (esos grandes volúmenes de preguntas que aparecen en todos sus textos) permiten orientar de forma muy clara el proceso investigativo y reflexivo de sus trabajos.

Box X. *Una pedagogía antinormativa*

Una pedagogía cuir o antinormativa pretende leer en forma compuesta las diversas estructuras de sujeción y opresión que determinan y condicionan socialmente las identidades. Como resorte oblicuo de una crítica político-pedagógico-sexual, esta pedagogía hace suya la insuprimible capa de significados en la reflexión entre saber/poder, sexualidades, género. Entonces, des-habituarse a las recompensas de la normalidad podría ser una de las operaciones de la pedagogía antinormativa como política de shock.

Por eso esta pedagogía del sobresalto necesita reinscribir el estudio, primariamente, como sufrimiento y pasión, un alternarse entre estupor y lucidez, descubrimiento y turbación, pasión y acción, para reinventarse el ojo con que (me) miro.

VALERIA FLORES, *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark, 2013, pág. 215.

Unos trabajos que podemos calificar como «una espina clavada en la carne de la pedagogía» porque se trata de trabajos incisivos, ya que buscan los temas críticos para introducir cuñas en las formas globales y hegemónicas de pensar y hacer pedagogía. Y esa investigación/reflexión es, de forma radical, encarnada. Flores parte de su vida (ella misma la define como una vida precarizada, sexualmente disidente y con una expresión de género inadecuada), de su cuerpo, de su práctica diaria en un aula con niñas y niños, de sus posiciones y actividades de resistencia para poder ejercer como maestra al definirse tal y como ella lo hace. Y lo expresa de esta forma:

Partiendo de que la teoría queer/cuir no es un corpus homogéneo y coherente de contenidos, sino un conjunto de reglas y dinámicas metodológicas útiles para leer, pensar, implicarse en la vida diaria, para mí la práctica docente ha sido —y continúa siendo— un incesante movimiento de reflexión y de construcción, de trabajar en contra de mis propios pensamientos.¹⁶

16. V. FLORES, *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark, 2013, pág. 216.

Los temas que atraviesan su obra y su forma de entender la pedagogía se vinculan directamente con la pedagogía sensible. Se trata de cuestiones sobre el malestar de la infancia en los dispositivos pedagógicos, de la patologización y de la medicalización de esas infancias, la deserción de los profesionales de la educación (por variados temas), la ausencia de pasiones en la escuela, la inexistencia de la diversidad sexual en las prácticas pedagógicas de las escuelas actuales, la infantilización de los estudiantes (*son demasiado pequeños para saber sobre sexualidad y más sobre diversidad sexual*), la heteronormatividad como discurso escolar dominante, etc.

Creo que no exagero si reivindico a Valeria Flores como una pensadora necesaria para pensar (para repensar a fondo) las formas de ejercer la pedagogía en general, y las formas de presentar la diversidad sexual en las aulas en particular. Tal y como ella misma nos propone:

Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras formas de pensar y habitar este mundo. La promoción de la ignorancia, el desconocimiento como industria discursiva, es un elemento esencial de todo régimen de exterminio. No podemos seguir consintiendo, desde una aparente ignorancia, que todo suceda, ni fingir que no pasa nada.¹⁷

CRUZAR LA FRONTERA: OTRA PEDAGOGÍA DEL CUERPO

Un sector amplio del campo de la educación aún no se ha dado cuenta de que el cuerpo es un objeto cultural; ese objeto cultural que presenta una gran variedad de estados y de ahí su posible mirada corpográfica, una mirada poliédrica que nos debe permitir traspasar lo cárnico para adentrarnos en lo corpóreo. Una mirada poliédrica que no permite una vuelta atrás: el cuerpo no puede ser leído de forma unidireccional, debe ser mirado poliédricamente. Un cuerpo que puede ser leído como monstruoso, GLBT, anciano, joven, con diversidad funcional, etc. El cuerpo tiene esa increíble capacidad de analizar el mundo a partir de los sentidos, de sentir-con-el-mundo. Estamos frente a un cuerpo natural (desnudo) y frente a un cuerpo disimulado (vestido).

Quedarse en las dimensiones de la carne es en cierto modo lo fácil, lo cotidiano, pero nos remite a lo frágil y vulnerable. Esa capacidad de traspasar las carnes, de culturalizarlas y hacerlas cuerpo en acto simbólico.

17. V. FLORES, «Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización», *Revista Trabajo Social*, 18, 2008, 14-21.

Podemos pensar la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturación y rechazo. La frontera se convierte en el espacio posible e imposible a la vez, horizonte utópico de muchas pedagogías y corporeidades. En el análisis de la corporeidad y de la pedagogía se ponen en juego múltiples variables: etnia, género, estéticas y formas corporales, clases, y un largo etcétera que se puede ir reconstruyendo a medida que nos adentramos en este fluctuoso territorio. Algunos de los discursos se refieren a la pedagogía del cuerpo y la frontera precisamente como ejercicio de deconstrucción de normalidades dadas y/o cerradas previamente. Hablar de *cuerpo* y *frontera* implica situarnos en el territorio mismo donde tiene lugar la caracterización, la clasificación, la normalización y la anormalización, la construcción del otro corporal como sujeto peligroso, extraño y alejado de la idea mayoritaria de «cuerpos normales». La frontera hace posible esta desaparición, construcción o reconceptualización de los sujetos, pero a la vez la frontera posibilita romper con las ontologías corporales que se forman en sus propias «entrañas». Se dibuja, de esta forma, un tema que es una constante: el cuerpo construido desde la perspectiva de normalidad/anormalidad.

Box XI. *Cuerpos usados (sin la voluntad del sujeto)*

Uso y abuso del cuerpo del otro sin que este participe con intención o voluntad compatibles, la violación se dirige al aniquilamiento de la voluntad de la víctima, cuya reducción es justamente signficada por la pérdida del control sobre el comportamiento de un cuerpo y el agenciamiento del mismo por la voluntad del agresor. La víctima es expropiada del control sobre su espacio-cuerpo. Es por eso por lo que podría decirse que la violación es el acto alegórico por excelencia de la definición schmittiana de la soberanía: control legislador sobre un territorio y sobre el cuerpo del otro como anexo a ese territorio. Control irrestricto, voluntad soberana arbitraria y discrecional cuya condición de posibilidad es el aniquilamiento de atribuciones equivalentes en los otros y, sobre todo, la erradicación de la potencia de estos como índices de alteridad o subjetividad alternativa. En ese sentido, también este acto está vinculado a la consumición del otro, a un canibalismo mediante el cual el otro perece como voluntad autónoma y su oportunidad de existir solamente persiste si es apropiada e incluida en el cuerpo de quien lo ha devorado. Su resto de existencia persiste sólo como parte del proyecto del dominador.

RITA Laura SEGATO, *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013, pág. 20.

La frontera es la que permite situar estas dos construcciones binarias. Esta doble posibilidad de jugar con los cuerpos la hace fuerte y vulnerable a la vez, pero es sobre todo la capacidad de excluir, más que la de incluir, la que le interesa a la pedagogía. Entonces se da una curiosa paradoja que opera con el lema: *¡excluir para incluir!*, pero que a menudo se traduce en *¡excluir para consolidar la exclusión!*

El ejercicio de excluir a los cuerpos (*desincorporación*, podemos denominarlo) puede acabar, en determinados contextos y en determinadas situaciones, produciendo cuerpos sin sujetos. Si nos acercamos a las prácticas pedagógicas del campo de la diversidad es más fácil de comprender. Los sujetos con discapacidad se acaban convirtiendo solo en cuerpos (y por lo tanto se encuentran en una situación de total *cosificación*) que tienen deficiencias, quemaduras, mala deambulación, un extraño hablar, conductas poco agradables a la vista de los «buenos ciudadanos», que no caminan, que babea o que no saben distinguir lo público de lo privado cuando deciden calmar sus deseos sexuales. Esta acción sobre los sujetos con discapacidad produce «un cuerpo sin sujeto, y también un cuerpo sin sexualidad, sin género, sin edad, sin clases sociales, sin religión, sin ciudadanía, sin generaciones, etc.».¹⁸

SEGUNDA PIEL VI. *Tatuaje*

Repique de agujas en la piel, tinta que penetra en la epidermis, escritura en el cuerpo; eso es: corpografía. Palabras encarnadas, signos escritos en dolor, con color... color carne, color tinta. Momentos concretos que surcan con dibujos y decires la piel, tu piel, vuestra piel. ¿Por qué tatuarse? Resistir, Vivir, Existir, Corpografiar...

No estar ni quieto, ni callado, ni indispuerto. Escribir-se, Inscribir-se, Proscribir-se, Sumergir-se en la propia piel. La piel, ese órgano gigante que es casi un desconocido. Poros que supuran, que superan el grito desgarrador de la carne, de nuestras y vuestras carnes.

Un proyecto lejano de dibujar el Hombre de Vitruvio sobre la piel, en mi espalda, queda interrumpido por miedo(s), vergüenza(s); por negar, una vez más, los deseos del cuerpo. Retorno a ese proyecto, tal vez sin Vitruvio pero con otras formas y decires, desde otras subjetividades que han marcado sus vidas, sus pieles —Mariana, Paulo, Fanny— que me abren el camino.

18. C. SKLIAR, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002, pág. 123.

PEDAGOGÍA(S) SENSIBLE(S) II: DE FRONTERAS Y SUBJETIVIDADES ENCARNADAS

Vivir en un estado de inquietud psíquica es lo que hace escribir a los poetas y crear a los artistas. Es como una espina de cactus metida en la carne. Se siente más y más profunda, y sigo empujándola al hurgar en ella.

GLORIA ANZALDÚA

En el mundo escolarizado «todo problema debe tener una solución» previamente conocida y la pregunta tiene una respuesta ya dada. A ese modelo le corresponde la siguiente imagen: «un maestro que sólo interroga más que a partir de respuestas ya escritas en su cuaderno». Es el modelo de la sensatez pedagógica escolarizada, con su deriva hacia la moral del escolarismo. Su extensión ha invadido los modos académicos y ha levantado un Estado Adulto de la Razón donde la aventura del pensar es usurpada por la administración redundante de lo mismo y la tutela de lo que los legisladores de la verdad certifican como conocimiento verificado. Conquista de la inteligencia disciplinada, educada y metódica.

FRANCISCO JÓDAR

Para introducir la cuestión que nos atañe en este capítulo, quiero empezar partiendo de lo que nos dice Pellarolo al hablar de la idea de frontera: «Pensé en la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturación y rechazo».¹ La frontera se convierte entonces en el espacio posible e imposible a la vez, horizonte utópico de muchas pedagogías y corporeidades. En el análisis de la corporeidad se ponen en juego múltiples variables: etnia, género, estéticas y formas corporales, clases, y un largo etcétera que se puede ir reconstruyendo a medida que nos adentramos en este fluctuoso territorio.²

Se trata de producir dislocamientos, de romper los límites del camino, de llevar el cuerpo hacia los desbordes de lo humano, de imaginar la frontera y tal

1. S. PELLAROLO, «Cuerpos silenciados en la(s) fronteras(s): de la utopía al deseo», en L. BORRÀS (ed.), *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, págs. 29-35 (pág. 31).

2. Pellarolo apoya parte de su reflexión en el trabajo de Gloria Anzaldúa *Borderlands / La Frontera*, donde propone la imagen de la *nueva mestiza* e inscribe la identidad en la metáfora corporal, *op. cit.*

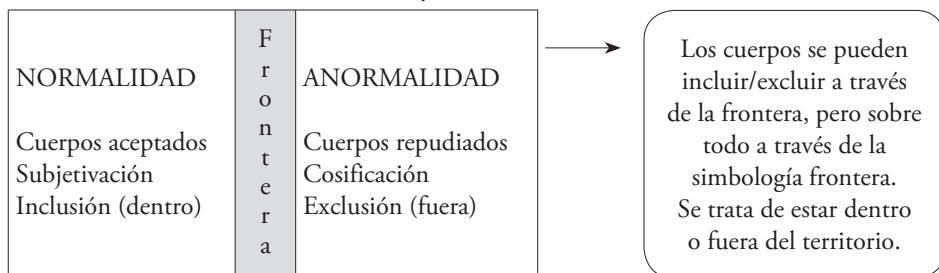
vez sus límites, sus códigos secretos o sus normas escritas en nuestras carnes. Dibujar una nueva cartografía, un nuevo mapa en nuestras pieles.

Algunos de los discursos se refieren a la pedagogía del cuerpo y la frontera precisamente como ejercicio de deconstrucción de normalidades dadas y/o cerradas previamente. Hablar de *cuerpo y frontera* implica situarnos en el territorio mismo donde tiene lugar la caracterización, la clasificación, la normalización y la anormalización, la construcción del otro corporal como sujeto peligroso, extraño y alejado de la idea mayoritaria de «cuerpos normales». Es en este sentido que Fernández, en un trabajo titulado «Educação do corpo, conhecimento, fronteiras» (2002), nos propone partir de la idea: «Grupos enteros que desaparecen, destruidos por no pertenecer a la mitología de la raza que nos agrede, por ser reconocidos como extranjeros, no familiares, anti-sujetos que deben ser exterminados, muchas veces clasificados no como distintos, sino como negativos».³

LOS IMAGINARIOS DE LA FRONTERA

Siempre me ha gustado la imagen de alguien con un pie a cada lado de la frontera. La frontera hace posible esta desaparición, construcción o reconceptualización de los sujetos, pero, a su vez, la frontera posibilita romper con las ontologías corporales que se forman en sus propias «entrañas». Se dibuja, de esta forma, un tema que parece fundamental: el cuerpo construido desde la perspectiva de normalidad/anormalidad. La frontera es la que permite situar estas dos construcciones dicotómicas.

FIG. 1. La frontera y la normalidad/anormalidad



Fuente: Planella, 2006.⁴

3. A. FERNÁNDEZ, «Educação do corpo, conhecimento, fronteiras», *54 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (09-07-2002).

4. J. PLANELLA, *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2006.

Esta doble posibilidad de jugar con los cuerpos la hace fuerte y vulnerable a la vez, pero es sobre todo la capacidad de excluir, más que la de incluir, la que preocupa a la pedagogía. Esta es la reflexión que hacen Dustchatzky y Corea en torno a las infancias y las instituciones: «La exclusión pone el acento en un estado: estar fuera del orden social [...]. La exclusión produce un *desexistente*, un desaparecido de los escenarios públicos y del intercambio».⁵

Y de ello también nos habla Valeria Flores: «Una filosofía incrustada en el cuerpo salva a la proletaria de la arquitectura de la hostilidad. Las callosidades de su lengua son rastros de una rigurosa excavación en la injusticia [...]. Somos cuerpos cautivos del pavoroso embate de la ciencia y sus sofisticadas credenciales de violencia».⁶

Box XII. *Lo trans del cuerpo*

Los cuerpos colonizados por el discurso hegemónico son los que se venden como cuerpos modificables y (re)insertables desde la educación social. Nuevo blanco de colonización para las profesiones de lo social que operan para la (re)integración o el control. Este libro pretende, por tanto, instar a la revuelta, la rebelión de la subalternidad siguiendo experiencias disidentes. Pensándolas ahora como llave de nuevas comprensiones de la educación social. Y ello entendiendo que no se trata de fagocitarlas o reciclarlas institucionalizándolas. La voluntad es reciclar la misma educación social, doblarla y torcerla hasta verle el cogote y la espalda comprendiendo sus debilidades, peligros y fortalezas.

ASUN PIÉ y JORDI PLANELLA, *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*.
Barcelona: Ediuoc, 2015.

Es así como puede actuar la frontera, situando a los cuerpos sin subjetivar en los márgenes de la sociedad. Desde esta perspectiva es importante revisar con detalle algunos de los mecanismos de producción/construcción de los territorios fronterizos. Una de las formas de hacerlo es incluir en los discursos pedagógicos su presencia tal y como reclama Pellarolo: «Al hacer referencia a

5. S. DUSTCHATZKY y C. COREA, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

6. V. FLORES, *Deslenguada. Desbordes de una proletaria del lenguaje*. Neuquén: Ají de Pollo, 2010, pág. 65.

cuerpos generalmente silenciados de los discursos hegemónicos, se habló de patologías o discapacidades: la ceguera, la sordera, la paraplejia».⁷

PENSANDO LA SITUACIÓN DE LA IN/EXCLUSIÓN DE LOS TERRITORIOS DE FRONTERA

Aparte de la construcción de fronteras excluyentes/incluyentes, tal y como sucede en la reorganización sociopolítica (y si se quiere en el repensar el mapa geopolítico mundial), observamos que las fronteras han desaparecido, han caído. Los nuevos discursos pedagógicos apuntan la necesidad de que desde la pedagogía se busque la disolución de las fronteras que sitúan a los cuerpos en diferentes territorios corporales, entendiendo que algunos de estos territorios llevan por nombre exclusión, aislamiento, no aceptación, marginación, menosprecio, etc.

Por lo tanto, ha caído la frontera que propone situar a unos a un lado (designados por un color, una manera de hacer, una sexualidad, unas creencias, etc.) y a los otros en la otra orilla (designados por creencias contrarias a las de los primeros). Se busca romper con la compartimentación del paisaje para ofrecer una estética pedagógica más libre e igualitaria, sin caer en la uniformización de las corporeidades. Pero esto es solamente posible desde la propia corporeidad, y para hacerlo es necesario «partir de la aceptación de los otros cuerpos (que han dejado de ser raros y exóticos), podremos construir un mundo que dé respuestas a la exigencia de una sociedad que camina hacia un irreversible mestizaje».⁸

Es así como puede actuar la frontera, situando a los cuerpos sin subjetivar en los márgenes de la sociedad. Desde esta perspectiva es importante que la pedagogía revise con detalle los mecanismos de producción/posproducción de los territorios fronterizos. Pero a la vez han vuelto a resurgir: las altas vallas en las fronteras de Ceuta y Melilla, las nuevas cercas en las fronteras húngaras, macedonias, griegas, los encierros contra los cuerpos de los inmigrantes en el Pas de Calais, o los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE) que nos hemos inventado para encerrar a aquellos que habitan en la tierra sin «papeles» reconocidos.

7. S. PELLAROLO, «Cuerpo y metáforas escénicas: discursos silenciados», en L. BORRÀS (ed.), *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, págs. 169-171 (pág. 170).

8. C. VILANOU, «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno», en A. ESCOLANO y J. M. HERNÁNDEZ (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, págs. 339-276 (pág. 374).

Tal y como apunta Vilanou:

El otro ha dejado de ser el objeto de deseo de una vulgar fantasía colonial [...]. De hecho, la postmodernidad surge en un contexto postcolonial de modo que la cuestión ya no es blanco o negro, sino blanco y negro. Se pasa de la lógica de la exclusión a la de la integración.⁹

REPRESENTAR EL CUERPO DEL OTRO: ¿QUIÉN DIBUJA A QUIÉN?

Y al final de todo aparece la idea de representación del cuerpo, del cuerpo del Otro, de su diferencia o de su mismidad. ¿Cómo representamos esa diversidad? ¿Le dejamos espacio y momentos para ser, para tomar forma a lo largo de su propio devenir y existir? Tal vez se nos acuse de insistir en la idea del cuerpo, en su diversidad, en su posible educación y en las formas de representarla, dibujarla, modelarla, fotografiarla o pintarla. Pero es que no hay duda alguna de que las sexualidades a flor de piel de los estudiantes adolescentes están presentes, se manifiestan. No hay ninguna duda de que los cuerpos de los estudiantes actuadores no pueden ser negados (a pesar de que muchos docentes insisten y persisten en ello). No hay ninguna duda de que la educación artística (tal y como ya está pasando —aunque poco— en el campo de la educación física) es el espacio privilegiado para pensar de una manera distinta la educación misma, sus imágenes, sus representaciones, sus sesgos. Es el espacio por excelencia de la representación del cuerpo, de los cuerpos, de la diferencia, de las diversidades sexuales.

Debemos seguir preguntándonos por qué la pedagogía (o el pedagogismo o el didactismo excesivo) no ha dado un giro, un sesgo hacia una pedagogía de lo sensible. La pedagogía sensible busca ofrecer otras miradas a la educación, más allá de ideas vinculadas a competencias, datos, rendimientos. Busca algo cercano a las ideas de placer, mirada, tacto, experiencia. Busca que al estudiante le pase algo, le suceda algo que lo atraviese, que irrumpa en sus carnes. Busca que en las prácticas de educación artística no haya lugar para miradas educadoras, que se dé rienda suelta al cuerpo, sus diversidades y sus múltiples representaciones. Debemos escapar a lo que ya Foucault criticaba:

[...] estamos en la escuela de un maestro que no interroga más que a partir de respuestas ya escritas en su cuaderno; el mundo es nuestra aula [...]. La tiranía de una buena voluntad, la obligación de pensar «en común» con los otros, la dominación del mo-

9. VILANOU, *op. cit.*, 2002, pág. 374.

delo pedagógico, y sobre todo la exclusión de la tontería, forman parte de una ruina moral del pensamiento, cuyo papel en nuestra sociedad sería fácil de descifrar.¹⁰

El proyecto de Philippe Bazin es fundamental para entenderlo. Un médico que dejó la medicina para dedicarse a la fotografía, y unos trabajos vinculados a la representación fotográfica de los que nunca salían en las fotos: ancianos moribundos en una residencia, recién nacidos, enfermos mentales encerrados en un sanatorio, etc. Tal y como propone Didi-Huberman, se trata de un «gesto inaudito, un gesto único, verdadero gesto humano de un médico de romper con su tarea administrativa para instalarse a la cabecera de sus viejos pacientes y hablarles, mirarlos».¹¹ Captar la esencia de su diferencia desde la cercanía, sin tapujos ni espacios que separen, solo con la misma distancia que le marcaba en su primera profesión el estetoscopio. Es necesario aproximarse a su obra *Long séjour* para poder entender y captar los detalles de la esencia de sus trabajos corpográficos.¹² Así lo cuenta él mismo:

Durante mis semanas de rodaje, fotografié a cientos de personas encerradas allí, a veces desde su nacimiento. He aprendido, poco a poco, sobre el gran *cuero* de los asilos en Francia, yo que creía que no eran más que servicios psiquiátricos. Una especie de persistencia de las grandes instituciones habría atravesado el tiempo a pesar de todos los avances médicos, y se construía en mi espíritu, lugares como la Salpêtrière o Bicêtre, después de siglos de ser los emblemas de Francia. Me hablaron de Armentières, de Montfavet y de una decena más de lugares en nuestro país, lugares muy secretos, ya que jamás se hablaba de ellos, aunque estaban perfectamente inscritos en el paisaje administrativo de los departamentos concernidos. Del mismo modo, existía una especie de red que organizaba intercambios, viajes entre estas instituciones, los débiles menos graves podían ver que el mundo era el mismo que ellos conocían en sus vidas cotidianas, instrumento de resignación definitivo abandonado a su suerte. El origen de la misma parecía entonces perderse en la noche de los tiempos.¹³

10. M. FOUCAULT, *Theatrum Philosophicum*. Barcelona: Anagrama, 1995, págs. 27-28.

11. G. DIDI-HUBERMAN, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial, 2014.

12. P. BAZIN, *Long séjour*. París-Bruselas: Éditions Ah!, 2010. En realidad, se trata de una parte de su tesis doctoral en medicina, presentada en 1983: *Aspects humains et psycho-sociaux de la vie dans un centre de long séjour. À propos d'une expérience en stage interne*. Tesis de doctorado presentada en la Universidad de Nantes (1983). Otros trabajos de Philippe Bazin son: *Dufftown*, Rouen: POC, 2006; *Face à faces*, París: L'Harmattan, 2012, y *Photographies et photographes*. París: L'Harmattan, 2012.

13. P. BAZIN, «Figures de la Folie. Dialogues», *Journée Ce que Michel Foucault fait à la photographie*. ENSA, Dijon, 8 de diciembre de 2014.

Bazin afronta de forma radical una manera distinta de acercarse a los «otros cuerpos», de mirarlos desde el «tacto», de registrar aquello que nadie se atreve (por pudor o por miedo) a registrar, a mostrar al mundo.¹⁴

Es así que entiendo el cuerpo como espacio de representación y de resistencia, de dibujo y de escritura, como un espacio corpográfico y de inscripción subjetiva. Es así como me imagino y sueño sus travesías y navegaciones, sus errancias por el mundo de la educación contemporánea.

SEGUNDA PIEL VII. *Sangre*

Pensé en la sangre como algo antipedagógico, antihumano, peligroso. ¿Qué sucede cuando aparece sangre en la escuela? Siempre, o casi siempre, es signo de que algo no va bien. Sangra la nariz de un estudiante porque tiene alguna dificultad en sus venas o porque ha recibido un golpe o un puñetazo de otro; una rodilla con moratones y rasguños dejan escapar unas gotas de sangre que llegan hasta los calcetines de una niña de nueve años.

Que llegue la menstruación por primera vez (y otras posteriores también) a una niña/adolescente es uno de los temores malditos. La regla se convierte en un temor y en un deseo, en algo que incluye/excluye a la vez, en algo que se tiene pero que no siempre se quiere.

14. C. VOLLAIRE (ed.), *Écrits sur images. Sur Philippe Bazin*. París: L'Harmattan, 2012.

¿EXISTEN RASTROS DE PEDAGOGÍA(S) SENSIBLE(S)? BUSCANDO LA EDUCACIÓN EN LAS RENDIJAS DEL PENSAMIENTO ENCARNADO

Yo soñaba con escuelas donde los profesores fueran guías y consejeros, no supervisores de tareas.

FRANK MCCOURT

Existe un único templo en el universo, que es el Cuerpo del Hombre. Nada hay más sagrado que esta forma elevada. Inclinarsse ante el hombre es hacer una verdadera reverencia a esa Revelación de la Carne. Tocamos el cielo cuando ponemos nuestras manos sobre un cuerpo humano.

NOVALIS

La educación sigue estando, de manera constante, en el centro de los huracanes críticos, en la mirada de los políticos (y de las políticas sociales, educativas y económicas que estos impulsan —o bien que no impulsan—, o que impulsan de formas que no nos gustan), en las reflexiones y preocupaciones de determinada parte de la sociedad. Pero a nivel personal no dejo de hacerme las preguntas siguientes que marcan y rigen mi forma de pensar y entender la pedagogía:

¿Esas miradas y esas reflexiones sirven para mejorar la educación? ¿Sirven para recuperar algunas experiencias que antaño permitieron otras formas de concretar el ejercicio pedagógico? ¿Debemos partir siempre de cero cuando proponemos proyectos educativos, o seremos capaces de sacar el polvo a teorías, pedagogos y proyectos que antes que nosotros recorrieron esos senderos?

Se trataría de hacer una verdadera arqueología de la escuela en el sentido genuinamente foucaultiano. Tal y como este autor nos sugiere: «La genealogía debe mostrar el cuerpo impregnado de historia, y la historia arruinando el cuerpo».¹ Lo que propongo es adentrarnos en las formas, pasadas y actuales, que

1. En especial me refiero a su trabajo *L'archéologie du savoir*. París: Gallimard, 1969. También a la edición reciente de Michel Foucault, *Historia política de la verdad. Una genealogía de la moral*. Breviarios de los Cursos del Collège de France (Jorge Álvarez, ed.), 2016. Creo que es ilustrativo lo que nos sugiere

han permitido la posibilidad y el desarrollo de una pedagogía sensible, una pedagogía que ha hecho posible una educación corporal más allá de los cánones «platónicos» o «cartesianos», excesivamente centrados en la recepción de saberes a través del intelecto y que han negado y repudiado otras formas de entender y aceptar la educación. Una pedagogía que no tome posiciones aferradas en posturas y miradas corpofóbicas y que permita aprender desde posiciones multidimensionales.

A pesar de que en las últimas décadas hemos asistido a significativos cambios en las formas de entender y ejercer la educación (aunque casi siempre bajo las categorías de aparentes cambios e innovaciones como son las nuevas tecnologías o la idea misma de competencias), en la actualidad nos seguimos encontrando con flagrantes contradicciones que nos obligan a pensar, a seguir buscando otras vías para ejercer las profesiones pedagógicas. De hecho (y esto es una cuestión fundamental), la pedagogía está llamada a seguir —siempre— buscando nuevas vías, nuevas formas de pensar y de ejercer el bello oficio de la educación. A no quedarse anquilosada en formas estáticas de pensar, a discutir y pensar la relación entre los sujetos de la educación, las praxis pedagógicas y la consecución del estatus de ciudadanía.

Desde hace unos años me vengo ocupando y preocupando de temas que conciernen al cuerpo y la educación, y ello —al presentarlo en distintos foros e insistir sobre la temática— muchas veces se visualiza y concibe como un tema periférico y menor. Para mí es un tema central y de gran relevancia. No hablo de la «educación del cuerpo», sino del cuerpo y la educación. Me gusta, de forma consciente, romper esa clásica perspectiva que entendía —y sigue entendiendo todavía— que el cuerpo debe ser educado (y por educación corporal se entienden ciertas formas de «domesticación» del cuerpo), debe ser instruido, debe ser ordenado, debe ser negado (cuando el sujeto insiste fervorosamente en encarnarlo y habitarlo), debe der «civilizado». En esa forma de pensar, el cuerpo no puede «andar suelto», no puede auto-diseñar su proyecto de ideación corporal. El peligro es grande y latente, y se pretende que en el campo de la educación no se relegue el cuerpo, ya que «algunos cuerpos están muy relegados (el cuerpo viejo, el cuerpo enfermo, el cuerpo obeso, el cuerpo con limitaciones físicas, etc.) y desde hace algún tiempo todavía asistimos a una exposición también de estos cuerpos, medio provocadora

el investigador especializado en Foucault: «Començant per l'arqueologia del saber, i acabant per l'hermenèutica del subjecte, les seues produccions no han estat més que una sèrie de combats al voltant de la veritat, Josep Antoni Bermúdez, *Foucault: un il·lustrat radical?* Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2003.

y medio militante, en nombre de la igualdad, del derecho a la diferencia o a la autenticidad».²

La educación del cuerpo va mucho más allá de esta visión restringida que lo asimila a algo anatómico, biomecánico o fisiológico con ciertos tintes de defecto (o con posibilidades de llegar a ello), con riesgo de pensar que puede convertirse en un territorio de miedos, peligros o errores anatómicos. Pero a pesar de ello creo firmemente en otras posibilidades, bien alejadas de esta mirada. Así de claro nos lo presenta Cortés:

El cuerpo es algo más que aquello que se observa externamente, es el espejo y la forma que adquieren muchas de las aspiraciones personales, la parte visible del deseo de perfección humana. El cuerpo humano es considerado el símbolo personal y social de la identidad, la cual es una estrategia que usamos para dar sentido o negarnos a nosotros mismos, un elemento básico mediante el cual nos construimos.³

Así, voy a intentar mostrar cómo más allá de esta idea pragmática y finalista (educar al cuerpo) el cuerpo es, en realidad, un elemento central de las praxis educativas, hasta el punto de que podemos atrevernos a afirmar que «sin cuerpo no hay educación», que no podemos adentrarnos en ese proceso de humanización de espaldas a la corporalidad. En este sentido, no se trata de volver a ofrecer fórmulas cerradas que nos den indicaciones de *qué hacer con el cuerpo*. Se trata de abrir puertas y ventanas a las posibilidades de:

- hacer con el cuerpo
- hacer desde el cuerpo
- hacer al cuerpo
- aprender el cuerpo
- aprehender el cuerpo
- aprender desde el cuerpo
- aprender con el cuerpo
- etc.

Ello se contrapone a la clásica perspectiva que nos habla de *¡Aprender a pesar del cuerpo!*,⁴ y que nos transmite una sensación contraria a la de pesantez corpo-

2. C.-O. DORON, «Introducción: Las metamorfosis del cuerpo», en A.-C. MASQUELET (dir.), *El cuerpo relegado*. Medellín: Epistemonauta, 2014, pág. 5.

3. J. M. CORTÉS, *Deseos, cuerpos y ciudades*. Barcelona: SEHEN, 2009, pág. 13.

4. Esta perspectiva (contra los cuerpos) quedaría situada en la crítica que plantea Michel Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*: «En estas Instituciones no solo se dan órdenes, se toman decisiones y

ral en los trayectos y proyecto formativos. Dichas aperturas en la mirada al cuerpo se abren a un sinfín de posibilidades pedagógicas que bien merecen ser pensadas y aprovechadas al servicio de una educación que no niegue la dimensión corporal e integral de los sujetos. De forma habitual, es la inercia —una determinada manera de actuar— la que nos conduce a realizar ciertos ejercicios de repetición y que nos lleva a situaciones de «permanencia», de insistencia en ese objeto de estudio. En cierto modo, es lo que viene sucediendo en una parte de la actual praxis educativa. Una simple mirada a esas prácticas educativas nos permite darnos cuenta de que se encuentran alineadas con las pedagogías que podemos denominar de «corte cartesiano». Son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren «sujetos sin cuerpo». Y mucho me temo que son pedagogías de tipo dominante en el campo de la praxis educativa.

De lo que se trata es, en realidad, de discutir sobre las posibilidades de una mirada sensible, de una pedagogía sensible que se preocupe por esas otras dimensiones del sujeto que muy a menudo quedan ofuscadas por las técnicas de *parametrización* de la diferencia, por la *clasificación* (ordenar de manera obsesiva a los sujetos), por la *cuantificación* (muchas veces pienso en un ejercicio de *maldición* de la estadística), por la necesidad (injusta) de *tener controlado* a todo aquel que vive en los márgenes (la campana de Gauss nos sigue haciendo mucho daño) y a lo que puede ser peligroso para nuestras vidas. Se trata de pensar una pedagogía sensible frente a una pedagogía anestesiada o anestesiante. Y al pensar en ello vuelvo a recordar la cita de Spinoza, ya presentada al inicio del libro: «nadie sabe lo que puede un cuerpo».⁵ Ello nos permite abrir nuestra mirada sobre sus posibilidades y más si tenemos en cuenta lo que sigue a esa cita: «Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede un cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, lo que puede hacer el cuerpo».⁶

También me parece relevante lo que plantea Edmund Husserl en relación con el cuerpo cuando en su libro *Ideas II* expone temas vinculados a la experiencia corporal, una experiencia del orden sensorio-motriz que atraviesa mi

se garantizan funciones tales como la producción y el aprendizaje, también se tiene el derecho a castigar y recompensar, o de hacer comparecer ante instancias de enjuiciamiento [...]. El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién el peor [...]. ¿Por qué razón para enseñar algo a alguien ha de castigarse o recompensarse?», *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1995. Está claro que pensar la pedagogía sensible no es posible a la luz de un modelo pedagógico como el que critica Foucault.

5. P. BENITO, *Baruch de Spinoza. Una nueva ética para la liberación humana*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.

6. Baruch DE SPINOZA, *Ética*, cap. 3, II, prop., esc. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

vida. Y termina por decirnos: «yo con el cuerpo puedo realizar muchos actos, muchas cosas» (se trata de una conexión radical con la idea de Spinoza). Experimento mi cuerpo por dentro, a diferencia de algunos objetos de los que puedo llegar a tener cierta experiencia de orden visual. En *Ideas II*, Husserl describe el modo de constitución del cuerpo propio integrando los problemas psicofisiológicos en la definición misma de hombre, de ser humano.⁷ Desde esta mirada, podemos situar y entender el cuerpo como la existencia del Yo y de la Cultura. Husserl nos llevará a la diferencia (importante y radical) entre *Körper* (cuerpo físico) y *Leib* (cuerpo vivido o también cuerpo simbólico).

Porque en el dejarse anestesiar, en el no resistir, tiene lugar la caducidad del sujeto, la pérdida de reacción, el ocultamiento de sus posibles maniobras o el pasar a ser algo más que alguien (dejar de ser un sujeto con todas sus potencialidades y pasar a ser un objeto). Anestesia es una palabra de origen griego que significa, justamente, *ausencia de sensaciones*. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas, contrasta con su sentido en el campo educativo. Así podríamos hablar de:

- pedagogía anestesiada
- pedagogía anestesiante

La pedagogía anestesiada toma la forma verbal del pasado y se presenta como algo ya cerrado y concluido; la pedagogía anestesiante toma la forma verbal —activa— de la potencia, del potencial futuro. La idea de la pedagogía anestesiante me pareció muy clara cuando, en agosto pasado, visité el Museo de Historia de la Medicina de Rio Grande do Sul (MUHM, Porto Alegre). Allí había una amplia sección dedicada a la anestesia. Ya sabemos que la finalidad de la anestesia es la paralización de determinadas partes del cuerpo humano para realizar algún tipo de operación en ellas o con ellas; no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones) sino mantenerlo dormido (si puede ser, bien dormido), pasivo corporalmente. He aquí la finalidad de determinadas pedagogías. Una finalidad que contrastaría con una idea de la escuela como «vivencia de seres humanos en relación con la búsqueda conjunta de saberes para la mejora de la sociedad en la que convivimos». ⁸ Se trataría, en definitiva, de no aceptar que el cuerpo «podría estar controlado en todos sus aspectos, reemplazado, y haber así alimentado, a menudo sin darse cuenta de

7. B. ANDRIEU, *Le corps dispersé. Une histoire du corps au XX^e siècle*. París: L'Harmattan, 1993, pág. 247.

8. G. ROMERO, «La identidad de la escuela educadora», en G. ROMERO y A. CABALLERO (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes, págs. 11-39 (pág. 12).

ello, el fantasma de un dominio absoluto».⁹ Pasa a ser, entonces, un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano, o bien sentado pasivamente en un pupitre de nuestras escuelas, sin moverse, atento y sin molestar. De ese sujeto de la educación se espera —sobre todo— que no se mueva, que esté pasivo (¿no es ese el significado de paciente en el campo médico? Un significado que se postula contrario a lo que nos decía Lacan: «yo hablo con mi cuerpo, y eso sin saberlo. Digo pues siempre más de lo que sé».¹⁰ Y eso a la educación le sigue costando de entender y aceptar. Para muchas pedagogías, los cuerpos no hablan, son silencio y no gritos desgarrados, y cuando deciden tomar la palabra (prestada, robada o arrancada de las manos del poder), la pedagogía se teme lo peor e imagina mundos subversivos, incontrolados y peligrosos.

Cuando lo analizo y reflexiono sobre ello, a veces pienso que tiene lugar un proceso que en realidad es así de simple: hasta una determinada edad (que puede variar enormemente en cada contexto escolar y social), el cuerpo es el elemento central del ejercicio de la educación. Aprendemos desde el cuerpo, a pesar de que seguimos aprendiendo muchas cosas sobre el cuerpo. Aprendemos con el tacto, con los sabores, con los olores, a través del despliegue de múltiples sensibilidades que se convierten en una especie de «terminaciones somáticas del aprendizaje». Es algo que fácilmente podemos conectar con la idea primaria de placer o con el deseo, ya que se trata de sensaciones agradables que vinculan, en cierta forma, lo que aprendemos con nuestra sensibilidad. Algo que encaja y entra en consonancia radical con lo que nos propone Castillo: «La palabra cuerpo se esfuerza en señalar un cuerpo. Siempre, incluso ahí, en la inminencia de la partida, lo que incansablemente se busca aprehender es un cuerpo. Así, por la lógica de su definición, todo cuerpo entraña una aporética, un pensamiento de lo determinado y lo indeterminado».¹¹

Me gusta llamar a este tipo de pedagogía (que bebe de fuentes pedagógicas como el naturalismo de Rousseau o los proyectos al aire libre de la Escuela Nueva), pedagogía sensible. Sensible porque permite (y obliga) a poner en circulación los sentidos de los educandos, y sensible también porque demuestra que

9. DORON, «Introducción: Las metamorfosis del cuerpo», en A.-C. MASQUELET (dir.), *El cuerpo relegado*. Medellín: Epistemonauta, 2014, pág. 19.

10. Citado por José Ramón UBIETO. *TDHA. Hablar con el cuerpo*. Barcelona: Ediuoc, 2014. Dice Ubieto al hablar del cuerpo: «Una manera contemporánea de responder con el cuerpo a la presencia del “otro”, sea bajo formas verborreicas del niño que no hace sino interrumpir al profesor/adulto, o la desatenta de ignorarlo. En los dos casos podemos ver una modalidad del vínculo que nos habla de una dificultad creciente de la palabra para regular lo que se agita en el cuerpo», UBIETO, *op. cit.*, pág. 13.

11. A. CASTILLO, *Ars Disyecta. Figuras para una corpo-política*. Santiago de Chile: Palinodia, 2014, pág. 114.

es algo contrario a una pedagogía anestesiada o anestesiante. Podemos ver en este tipo de pedagogía una pedagogía que se abre a las posibilidades del cuerpo, porque a la vez busca despertar al educando, no dejarlo dormido, darle la palabra y, en cierta forma, permitirle circular. La sensibilidad se posiciona contraria a la anestesia, pero también a la «insipidez».

Si abro un diccionario de la lengua general cualquiera, la perspectiva lexicográfica que nos ofrece el término «sensible» hace referencia a alguien que «es capaz de percibir sensaciones [...]. Susceptible de percibir un cambio [...]. Que es perceptible por los sentidos». Y si busco sus sinónimos, encuentro palabras como: «impresionable, delicado, emotivo, afectivo, sentimental, compasivo, tierno, sensitivo, blando, perceptible». Se trata, se mire por donde se mire, de una vinculación con el cuerpo, de saborear las sensaciones e implicaciones corporales. De entender la educación, en palabras de Assmann, desde la idea central de que «procesos de vida y procesos de aprendizaje son la misma cosa».¹²

Su objetivo es despertar todos los sentidos de los niños, ponerlos en movimiento y provocar que exista cierta actividad de orden corporal. Y ello termina convirtiéndose en algo contradictorio porque una parte importante de los rituales que se llevan a cabo en las instituciones educativas tienen bastante que ver con los usos del cuerpo y con el dominio de determinadas técnicas corporales (al decir de Marcel Mauss). Desde el uso de instrumentos para el aprendizaje (aprender a utilizar un lápiz para escribir y, así, aprender a «dominar el trazo, o aprender a utilizar el ratón y el teclado de una computadora para teclear textos que deberán ser leídos y evaluados por otros»), hasta el aprendizaje de técnicas que sirven para ejecutar la eliminación de los signos del periodo en las chicas adolescentes (disimular, esconder y eliminar manchas, formas y olores), la pedagogía no puede escapar al cuerpo.

A veces vemos el cuerpo de los estudiantes como una especie de «fierecilla salvaje» que requiere ser domada para que puedan aprender lo que nosotros, como docentes, hemos decidido que aprendan. Alguien podrá afirmar que no hay procesos de aprendizaje sin domesticaciones previas o paralelas.¹³ Craso error, pero ya sabemos que los estudiantes que no se dejan domesticar corren el riesgo de terminar siendo etiquetados (por ejemplo, diagnosticando TDAH

12. H. ASSMANN, *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea, 2002, pág. 49.

13. Me remito al trabajo de Jean-Louis GUEREÑA, «Disciplinar el cuerpo. Los manuales de urbanidad e España (1750-1950)», en J. ESTEBAN (ed.), *Marcas del cuerpo en la educación. Imaginarios simbólicos y materiales*. Valladolid: Universidad Europea de Valladolid, 2013, págs. 17-37 (pág. 17). Del mismo autor, *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.

a aquellos que no hacen sino hablar con el cuerpo). Y me sigue poniendo muy nervioso leer que ¡¡¡el 20% (o más) de los niños de nuestras escuelas sufren trastornos vinculados con la hiperactividad!!! En esta situación, la pedagogía sensible debe procurar «que los fármacos antidepresivos no sean el remedio de una sociedad ausente. Ni el hastío ni el aburrimiento son sanos para un educador ausente».¹⁴

Box XIII. *Cultura y subjetividad*

El concepto de subjetividad ha sido usado profusamente en los estudios filosóficos, políticos y de crítica cultural. Es un concepto complejo, usado a menudo de forma laxa para referirse ampliamente a la manera como determinados procesos y discursos culturales, políticos, sociales y psíquicos dan forma al pensamiento, a los anhelos y a los comportamientos de las personas. En los estudios culturales, a menudo el sentido del término *subjetividad* es muy cercano al de identidad y la expresión, por ejemplo, la *subjetividad posmoderna* puede ser entendida como la *identidad posmoderna*.

Si pensamos en la palabra primitiva del término en cuestión, es decir, sujeto, vemos también los sentidos en diferentes ámbitos del saber. Así, para la ciencia política, el sujeto es un término cercano al de ciudadano, mientras que en el discurso legal, se habla del sujeto de derecho. En filosofía, esta palabra designa una entidad de pensamiento o de sentimiento.

NEUS CARBONELL, *Cultura i subjectivitat*. Barcelona: Ediuoc, 2013, pág. 13.

Tal vez se trate de pensar y mostrar qué enseñamos sobre la corporalidad (y no tanto sobre el cuerpo —la carne que nos molesta y nos preocupa—) en nuestras instituciones educativas. Tal vez se trate de no negar, no discriminar, no repudiar, no esconder, no estigmatizar, no marcar o no «monstruar» esos cuerpos que a nosotros, como docentes, nos molestan y a menudo ponen a la deriva cualquier intento de transmitir algo desde el paradigma de la tecnología educativa.

No quería terminar esta sección del capítulo sin dejar de preguntarme si es posible ofrecer otra mirada al cuerpo. ¿Es posible iluminar la parte oscura de nuestra vida, de nuestros procesos formativos?

14. Gonzalo ROMERO, «La identidad de la escuela educadora», en G. ROMERO y A. CABALLERO (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes, págs. 11-39 (pág. 29).

PENSAR EL CUERPO MÁS ALLÁ DE LA CARNE: SÍMBOLOS Y REGISTROS CORPORALES

Llegados a este punto, es necesario introducir la idea de que la fragmentación de las formas de pensar, de concebir el mundo, así como la comprensión general del ser humano, ha hecho que históricamente este se haya visto como un ente formado por dos estructuras radicalmente separadas: la mente por una parte y el cuerpo, por otra. A la luz de determinadas formas de pensar, esta separación podría parecer obvia, pero vamos a defender que no es así. Si analizamos el concepto cuerpo desde un punto de vista gramatical, nos daremos cuenta de que los sistemas gramaticales no siempre coinciden con las «cosas» que hay que denominar, sino que cada cultura, cada contexto sociocultural posee formas de denominación específica. Visto desde esta perspectiva, podemos afirmar que el cuerpo es concebido tal y como se muestra en la tabla siguiente:

TABLA VII. Formas semánticas de concebir el cuerpo

Entendido en contraposición al alma. Se sustentaría en una antropología dualista.
Conceptualizado como la parte física de la persona. Esta parte se limita a lo óseo, lo anatómico, lo orgánico. Se basa en una clara perspectiva materialista.
El cuerpo se concibe como sinónimo de persona, de sujeto.

Fuente: Adaptado de Planella (2014: 103).

La unidad del ser humano es algo que nos parece fundamental, si bien es cierto que a lo largo de los siglos la opción predominante ha sido otra muy distinta: no unir lo que de natural debería estar separado. A través de los tiempos se han combinado formas de entender el cuerpo que han pasado por ciclos de negatividad y ciclos de positividad. No podemos olvidar el lastre que sustenta la historia del cuerpo, sus distintas visiones y sus posibles interpretaciones y recreaciones imaginarias.

De esta forma, se ha construido en parte un proyecto antropológico que a su vez ha alimentado a una pedagogía que entiende (de forma generalizada) el acto formativo como algo dicotomizado entre el cuerpo y la mente. Y es justamente en esa concepción dividida donde se sustenta una parte relevante de la educación escolar. Desde esta perspectiva, a pesar del cuerpo se llevan a cabo determinados procesos educativos; el cuerpo es concebido y erigido, en determinadas pedagogías, como el enemigo de todas las praxis educativas.

TABLA VIII. Formas de pensar el cuerpo desde la negatividad

Núm.	Concepciones	Autores
1.	El cuerpo es una prisión para el alma. ¹⁵	Platón
2.	El cuerpo no me permite acceder al conocimiento.	Descartes
3.	El cuerpo es una de las fuentes del pecado.	Cristianismo

Fuente: Planella (2006).

Hablar de educación corporal tiene un especial sentido en el momento y en el contexto en el que nos encontramos. Nos guste o no, lo aceptemos o no, somos *seres primariamente corporales*. En nuestras vidas, el cuerpo desempeña un papel fundamental, hasta el punto de que podemos afirmar que somos nuestro cuerpo (frente a la clásica concepción materialista que nos habla de la idea de que «tenemos un cuerpo»). Tal vez podríamos ir más allá y atrevernos a decir que somos un cuerpo que dice «yo», un cuerpo que toma decisiones, que se posiciona, que se moviliza, que comunica su subjetividad. Ello nos plantea la posibilidad de tener muy presente lo corporal, pero traspasando la dimensión puramente anatómica (o por lo menos no quedándonos anquilosados en ella —ya que ese ha sido uno de los principales problemas de determinadas pedagogías).

CONECTAR LA PEDAGOGÍA CON EL CUERPO

Básicamente estamos hablando de una pedagogía del cuerpo físico y una pedagogía del cuerpo simbólico. La primera tiene por objeto la higienización de los cuerpos y muestra un especial interés en clasificarlos, ordenarlos, estudiarlos, controlarlos, y, si es necesario, castigarlos. Cuando se estudia el cuerpo, siempre se hace desde el punto de vista biológico. En general, se trata de operaciones pedagógicas que se centran en:

- *Educar o reeducar* dichos cuerpos: a través de ciencias auxiliares de la pedagogía, como por ejemplo la defectología (Rusia), la pedagogía terapéu-

15. «Mientras tengas cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos [...]. En efecto, son un sinfín las preocupaciones que nos vienen del cuerpo por culpa de nuestra alimentación; y encima si nos toca alguna enfermedad nos impide la caza de la verdad. Nos llena de amores, de deseos, de temores, de imágenes de todas clases, de un montón de naderías, de tal manera que, como se dice, por culpa suya no nos es posible tener nunca un pensamiento sensato», PLATÓN, *Fedón*, 66 bc.

tica o la pedagogía correctiva. También tendrían cabida las ciencias biomédicas actuales puestas al servicio de la educación (recuperando esa clásica relación entre la pedagogía y la medicina, y poniendo en circulación —de nuevo— modelos neo-higienistas.¹⁶

- *Borramiento de la diferencia*: a través de prácticas radicales como la eutanasia o el aborto cuando hay un diagnóstico fetal de malformaciones genéticas. Estos no son propiamente ejercicios pedagógicos sino biomédicos. También con un cierto aislamiento-separación de los cuerpos que representan de forma radical la diferencia: escuelas de educación especial, aulas especiales, aulas de acogida para alumnos extranjeros, escuelas clasificadas como de especial complejidad social, etc.

A menudo, en muchas instituciones educativas actuales, que despliegan amplios dispositivos para el ejercicio de la educación, podemos encontrar ejemplos claros de la pedagogía del cuerpo físico, una pedagogía que muchas veces se traduce en pequeños actos de microviolencia —casi imperceptibles para la sociedad—, pero de los que son víctimas muchos de los sujetos de la educación. Aquí podríamos encajar algunas imágenes que me vienen *in mente*:

- a) Las filas en el patio para acceder a las aulas (con la finalidad de alinear de forma ordenada los cuerpos de los educandos). Los vemos rectos, a veces con la mano derecha sobre el hombro derecho del alumno de delante; rectos, casi inmóviles. ¿Con qué finalidad? ¿Para mantenerlos rectos, ordenados, estáticos, quietos? La finalidad de las filas se relaciona con la idea de control de un cierto caos en los espacios pedagógicos. Los cuerpos, en muchas pedagogías, necesitan estar bajo control, disciplinados. Sobre ello nos dice Jódar: «Este nuevo modo de ser alumno forma parte de una constelación de discursos sobre la educación donde la pedagogía está cada vez más centrada en el mundo interior de los sujetos y los centros escolares se intentan regular bajo la lógica de la empresa post-fordista y el “neo-management”». ¹⁷ Post-fordismo y neo-management para tener a los cuerpos bien controlados, alineados en nuestros dispositivos pedagógicos.

16. Me remito al clásico trabajo de A. BONBOIR, *Pedagogía correctiva*. Madrid: Morata, 1971. A la luz de nuestros días, nos cuesta entender esa forma peculiar y excesivamente clínica y reeducativa de entender la praxis pedagógica.

17. F. JÓDAR, *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes, 2007, pág. 167.

- b) Los niños uniformados en las escuelas (especialmente en el continente europeo, con un sentido distinto al de Latinoamérica). Uniformar es un verbo que se relaciona directamente con la idea de dar a los cuerpos (y a los niños que los habitan y encarnan) una forma única, uniforme. Ropa con un mismo corte, mismo patrón y mismos colores; con ello no ha lugar la imaginación, la creatividad, la diferencia. En Europa, el uniforme sí marca diferencia (contrariamente a lo que sucede en muchos países de Latinoamérica, donde se pretende igualar a niños y niñas de distintos niveles socioeconómicos), especialmente entre aquellos que pueden acceder a escuelas privadas (de pago) y los que asisten a las escuelas públicas.
- c) Cuando se expulsa de las aulas a los niños son actos «primariamente corporales» (eliminar la presencia de los cuerpos que molestan y relegarlos a espacios escolares periféricos, a no-lugares docentes). ¿Qué diferencia existe entre esas expulsiones y las expulsiones del centro de las ciudades y burgos de aquellos que se habían contagiado de lepra en la Edad Media? Lo siento, pero veo demasiadas similitudes. Separar a la «manzana podrida» ha sido uno de los «grandes ejercicios educativos» de nuestra pedagogía contemporánea. Aislar, apartar, pero no siempre ofrecerle al niño herramientas para que pueda regresar. Esa es la pena y la crueldad de este sistema perverso.
- d) La separación en habitaciones de niños y de niñas en unas colonias escolares (cuando niñas y niños han pedido específicamente dormir juntos). Desde el *establishment* pedagógico imponemos ciertos imperativos morales sobre los cuerpos y sus usos en lo que podemos designar como espacios no escolares de intimidad. Así, la propuesta de S., G., I., P. y otros niños se ignoró, quién sabe por qué imaginarios de lo que podría suceder, de lo que podrían ver, de lo que podrían intuir o percibir. Miedos que no hacen sino transmitir una mirada pulcra, limpia y tal vez «santa» sobre el propio cuerpo. El precio que se debe pagar es alto: ver en el otro, en el cuerpo distinto al mío, a alguien con el que tal vez no sea ni bueno ni prudente compartir mi espacio de intimidad en un dormitorio de una casa de colonias.
- e) La inexistencia de algo parecido a la educación sexual que incorpore realmente cierta diversidad sexual. El mecanismo de funcionamiento, muchas veces, es de origen prefreudiano: los niños no tienen, no disponen de sexualidad. ¿Para qué explicar cuestiones vinculadas con ello? ¿Es necesario abrir es caja de Pandora? Demasiado a menudo seguimos pensando a las infancias como «cuerpos angelicales», como metáforas de una vida asexual.

- f) Las reglas explícitas o implícitas que incumben al cuerpo en los espacios escolares (levantar la mano para pedir permiso, mantener la boca cerrada en señal de respeto al maestro, prestar atención a las palabras del otro —del que habla—) son las que han marcado, y seguramente seguirán haciéndolo, las formas de hacer en el aula. Una tipología, un catálogo o repertorio de «las buenas maneras», con modificaciones y actualizaciones.
- g) Castigar a una niña de nueve años a sentarse a la mesa de los pequeños en el comedor escolar porque ha tardado en terminarse el primer plato, etc. Esta es una práctica que se encuentra directamente relacionada con el cuerpo y sus usos, con los sabores que se generan, se padecen o disfrutan a través de la ingesta de comida. Pero los comedores escolares (que son algo más que un espacio únicamente pensado para alimentar a los niños) son espacios educativos. Aprender a comer, aunque sea de forma lenta, requiere cierto tiempo. Castigar desplazando del espacio que le corresponde por edad a esa niña (a través de la «humillación» pública) a un espacio reservado para niños más pequeños.

Box XIV. *Nuestros cuerpos, nuestras historias*

Hay una cuarta razón por la que el conocimiento de nuestro cuerpo ha generado tanta nueva energía. Para nosotras, la educación sobre el cuerpo es el núcleo de la educación. Nuestro cuerpo es la base física sobre la que nos movemos dentro del mundo: la ignorancia, incertidumbre —y peor, vergüenza— de nuestro ser físico nos crean una alienación de nosotras mismas que nos impide ser la persona total que podríamos ser.

Colectivo del Libro de Salud de las Mujeres de Boston, *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Barcelona: Icaria, 1982, pág. 12.

La pedagogía del cuerpo simbólico ha existido desde siempre, pero en muchas ocasiones ha permanecido escondida o sobreviviendo en los márgenes de las instituciones educativas. Es una pedagogía que se refiere a la dimensión existencial, subjetiva y relacional; se trata de la experiencia educativa del cuerpo propio (frente a la idea de un modelo de cuerpo impuesto) y del cuerpo entendido como cultura (y no como biología). Se trata de cuerpos que también en la escuela corpografían (hablan, comunican, escriben, narran a través de los trazos de su piel, etc.). En esta pedagogía podemos ubicar múltiples imágenes que muchas veces hemos visto:

- a) El movimiento de los cuerpos en una clase de expresión corporal o de jazz (baile) donde los cuerpos fluyen, se mueven libremente, buscando y rebuscando los espacios, rompiendo los límites. El cuerpo en movimiento nos plantea miradas que, de lo contrario, habrían quedado perdidas, inactivas y estériles. Miradas que permiten releer el cuerpo y su educación en una clave diferente, que nos reenvían a la construcción de diferentes imaginarios corporales. La danza se convierte en un movimiento contrario a la normativización. Los cuerpos en movimiento experimentan los imaginarios, más allá de lo que previamente se podían imaginar al empezar procesos formativos ligados con la danza y el cuerpo.
- b) La disposición no regulada de los cuerpos de los escolares en el aula (un aula no entendida ni dispuesta como un espacio lineal y simétrico). Moverse, actuar libremente, sentarse o estar de pie de forma no lineal, estudiar fuera del aula, leer tumbado en el suelo son claras formas de trabajo educativo que muchas escuelas han adoptado, a pesar de que muchas otras todavía siguen sin imaginar al maestro como alguien que se sitúa en la mirada panóptica.
- c) Las posiciones formativas que muestran la diversidad de los cuerpos (cuerpos con diversidad funcional, con diversidad sexual, con diversidad cultural) con completa normalidad. Lo que se pone de manifiesto es la necesidad de incluir en el punto de mira de la pedagogía el tema *queer*, ya sea para seguir reflexionando desde la pedagogía, ya sea para introducir cambios en la praxis pedagógica. El verdadero sentido de la pedagogía *queer* radica en aplicarla a las estructuras generales de los sistemas educativos para repensar las clasificaciones y estructuraciones que hacemos de los sujetos.
- d) Permitir la expresión simbólica de los cuerpos en las aulas, en los patios, en los espacios extradocentes de nuestros establecimientos educativos, etc. El intelecto se fundamenta, sobre todo, en la razón, mientras que el cuerpo lo hace en las emociones. Es a través del cuerpo que los estudiantes responden con tensión, irritación y otras formas que molestan, provocan y «perturban» el trabajo intelectual. El cuerpo es el que provoca las distracciones de los educandos, y también mediante el cuerpo ocuparán este tiempo de distracción.

Y eso sucede con maestros que sostienen ellos mismos determinadas posiciones basadas en la diferencia, que las ejercen y las encarnan. Lo vinculado con el cuerpo (o la carne) puede llegar a ocupar un espacio central de las prácticas y discursos educativos, y esa centralidad puede ser interpretada de formas

bien distintas: políticas vinculadas a la liberación corporal o políticas vinculadas al control de dichos cuerpos. Pero es cierto que los cuerpos ya no son (felizmente ya no podrán volver a ser) silencio, grito enmudecido desde los recónditos rincones de la carne (a menudo putrefacta), sino que ahora son voces que hablan y dan cuenta y razón de su estado. Son cuerpos que manifiestan (a través de las distintas formas de la palabra) lo que atraviesa sus vidas, lo que les acontece, sus «experiencias corporales». Se trata de cuerpos *empalabrados*.¹⁸ Es ahí donde se dibuja una pedagogía de lo sensible que no busca leer los cuerpos como elementos anatómicos, como algo que los cosifica y nos cosifica a todos. No. Esa pedagogía se alinea con la escritura corporal, con la corpografía.

Para mí lo corpográfico, la corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que, a través del lenguaje, los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Es así como el cuerpo se muestra, se enseña, y a menudo ese mostrarse y enseñarse no es fiel a la realidad; una realidad multiforme, variada, configurada de distintas identidades que toman forma en las diversas corporalidades que las encarnan.

En el currículo corporal cerrado, los cuerpos se forman a partir de determinados criterios que podemos organizar como:

- *cuerpos silenciosos* (no portadores de textualidades)
- *cuerpos normalizados* (que se ajustan a las medidas / características / estéticas marcadas por esos contextos)
- *cuerpos uniformes* (que no pueden ser leídos ni interpretados de formas diferentes)
- *cuerpos físicos* (que no disponen de una perspectiva simbólica)
- *cuerpos obedientes* (que se someten a los elementos biopolíticos que marcan las praxis pedagógicas)

Por el contrario, es posible hablar de la dimensión simbólica del cuerpo y de su pedagogía porque cada vez se entiende menos el cuerpo como cuerpo-objeto y más como cuerpo-sujeto. Esa pedagogía simbólica del cuerpo bebe de los movimientos antes citados (Escuela Nueva o pedagogía naturalista), ya que se trata de pedagogías interesadas especialmente en la dimensión simbólica del cuerpo.

18. Tomo prestada la expresión del antropólogo y monje benedictino Lluís Duch. Para más detalles me remito a VV. AA., *Emparaular el món. El pensament antropològic de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta, 2011.

SEGUNDA PIEL VIII. *Inventario de un imaginario sobre proyectos de pedagogía(s) sensible(s)*

I. SARX

- 1.1. Corpografías I y II (2019)
- 1.2. Corpo, cultura e educação (2017)
- 1.3. Velar y desvelar el cuerpo en la escuela (2016)
- 1.4. Pedagogías de lo sensible: educar el cuerpo más allá de la carne (2015)
- 1.5. Historias del cuerpo, historias de la educación (2021)

II. KRONOS

- 2.1. Pedagogías de la hospitalidad: acoger al huésped que llega (2018)
- 2.2. Historias del cuerpo roto (2020)
- 2.3. Memoria y educación social (2016)
- 2.4. Zotikos educador (2017)

III. THEOROS

- 3.1. Tres educadores en busca de una pedagogía: Deligny, Bettelheim, Tosquelles
- 3.2. Pedagogía vitalista en Francesc Tosquelles (2015)
- 3.3. Traducción de *Vagabundos eficaces* (2015)
- 3.4. Pedagogías de la Frontera: Spivak, Anzaldúa, Butler
- 3.5. Pedagogía, diversidad, espiritualidad: Jean Vanier (2020)

IV. PAIDEIA

- 4.1. Memorias pedagógicas
- 4.2. Pedagogías de lo monstruoso
- 4.3. Pedagogías TRANS
- 4.4. Pedagogía y teología de la liberación
- 4.5. Acompañamiento social
- 4.6. Pedagogías del amor

V. DIVERSITAS

- 5.1. Ontologías de la diferencia
- 5.2. Narrativas de la diversidad
- 5.3. La construcción (perversa) de la diferencia en la infancia

PEDAGOGÍA(S) SENSIBLE(S) III: CUIDAR EL CUERPO EN LA ESCUELA

En ningún lugar como el aula no hay temas afines como la esencia, la identidad y la experiencia tan intensamente connotados y tan profundamente politizados. La conciencia personal, las opresiones individuales, la experiencia vivida —en resumen, la política de la identidad— funcionan en el aula para autorizar y desautorizar el derecho a hablar. La experiencia emerge como la verdad del sujeto individual, la identidad personal se metamorfosea en conocimiento. Lo que somos se convierte en lo que sabemos. La ontología se funde con la epistemología.

DIANA FUSS

Si nos situamos en el paradigma del *Care* y de la *Vulnerabilidad*, nos será fácil pensar en estas otras dimensiones del cuerpo que podemos vincular con la pedagogía sensible. Desde este paradigma se subvierte la mirada negativa al cuerpo, se invita a acercarse al Otro, a mirarlo, a acariciarlo desde el contacto, a desplegar el sentido del olfato, a recordar los sabores y los olores que configuraron la esencia de nuestras infancias. Se trata de «cuidar el cuerpo».

PEDAGOGÍA DE LA PIEL

La piel, a pesar de un gran desconocimiento común, es el órgano más grande del cuerpo humano. En palabras de Gottlieb, «La piel es el mayor órgano sensorial del cuerpo, y el sistema táctil el primer sistema sensorial que se hace funcional en la especie humana».¹ Nuestra piel ocupa una superficie de 2 m² y dispone de un total de 1.800.000 receptores.² Puede llegar a representar el 12% del peso corporal total. Ello nos lleva a pensar dicho órgano como algo especial,

1. G. GOTTLIEB, «Ontogenesis of Sensory Function in Birds and Mammals», en E. TOBACH, L. R. ARONSON y E. SHAW (comps.), *The Biopsychology of Development*. Nueva York: Academic Press, 1971, págs. 67-128.

2. Sobre esta temática concreta, remito al lector a Marta ALLUÉ, *Perder la piel*. Barcelona: Planeta / Seix Barral, 1991. Este libro es el testimonio de una trágica experiencia personal de la autora cuando, a los treinta y cuatro años, sufrió un accidente que le causó quemaduras profundas en el 80% del cuerpo.

relevante, algo que me permite entrar en contacto con el mundo, que me proporciona información de él y que le da información sobre mi ser. Cuando hablamos de la piel, hablamos de algo muy potente que no podemos olvidar, algo que, en palabras de Didi-Huberman, «es un paradigma: pared, corteza, hoja, párpado, uña o muda de piel de serpiente, es hacia ella, hacia el conocimiento a través del contacto, que parece orientarse una gran parte de la fenomenología escultural».³

Pero la piel no se limita a ser nuestro envoltorio, sino que tiene muchas posibilidades de uso funcional. Eso le proporciona cuantiosas oportunidades de interaccionar con su entorno. Un ejemplo de la interacción del cuerpo con su entorno es el de Hellen Keller, una niña sorda y ciega de nacimiento pero capaz de identificar todo tipo de sintonías y sonidos a través de las vibraciones que sentía con las plantas de sus pies desnudos. Era su piel la que la ponía en contacto con el mundo musical, y se conectaba así con su entorno. Somos seres de tacto, y el tacto posee un campo de posibilidades y experimentaciones casi infinito, a través de los poros y las extensiones nerviosas que llegan hasta nuestra piel. La piel nos muestra, y en ese mostrarse como algo, nos identifica. La piel puede ser usada, en la sociedad y en la escuela en particular, como materia prima de las tecnologías de la alienación. Lo plantea Mozart Linares al decir que «el negro es constituido como una identidad ambivalente, entre las posibilidades de visibilidad y de invisibilidad».⁴ Hacer de la piel territorio de estigma, territorio de «maldad», en lugar de espacio de contacto (poner en juego el tacto con el otro) y de relaciones placenteras entre los sujetos.

Pero lo queramos o no, nos guste o no, la pedagogía sigue dando la espalda a la piel, al tacto a nuestra dimensión «sensible». ¿Por qué la pedagogía da la espalda a la piel y al tacto? Las sensaciones y los aprendizajes que obtenemos a través de la experiencia (de lo que me sucede de forma encarnada) provocan placeres, deseos y saberes que pasan, por ejemplo, por sentir cómo se eriza nuestra piel. ¿Podemos luchar contra ello? ¿O es mejor aprovecharlo para hacer de ese acto sublime-placer-deseo-saber un acto pedagógico? Tal vez la carta que Franz Kafka (un escritor obsesionado con el cuerpo y sus representaciones) envió a su amigo Oscar Pollack hace casi cien años pueda ofrecernos un poco de luz sobre lo que procuro mostrar:

3. G. DIDI-HUBERMAN, *Être crâne*. París: Éditions de Minuit, 2000, pág. 71.

4. M. LINARES, «Educação e diferença: narrativas legitimadoras e sujeitos étnicos no sul do Brasil», en B. HILLESHEIM, F. GUSTACK y M. F. VIEGAS (org.), *Pesquisa, Políticas e Formação de professores. Distintos olhares*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011, pág. 103.

Estoy sentado ante mi hermoso escritorio. No lo conoces. ¿Cómo podrías? Se trata, concretamente, de un buen escritorio burgués, bien organizado, pensado para tareas docentes. Tiene en el sitio donde de ordinario se hallan las rodillas del escritor, dos terribles puntas de madera. Y ahora presta atención. Cuando uno está terriblemente sentado, es cuidadoso y escribe algo bueno y burgués, entonces está perfectamente. Pero, ay de ti si te emocionas y mueves el cuerpo aunque solo sea un poco, porque entonces, inevitablemente, se te clavan las maderas puntiagudas en las rodillas y ¡cómo duele! Te podría enseñar los cardenales. ¿Y qué es lo que eso quiere decir?: «No escribas nada emocionante y no permitas que tu cuerpo se mueva».

Kafka es un autor que, en muchos de sus textos, se ha preocupado por el cuerpo. La carta que envía a su amigo recoge de forma muy parecida la esencia de lo que le sucede al cuerpo en muchas instituciones educativas. El cuerpo del educando, del estudiante, a menudo se convierte en cuerpo que no puede dejar de ser cuerpo-quieto, cuerpo-sin-emociones, cuerpo-sin-sensibilidad; el cuerpo que no está quieto es un cuerpo que inquieta al docente. Kafka nos habla de un mueble, de un mueble típicamente burgués, pero también típicamente del mueble en el que un estudiante puede pasar muchas horas de su vida. Pero, a pesar de que ese escritorio por fuera pueda ser el mismo que otros, en realidad no lo es. Este incorpora un mecanismo físico de control de la sensibilidad, de las pasiones de los sujetos que en él se sientan. Estar sentado, quieto y sin moverse es lo que buscaba el ebanista que construyó el escritorio. Creo que eso forma parte del sueño de algunos docentes que siguen viendo en el cuerpo una verdadera fuente de problemas y molestias radicales. Este escritorio simboliza el paradigma platónico y cartesiano, tal vez depurado por la moral victoriana, que ve en la carne una posibilidad de dejar perder las mentes de los estudiantes. Entre la piel que toca y la piel que recibe esa caricia, se establece un verdadero diálogo: la piel escucha lo que la mano le dice y le responde.⁵

La metáfora de la textualidad corporal desempeña un rol fundamental en las construcciones sociales del cuerpo, especialmente desde la hermenéutica de la textualidad corporal, que nos invita a pensar el cuerpo como un territorio donde es posible el ejercicio de la propia escritura. De hecho los cuerpos, desde la perspectiva de la pedagogía, deberían tener ese objetivo: resistirse a la hegemonía de la normalidad, de los cuerpos normales que hablan por los otros

5. G. LELEU, «Parler avec la peau», en J. SALOMÉ (dir.) *Communiquer pour vivre*. París: Albin Michel, 1996, págs. 99-106 (pág. 103).

cuerpos; resistirse a que esos otros cuerpos sean silenciados, acallados y sometidos. A ello se refiere Octavio Paz en su libro *El mono gramático*, al decir que

[...] el cuerpo que abrazamos es un río de metamorfosis, una continua división, un fluir de visiones, cuerpo descuartizado cuyos pedazos se esparcen, se diseminan, se congregan en una intensidad de relámpago blanco; el cuerpo es el lugar de la desaparición del cuerpo [...]. Todo cuerpo es un lenguaje que, en el momento de la plenitud, se desvanece; todo lenguaje, al alcanzar el estado de incandescencia, se revela como un cuerpo ininteligible. La palabra es una desencarnación del mundo en busca de su sentido [...]. La poesía es corporal: reverso de los hombres.⁶

Textos, carnes, palabras, gritos desgarrados, sabores, olores, perfumes, dolores configuran esta forma de ver y ejercer la pedagogía sensible.

PEDAGOGÍA DEL PERFUME

Oler, reconocer al otro por el perfume que desprende es una forma ancestral de ejercer las relaciones humanas. Lo que sucede es que, con la depuración de los cuerpos en la sociedad contemporánea, los olores han sido negados, han sido borrados, y han sido conceptualizados como algo negativo que debemos repudiar. Para Christiane Vollaire,

[...] los olores naturales han perdido toda naturalidad en los lugares cerrados del urbanismo en los materiales y en las geometrías que instaura. No tenemos necesidad de desinfectar los bosques, las praderas y las montañas que miles de hombres han pisado. Y el impacto olfativo de las secreciones hace remontar a la superficie de los sentidos, de forma incesante, los secretos del cuerpo.⁷

Visto así, podemos aventurarnos a decir que el cuerpo puede llegar a ser un verdadero «agente del sentido», y a través de los olores marca territorios y fronteras con los otros cuerpos. Pero contra eso es difícil luchar, especialmente en nuestra infancia y a través de las experiencias que atraviesan nuestras vidas en la escuela. Quién no recuerda el perfume de una maestra..., quién no recuerda también los olores de la escuela; buenos y malos olores, siempre presentes (a pesar de todas las acciones por negarlos) porque el cuerpo (a pesar del

6. O. PAZ, *El mono gramático*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1998, pág. 115.

7. C. VOLLAIRE, «Stratégie d'incorporation», *Multitudes*, 53, 2013, págs. 203-207.

trabajo de control) no ha podido controlar y eliminar algo tan vital como el sentido del olfato.

En un ejercicio realizado por Miguel Beas (Sevilla) (Esteban, 2013) con estudiantes de la Facultad de Educación, surgieron algunas ideas en relación con sus recuerdos sobre el perfume en la escuela:

TABLA IX. Pensamientos sobre el perfume en la escuela

Relato 1	La vida es olor, perfume, agradable o no, pero fragancia. Fragancia en el hogar, en la calle, en el aula, en el trabajo, en las personas más o menos cercanas.
Relato 2	De preescolar me gustaba el olor que apreciaba un poco antes de la hora del recreo, no sé por qué, pero era solo a esa hora cuando me llegaba el olor a bocadillos, a papel de aluminio, a chorizo, jamón york, atún...
Relato 3	El sistema educativo también está impregnado de múltiples fragancias que se acumulan en el tiempo y que se rescatan del olvido cuando recordamos el pasado escolar, o cuando percibimos algún olor similar que nos transporta en el tiempo a vivencias y emociones pasadas.
Relato 4	Cuando llegué a Primaria nos cambiaron de planta; ya éramos mayores y eso se notaba en los olores. Había desaparecido el olor a plastilina, a pegamento y a pinturas; ahora lo que resaltaba, sobre todo al principio del curso, era el olor a libros, a libros nuevos por estrenar.
Relato 5	Quizá el olor más característico de Primaria es el de esa tiza que chirriaba en la pizarra y que soltaba un polvo blanco que dejaba un olor que penetraba en nuestras narices y que a algunos nos hacía asfixiarnos.
Relato 6	En Primaria olía a alegría, a ilusión. Todos estábamos siempre entusiasmados y animados para realizar cualquier actividad; se respiraba felicidad.
Relato 7	El laboratorio de física olía a hospital y el de biología olía a carne, porque hacíamos prácticas con corazones de cochino, con pulmones y con ojos. El gimnasio olía a pies, a colchonetas, a maderas viejas. Los servicios desprendían un hedor horrible a orina... Prácticamente todos los días a la hora del patio ese mal olor se mezclaba con el del tabaco.

Fuente: BEAS (en ESTEBAN, *op. cit.*, 2013)

Los relatos de las narrativas del cuerpo vinculados con los olores en la escuela son claros, no pueden ser silenciados. ¿Cómo podríamos negar, eliminar o, en cierta forma, silenciar los perfumes que se desprenden en los establecimientos educativos? Se trata de un lenguaje libre, a veces molesto (tal y como

algunos relatos nos han sugerido), pero al fin y al cabo un lenguaje que nos transmite múltiples saberes y olores sobre el Otro. La educación corporal, la pedagogía sensible, simboliza otra forma, ni antigua ni nueva, de llevar a cabo los procesos que hacen que el ser humano llegue a ser justamente eso. Permite el desarrollo de la subjetividad de manera amplia, sin las sombras que determinadas morales, políticas y pedagogías proyectan en la persona. Nos permite darnos cuenta de que, más allá de los reglamentos escolares, los modelos de ejercer la docencia, los currículos o las praxis educativas, el sujeto —como cuerpo encarnado— tiene la necesidad de proyectarse, de ejercer como ser de proyecto, y esa proyección tiene unas posibilidades increíbles a partir de la vivencia de su corporalidad.

Podríamos llegar a pensar en una «dignidad de la pedagogía del perfume» a partir del relato de Adelina Ecceli:

Había quien me decía: ¿cómo vas siempre con la bata negra? Los primeros años de mi trabajo llevaba siempre un guardapolvo negro: me había inspirado en mi maestra. Eran tiempos de guerra y ella siempre era puntual, siempre acudía, siempre desprendía un olor bueno que sólo ella tenía. Admiré mucho a esa mujer. Si la recuerdo me parece verla siempre altísima, aunque quizás era por la posición: siempre de pie. Yo era pequeña y me sentaba en la primera fila. Su perfume me envolvía siempre y aún podría reconocerlo. Durante la guerra no había perfumes, ni jaboncillos y la nariz era más sensible a los olores. Siempre guardo frasquitos en casa porque pienso que si volviese a haber una guerra es una de las cosas que hay que tener. Aquel olor no era de destrucción, se conservaba desde antes de la destrucción incluso durante la guerra.⁸

El relato nos muestra esta cuestión de la dignidad con clara sencillez, como una especie de semántica de los olores en el aula de una escuela envuelta de dolor, de violencia y de guerra, pero donde el perfume se convertía, más allá de un acto de resistencia primaria corporal, en un acto de elegancia, en una verdadera estética de los sentidos. La inmaterialidad de los olores, y en este caso del perfume, destapa en Adelina un conjunto de recuerdos y de sensaciones imparables que van más allá de una experiencia del aprendizaje «formal» en la escuela. Se ha realizado, pues, una «travesía» por un mundo de olores. De ello nos hablan también Kleiber y Vuillaume:

8. El relato de Adelina Ecceli se encuentra dentro del capítulo escrito por Chiara ZAMBONI, «Adelina Ecceli: la universidad es mi pueblo», en DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria, 2002, pág. 20.

Primero de todo una razón contingente: las sustancias olorosas, que podemos manipular y que nos permiten hacer variar la cantidad que se encuentra suspendida en el aire, son casi artefactos que nos producen una sensación agradable sobre nuestro olor (;por qué van a fabricar de desagradables?), y es la palabra *perfume* que empleamos para designarlo. La palabra *olor* es raramente utilizada para designar una sustancia material.⁹

Los olores, los perfumes están ahí como experiencia atravesada, encarnada de pedagogía sensible; se trata de dejarse atrapar por ello, de dejar que los olores que circulan por las estancias de nuestras escuelas no pasen de largo y se desvanezcan sin impregnar nuestras vidas.

CUERPOS QUE HABLAN (EN CONTEXTOS EDUCATIVOS)

A través de distintos dispositivos pedagógicos se materializa la *desaparición ritualizada del cuerpo*, que incluye los gestos, las posturas, las distancias entre sujetos, los deseos y su anunciación, la represión de dolores y placeres, la contención de sonidos y fluidos corporales, etc.¹⁰ A través de variados mecanismos se ordenan estas maneras de hacer, y es entonces cuando no pueden tener cabida ni los *sentidos* en general, ni el *tacto* en particular. Así, podríamos hablar de maestros de lo Sensible y maestros de la Verdad (Le Breton).

Esta pedagogía (la de lo sensible) intenta proponer un modelo corporal que pueda superar perspectivas históricas, en parte todavía vigentes, que categorizan el cuerpo desde una óptica negativa. Más allá de las hermenéuticas que entienden a los cuerpos como elementos que hay que disolver, controlar, eliminar o subyugar, nos situamos en una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto en lo social.

Aunque rechaza la negatividad corporal, tampoco quiero posicionarme en la perspectiva del dualismo posmoderno que busca una descorporeización de los sujetos en pro de su virtualización. Buscamos una pedagogía situada en lo que podemos definir como la Escuela del Sujeto Encarnado, donde el cuerpo no es un cuerpo que tenemos, sino que el cuerpo somos nosotros mismos. En definitiva, se trata de una pedagogía que busca romper con las estructuras bina-

9. G. KLEIBER y M. VUILLAUME, «Sémantique des odeurs», *Langages*, 181, 2011, 17-36.

10. Para Christine Detrez se trata de articular lo corporal con los imaginarios sociales sobre el cuerpo: «Esta ritualización inculcada por la educación, mucho menos tolerante con las debilidades y el lloro de los niños que de las niñas, está cultivada por los imaginarios y entre los cuales están el deporte y el tiempo libre», *La construction sociale du corps*. París: Seuil, 2002, pág. 152.

rias y con la construcción de un modelo dualista en el cual el hombre es concebido como cuerpo y alma. La pedagogía de la corporeidad se encuentra enmarcada en el ciclo de *positividad* corporal, en lugar de hacerlo en el ciclo de *negatividad*. El cuerpo no es aquel enemigo que nos priva de alcanzar el conocimiento, sino que podemos alcanzar el conocimiento a través y desde nuestra vivencia de la corporeidad.

SEGUNDA PIEL IX. *Tocar el cuerpo de «los intocables»*

La historia de ese peluquero, Josh Coombes (estilista en la terminología al uso), que vive en Londres y que dedica parte de su tiempo a cortar el pelo y a afeitar a algunas personas sin hogar que viven en la calle, me impresiona. Tiene que ver con esa idea de una pedagogía del cuidado, que no olvide al cuerpo, y en especial que no olvide al cuerpo de las personas marcadas como intocables. Me reconecta con algo que viví hace poco más de veinte años en un centro de protección a la infancia. Allí, la madre de uno de los niños acogidos en el servicio venía algunos sábados a visitarlo: lo recogía y salían a pasear por la ciudad y por la tarde regresaban.

La madre llegaba con el pelo sucio y sin ducharse. ¿Cómo iba a hacerlo? No disponía de ningún servicio en la chabola que habitaba... Mi colega educadora (que anteriormente había sido peluquera) la cuidaba con la ayuda de algunos de nosotros: dejábamos que la madre se duchara y entonces ella le cortaba el pelo o la peinaba. Su cuerpo se transformaba y su imagen corporal era otra, radicalmente distinta.

Con el estilista de Londres pasa algo muy parecido, casi mágico, en relación con la transformación corpo-visual de las personas que viven en la calle.

Algo del orden del tacto y de lo sensible se moviliza...

CIERRE: SABOREANDO LAS CARNES

En la política de la carne están las raíces del poder.

URSULA K. LE GUIN

Llegar al final de un libro conlleva haber seguido un *pro-yecto*, un *tra-yecto*, pero también un *dis-yecto* (alguna disyuntiva que ha ido apareciendo y desapareciendo durante el camino seguido). Proyectar hacia delante ideas, sueños, deseos, forma parte de la vida misma. ¿No es acaso el hombre un ser de proyecto? ¿No sucede, en parte, que sin proyecto vital dejamos, un poco, de *ser humanos*? Este proyecto me ha permitido evolucionar desde una idea inicial (concentrada en el título mismo del libro) hasta este apartado fin de trayecto. A riesgo de parecer un tópico, afirmo que no se trata de concluir sino más bien de abrir, es más una apertura que una conclusión bien cerrada.

Hasta aquí he presentado, reflexionado, criticado, imaginado, soñado, pensado, etc., algunas de las cuestiones que me parecen fundamentales para poder entender mínimamente qué es eso de la pedagogía sensible y de los estudios corporales. No quiero defender una visión ontológica del sujeto con base dicotomizada, sino justo lo contrario: una visión que entiende al sujeto desde una perspectiva más bien monista, unificada y no quebrantada. Y creo que ha quedado claro a lo largo de las páginas del presente libro. Ha quedado claro, al igual que las formas de trabajar los saberes y de acercarse a los cuerpos para pensarlos y reflexionarlos que nos propone Antoni Bosch-Veciana: «leer es una manera de vivir, y una manera de vivir que conecta con la manera de vivir filosóficamente hoy [...]. La lectura forma parte de la vida filosófica, a pesar de que sabemos que la vida filosófica es pensamiento».¹ Leer el cuerpo para seguir viviéndolo de distintas formas, y leerlo desde la dimensión somática o carnal de uno mismo; no como algo mecánico y extraño a mí, sino como yo mismo metido de lleno en ello. Es por ello por lo que me parece pertinente releer de nuevo el trabajo de Braidotti: «Humanas, demasiado humanas, todas estas ex-

1. A. BOSCH-VECIANA (ed.), *Lectura, tradició i vida filosòfica. A propòsit de G. Steiner*. Barcelona: Facultat de Filosofia de Catalunya, 2013, pág. 22.

tensiones y estas prótesis que nuestros cuerpos están en condiciones de sostener ya están aquí y permanecerán».² Sirva ello como forma de entender algunas de las posibilidades que he planteado, pero que necesitan seguir siendo pensadas, reflexionadas desde espacios como el de la universidad. Y, según Pepe Miralles, es justamente la universidad

[...] uno de los lugares más importantes para la re-construcción social continua. Muchos conceptos de la ideología dominante ya están incorporados en las materias a tratar, como hemos visto en la ausencia significativa de competencias relacionadas con las diversidades sexuales. Estamos manteniendo que el transcurso regular del aprendizaje siga perpetuando la autoridad del que manda: el hombre blanco heterosexual, pero también el sostenimiento del sistema de autoridad (heterocentrismo) y subordinación (otredades) como camino que se enseña para organizar las relaciones sociales, laborales y afectivas.³

Reconstruir y repensar, saborear y saber aquello que nos constituye y nos sostiene, aquello que nos da identidad (si es que las identidades existen): el cuerpo en todo su esplendor.

Lo que sucede es que un día algo, una idea, una palabra o una expresión nos desvela la posibilidad de pensar las cosas que nos suceden de una forma distinta, atrevida, arriesgada y peligrosa; pero nos da igual recorrer la senda, el camino que nos lleva por las formas del cuerpo en la educación. Soy consciente de las grandes dificultades (especialmente mentales y culturales) que comportan los cambios y las ideas que aquí se han presentado. Por ello será necesario insistir, resistir, volver a decir y pensar la pedagogía sensible.

A pesar de las posibles interpretaciones sesgadas, pendencieras y excesivamente partidarias de otros modos de hacer pedagogía, insistiré en esa mirada «canalla» que nos ofrece la pedagogía sensible. Tocar el mundo con las manos es diferente de aprender una lección sobre el mundo de memoria. ¿Qué sucede cuando en una clase de Ciencias Sociales de 2.º de ESO el profesor lee la lección directamente del libro y los estudiantes escuchan pasivamente y más tarde deben memorizar la «lección» con la finalidad de superar un examen? Suceden muchas cosas, y entre ellas dos evidentes: el profesor no muestra, no siente ni deseo ni pasión por enseñar, por transmitir lo que en su día le llevó a estudiar historia y a decantarse por el profundo y entrañable mundo de la educación.

2. R. BRAIDOTTI, *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa, 2015, pág. 234.

3. P. MIRALLES, «El profesor no receta bibliografía», en R. HUERTA y A. ALONSO-SANZ (eds.), *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2015, págs. 162-163.

Y los estudiantes (ya convertidos en alumnos pasivos) no tienen la posibilidad de vibrar, de sentir placer en ese proceso de «transmisión».

Tal vez, y digo solo tal vez, podríamos salir a la calle a percibir ese olor de ciudad antigua, de ciudad medieval que desprende olores, que produce sabores de historia. Salir a la calle de nuevo para tocar con las yemas de los dedos trozos de piedra de la muralla romana, de la muralla medieval, de la fachada de la catedral gótica, barroca —eso me da igual—. Sin embargo, muchas veces seguimos prefiriendo pensar en el estudiante como una especie de caja-receptor donde vamos depositando —bancariamente— (Paulo Freire *dixit*) toneladas de informaciones que nunca llegarán a la categoría de saberes.

Por suerte existen dislocaciones, rendijas, escapatorias que se alinean con la pedagogía sensible y que no identifican el cuerpo de los estudiantes con el mal terrible que debemos combatir, con la carne peligrosa y putrefacta que nos puede molestar.

Voy a terminar con dos textos que nos ayudan a cerrar las reflexiones y discursos sobre la pedagogía sensible:

El cuerpo: así es como lo hemos inventado, ¿quién más en el mundo lo conoce?

JEAN-LUC NANCY, *Corpus*. Madrid: Arena, 2003, pág. 8.

Actualmente me gustaría encontrar simplemente el tono de aquel profesor de literatura que me sacó de entre los malos estudiantes. Quizá porque en vez de censurar, daba confianza; quizá por su paciencia de pescador de caña y su acogedora bondad. Hay dos clases de maestros, como es sabido: los que a base de darte la impresión de que eres inteligente, capaz y esforzado terminan por convertirte en tal, y los que te cortan las alas. Evidentemente, él estaba entre los primeros. Se convirtió en un amigo y, más que sus cualidades pedagógicas, lo que aprecio ahora es su capacidad de acuarelista y de poeta (al estilo de Prévert). Lo que me ha marcado más profundamente no ha sido tanto su saber cuanto su inmenso amor por el hombre y su humildad [...]. Con él se comprendía que la literatura no se aprende sino que se vive: es un arte de vivir.

MICHEL BARLOW, *Journal d'un professeur debutant*.

París: Centurion, 1969, pág. 30.

SEGUNDA PIEL X. *No tengo cuerpo*

No tengo cuerpo, no estoy con cuerpo, mi cuerpo se rompe, me lo rompen cada vez que digo, tal vez, que no tengo cuerpo. Miro mi prótesis como algo que articula el afuera-adentro, el yo-y-el-mundo. Voy a tatuarme mi prótesis con orgullo de montarme en ella, a lo bruja o a lo Harry Potter.

Planes para romper el abismo que me separa de la «normalidad». Dinamita para el cuerpo. El cuerpo, un cuerpo, mi cuerpo. No tengo cuerpo, ¿soy mi cuerpo?

Körper; Leib; Sarx (y esa bonita palabra que se deriva de ella: sarcófago);
Soma, sema; *Nefesh*

¿Por qué la lengua hebrea no separa alma y cuerpo? ¿Por qué los cananeos no tenían en su vocabulario ni en su imaginario algo parecido a nuestro cuerpo?

Le corps, mon Dieu!!!

*Alter Körper*s, Corpolatrías, Corpofobias, Cuerpos-en-fila, Corpógrafo,
Anestesia para el cuerpo, Pedagogía canónica

Niños metidos en botes de formol, en aulas pulcramente ordenadas y desinfectadas. No, allí no pasa nada. La vida se controla al detalle. Cuerpos que desbordan toda acción anestesiante.

Pedagogía(s) mutante(s). Vivir desde el cuerpo, desde los cuerpos.

Corpo, Corpi, Corps, Body, Cos

Algunas obsesiones sobre el cuerpo: escribir, dibujar, marcar el cuerpo. Cicatriz, moratón, sangre.

Algunos fluidos corporales: ácidos gástricos, mocos, sangre, saliva, pus, espermatozoides, fluidos vaginales, vómito, orina...

Me resisto tanto como puedo, pero no siempre tanto como deseo. Deseos del cuerpo atrapado entre huesos, la carne y la piel.

EPÍLOGO

El resuello de Paulo Freire está en la obra de Jordi Planella.

Al evocar una pedagogía liberadora desde el cuerpo, el autor resignifica el poder del cuerpo en el aprendizaje y centraliza el cuerpo potencia.

La práctica de esta apuesta pedagógica conlleva liberar del cautiverio a un cuerpo dolorido por la disciplina normalizadora que busca paralizarlo y oprimirlo para luego «descubrir-se», «conquistar-se» en la tesitura de la experiencia.

En tanto que Freire abonaba una pedagogía liberadora que dialectizaba justamente experiencia y conciencia para la liberación de los cuerpos oprimidos, Jordi Planella confirma que la historia educativa es una historia corporal, a modo de una corpocartografía que da cuenta del encuentro y la resistencia de cuerpos opresores y cuerpos oprimidos en las aulas escolares. Cartografía que sitúa al cuerpo que se educa de forma diferenciada en la trama sociocultural relacional, mediada por los dispositivos de poder que operan en los cuerpos por la experiencia del género, las sexualidades, la edad, la clase social, la etnia, la historia.

Si las pedagogías corpofóbicas preconizan el desprecio del cuerpo en aras de privilegiar las mentes, materializando la *desaparición ritualizada del cuerpo*, las pedagogías sensibles aquí retratadas revelan que toda relación con el mundo involucra una mediación corporal, porque la experiencia es modelada corporalmente a través de las significaciones y relaciones con otros cuerpos, tal y como puede leerse en cada una de las experiencias educativas presentadas.

Es fácil reconocer que la pedagogía sensible transita tanto por *a)* la experiencia educativa desde y en los cuerpos enfermos, transfronterizos, cuerpos *anormales*, cuerpos *subalternos*, cuanto por *b)* la experiencia de *hacer el cuerpo*, de corporrealizarse, de formarse en el encuentro o desencuentro con otros cuerpos en una trama cultural en la cual se significan los marcos de sentido.

Desde la mirada de esta pedagogía de lo sensible, se reconoce que el cuerpo está envuelto en una trama cultural por la exposición de sus percepciones, emociones, sentimientos, creencias, así como de una gestualidad propia y una *hexis*

corporal (un modo de llevar el cuerpo) en relación con una cultura corporal aprendida, mediada y tipificada por *otros cuerpos* periféricos o subalternos que escapan del canon corporal aprendido.

Tal educación corporal permite, de acuerdo con Planella, que el que se educa encarne un proyecto a partir de la vivencia de su corporalidad, y el desarrollo de una subjetividad (des)centrada y (des)colocada en un registro corporal amplio, sin las cortapisas de la pedagogía anestesiada, bancaria, en la que el educando es el objeto pensado del educador que piensa, manifestado en (un cuerpo) un saber de experiencia transmitida para convertirse en un *cuerpo/experiencia realizada o vivida*.

Invariablemente me pregunto: ¿quiénes son los cuerpos que educarán desde lo sensible? ¿Podrán los cuerpos duales, los llamados maestros de la verdad, los que anulan el poder creador del cuerpo potencia, ser facilitadores de otros cuerpos en esta pedagogía liberadora? La respuesta es no.

Mientras vivan cuerpos escindidos, pensando que tienen un cuerpo y no que son un cuerpo, será imposible hacerlo. La pedagogía por la que Jordi Planella apuesta no puede ser elaborada por maestros de la verdad, sino por maestros de lo sensible, porque es una condición que da lugar al cuerpo experiencia, al cuerpo posibilidad.

KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

BIBLIOGRAFÍA

- ANZALDÚA, G. E. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters – Aunt Lute. [Hay trad. esp.: *Borderlands / La Frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing, 2016.]
- (2007). «Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan», *Multitudes*, 29, 51-60.
- (2011). «La conscience de la Mestiza. Vers une nouvelle conscience», *Les cahiers du CEDREF*, 18, 75-96.
- BADOU, G. (1994). *Le corps défend: quand la médecine dépasse les bornes*. París: Lattès.
- BAL M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC.
- BARTHES, R. (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAZIN, P. (2006). *Dufftown*. Rouen: POC.
- (2010). *Long séjour*. París-Bruselas: Éditions Ah!
- (2012a). *Face à faces*. París: L'Harmattan.
- (2012b). *Photographies et photographes*. París: L'Harmattan.
- (2014). «Figures de la Folie. Dialogues», *Journée Ce que Michel Foucault fait à la photographie*. ENSA, Dijon, 8 de diciembre de 2014.
- BENITO, P. (2015). *Baruch de Spinoza. Una nueva ética para la liberación humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BERMÚDEZ, J. A. (2003). *Foucault: un illustrat radical?* Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- BORRÀS, M. L. (1993). *Arhtur Cravan*. Barcelona: Quaderns Crema.
- BOSCH-VECIANA, A. (ed.) (2013). *Lectura, tradició i vida filosòfica. A propòsit de G. Steiner*. Barcelona: Facultat de Filosofia de Catalunya.
- BRAIDOTTI, R. (1994). *Nomadic subjects. Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Gedisa.
- (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- CALAFELL, M., y PÉREZ, A. (eds.) (2011). *El cuerpo en mente. Versiones del ser desde el pensamiento contemporáneo*. Barcelona: SEHEN.

- CASTILLO, A. (2014). *Ars Disysecta. Figuras para una corpo-política*. Santiago de Chile: Palinodia.
- CELMA, J. (1975). *Journal d'un éducastreur*. París: Champ Libre.
- CHARAUDAU, P., y MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Seuil.
- CIRLOT, J. E. (1997). *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- COLL-PLANAS, G. (2012). *La carn i la metàfora. Una reflexió sobre el cos a la teoria queer*. Barcelona: SEHEN.
- CONDON, E. (2008). «El tacto del texto: la escritura como experiencia sensorial en *The Pillow Book* de Peter Greenaway», *Revista de Filología Románica*, v, 112-125.
- CORTÉS, J. M. (2009). *Deseos, cuerpos y ciudades*. Barcelona: SEHEN.
- DE DIEGO, E. (1992). «Cuerpos colonizados», *Revista de Occidente*, 134-145, 145-163.
- DESCOLA, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. París: Gallimard.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: CENDEAC.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid-México: Trotta – Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa (UAM-I) – Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- DUSTCHATZKY, S., y COREA, C. (2000). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ESQUIROL, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- FALCONÍ, D. (2012). *Las entrañas del sujeto jurídico. Un diálogo entre la literatura y el derecho*. Barcelona: SEHEN.
- FERNÁNDEZ, A. (2002). «Educação de corpo, conhecimento, fronteiras», *54 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progreso da Ciência* (09-07-2002).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- FERRÚS, B., y CALAFELL, N. (eds.) (2008). *Escribir con el cuerpo*. Barcelona: Ediuoc.
- FLORES, V. (2008). «Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización», *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- (2010). *Deslenguada. Desbordes de una proletaria del lenguaje*. Neuquén: Ají de Pollo.
- (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark.
- (2015). «Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad», XX Congreso Pedagógico UTE, 2015. *Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad*.
- FLORES, V., y TRON, C. (comp.) (2013). *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Neuquén: Editora la Mondonga Dark.
- FOUCAULT, M. (1995). *Theatrum Philosophicum*. Barcelona: Anagrama.
- GALLO, L. E. (2014). «Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica», *Educação e Pesquisa*, (40)1, 197-214.

- GARCÍA, U. A. (2015). «Teoría de los marcos de género», en J. PLANELLA y A. PIÉ (coords.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc, págs. 41-61.
- GARCÍA TSAO, L. (1996). *El cuerpo es un libro*, entrevista publicada en *La Jornada Semanal*. Disponible en: www.jornada.unam.mx/1996/06/23/semgreenaway.html.
- GOFFMAN, E. (1998). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GREENAWAY, P. (2001). «Body and text», en Paula WILLOQUET-MARICONDI *et al.* (eds.). *Peter Greenaway's Postmodern/Poststructuralist Cinema*. Maryland: Scarecrow Press.
- HARCOURT, W. (2011). *Desarrollo y políticas corporales. Debates críticos en género y desarrollo*. Barcelona: Bellaterra.
- HEIDEGGER, M. (2015). *Cuadernos negros (1931-1938)*. Madrid: Trotta.
- HUERTA, R. (1994). *Funció plàstica de les lletres*. Valencia: Edicions del Bullent.
- HUERTA, R., y ALONSO-SANZ, A. (eds.) (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- KANT, I. (1996). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KRISTEVA, J. (1980). *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*. París: Éditions du Seuil.
- LAPLANTINE, F., y NOUSS, A. (coord.) (2007). *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. México DF: Siglo XXI.
- LE BRETON, D. (2003). *La peau et la trace. Sur les blessures de soi*. París: Métailié.
- (2010a). «Dolor y tortura: la fracturación de sí», *Actuel Marx/ Intervenciones*, 9, 39-57.
- (2010b). *Expériences de la douleur. Entre destruction et renaissance*. París: Métailié.
- LLAMAS, R. (1998). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la «homosexualidad»*. Madrid: Siglo XXI.
- LUKE, C. (1999). «Introducción», en C. LUKE (comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- MASCIA-LEES, E. (ed.) (2012). *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MASQUELET, A.-C. (dir.) (2014). *El cuerpo relegado*. Medellín: Epistemonauta.
- MAUSS, M. (1966). «Les techniques du corps», en *Sociologie et Anthropologie*. París: PUF.
- MÉNDEZ, M. (2002). *La parte negada de la cultura*. Barcelona: Bellaterra.
- MERLEAU-PONTY, M. (2013). *El ojo y el espíritu*. Madrid: Trotta.
- MILLER, A. (2004). *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquets.
- MIRALLES, P. (2015). «El profesor no receta bibliografía», en R. HUERTA y A. ALONSO-SANZ (eds.). *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- NANCY, J.-L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- PELLAROLO, S. (2000a). «Cuerpos silenciados en la(s) fronteras(s): de la utopía al deseo», en L. BORRÀS (ed.). *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, págs. 29-35.
- (2000). «Cuerpo y metáforas escénicas: discursos silenciados», en L. BORRÀS (ed.). *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, págs. 169-171.

- PIÉ, A. (2014). *Por una corporeidad posmoderna*. Barcelona: Ediuoc.
- PITTS, V. (2003). *In the flesh. The cultural politics of body modification*. Nueva York: Palgrave.
- PLANELLA, J. (2006a). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2006b). «Corpografías: dar la palabra al cuerpo», *Art Nodes*, 6, 13-22. Disponible en: www.uoc.edu/artnodes/6/dt/esp/planella.pdf.
- (2007). *Los monstruos*. Barcelona: Ediuoc.
- (2014). *El oficio de educar*. Barcelona: Ediuoc.
- PLANELLA, J., y PIÉ, A. (coord.) (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc.
- RANCIÈRE, J. (2000). *Le partage du sensible*. París: La Fabrique.
- RUIZ GARCÍA, H. (1963). «Problemas psicológicos del niño incapacitado», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 18, 690-693.
- SABIDO, O. (2005). «El extraño», en E. León (ed.). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona: Anthropos-CRIM.
- (2011). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Ascapotzalco.
- SAFATLE, V. (2015). *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparos e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SHILLING, C. (2016). *The Body. A Very Short Introduction*. Londres: Oxford University Press.
- SKLIAR, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOARES, C. (org.) (2004). *Corpo é História*. Campinas: Autores Asociados.
- SPIVAK, G. C. (2003). «¿Pueden hablar los subalternos?», *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- STEINER, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- STIKER, H.-J. (1997). *Corps infirmes et sociétés*. París: Dunod.
- (2005). «Nueva percepción del cuerpo inválido», en A. CORBIN, J.-J. COURTINE y G. VIGARELLO (dirs.). *Historia del cuerpo humano*. Vol. II. Madrid: Taurus, págs. 263-280.
- STOVER, E., y NIGTHINGALE, O. (eds.) (1985). *The breaking of bodies and minds*. Nueva York: Freeman.
- TROSMAN, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal al mundo*. Buenos Aires: Topia.
- UBIETO, J. R. (2014). *TDHA. Hablar con el cuerpo*. Barcelona: Ediuoc.
- VEIGA-NETO, A., y LOPES, M. C. (2007). «Inclusão e Governamentalidade», *Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963.
- VIGARELLO, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva visión.
- VILANOU, C. (2002). «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno», en A. ESCOLANO y J. M. HERNÁNDEZ (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch, págs. 339-376.

Este libro muestra otras formas de pensar la pedagogía más allá de los tópicos predominantes y evidencia cómo algunos conceptos (cuerpo, soma, *sarx*, corporalidad, corporeidad, *körper*, *corps*, *leib*, corpofobia, corpografía) atrapan a quien se siente atraído por la pedagogía sensible. Se trata de conceptos que, a su vez, no se dejan atrapar: se convierten en palabras escurridizas que requieren un trabajo de profundización para poder aprehenderlas. La finalidad de todo ello es discutir sobre las posibilidades de una mirada somática, de una pedagogía sensible que se preocupe por esas otras dimensiones del sujeto que muy a menudo quedan ofuscadas por las técnicas de parametrización de la diferencia, por la clasificación, por la cuantificación, por la necesidad (injusta) de tener bajo control a todo aquel que vive en los márgenes y lo que puede representar de peligro para nuestras vidas.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions