
Actes

Acompanyar, educar, estar present

PID_00247523

Jordi Planella Ribera

Temps mínim de dedicació recomanat: 3 hores



Índex

1. Psicopedagogia/es transgressora/es.....	5
1.1. Introducció	5
1.2. Descentrar les nostres epistemologies: aprendre a mirar cap a altres bandes	7
1.3. Transgredint la norma: textos i pretextos d'una nord- americana d'origen mexicà en acció	8
1.4. Desplaçar les marques de l'educació en la pell: paraules d'Urko Gato	10
1.5. La carn de la psicopedagogia: sobre Valeria Flores	12
1.6. Travessar la frontera	15
1.7. Bibliografia	17
2. Passos cap a una psicopedagogia de la sensibilitat.....	20
2.1. Introducció	20
2.2. De cossos i educacions	20
2.3. Pensar el cos més enllà de la carn: símbols i registres corporals	25
2.3.1. Connectar la pedagogia amb el cos	26
2.4. Tenir cura del cos a l'escola	29
2.5. Conclusions: cossos que parlen en els contextos educatius	32
2.6. Bibliografia	33

1. Psicopedagogia/es transgressora/es

1.1. Introducció

Plantejament

En aquest apartat ens centrarem una nova mirada de la psicopedagogia que hem anomenat *psicopedagogia/es transgressora/es*. Potser pot semblar una mica presumptuosa o atrevida aquesta manera de designar determinades praxis (o sabers), però existeixen, i això ens ajuda a pensar en altres possibilitats reals, en altres formes de mirar i entendre l'objecte últim de la psicopedagogia: l'educació. Partint del que alguns han anomenat *queer pedagogy* exposarem quatre perspectives diferents d'entendre el que acabem de presentar. Urko Gato, Valeria Fores, Gloria Anzaldúa i Gayatri Chakravorty Spivak ens acompanyaran en les maneres de mostrar i d'entendre aquest encreuament de fronteres, aquesta manera de pensar l'estudiant no com un ignorant (com diu Rancière), sinó com un productor de sabers.

Pot, la psicopedagogia, transgredir alguna cosa de l'ordre social, polític i educatiu ja establert? A partir d'aquesta pregunta intentaré organitzar diferents reflexions al voltant de la idea de transgressió. Per a això em serviré d'experiències, de discursos encarnats, que van des de Gloria Anzaldúa fins a la vivència de la transgressió per part d'Urko Gato. Diu Ricardo Llamas que pensar el món des de la teoria *queer* és situar-se en el que podem anomenar *teoria torçada*, una teoria que, situada en la línia de fuga d'autors com Fernand Deligny, Michel Foucault, Hans G. Gadamer i altres, busca la frontera com a espai de ruptura, com a franja on és possible pensar d'una altra manera. Amb el pas dels anys s'ha fet evident que hi ha connexions clares entre el que s'ha anomenat teoria *queer* i la pedagogia (podem anomenar aquesta unitat terminològica *pedagoqueer*, i de fet, aquesta denominació ha començat a quallar ja en diferents discursos i publicacions). Això no sempre ha estat evident, fins i tot ha estat temut i vist com una cosa estranya (i, perquè no dir-ho, perillosa). Barrejar diversitats sexuals amb l'educació podria tenir un cert sabor de «perill», podria fer pensar a algú (especialment amb mentalitats tancades i ultraconservadores) que posar en mans d'educadors la paraula *queer* era pervertir, era torçar l'educació mateixa.

Però és ben cert que el que succeeix en els contextos o dispositius educatius és un reflex clar del que passa a la societat: estigmatitzar, assenyalar, condemnar el qui fa servir, pensa, defineix el seu cos d'una altra manera, d'una manera que per a alguns està desnaturalitzada. Ho diu Trujillo: «Ser *queer* és ser estrany, diferent, escapar-se de l'heteronormativitat, del binarisme de gènere i sexual. Un noi "efeminat" a qui agrada jugar amb les seves amigues a gomes al pati

Citació

«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.»

R. Mantegazza.

de l'escola o una noia "gallimarsot" que passa les hores donant-li puntades a la pilota no encaixen en el que s'espera dels seus comportaments com a noi i noia respectivament» (2013). La manipulació dels cossos (i el que representen o poden representar) pren una força especial en les praxis pedagògiques. El zenit (o la imaginació d'altres fronteres més altes) de les polítiques educatives vinculades a la diferència és d'una limitació increïble. Què entenen aquestes polítiques per *diferència*? Qui dictamina, atorga, classifica, distribueix o redistribueix els subjectes de l'educació considerats diferents? El normalisme (una pràctica massa estesa en la societat contemporània) ha provocat danys irreparables, ja que ha estat el patró que ha regit el que està permès i el que no, el patró que ha marcat el ritme de classificació i ordenació de grups i societats. Podem afirmar amb rotunditat que el normalisme està instaurat de manera estable en les nostres societats; de fet, és el que les ordena, el que les guia, el que n'administra el ritme. Si compartim la idea que l'orientació sexual i la identitat de gènere integren aspectes essencials de la vida de la persona, entendrem la rellevància d'introduir aquesta perspectiva en les polítiques i praxis educatives (CLADE, 2014). I això és rellevant perquè és justament en la infància (i en les institucions i dispositius educatius) on es construeixen i generen les mirades negatives a la diferència. La discriminació directa o indirecta per motius d'orientació sexual està a l'ordre del dia i és una de les fonts principals de malestar i sofriment en els nois i les noies trans.

Es fa evident mitjançant discursos i projectes que necessitem trencar amb el control biològic sobre la població, sobre els cossos dissidents, sobre els militants de la diferència. Un control i un acompanyament social i educatiu que busca (majoritàriament) produir canvis biològics en els subjectes trans (per mitjà de l'hormonació, la cirurgia, etc.). El col·lectiu trans vinculat a la perspectiva transsexual clàssica se situaria en aquest enfocament que parteix clarament d'una patologització del subjecte: diagnòstic de disfòria de gènere. Però la perspectiva del trans situada en la dimensió transgenèrica (o *queer*) s'obre a altres dimensions i perspectives de treball, entre les quals hi ha la perspectiva pedagògica. Per a algunes persones trans, allò trans no és un problema mèdic, sinó que es tracta d'un símptoma del malestar dels rols de gènere clàssics. Després de l'hegemonia imperant del poder biomèdic sobre les poblacions, hem de buscar altres maneres d'afrontar-ho. L'educació n'és una. L'educació és una praxi amb una potència radical per a transformar determinades formes d'injustícia i malestars en algunes poblacions. Fins fa poc les agències educatives es mantenien tancades en si mateixes, com a formes d'anquilosament institucional, com a garants socials de les formes de normalitat i com a actors dels mitjans de control de les subjectivitats excessivament pertorbadores. La necessitat i les formes amb què la pedagogia construeix les normativitats corporals pel que fa a la sexualitat, han portat pedagogs, mestres i educadors a repensar què fan, com ho fan i què produeixen en les seves praxis en relació amb les temàtiques sexuals.

Normalitat

«La normalitat estadística no ens diu res de la perfecció o la plenitud humana, senzillament perquè no existeix (almenys aquí a la Terra) o perquè és impossible posar-nos d'acord en les qualitats que la defineixen. Tots som imperfectes i perfectes alhora, capacitats i incapacitats: hi ha gent que parla cinc llengües diferents, però desconeix la llengua de l'escola; hi ha gent molt religiosa (però que per desgràcia no practica la religió *veritable*); [...] hi ha persones que tenen problemes de visió; altres, d'audició; hi ha persones intuïtives i altres, racionals; hi ha persones ràpides i altres de calmades; hi ha persones amb habilitats motrius i n'hi ha altres que tenen més tirada cap a l'art o la tecnologia [...]; algunes persones s'enfonsen a la primera i altres són especialment fortes i resistents; algunes gaudeixen estant en companyia i, contràriament, altres necessiten solitud... I així gairebé fins a arribar a l'infinit.»

X. Besalú (2016). *No som aquí per rendir-nos. La pulsio ètica de la pedagogia*. Barcelona: Rosa Sensat (pàg. 61).

Diu Ricard Huerta que «en obrir armaris aconseguim defensar els drets de les persones, especialment de les minories, que fins fa ben poc (i fins i tot avui dia) han estat tractades amb violència per part d'un sector poc inclinat a superar vells traumes i complexos» (2015, pàg. 25). Això també succeeix (i encara de manera més accentuada) en el camp de les pràctiques educatives, on ser mestre i exercir la diversitat sexual no sempre és ben vist. I aquesta forma negativa de pensar i entendre allò *queer* amb les praxis educatives, per desgràcia, segueix marcant moltes agendes i programes educatius dels centres educatius del nostre país.

1.2. Descentrar les nostres epistemologies: aprendre a mirar cap a altres bandes

Crec rellevant destacar que el punt de partida d'aquesta trobada entre allò *queer* i l'educació es vehicula en una reflexió de 1992 de Gayatri Chakravorty Spivak. Diu així: «Hem de pensar la manera com l'educació institucional o el conjunt de discursos i pràctiques es troba relacionada amb l'autodeterminació de les poblacions subalternes, així com de la seva subordinació» (Spivak, 1992). Els *subaltern studies* han servit per a sustentar nous discursos (la majoria desmembradors de les tendències dominants) i obrir la pedagogia a altres possibilitats, a altres maneres de pensar i interpretar l'acte educatiu. Spivak afirma de manera contundent: «El subaltern no pot parlar. No hi ha cap mèrit en les llistes de bugaderia globals, on la dona figura com una peça piadosa. La representació no s'ha marcit. La dona intel·lectual té, com a intel·lectual, una tasca circumscrita que no pot rebutjar amb una rúbrica» (Spivak, 2003). En una obra més recent, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012), aquesta autora es torna a plantejar si realment els subalterns poden arribar a parlar, si poden prendre (pel seu compte) la paraula. Spivak és una autora fonamental per a pensar la pedagogia sensible. Està situada en múltiples posicions (geogràfiques, mentals, corporals, lingüístiques, espirituals, etc.) que li permeten «pensar d'una altra manera». Articula elements diferents que es configuren en altres formes de mirar el món i d'entendre l'educació. Situada (encara que

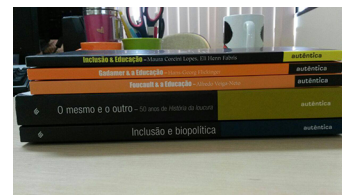
sempre és difícil de mantenir i sostenir aquesta posició) en els *postcolonial studies*, trenca mitjançant la seva producció de sabers amb les ontologies dicotòmiques clàssiques que han organitzat el món i els subjectes que l'habitarem.

Crec que es tracta d'una autora imprescindible, però justament per això ha estat una absent permanent de molts dels programes universitaris de formació de professionals de l'educació, així com dels discursos que els mantenen. Tal vegada podríem entendre Spivak com una «artista de la paraula». Quan entra de ple a abordar una paraula, no ho fa fredament, sinó que l'abraça, la modela, l'envolta, la crea (o recrea), la reinventa. Predica i practica una forma de pedagogia àmplia que travessa temes entre curiosos i poc habituals, encara que necessaris per a repensar el sistema pedagògic. Donar la paraula als subalterns, alteritats al món i a les aules, pensar una educació postcolonial en temps de globalització, teoria/es feminista/es i educació, cultura i educació, la preocupació per la desestabilització i l'enfonsament de les humanitats, l'educació estètica, etc. M'atreveixo a pensar que totes aquestes mirades (no sempre inicialment pensades en clau educativa) són un veritable patrimoni d'una pedagogia sensible, una pedagogia que incorpora molts dels elements que per a Spivak es dibuixen com a imprescindibles.

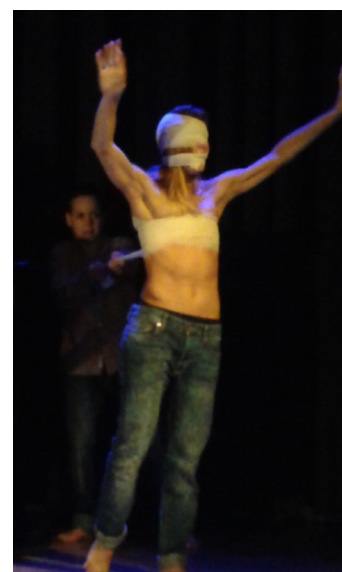
Amb influències més o menys radicals (Gramsci és un autor que apareix citat diverses vegades en els seus textos –especialment *Lettere della carcere*) i amb una passió desmesurada per llegir molts dels textos clàssics de les humanitats, la nostra autora no pot sinó trencar amb un coneixement en estat de confort.

1.3. Transgredint la norma: textos i pretextos d'una nord-americana d'origen mexicà en acció

Fa molts anys em vaig quedar «atrapat» amb la història i els textos que travesen una experiència encarnada, l'experiència de Gloria Anzaldúa. Vaig llegir tot el que se'n podia trobar (pocs textos traduïts al castellà) i fa un parell d'anys vam rebre el regal de disposar del seu text principal en llengua castellana (Bordelands / La Frontera). Pensar les formes estètiques de l'educació en el context actual és fonamental per a una altra autora que té la capacitat de moure's per terrenys fronterers, de travessar territoris com el dels estudis literaris i arribar a la pedagogia sense deixar de banda els estudis colonials, o l'àrea temàtica de reflexió i estudi basada en l'encreuament de la frontera entre Mèxic i els Estats Units. Gloria Anzaldúa (investigadora nord-americana d'origen mexicà morta el 2004), en un text clar i contundent, planteja que vol «la llibertat de poder tallar i cisellar el meu propi rostre, tallar l'hemorràgia amb cendres, modelar els meus propis déus des de les meves entranyes» (2004). Convertir-se en subjecte de la seva pròpia creació, reclamar una determinada posició del propi cos en un context de pedagogia de frontera... és quelcom realment possible en les institucions educatives de les quals avui dia disposem?



Lectures per a descentrar les nostres epistemologies.



En els límits de la carn
Representació de l'obra *Limbo*, a la Jornada de Pedagogia TRANS (Barcelona).

La frontera es converteix en l'espai del possible i de l'impossible al mateix temps, l'horitzó utòpic de moltes pedagogies i de moltes corporeïtats. Haver nascut prop d'ella i haver-la creuat moltíssimes vegades naturalment potser m'ajuda a pensar-la de manera diferent, d'una altra manera. No cal amagar el fet que la frontera fa possible aquesta desaparició, construcció o reconceptualització dels subjectes, però alhora possibilita trencar amb les ontologies dicotòmiques. Pensar en una certa variabilitat de les formes de concebre l'alteritat ens pot conduir a una visió molt particular, alimentada per determinades maneres de pensar i entendre la idea mateixa d'alteritat. Per què no pensar-la com una mera estigmatofòbia? (fòbia a tot el que sigui estrany, estigmatitzat, *crip*). És des d'aquesta perspectiva que sorgeix una crítica important als règims rehabilitadors, a les maneres «antigues» de tornar a la normalitat els subjectes que se n'havien apartat. Davant d'aquesta manera de ser, la pedagogia moderna pren determinades tècniques de l'art de l'ortopèdia, d'una pedagogia que amb el nom de *pedagogia moderna* acaba sent la clàssica pedagogia correctiva (encara que disfressada amb múltiples i agradables noms), i recupera alguna cosa del camp disciplinari de la defectologia desenvolupada als països de l'òrbita soviètica i, en certa mesura, encara vigent.

Davant d'aquestes formes de pedagogia correctiva, el transvasament de coneixements dels discursos artístics, i també de les seves praxis, ens serveix per a presentar una pedagogia que es vertebrava a partir de la presència de les corporeïtats, al mateix temps que aquestes corporeïtats s'autodissenyen, s'autodibuïxen i s'autoformen. Però a diferència d'altres propostes, la presència dels subjectes corporitzats no busca l'aplicació del poder en els cossos, sinó l'educació a través d'aquests cossos. Des de la nostra posició, parlar de performativitat ens condueix a tenir molt presents els aspectes següents:

- La pròpia història dels subjectes pedagògics, no sobre la base del supòsit que els subjectes són «cossos» anatòmics sense història, «incorporats» en un context pedagògic on han de ser educats.
- La participació dels subjectes corporitzats (educands) en totes les activitats que es desenvolupen en els contextos pedagògics.
- La participació corporitzada dels subjectes docents o educands, no oblidant que els docents també són cossos que desitgen, pensen, actuen.

La presència històrica del cos i de la inscripció en el cos per mitjà de les diferents pedagogies planteja un interrogant en relació amb quins cossos determinen els currículums mitjançant els quals formem en les institucions educatives. Des d'aquesta òptica, podem parlar de pedagogies que possibiliten el que anomenem «heterodòxia corporal» i pedagogies que produeixen «ortodòxies corporals». Aquests dos models acaben creant construccions binàries de les corporeïtats, atès que produeixen cossos normalitzats i cossos anormalitzats, cossos que es troben dins dels cànons normals i cossos que habiten més enllà de les fronteres de la canonització corporal. La pedagogia es converteix,

llavors, en un dels elements rellevants per a l'exercici de regulació corporal, perquè a través d'ella alguns d'aquests cossos podran ser redreçats i reincorporats a la categoria de normalitat corporal, mentre que els altres seran relegats, definitivament, als marges d'aquesta categorització.

1.4. Desplaçar les marques de l'educació en la pell: paraules d'Urko Gato

València, Facultat d'Educació, novembre de 2014, congrés sobre Educació artística i diversitat sexual (EDADIS), a la tarda, en un taller sobre marcs de gènere. Conec «Urko Gato», nom «artístic» d'Urko Álex García Ferrando. M'atrapa la seva manera d'expressar-se i el que diu sobre els marcs de gènere des d'una posició radicalment encarnada i amb una senzillesa també radical. Maig de 2015, Barcelona, en la jornada *Polítiques, pràctiques i pedagogies TRANS* que organitza amb la meua col·lega Asun Pié, altra vegada Urko Gato dinamitzant un taller sobre marcs de gènere, però aquesta vegada amb molts elements i artefactes que ens porten a un camp de connexió entre praxi i teoria. Tal com ell mateix planteja:

«La teoria dels marcs de gènere pretén, en primer lloc, visibilitzar l'àmplia diversitat de maneres de ser i estar en el món, de manera legítima i veraç –de manera real–, i, en segon lloc, dotar de legitimitat existencial determinats col·lectius als quals s'ha usurpat aquesta legitimitat per motius de la deformació i el silenciament sistemàtic de les seves existències, amb l'única finalitat de produir i reproduir el repartiment polític de la precarietat i el privilegi que els determina un lloc d'exclusió i d'existència de vegades impossible.»

U. A. García (2015). «Teoría de los marcos de genero». A: J. Planella; A. Pié (coord.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc (pàg. 42).

La seva reflexió era potent (la que vaig sentir a València) i el vam convidar a participar en el nostre llibre col·lectiu que es va utilitzar com a marc de referència per a la jornada del 2015 a Barcelona. El seu treball entre l'art (música) i l'activisme vinculat als temes trans té una força especial. Així el presenta Ricard Huerta en un capítol dedicat íntegrament a ell: «Una d'aquestes persones valentes, a qui estimo i admiro, i que és precisament qui ha inspirat aquest treball es diu Urko. De nom artístic Urko Gato, va néixer i viu actualment a Saragossa. [...] Ha estudiat la carrera d'Història a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Saragossa» (2015). El mateix Ricard Huerta segueix dient:

«La capacitat d'Urko per a representar les seves vivències personals mitjançant cançons, vídeos, *performances*, imatges i altres models de creacions artístiques encaixa perfectament amb la defensa de l'art com a camp d'acció per a la millora social, cosa que aquí defensem. Quan revisem els treballs artístics d'Urko, que estan disponibles en línia, comprovem el seu esforç per viure d'una manera lliure, apreciem el seu coratge per a enfrontar-se a codis excessivament rígids que l'impedeixen maniobrar, i entenem que la seva lluita es perllonga al món acadèmic, combinant la reflexió teòrica com una forma crítica d'amarar teòricament les seves creacions artístiques. Urko és capaç d'explicar qüestions complexes de manera senzilla, amb la franquesa i la sinceritat que imprimeix una trajectòria plena de traves i dificultats. Ell exposa el seu plantejament amb la màxima espontaneïtat, i aquesta mateixa frescor és la que transmeten les seves accions artístiques.»

R. Huerta (2015). «Transgresiones: códigos e intervenciones artísticas que trastocan la norma establecida. El caso de Urko Gato». A: J. Planella; A. Pié (coord.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc (pàg. 143-166).

La barreja d'algunes qüestions fa que es generi una manera potent de pensar i, en certa mesura, «rebotar» la mateixa categoria de normalitat: la lluita pel dia a dia a les feines (moltes vegades precàries), la lluita del dia a dia per l'existència encarnada des d'una posició trans, les activitats culturals i musicals mitjançant concerts, *performances* i altres, i la insistència per registrar, des d'una perspectiva acadèmica, les reflexions des de la seva pròpia experiència.

Marc de gènere

«Mitjançant aquesta nova categorització que integra la diversitat, es pot entendre com la cultura castiga tot el que suposa que és femení, tot el que suposa que és femení i no ho és, i tot el que ha de ser femení i tampoc no ho és. Com que, des d'una assignació sexual masculina o una assignació sexual femenina, les persones no acaten els marcs de gènere que la cultura heterocisexual els va assignar per suposició d'una coherència imaginària que limita el sentit i l'esdevenir dels plans que conformen aquests marcs.»

Urko Gato (2015). «Teoría de los marcos de género». A: J. Planella; A. Pié (coord.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc.

Referències bibliogràfiques

Alguns dels treballs d'Urko Gato que em semblen rellevants són:

«Itinerarios trans y marcos de género» (2014). Treball final de màster en Relacions de Gènere. Universitat de Saragossa.

«Marcos de género» (2014). Ponència al Congrés EDADIS, València.

«Teoría de los marcos de género» (2015). A: J. Planella; A. Pié (coord.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc.

Una tarda de novembre del 2014, a València: a mitja ponència d'Urko els assistents podem visualitzar un vídeo que porta per títol *Sin hormonas no razones*. Es tracta d'una cançó interpretada per Urko en el grup The Trans Tornados. En la cançó es parla sintèticament d'una vida de lluites, de resistències cap a la qüestió «psi» que amenaça, diagnostica, medicalitza, ordena i controla les nostres vides, i especialment les vides de les persones trans. Això es converteix en una forma de lluita, però també de resistència i d'existència. Així ho planteja el mateix Urko:

«L'art brinda l'escenari segur per a expressar l'inexpressable. L'art per a mi és veritat i, per tant, és una eina que permet explorar la intuïció en el seu propi sentit.»

Entrevista de Ricard Huerta a Urko Gato, a: R. Huerta (2015). «Transgresiones: códigos e intervenciones artísticas que trastocan la norma establecida. El caso de Urko Gato». A: J. Planella; A. Pié (coord.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. (pàg. 156).



Urko Gato.

L'art, i, si escolta, la música i la lletra de cançons com *Disfuria de género*, ens porta per camins i rumbos que realment ens permeten tenir altres mirades, altres concepcions sobre el tema. Així diu una part d'aquesta cançó:

«Diuen que estic malalt, que no soc un home, llavors juguen amb el meu cos i amb la meva ment, em posen en perill i em fan vulnerable.

Em volen fer creure que no soc bell com soc, i que he de ser un home costi el que costi, arrisqui el que arrisqui.»

I planteja el següent a *Sin hormonas no razones*: «Avui m'han fet signar un certificat de malalt mental. És el procediment perquè em pugui hormonar[...]. Diuen que estic molt malalt, diuen que odio el meu cos de dona... Sense hormones no raones, sense hormones no funcionen.» I més enllà d'aquesta cançó, em sembla d'una simbologia fonamental el muntatge que porta per títol *Transgenerando. La historia del hombre lobo*, en el qual fa un símil entre aquest ésser mitològic i el que els succeeix a moltes persones trans:

«Hola, Gantxito, amic, t'explicaré una història que ja ningú no recorda. Aquesta és la història de l'home llop, el que no és home ni és llop, el que no és home ni dona, el que no té nom, ni sexe ni carnet.[...] És una al·legoria de la vida mateixa, la meva. Aquell que no és home ni és llop, ni home ni dona, ni llop. Gantxito, tu el coneixes, aquell de qui et parlo... mil vegades hi has dormit al damunt. No em prenguis per boig quan et digui que aquest cas no és tan estrany com aquell del gos verd, o sí? Encara que no el puguin veure, ell és com l'home llop, ho és, ni home ni llop».

Aquí tenim Urko Gato per a fer repensar les marques negatives que l'educació va deixar en la nostra pell.

1.5. La carn de la psicopedagogia: sobre Valeria Flores

Vaig descobrir, de manera gairebé passatgera, en un llibre d'Alejandra Castilla (*Ars Disyecta*), una cita de Valeria Flores:

«Contra tot higienisme del llenguatge, la proletària es contamina dels aires més turbulents de la imaginació. Criatures deformes, monstres, sexualitats poliformes, vegetació hilarant, fauna inaccessible, rondan pels escenaris de la llengua. Tots els líquids onírics perfumen l'ambient terrenal i ataquen la mansuetud del dia. Un *collage* de figuracions realça la seva vocació procaç.» (*Deslenguada*, 2010).

Els seus plantejaments em connecten amb una altra manera de pensar i d'entendre l'educació. Qui deu ser Valeria Flores? Per què no n'hem llegit res? Em poso a investigar, a indagar de qui es tracta. Al cap de poca estona el descobriment es converteix en una cosa més potent: es tracta d'una mestra argentina, però no de Buenos Aires, sinó del sud dels sud: Neuquén. En un currículum que acompanya una de les seves publicacions es diu d'ella: «Professora d'educació primària, treballa en una escola primària de la ciutat de Neuquén (província de Neuquén, Argentina). És autora de diversos articles sobre la diversitat sexual» (2008). Mestra que treballa en temes de diversitat sexual, la cosa promet. Connecta amb els meus interessos i no és gens habitual trobar-se amb publicacions semblants (i d'aquest nivell acadèmic) d'algú que està treballant en primera fila en una escola de primària. Decideixo indagar més per veure si és possible trobar-ne algun llibre (pensant que potser, i només potser,

n'ha publicat algun). La meva sorpresa és que, almenys, té tres llibres publicats i que tots (més o menys) estan relacionats amb la pedagogia i la diversitat sexual. Els seus títols són:

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

Tinc prou material per a endinsar-me en la seva obra, en el seu pensament, en la seva forma radical d'entendre i practicar la pedagogia. Una de les qüestions que em sorprèn és la seva manera de treballar en relació amb la producció de sabers: treballa a partir de preguntes, moltes preguntes. Un exemple són les que recullo en la taula següent:

Preguntes per a investigar la diversitat sexual a l'escola

	Preguntes	Publicació
1	Quins secrets socials –i sexuals– manté l'escola? Quins produeix específicament? Quins silencis flueixen mitjançant les nostres pràctiques educatives? Quins són els subjectes dels desitjos dels quals es veuen vulnerats per aquestes ignoràncies? Mitjançant quins coneixements es provoca desconeixement?	«Entre secretos y silencios» (2008).
2	Podem imaginar una sala de professors on les converses sobre sexualitat gai o la identitat trans no siguin motiu de burla permanent o on la identitat lesbiana no sigui un emmudiment indissoluble?	«Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad» (2015).
3	Com es vincula en l'ensenyament el règim de coneixement heterosexual amb la mateixa identitat docent? De quines maneres s'intervenien les construccions hegemòniques del saber escolar per cossos de mestres i professores identificades com a lesbianes?	<i>Interrucciones</i> (2013).

Aquestes preguntes (aquests grans volums de preguntes que apareixen en tots els seus textos) permeten orientar molt clarament el procés de recerca i de reflexió dels seus treballs.

Una pedagogia antinormativa

«Una pedagogia *cuir* o antinormativa pretén llegir en forma composta les diverses estructures de subjecció i opressió que determinen i condicionen socialment les identitats. Com a ressort oblic d'una crítica politicopedagògicosexual, aquesta pedagogia fa seva la insuprimitable capa de significats en la reflexió entre saber/poder, sexualitats, gènere. Llavors, des-habituar-se de les recompenses de la normalitat podria ser una de les operacions de la pedagogia antinormativa com a política de xoc.

Per això aquesta pedagogia del sobresalt necessita reinscriure l'estudi, primàriament, com a sofriment i passió, una alternança entre estupor i lucidesa, descobriment i torbació, passió i acció, per a reinventar-se l'ull amb el qual (em) miro.»

V. Flores (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark (pàg. 215).

Uns treballs que podem qualificar d'«una espina clavada en la carn de la pedagogia» perquè es tracta de treballs incisius, que busquen els temes crítics per a introduir tascons en les maneres globals i hegemòniques de pensar i fer pedagogia. Per a Flores, la relació amb la teoria és especial:

«Tinc una relació amb la teoria que no és la que s'institueix en general a l'acadèmia. Llavors, per a mi, produir teòricament és posar la pràctica al centre d'escena i construir des d'aquí en termes de praxi política. D'una banda, és una disputa amb certes formes de producció acadèmiques, i de l'altra, també dins de l'activisme, on hi ha certa impugnació de la producció teòrica, perquè la producció teòrica està vista com una tasca que es fa per fora dels contextos i desvinculada de les pràctiques. En aquest sentit, crec que les mestres sí que històricament tenen un lloc de subordinació intel·lectual, així que, per a mi, pensar la pràctica i produir teòricament és una manera de disputar aquest lloc de subordinació, d'apostar per l'autonomia intel·lectual, i això és intervenir també el dispositiu de feminització de les mestres. El sistema educatiu és súper jeràrquic i produeix aquesta feminització, on les mestres de primària o d'inicial són l'última baula de la cadena. Són les qui haurien de baixar la teoria a la seva pràctica. Aquestes concepcions no em ressonen. Si m'alimento de produccions acadèmiques, òbviament, per a mi és un tràfic constant sense deixar d'estar atenta al fet que l'acadèmia imposa maneres determinades de construcció de coneixement on el cos de l'investigador està esbiaixat o autoinvisibilitzat per a construir el criteri d'objectivitat. Però no sé si em posaria a pensar tant que els que produeixen acadèmicament no tenen a veure amb la pràctica, sinó que hi ha alguna cosa més a problematitzar, que és la forma de producció de coneixement. És una pràctica constant on hem de descolonitzar els nostres propis cossos en contextos particulars perquè són disposicions que hem construït en relació amb altres cossos. És una pràctica de vida constant.»

Entrevista a Valeria Flores.

I aquesta recerca/reflexió és radicalment encarnada. Flores parteix de la seva vida (ella mateixa la defineix com una vida precaritzada, sexualment dissident i amb una expressió de gènere inadequada), del seu cos, de la seva pràctica diària en una aula amb nenes i nens, de les seves posicions i activitats de resistència per a poder exercir com a mestra en definir-se tal com ella ho fa. Ho expressa així:

«Partint del fet que la teoria *queer/cuir* no és un corpus homogeni i coherent de continguts, sinó un conjunt de regles i dinàmiques metodològiques útils per a llegir, pensar i implicar-se en la vida diària, per a mi la pràctica docent ha estat –i continua sent– un moviment incessant de reflexió i de construcció, de treballar en contra dels meus propis pensaments.»

V. Flores; C. Tron (coord.) (2013). *Chonguitas. Masculinades de niñas*. Neuquén: La Mondonga Dark (pàg. 126).



Valeria Flores (2016).

Els temes que travessen la seva obra i la seva manera d'entendre la pedagogia es vinculen directament amb la pedagogia sensible. Es tracta de qüestions sobre el malestar de la infància en els dispositius pedagògics, la patologització i la medicalització d'aquestes infàncies, la deserció dels professionals de l'educació (per diversos temes), l'absència de passions a l'escola, la inexistència de la diversitat sexual en les pràctiques pedagògiques de les escoles actuals, la infantilització dels estudiants (són massa petits per a saber sobre sexualitat, i més sobre diversitat sexual), l'heteronormativitat com a discurs escolar dominant, etc. Crec que no exagero si reivindico Valeria Flores com una pensadora necessària per a pensar (per a repensar a fons) les maneres d'exercir la pedagogia en general, i les maneres de presentar la diversitat sexual a les aules en particular. Tal com ella mateixa ens proposa:

«Les escoles no poden ser llocs hostils a una reflexió que promogui altres maneres de pensar i habitar aquest món. La promoció de la ignorància, el desconeixement com a indústria discursiva, és un element essencial de tot règim d'extermini. No podem seguir consentint, des d'una ignorància aparent, que tot succeeixi, ni fingir que no passa res.»

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

1.6. Travessar la frontera

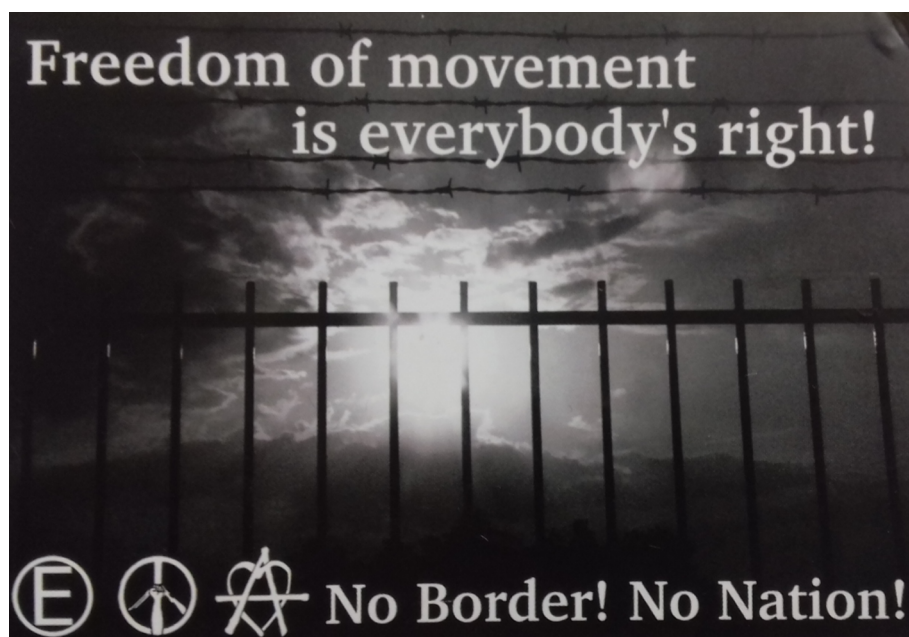
Tot un ampli sector del camp de l'educació encara no s'ha adonat que el cos és un objecte cultural; un objecte cultural que presenta una gran varietat d'estats, i d'aquí la seva possible mirada corpogràfica, una mirada polièdrica que ens ha de permetre traspasar allò carni per a endinsar-nos en allò corpori. Una mirada polièdrica que no permet tornar enrere: el cos no pot ser llegit unidireccionalment, ha de ser mirat polièdicament. Un cos que pot ser llegit com a monstruós, LGTB, ancià, jove, amb diversitat funcional, etc. El cos té aquesta increïble capacitat d'analitzar el món a partir dels sentits, de sentir-amb-el-món. Som davant d'un cos natural (nu) i davant d'un cos dissimulat (vestit).



Somnis (prohibits) d'un encreuament de fronteres.

Quedar-se en les dimensions de la carn és, en certa manera, el fàcil, el quotidià, però ens remet al fràgil i vulnerable. Aquesta capacitat de traspasar les carns, de culturitzar-les i fer-les cos en acte simbòlic.

Podem pensar la frontera com a encreuament, com a trobada i desacord, la frontera com a territori desterritorialitzat, com a fusió i síntesi, com a transculturació i rebuig. La frontera es converteix en l'espai possible i impossible alhora, horitzó utòpic de moltes pedagogies i corporeïtats. En l'anàlisi de la corporeïtat i de la pedagogia es posen en joc múltiples variables: ètnia, gènere, estètiques i formes corporals, classes i un llarg etcètera que es pot anar reconstruint a mesura que ens endinsem en aquest fluctuós territori. Alguns dels discursos es refereixen a la pedagogia del cos i la frontera precisament com a exercici de desconstrucció de normalitats donades i/o tancades prèviament. Parlar de *cos* i *frontera* implica situar-nos en el territori mateix on té lloc la caracterització, la classificació, la normalització i l'anormalització, la construcció de l'altre corporal com a subjecte perillós, estrany i allunyat de la idea majoritària de «cossos normals». La frontera fa possible aquesta desaparició, construcció o reconceptualització dels subjectes però, al seu torn, la frontera possibilita trencar amb les ontologies corporals que es formen en les seves pròpies «entranyes». Es dibuixa, d'aquesta manera, un tema que és una constant: el cos construït des de la perspectiva de normalitat/anormalitat.



Action for No Borders.

Cossos usats (sense voluntat del subjecte)

«Ús i abús del cos de l'altre sense que aquest participi amb intenció o voluntat compatibles, la violació es dirigeix a l'anihilament de la voluntat de la víctima, la reducció de la qual és justament significada per la pèrdua del control sobre el comportament d'un cos i el seu agenciament per la voluntat de l'agressor. La víctima és expropiada del control sobre el seu espai-cos. És per això que es podria dir que la violació és l'acte al·legòric per excel·lència de la definició schmittiana de la sobirania: control legislador sobre un territori i sobre el cos de l'altre com a annex a aquest territori. Control irrestrict, voluntat sobirana arbitrària i discrecional la condició de possibilitat de la qual és l'anihilament d'atribucions equivalents en els altres i, sobretot, l'erradicació de la seva potència com a índexs d'alteritat o subjectivitat alternativa. En aquest sentit, també aquest acte està vinculat a la consumició de l'altre, a un canibalisme mitjançant el qual l'altre mor com a voluntat autònoma i la seva oportunitat d'existir només persisteix si és apropiada i inclosa en el cos de qui l'ha devorat. La seva resta d'existència persisteix només com a part del projecte del dominador.»

R. L. Segato (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón (pàg. 20).

La frontera és la que permet situar aquestes dues construccions binàries. Aquesta doble possibilitat de jugar amb els cossos la fa forta i vulnerable alhora, però és sobretot la capacitat d'excloure, més que la d'incloure, la que interessa a la pedagogia. Llavors es dona una curiosa paradoxa que opera amb el lema: «excloure per a incloure!», però que sovint es tradueix en «excloure per a consolidar l'exclusió!». L'exercici d'excloure els cossos (*desincorporació*, podem anomenar-ho) pot acabar, en determinats contextos i en determinades situacions, produint cossos sense subjectes. Si ens acostem a les pràctiques pedagògiques del camp de la diversitat, és més fàcil de comprendre. Els subjectes amb discapacitat s'acaben convertint només en cossos (i, per tant, es troben en situació de total reificació) que tenen deficiències, cremades, maladeambulació, un parlar estrany, conductes poc agradables a la vista dels «bons ciutadans», que no caminen, que bavegen o que no saben distingir el públic del privat quan decideixen calmar els seus desitjos sexuals. Aquesta acció sobre els subjectes amb discapacitat produeix «un cos sense subjecte, i també un cos sense sexualitat, sense gènere, sense edat, sense classes socials, sense religió, sense ciutadania, sense generacions, etc.» (Skliar, 2002, pàg. 123).

1.7. Bibliografia

Anzaldúa, G. E. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters / Aunt Lute.

Anzaldúa, G. E. (2007). «Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan». *Multitudes* (núm. 29, pàg. 51-60).

Anzaldúa, G. E. (2011). «La conscience de la Mestiza. Vers une nouvelle conscience». *Les cahiers du CEDREF* (núm. 18, pàg. 75-96).

Anzaldúa, G. E. (2016). *Borderlands / La Frontera. La nuevamestiza*. Madrid: Capitán Swing.

Besalú, X. (2016). *No som aquí per rendir-nos. La pulsio ètica de la pedagogia*. Barcelona: Rosa Sensat.

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

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

Flores, V. (2010). *Deslenguada. Desbordes de una proletaria del lenguaje*. Neuquén: Ediciones Ají de Pollo.

Flores, V. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.

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

Flores, V.; Tron, C. (coord.) (2013). *Chonguitas. Masculinades de niñas*. Neuquén: La Mondonga Dark.

García, U. A. (2015). «Teoría de los marcos de género». A: J. Planella; A. Pié (coord.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc (pàg. 41-61).

Huerta, R. (2015). «Transgresiones: códigos e intervencions artísticas que trastocan la norma establecida. El caso de Urko Gato». A: J. Planella; A. Pié (coord.). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc (pàg. 143-166).

Huerta, R.; Alonso-Sanz, A. (ed.) (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. València: PUV.

Llamas, R. (1998). *Teoría torcida*. Madrid: Siglo XXI.

Planella, J.; Pié, A. (coord.) (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc.

Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.

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

Spivak, G. C. (2003). «¿Pueden hablar los subalternos?». *Revista Colombiana de Antropología* (núm. 39, pàg. 297-364).

Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.

Trujillo, G. (2013). «Entrevista». *Trabajadores de la Enseñanza* (núm. 343, pàg. 7-9).

2. Passos cap a una psicopedagogia de la sensibilitat

2.1. Introducció

Plantejament

El que mostraré ara se situa en l'ordre de la reflexió, del pensament sobre l'educació i de les possibilitats de pensar (o de repensar) una psicopedagogia que incorpori el sensible en les seves praxis i discursos. Però tot això (igual que els altres textos que configuren aquests materials didàctics) prové d'una cosa que ha travessat la meua vida, prové de l'experiència encarnada. M'agrada plantejar aquest treball des de la producció de sabers més enllà de les posicions epistemològiques centrades en les mirades excessivament «cientifistes», o científiques, o quantitatives o fins i tot excessivament metodològiques en l'educació. Podríem parlar únicament de les operacions de llegir, pensar i escriure! Diguem que m'interessa molt més el concepte d'hermenèutica que no pas el d'estadística.

2.2. De cossos i educacions

L'educació segueix estant, constantment, en el centre dels huracans crítics, en la mirada dels polítics (i de les polítiques socials, educatives i econòmiques que impulsen, que no impulsen o que impulsen de maneres que no ens agraden), en les reflexions i preocupacions de determinada part de la societat. Però aquestes mirades i aquestes reflexions serveixen per a millorar l'educació? Serveixen per a recuperar algunes experiències que antany van permetre altres maneres de concretar l'exercici pedagògic? Hem de partir sempre de zero quan proposem projectes educatius o serem capaços de treure la pols a teories, pedagogs i projectes que abans que nosaltres van recórrer aquests camins? Per a poder arribar a respondre algunes d'aquestes preguntes (o almenys intentar-ho), es tractaria de fer una veritable arqueologia de l'escola en el sentit genuïnament foucaultà, ja que ens dirà que «la genealogia ha de mostrar el cos impregnat d'història, i la història arruinant el cos».

El que proposo és endinsar-nos en les formes, passades i actuals, que han permès la possibilitat i el desenvolupament d'una pedagogia sensible, una pedagogia que ha fet possible una educació corporal més enllà dels cànons «platònics» o «cartesians», excessivament centrats en la recepció de sabers mitjançant l'intel·lecte. Una psicopedagogia que no prengui posicions aferrades en postures i mirades corpofòbiques. Malgrat que en les últimes dècades hem assistit a canvis significatius en les maneres d'entendre i exercir l'educació (encara que gairebé sempre sota les categories de canvi aparent, com són les noves tecnologies o la idea mateixa de competències), actualment ens seguim

Citació

«Jo somiava amb escoles on els professors fossin guies i consellers, no pas supervisors de tasques.»

F. McCourt (2008). *El professor*. Madrid: Maeva (pàg. 36).

Citació

«Existeix un únic temple a l'univers, que és el Cos de l'Home. No hi ha res més sagrat que aquesta forma elevada. Inclinar-se davant l'home és fer una veritable reverència a aquesta Revelació de la Carn. Toquem el cel quan posem les mans sobre un cos humà.»

Novalis, 1772.

trobant amb contradiccions flagrants que ens obliguen a pensar, a seguir buscant altres vies per a exercir les professions pedagògiques. De fet (i això és una qüestió fonamental), la psicopedagogia està cridada a seguir buscant –sempre– noves vies, noves maneres de pensar i d'exercir el bell ofici de l'educació, a no quedar-se anquilosada en maneres estàtiques de pensar, a discutir i pensar la relació entre els subjectes de l'educació, les praxis pedagògiques i la consecució de l'estatus de ciutadania.

Des de fa uns anys m'ocupo i em preocupode temes que concerneixen el cos i l'educació. Moltes vegades es visualitza i es concep com un tema perifèric i menor. Per a mi és un tema central i d'una gran rellevància. No parlo de l'«educació del cos», sinó del cos i l'educació. M'agrada, conscientment, trencar aquesta perspectiva clàssica que entenia –i segueix entenent encara– que el cos ha de ser educat (i per *educació corporal* s'entenen certes formes de «domesticació» del cos). L'educació del cos va molt més enllà d'aquesta visió restringida que l'assimila a una cosa anatòmica, biomecànica o fisiològica. Intentaré mostrar com més enllà d'aquesta idea (educar el cos), que el cos és en realitat un element central de les praxis educatives, fins al punt que ens podem atrevir a afirmar que «sense cos no hi ha educació». En aquest sentit, no es tracta de tornar a oferir fórmules tancades que ens donin indicacions de què cal fer amb el cos. Es tracta d'obrir portes i finestres a les possibilitats de:

- fer amb el cos,
- fer des del cos,
- fer al cos,
- aprendre el cos,
- aprehendre el cos,
- aprendre des del cos,
- aprendre amb el cos,
- etc.

I no de la perspectiva clàssica que parlava d'aprendre malgrat el cos!! Aquestes obertures en la mirada al cos s'obren a una infinitat de possibilitats que bé mereixen ser pensades i aprofitades al servei d'una educació que no negui la dimensió corporal i integral dels subjectes. Habitualment és la inèrcia –una determinada manera d'actuar– la que ens condueix a dur a terme certs exercicis de repetició i que ens porta a situacions de «permanència». En certa manera, és el que succeeix en una part de la praxi educativa actual. Una simple mirada a aquestes pràctiques educatives ens permet adonar-nos que es troben alineades amb les pedagogies que podem anomenar de «tall cartesià». Són pedagogies que neguen el cos, a les quals els molesta el cos, que prefereixen «subjectes sense cos».

Del que es tracta és, en realitat, de discutir sobre les possibilitats d'una mirada sensible, d'una psicopedagogia sensible que es preocupa per aquestes altres dimensions del subjecte que, molt sovint, queden ofuscades per les tècniques de parametrització de la diferència, per la classificació (ordenar), per la quan-

tificació (maleïda estadística, podríem dir), per la necessitat (injusta) de tenir controlat tothom que viu als marges (la campana de Gauss ens segueix fent molt de mal) i al que pugui representar de perillós per a les nostres vides. Es tracta de pensar una pedagogia sensible davant d'una pedagogia anestesiada o anestesiada. I en pensar en això em ve al cap l'expressió de Spinoza, que ens diu que «ningú no sap el que pot un cos». I ens segueix dient: «I el fet és que ningú, fins ara, ha determinat el que pot un cos, és a dir, a ningú ha ensenyat l'experiència, fins ara, què és el que pot fer el cos». També em sembla rellevant el que planteja Edmund Husserl en relació amb el cos quan, en el seu llibre *Ideas II*, exposa temes vinculats a l'experiència corporal, una experiència de l'ordre sensoriomotriu que travessa la meua vida. Acaba dient-nos que «jo amb el cos puc dur a terme molts actes, moltes coses» (es tracta d'una connexió radical amb la idea de Spinoza). Experimento el meu cos per dins, a diferència d'alguns objectes dels quals puc arribar a tenir certa experiència d'ordre visual. A *Ideas II*, Husserl descriu la forma de constitució del cos propi integrant els problemes psicofisiològics en la definició mateixa d'home, d'ésser humà. Des d'aquesta mirada podem situar i entendre el cos com l'existencial del Jo i de la Cultura. Husserl ens portarà a la diferència (important i radical) entre *Körper* ('cos físic') i *Leib* ('cos viscut' o també 'cos simbòlic').

Cossos

«Treure el cos, posar el cos, entremesclar els cossos, mostrar el cos, sentir el cos, jugar-se la pell, ficar la pota, caminar amb el peu tort, aixecar-se amb el peu esquerre, no donar el braç a tòrcer, el cor que surt per la boca, l'ànima feta bocins, el pit inflammat i inflat, el cap alçat, les esgarriances, el cap en una altra cosa, perdre el cap, mai no girar l'esquena, girar l'esquena.

El cos perfecte no només no existeix, sinó que és ofensiu, immoral, impúdic, híbrid entre màquina i pell desmanegada. El cos perfecte es mira a si mateix i no té res a dir, tret de: "mireu-me".[...] Som un cos, sí. No tenim, amb prou feines, un cos. No sostenim, amb prou feines, un cos. Som un cos des de la primera hora del dia, fins que el que som o creiem ser ja no pot més amb si mateix. I encara així seguim sent cos.[...] Per això som *Homo corpus*, femelles *corpus*, nens i nenes *corpus*.»

C. Skliar (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

És justament en l'obertura que aquest dubte ens ofereix (el fet de desconèixer les potencialitats del cos del subjecte) que apareix, creix i pren força la idea d'una resistència per part del subjecte, d'un «no deixar-se anestesiar» pel sistema. Per al filòsof català Josep Maria Esquirol, «resistir no és propi només d'anacoretas i ermitans. Existir és, en part, resistir. Llavors, la resistència expressa no un simple fet circumstancial, sinó una manera de ser, un moviment de l'existència humana». Perquè en deixar-se anestesiar, en no resistir, té lloc la caducitat del subjecte, la pèrdua de reacció, l'ocultament de les seves possibles maniobres o passar a ser alguna cosa més que algú (Objecte ----- Subjecte). *Anestèsia* és una paraula d'origen grec que significa, justament, 'absència de

sensacions'. L'estat d'absència de dolor, per exemple, per a les intervencions quirúrgiques, contrasta amb el seu sentit en el camp educatiu. És així que podríem parlar de:

- Psicopedagogia anestesiada
- Psicopedagogia anestesiament

Una psicopedagogia anestesiada pren la forma verbal del passat i es presenta com una cosa ja tancada i conclosa; la psicopedagogia anestesiament pren la forma verbal –activa– de la potència, del potencial futur. La idea de l'anestesiament em va semblar molt clara quan vaig visitar el Museu d'Història de la Medicina de Rio Grande do Sul (MUHM, Porto Alegre). Allà hi havia una secció àmplia dedicada a l'«anestèsia». Ja sabem que la finalitat de l'anestèsia és la paralització de determinades parts del cos humà per a fer algun tipus d'operació en elles o amb elles. No despertar el subjecte (amb les seves passions, sabers, plaers, encarnacions), sinó mantenir-lo adormit (si pot ser, ben adormit), passiu corporalment. Heus aquí la finalitat de determinades pedagogies. Una finalitat que contrastaria amb una idea de l'escola com «una vivència d'éssers humans en relació amb la cerca conjunta de sabers per a la millora de la societat en la qual convivim».

Passa a ser, aleshores, un cos estirat en una llitera, en una sala d'operacions, o ben assegut passivament en un pupitre de les nostres escoles, sense moure's, atent i sense molestar. D'aquest subjecte de l'educació s'espera –sobretot– que no es mogui, que estigui passiu (no és aquest el significat de *pacient*, en el camp mèdic?). Un significat que es postula contrari al que ens deia Lacan: «jo parlo amb el meu cos, i això, sense saber-ho. Dic, doncs, sempre més del que sé». I això, a l'educació, li segueix costant d'entendre i d'acceptar. Per a moltes pedagogies els cossos no parlen, són silenci i no crits esqueixats.

De vegades penso que es produeix un procés que, de fet, és així de simple: fins a una edat determinada (que pot variar enormement en cada context escolar i social), el cos és l'element central de l'exercici de l'educació. Aprenem des del cos, malgrat que seguim aprenent moltes coses sobre el cos. Aprenem amb el tacte, amb els sabors, amb les olors, mitjançant el desplegament de múltiples sensibilitats. És quelcom que podem connectar fàcilment amb la idea primària del plaer o amb el desig, ja que es tracta de sensacions agradables que vinculen, en certa mesura, el que aprenem amb la nostra sensibilitat.

M'agrada anomenar aquest tipus de praxi educativa (que beu de fonts pedagògiques com el naturalisme de Rousseau o els projectes a l'aire lliure de l'Escola Nova) *pedagogia sensible*. Sensible perquè permet (i obliga a) posar en circulació els sentits dels educands, i sensible també perquè demostra que és contrària a una pedagogia anestesiada o anestesiament. Aquesta pedagogia sensible s'obre a

les possibilitats del cos perquè, a més, busca despertar l'educand, no deixar-lo adormit, donar-li la paraula i, d'alguna manera, permetre'l circular. La sensibilitat és contrària a l'anestèsia, però també a la «insipidesa».

Si obro un diccionari de la llengua general qualsevol, la perspectiva lexicogràfica que ens ofereix el terme *sensible* fa referència a algú que «és capaç de percebre sensacions», «susceptible de percebre un canvi» o «que és perceptible pels sentits». I si busco els seus sinònims, trobo paraules com *impressionable*, *delicat*, *emotiu*, *afectiu*, *sentimental*, *compassiu*, *tendre*, *sensitiu*, *tou*, *perceptible*. Es tracta, es miri per on es miri, d'una vinculació amb el cos, d'assaborir les sensacions i implicacions corporals. D'entendre l'educació, en paraules d'Assman, des de la idea central que «processos de vida i processos d'aprenentatge són la mateixa cosa». El seu objectiu és despertar tots els sentits dels nens, posar-los en moviment i provocar que hi hagi certa activitat d'ordre corporal. I això s'acaba convertint en una cosa contradictòria perquè una part important dels rituals que es duen a terme en les institucions educatives tenen força a veure amb els usos del cos i amb el domini de determinades tècniques corporals. Des de l'ús d'instruments per a l'aprenentatge (aprendre a utilitzar un llapis per a escriure i, d'aquesta manera, aprendre a «dominar el traç», o aprendre a utilitzar el ratolí i el teclat d'un ordinador per apicar textos que hauran de ser llegits i avaluats per altres) fins a l'aprenentatge de tècniques que serveixen per a executar l'aplanament dels signes de la menstruació en les noies adolescents (dissimular, amagar i eliminar taques, formes i olors), la pedagogia no pot escapar al cos.

De vegades veiem el cos dels estudiants com una espècie de «fera salvatge» que cal que sigui domada perquè puguin aprendre el que nosaltres, com a docents, hem decidit que aprenguin. Algú podrà afirmar que no hi ha processos d'aprenentatge sense domesticacions prèvies o paral·leles. Gran error, però ja sabem que els estudiants que no es deixen domesticar corren el risc d'acabar sent etiquetats (per exemple, els qui no fan sinó parlar amb el cos, com a portadors de TDAH). I em segueix posant molt i molt nerviós llegir que el 20% (o més) dels nens de les nostres escoles pateixen trastorns vinculats a la hiperactivitat. La pedagogia sensible, aleshores, està cridada a fer «que els fàrmacs antidepressius no siguin el remei d'una societat absent. Ni el tedi ni l'avorriment són sans per a un educador absent».

Potser es tracta de pensar i mostrar què ensenyem sobre la corporalitat (i no tant sobre el cos –la carn que ens molesta i ens preocupa) en les nostres institucions educatives. Potser es tracta de no negar, no discriminar, no repudiar, no amagar, no estigmatitzar, no marcar o no monstruar aquests cossos que a nosaltres, com a docents, ens molesten i sovint posen a la deriva qualsevol intent de transmetre alguna cosa des del paradigma de la tecnologia educativa.

No volia acabar aquesta primera part sense deixar de preguntar-me si és possible oferir una altra mirada al cos. És possible il·luminar la part fosca de la nostra vida, dels nostres processos formatius?

2.3. Pensar el cos més enllà de la carn: símbols i registres corporals

Arribats a aquest punt, cal introduir la idea que la fragmentació de les maneres de pensar i de concebre el món, així com la comprensió general de l'ésser humà, ha fet que històricament aquest s'hagi vist com un ésser format per dues estructures radicalment separades: la ment, d'una banda, i el cos, de l'altra. A la llum de determinades maneres de pensar, aquesta separació podria semblar òbvia, però defensarem que no és així. Si féssim l'exercici d'analitzar el concepte *cos* des d'un punt de vista gramatical, ens adonaríem que els sistemes gramaticals no sempre coincideixen amb les «coses» que s'han d'anomenar, sinó que cada cultura, cada context sociocultural, té formes de denominació específiques.

La unitat de l'ésser humà és una cosa que ens sembla fonamental, encara que el cert és que al llarg dels segles l'opció predominant ha estat una altra de ben diferent: no unir el que naturalment hauria d'estar separat. Així ho proposa Gehlen:

«[...] la concepció unitària de l'aspecte físic, corporal, de l'home, i del seu aspecte intern, espiritual, és raonable amb una sola condició, a saber, que a través de la manera biològica com un ésser es manté i conserva la seva existència, observem que el seu comportament intel·ligent i previsor és imposat precisament per certes propietats físiques.»

A. Gehlen (1993). *Antropología filosófica: del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Barcelona: Paidós (pàg. 66).

Al llarg del temps s'han combinat maneres d'entendre el cos que han passat per cicles de negativitat i cicles de positivitat. No podem oblidar el llast que sustenta la història del cos, les seves diferents visions i les seves possibles interpretacions i recreacions imaginàries.

Maneres de pensar el cos des de la negativitat

	Concepcions	Autors
1	El cos és una presó per a l'ànima	Plató
2	El cos no em permet accedir al coneixement	Descartes
3	El cos és una de les fonts del pecat	Cristianisme

Font: J. Planella (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ha estat així com, en part, s'ha construït un projecte antropològic que, al seu torn, ha alimentat una psicopedagogia que entén (generalitzadament) l'acte formatiu des de la dicotomia entre el cos i la ment. I és justament en aquesta

concepció dividida que se sustenta una part rellevant de l'educació escolar. Des d'aquesta perspectiva, és malgrat el cos que es duen a terme determinats processos educatius. El cos és concebut i erigit com l'enemic de tota praxi educativa. Parlar d'educació corporal té un sentit especial en el moment i en el context en el qual ens trobem. Ens agradi o no, ho acceptem o no, som éssers primàriament corporals. En les nostres vides el cos exerceix un paper fonamental, fins al punt que podem afirmar que som el nostre cos (enfront de la concepció materialista clàssica que ens parla de la idea que «tenim un cos»). Potser podem anar més enllà i atrevir-nos a dir que som un cos que diu *jo*, un cos que pren decisions, que es posiciona, que es mobilitza, que comunica la seva subjectivitat. Això ens planteja la possibilitat de tenir molt present allò corporal però traspasant la dimensió purament anatòmica (o, almenys, no quedant-nos-hi anquilosats, ja que aquest ha estat un dels problemes principals de determinades pedagogies).

2.3.1. Connectar la pedagogia amb el cos

Arribats a aquest punt, crec que no serà cap novetat que afirmi que hi ha diferents pedagogies i que una d'elles, la que personalment m'atrau més, s'interessa per les qüestions vinculades a la sensibilitat i no l'abandona fins a treure-li el màxim suc possible. Bàsicament, estem parlant d'una pedagogia del cos físic i una pedagogia del cos simbòlic.

1) Pedagogia del cos físic

Té per objecte la higienització dels cossos i mostra un especial interès a classificar-los, ordenar-los, estudiar-los, controlar-los i, si cal, castigar-los. Quan el cos és estudiat, sempre ho és des del punt de vista biològic. En general, es tracta d'operacions pedagògiques que se centren a:

- Educar o reeducar els cossos: per mitjà de ciències auxiliars de la pedagogia, com per exemple la defectologia (Rússia), la pedagogia terapèutica o la pedagogia correctiva. També hi tindrien cabuda les ciències biomèdiques actuals posades al servei de l'educació (recuperant aquesta relació clàssica entre la pedagogia i la medicina, i posant en circulació –una altra vegada– models neohigienistes).
- Esborrar la diferència: amb pràctiques radicals com l'eutanàsia o l'avortament quan hi ha un diagnòstic fetal de malformacions genètiques. Aquests pròpiament no són exercicis pedagògics, sinó biomèdics. També amb un cert aïllament-separació dels cossos que representen radicalment la diferència: escoles d'educació especial, aules especials, aules d'acolliment per a alumnes estrangers, escoles classificades com d'especial complexitat social, etc.

Sovint, en moltes institucions educatives actuals, que despleguen amplis dispositius per a l'exercici de l'educació, podem trobar exemples clars de la pedagogia del cos físic, una pedagogia que moltes vegades es tradueix en petits actes de microviolència –gairebé imperceptibles per la societat. Aquí podríem encaixar algunes imatges que em venen *in mente*:

- Les files al pati per a accedir a les aules (amb la finalitat d'alinear ordenadament els cossos dels educands).
- Els nens uniformats a les escoles (especialment en el continent europeu, on té un sentit diferent que a Llatinoamèrica).
- Els actes d'expulsió de les aules dels nens que són «primàriament corporals» (eliminar la presència dels cossos que molesten i relegar-los a espais escolars perifèrics, a no-llocs docents).
- La separació en habitacions de nens i de nenes en unes colònies escolars (quan nenes i nens han demanat específicament dormir junts).
- La inexistència de quelcom semblant a l'educació sexual que incorpori realment alguna cosa de l'ordre de la diversitat sexual.
- Les regles explícites o implícites que incumbeixen el cos en els espais escolars (alçar la mà per a demanar permís, mantenir la boca tancada en senyal de respecte al mestre, parar atenció a les paraules de l'altre –del qui parla).
- Castigar una nena de nou anys a la taula dels petits al menjador escolar perquè no s'ha acabat el primer plat prou de pressa. I un llarg etcètera.

2) Pedagogia del cos simbòlic

Ha existit des de sempre, però molt sovint ha romàs amagada o sobrevivint als marges de les institucions educatives. És una pedagogia que es refereix a la dimensió existencial, subjectiva i relacional. Es tracta de l'experiència educativa del cos propi (enfront de la idea d'un model de cos imposat) i del cos entès com a cultura (i no com a biologia). Es tracta de cossos que també a l'escola corpografien (parlen, comuniquen, escriuen, narren mitjançant els traços de la seva pell, etc.). En aquesta pedagogia podem situar múltiples imatges que moltes vegades hem vist:

- El moviment dels cossos en una classe d'expressió corporal o de jazz (ball) on els cossos flueixen, es mouen lliurement, buscant i rebuscant els espais, trencant els límits.
- La disposició no regulada dels cossos dels escolars a l'aula (una aula no entesa ni disposada com un espai lineal i simètric).

- Les posicions formatives que mostren la diversitat dels cossos (cossos amb diversitat funcional, amb diversitat sexual, amb diversitat cultural) amb completa normalitat.
- La no-separació per gènere en jocs, activitats, etc., recreant formes de poder i de construcció binària de la realitat, etc.
- La presència de nens/es, adolescents trans a les nostres escoles.
- Permetre l'expressió simbòlica dels cossos a les aules, als patis, als espais extradocents dels nostres establiments educatius. I, una altra vegada, un llarg etcètera.

I això es fa amb mestres que sostenen ells mateixos determinades posicions basades en la diferència, que les exerceixen i les encarnen. Allò vinculat amb el cos (o la carn) pot arribar a ocupar un espai central de les pràctiques i discursos educatius, i aquesta centralitat pot ser interpretada de maneres ben diferents: polítiques vinculades a l'alliberament corporal o polítiques vinculades al control d'aquests cossos. Però el cas és que els cossos ja no són (i feliçment ja no podran tornar a ser) silenci, crit emmutit des dels racons recòndits de la carn (sovint putrefacta), sinó que ara són veus que parlen i donen compte i raó del seu estat. Són cossos que manifesten (mitjançant les diferents formes de la paraula) el que travessa les seves vides, el que els esdevé, les seves «experiències corporals». Es tracta de cossos **emparaulats**. És aquí que es dibuixa una pedagogia de la sensibilitat, que no busca llegir els cossos com a elements anatòmics, com quelcom que els cosifica i ens cosifica a tots. No. Aquesta pedagogia s'alinea amb l'escriptura corporal, amb la corpografia. Per a mi el corpogràfic, la corpografia, no és res tècnic, sinó que simplement es tracta de la possibilitat que els cossos siguin llegits des de la cultura. I és aquí on necessàriament apareix el llenguatge i el que per mitjà del llenguatge els cossos signifiquen, diuen, comuniquen, silencien o corpografien. És així que el cos es mostra, s'ensenya, i sovint aquest mostrar-se i ensenyar-se no és fidel a la realitat, una realitat multiforme, variada, configurada de diferents identitats que prenen forma en les variades corporalitats que les encarnen.

M'agrada partir de la màxima que ens diu que la formació és formar-se (Gadamer), i en aquest context la forma del cos es troba lligada amb el procés autoformatiu. El procés seguiria aquest camí: la matèria primera del subjecte (el cos entès des de la seva dimensió física) és modificada, transformada, formada o deformada per part dels elements contextuais que participen en aquest procés. Si el subjecte es deixa modificar sense més ni més, serà objecte d'instrucció a través del que podem anomenar *currículum corporal tancat*. En el currículum corporal tancat els cossos es formen a partir de criteris determinats que podem organitzar com:

- Cossos silenciosos (no portadors de textualitats).

- Cossos normalitzats (que s'ajusten a les mesures / característiques/ estètiques marcades per aquests contextos).
- Cossos uniformes (que no poden ser llegits ni interpretats de maneres diferents).
- Cossos físics (que no disposen d'una perspectiva simbòlica).
- Cossos obedients (que se sotmeten als elements biopolítics que marquen les praxis pedagògiques).

Per contra, parlar de la dimensió simbòlica del cos i de la seva pedagogia és possible perquè cada vegada s'entén menys el cos com a cos-objecte i més com a cos-subjecte. Aquesta pedagogia simbòlica del cos beu dels moviments esmentats anteriorment (Escola Nova o pedagogia naturalista), ja que es tracta de pedagogies interessades especialment en la dimensió simbòlica del cos.

2.4. Tenir cura del cos a l'escola

Si ens situem en el paradigma del *care* i de la vulnerabilitat, ens serà fàcil pensar en aquestes altres dimensions del cos que podem vincular a la pedagogia sensible. Des d'aquest paradigma se subverteix la mirada negativa al cos, es convida a acostar-se a l'altre, a mirar-lo, a acariciar-lo, a desplegar el sentit de l'olfacte, a recordar els sabors i les olors que van configurar l'essència de les nostres infàncies. Es tracta de «tenir cura del cos». La pell, malgrat un gran desconeixement comú, és l'òrgan més gran del cos humà. En paraules de Gottlieb: «La pell és l'òrgan sensorial més gran del cos, i el sistema tàctil, el primer sistema sensorial que es fa funcional en l'espècie humana». La nostra pell ocupa la superfície de 2.000 cm² i disposa d'un total d'1.800.000 receptors. Pot arribar a representar el 12% del pes corporal total. Això ens porta a pensar aquest òrgan com quelcom d'especial, rellevant, quelcom que em permet entrar en contacte amb el món, que me'n dona informacions i que li dona informacions sobre el meu ésser. Tot això va portar Nikki Giovanni a afirmar que «tocar-se va ser, segueix sent i sempre serà la veritable revolució». Quan parlem de la pell parlem d'alguna cosa molt potent que no podem oblidar. Però la pell no es limita a ser el nostre embolcall, sinó que té moltes possibilitats d'ús funcional. Això li dona immenses oportunitats d'interaccionar amb el seu entorn.

Un exemple de la interacció del cos amb el seu entorn és el de Hellen Keller, una nena sorda i cega de naixement que era capaç d'identificar tot tipus de sintonies i sons a través de les vibracions que sentia amb les plantes dels peus nus. Era la seva pell la que la posava en contacte amb el món musical, i es connectava així amb el seu entorn. Som éssers de tacte i el tacte té un camp de possibilitats i experimentacions gairebé infinit a través dels porus i de les extensions nervioses que arriben fins a la pell. La pell ens mostra, i en aquest mostrar-se com a alguna cosa, ens identifica. La pell pot ser usada, en la societat en general i a l'escola en particular, com a matèria primera de les tecnologies

de l'alienació. Ho planteja el professor Mozart Linares quan diu que «el negre és constituït com una identitat ambivalent, entre les possibilitats de visibilitat i d'invisibilitat». Fer de la pell territori d'estigma, territori de «maldat» en lloc d'espai de contacte (posar en joc en el tacte amb l'altre).

Però ho vulguem o no, ens agradi o no, la pedagogia segueix girant l'esquena a la pell, al tacte, a la nostra dimensió «sensible». Per què la psicopedagogia gira l'esquena a la pell i al tacte? Les sensacions i els aprenentatges que obtenim mitjançant l'experiència (del que em succeeix encarnadament) provoquen plaers, desitjos i sabers que passen, per exemple, per sentir com s'esborrona la nostra pell. Podem lluitar contra això? O és millor aprofitar-ho per a fer d'aquest acte sublim –plaer-desig-saber– un acte pedagògic? Potser la carta que Franz Kafka (un escriptor obsessionat amb el cos i les seves representacions) va enviar al seu amic Oscar Pollack fa gairebé cent anys pot oferir una mica de llum al que procurem mostrar:

«Estic assegut davant del meu bell escriptori. No el coneixes. Com el podries conèixer? Es tracta, concretament, d'un bon escriptori burgès, ben organitzat, pensat per a tasques docents. Té en el lloc on normalment es troben els genolls de l'escriptor dues terribles puntes de fusta. I ara para atenció. Quan un hi està terriblement assegut, és curós i escriu alguna cosa bona i burgesa, llavors hi està perfectament. Però, ai de tu si t'emociones i mous el cos, encara que només sigui una mica, perquè llavors, inevitablement, se't claven les fustes punxegudes als genolls, i quin mal que fan! Et podria ensenyar els blaus. I què és el que això vol dir?: "No escriguis res emocionant i no permetis que el teu cos es mogui".»

Kafka és un autor que en molts dels seus textos s'ha preocupat pel cos. La carta que envia al seu amic recull d'una manera molt semblant l'essència del que li passa al cos en moltes institucions educatives. El cos de l'educand, de l'estudiant, sovint es converteix en cos que no pot deixar de ser cos-quiet, cos-sense-emocions, cos-sense-sensibilitat; el cos que no està quiet és un cos que inquieta el docent. Kafka ens parla d'un moble, d'un moble típicament burgès però també típicament del moble en el qual un estudiant pot passar-se moltes hores de la seva vida. Però aquest escriptori, encara que per fora pugui ser el mateix que altres, no ho és. Aquest incorpora un mecanisme físic de control de la sensibilitat, de les passions dels subjectes que s'hi assequin. Estar assegut, quiet i sense moure's és el que buscava l'ebenista que va construir l'escriptori. Crec que això forma part del somni d'alguns docents, que segueixen veient en el cos una veritable font de problemes i molèsties radicals. Aquest escriptori simbolitza els paradigmes platònic i cartesià, potser depurats per la moral victoriana, que veuen en la carn una possibilitat de deixar perdre les ments dels estudiants.

Entre la pell que toca i la pell que rep s'estableix un veritable diàleg: la pell escolta el que la mà li diu i li respon. La metàfora de la textualitat corporal té un rol fonamental en les construccions socials del cos, especialment des de l'hermenèutica de la textualitat corporal, que ens convida a pensar el cos com un territori on és possible l'exercici de l'escriptura. De fet, els cossos des de

la pedagogia haurien de tenir aquest objectiu: resistir-se a l'hegemonia de la normalitat, dels cossos normals que parlen pels altres cossos; resistir-se que aquests altres cossos siguin silenciats, fets callar i sotmesos.

Fer olor, reconèixer l'altre pel perfum que desprèn, és una manera ancestral d'exercir les relacions humanes. El que passa és que, amb la depuració dels cossos en la societat contemporània, les olors han estat negades, han estat esborrades i han estat conceptualitzades com una cosa negativa que hem de repudiar. El cos és un veritable «agent del sentit» i a través de l'olor marca territoris i fronteres amb els altres cossos. Però contra això és difícil lluitar, especialment en la nostra infància i a través de les experiències que travessen les nostres vides a l'escola. Qui no recorda el perfum d'una mestra o les olors de l'escola; olors i males olors, sempre presents (malgrat totes les accions per a negar-les) perquè el cos (tot i l'esforç per al control) no ha pogut controlar i eliminar quelcom tan vital com el sentit de l'olfacte. En un exercici fet per Miguel Beas (Sevilla) (Esteban, 2013) amb estudiants de la Facultat d'Educació, van aparèixer algunes idees com les següents en relació amb els seus records sobre el perfum a l'escola:

- **Relat 1.** La vida és olor, perfum agradable o no, però fragància. Fragància a casa, al carrer, a l'aula, a la feina, en les persones més o menys properes.
- **Relat 2.** De preescolar m'agradava l'olor que apreciava una mica abans de l'hora de l'esbarjo; no sé per què, però era només a aquesta hora quan m'arribava l'olor d'entrepanes, de paper d'alumini, de xoriço, de pernil dolç, de tonyina...
- **Relat 3.** El sistema educatiu també està impregnat de múltiples fragàncies, que s'acumulen en el temps i que es rescaten de l'oblit quan recordem el passat escolar o quan percebem alguna olor similar que ens transporta en el temps a vivències i emocions passades.
- **Relat 4.** Quan vaig arribar a primària ens van canviar de planta; ja érem grans i això es notava en les olors. Havia desaparegut l'olor de plastilina, de cola i de pintures; ara, el que ressaltava, sobretot al principi del curs, l'olor de llibres, de llibres nous per a estrenar.
- **Relat 5.** Potser l'olor més característica de primària és la d'aquest guix que xerriquejava la pissarra i que deixava anar una pols blanca que feia una olor que ens penetrava al nas i que a alguns ens feia asfixiar-nos.
- **Relat 6.** A primària feia olor d'alegria, d'il·lusió. Tots estàvem sempre entusiasmats i animats per a dur a terme qualsevol activitat; es respirava felicitat.
- **Relat 7.** El laboratori de física feia olor d'hospital i el de biologia feia olor de carn, perquè fèiem pràctiques amb cors de porc, amb pulmons i amb

ulls. El gimnàs feia olor de peus, de matalassets, de fustes passades. Els serveis desprenien una pudor horrible d'orina... Pràcticament cada dia a l'hora del pati aquesta mala olor es barrejava amb el tabac.

Els relats de les narratives del cos vinculades a les olors a l'escola són clars, no poden ser silenciats. Com podríem negar, eliminar o, en certa mesura, silenciar els perfums que es desprenen en els establiments educatius? Es tracta d'un llenguatge lliure, de vegades molest (tal com alguns relats ens han suggerit), però al cap i a la fi un llenguatge que ens transmet múltiples sabers i olors sobre l'altre. L'educació corporal, la pedagogia sensible, simbolitza una altra manera, ni antiga ni nova, de dur a terme els processos que fan que l'ésser humà arribi a ser justament això. Permet el desenvolupament de la subjectivitat de manera àmplia, sense les ombres que determinades morals, polítiques i pedagogies projecten en la persona. Ens permet adonar-nos que més enllà dels reglaments escolars, els models d'exercir la docència, els currículums o les praxis educatives, el subjecte –com a cos encarnat– té la necessitat de projectar-se, d'exercir com a ésser de projecte, i aquesta projecció té unes possibilitats increïbles a partir de la vivència de la seva corporalitat.

2.5. Conclusions: cossos que parlen en els contextos educatius

A través de dispositius pedagògics es materialitza la desaparició ritualitzada del cos, que inclou els gestos, les postures, les distàncies entre subjectes, els desitjos i la seva enunciació, etc. A través de mecanismes diversos s'ordenen aquestes maneres de fer, i és llavors que no poden tenir cabuda ni els sentits en general ni el tacte en particular. Podríem parlar de mestres de la sensibilitat i mestres de la veritat (Le Breton). Aquesta psicopedagogia (la de la sensibilitat) intenta proposar un model corporal que pugui superar perspectives històriques, en part encara vigents, que categoritzen el cos des d'una òptica negativa. Més enllà de les hermenèutiques que entenen els cossos com a elements a dissoldre, controlar, eliminar o subjugar, ens situem en una lectura del cos com a espai de possibilitat per a la inscripció del subjecte en el social.

Encara que rebutgi la negativitat corporal, tampoc no em vull posicionar en la perspectiva del dualisme postmodern que busca una descorporització dels subjectes en pro de la seva virtualització. Busquem una pedagogia situada en el que Touraine defineix com l'«escola del subjecte», on el cos no és un cos que tenim, sinó que el cos som nosaltres mateixos. En definitiva, proposo una pedagogia que busca trencar amb les estructures binàries i amb la construcció d'un model dualista en el qual l'home és concebut com a cos i ànima. La pedagogia de la corporeïtat es troba emmarcada en el cicle de positivitat corporal, en lloc de fer-ho en el cicle de negativitat. El cos no és l'enemic que ens priva d'assolir el coneixement, sinó que podem assolir el coneixement mitjançant i des de la nostra vivència de la corporeïtat.

Acabaré citant dos textos breus que crec que porten incorporada una càrrega important de sentit simbòlic en relació amb el tema que acabem de tractar:

«El cos: així és com l'hem inventat, qui més en el món el coneix?»

J.-L. Nancy (2003). *Corpus* (pàg. 8).

«Actualment m'agradaria trobar simplement el to d'aquell professor de literatura que em va treure d'entre els mals estudiants. Potser perquè en comptes de censurar, donava confiança; potser per la seva paciència de pescador de canya i la seva bondat acollidora. Hi ha dues classes de mestres, com és sabut: els que a força de fer-te la impressió que ets intel·ligent, capaç i esforçat t'hi acaben convertint, i els que et tallen les ales. Evidentment, ell estava entre els primers. Es va convertir en un amic, i més que les seves qualitats pedagògiques, el que aprecio ara és la seva capacitat d'aquarel·lista i de poeta (a l'estil de Prevert). El que m'ha marcat més profundament no ha estat tant el seu saber com el seu amor immens per l'home i la seva humilitat. [...] Amb ell s'entenia que la literatura no s'aprèn, sinó que es viu: és un art de viure.

M. Barlow (1969). *Journal d'un professeur débutant*. París: Centurion (pàg. 30).

2.6. Bibliografia

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Benjamin, W. (2002). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água.

Cupa, D. (2006). «Une topologie de la sensualité: le moi-peau». *Revue française de psychosomatique* (núm. 29, pàg. 83-100).

Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Madrid: Editorial Crítica.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Esteban, J. (ed.) (2013). *Marcas del cuerpo en educación. Imaginarios simbólicos y materiales*. Valladolid: Universitat Europea Miguel de Cervantes.

Gamelli, I. (2002). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.

Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica: del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Barcelona: Paidós.

Green, B.; Hopwod, N. (ed.) (2015). *The Body in Professional Practice, Learning and Education*. Londres: Springer.

Larrosa, J. (1998). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando.

Larrosa, J. (2001). *La liberación de la libertad y otros textos*. Caracas: Universitat Central de Caracas.

Larrosa, J. (2006). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universitat d'Antioquia.

Larrosa, J. (2009). *Nietzsche & a Educação*. Bello Horizonte: Autêntica.

Marchive, A. (2007). «Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire». *Ethnologie française* (vol. 4, núm. 37, pàg. 597-604).

Núñez, L.; Romero, C. (2011). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.

Oksenberg, A. (ed.) (1998). *Philosophers on Education. New historical perspectives*. Londres / Nova York: Routledge.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Planella, J. (2014a). *El Oficio de Educar*. Barcelona: Ediuoc.

Planella, J. (2014b). *Solidaridades orgánicas*. Barcelona: SEHEN.

Planella, J. (2017). *Pedagogía(s) Sensible(s). Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Planella, J. (2017). *Corpo, cultura e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Planella, J.; Pié, A. (coord.) (2015). *Políticas prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona: Ediuoc.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. París: PUF.

Serres, M. (2001). *Os cinco sentidos. Filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Simons, M.; Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Spivak, G. Ch. 1992). «Acting Bits/ Identity Talk». *Critical Inquiry* (núm. 18 (4), pàg. 770-803).