



## ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 16-26  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.  
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

### Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías

*Grammar of a sensitive world. On corpographers and corpography*

**Jordi PLANELLA RIBERA**

<https://orcid.org/0000-0003-0463-4177>

[jplanella@uoc.edu](mailto:jplanella@uoc.edu)

Universitat Oberta de Catalunya, España

**Joxe JIMÉNEZ**

<https://orcid.org/0000-0003-2289-5506>

[joxe.jimenez@ehu.eus](mailto:joxe.jimenez@ehu.eus)

Universidad del País Vasco, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463723>

#### RESUMEN

En este artículo presentamos un trabajo de corte hermenéutico alrededor de la idea de corpografía y pedagogía, así como de las formas de acercarse y estudiar el cuerpo en contextos educativos desde una dimensión simbólica. Partiendo de la experiencia encarnada mostramos los elementos que configuran lo que hemos venido en denominar pedagogía sensible. La idea de la gramática, en su sentido más metafórico, nos ofrece pistas para explorar las miradas al cuerpo en la educación y desde la educación. A través de la mirada del corpógrafo mostramos las corpografías con las que las subjetividades somáticas trazan las líneas imaginarias en los mapas de la vida pedagógica.

**Palabras clave:** Corpografía, Pedagogía Sensible, Cuerpo, Somático.

#### ABSTRACT

In this article, present a work of cut hermeneutical around the idea of bodygraphy and pedagogy, of the forms to approach and study the body in educational contexts from a symbolic dimension. Splitting of the experience embodied are the elements that configure what have come in designating sensitive pedagogy. The idea of the grammar, in this more metaphorical sense, offers us tracks to explore the looks to the body in the education and from the education. Through the look of the bodygrapher are the bodyographies with which the somatic subjectivities trace the imaginary lines in the maps of the pedagogical life.

**Keywords:** Bodygraphic, Sensible Pedagogy, Body, Somatic.

Recibido: 12-04-2019 • Aceptado: 16-06-2019



Utopia y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

*Poner el cuerpo" es uno de los principios que guían las prácticas de resistencia contemporánea (...) y el arte corporal fue una práctica de alto riesgo, no porque voluntariamente los artistas practicaran la violencia sobre sus cuerpos, sino por la vulnerabilidad de esos mismos cuerpos respecto al aparato de represión y control.*

José A. Sánchez (2017). *Cuerpos ajenos*. Segovia: Ediciones La Uña Rota, p. 127.

## **INTRODUCCIÓN**

El tema que hemos escogido forma parte de un trabajo más amplio al que llevamos dedicando tiempo y esfuerzos y que se ha concretado en proyectos que intentan dilucidar la realidad que envuelve el campo disciplinar emergente de los Estudios Corporales. En este tipo de trabajo pretendemos poner en juego la perspectiva de la experiencia, de lo encarnado, sin dejar de lado la mirada fenomenológica. Tal y como sugiere el etnógrafo Daniel 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" (2011, p. 28). Esta reflexión de Cefaï nos parece clave para entender de lo que estamos hablando. Nuestro campo disciplinar de trabajo encaja perfectamente en lo que se denomina Teoría y Filosofía de la Educación y va a ser desde esa posición disciplinar que vamos a desarrollar nuestra investigación. Partimos de la premisa que somos cuerpo y no podemos desprendernos de esa condición, ni para investigar. Leemos, pensamos, escribimos, escuchamos, producimos saberes con y desde el cuerpo y esta cuestión se erige como una posición epistemológica fundamental. La investigación que presentamos pretende mostrar otras formas de pensar la pedagogía más allá de los tópicos predominantes (Pallarès Piquer y Chiva: 2017). Con ello ya avanzamos que este trabajo se posiciona -de forma muy poco neutral- del lado de la Pedagogía (y abandona el paradigma más racionalista de las Ciencias de la Educación).

En este artículo vamos a tratar de abrir y mostrar la caja de herramientas con las que el investigador acostumbra a trabajar en la producción de saberes sobre el cuerpo (Pulido y Herrera: 2016). Ello podría leerse (desde un punto de vista pragmático) como lo que sucede en el espacio contextual de un taller. 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, y otras perspectivas y miradas que configuran los saberes que lo rodean y abrazan. Lo que presentamos son únicamente algunas ideas primarias que nos ayudan en la realización de dicho ejercicio. Son ideas que entienden la gramática a la par 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" (2001, p. 15).

## **1. DE CUERPOS Y MIRADAS: HACIA OTRAS GRAMÁTICAS QUE FUNDAMENTEN UNA PEDAGOGÍA SENSIBLE**

Podríamos pensar en un ejercicio de miradas, en intentar mirar las caras con las que nos cruzamos en cada trayecto diario, en las idas y venidas de nuestros cuerpos por el espacio público, en contemplar suavemente los rostros que hablan, que corpografían la historia encarnada del sujeto que los habita y encarna, tener la delicadeza de captar el tacto de las pieles en movimiento.



**Fotografía 1:** Imagen (soñada) de un posible taller de un corpografista.  
Autor: Jordi Planella, noviembre de 2016.

Una mirada que no separe la vida de los cuerpos, que los una en un todo integral. Así nos lo plantean Serrano, Salmeron, Rocha y Villegas: "La mirada es la metáfora que simboliza la experiencia de vida, es productora de signos, de significados y significantes. La metáfora es el vehículo que nos permite hacer comprensible aquello que aparece confuso y además nos permite ser comprensibles y apetecibles a los demás" (2011, p. 70). Entonces el ejercicio va a consistir en ajustar el objetivo, volver a mirar, disparar la cámara fotográfica, 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 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. (McRuer 2006; Pié 2014). Pensar la alteridad, esa alteridad radical debe convertirse en uno de los temas centrales del Taller Corpográfico. Compartimos 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 autoposicionan" (2005, p. 35). Y nos guste o no, la educación (por desgracia) tiene demasiado que ver con ese juego de in/exclusiones socio-corporales. 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.



**Fotografía 2:** La mujer del carnicero  
Autora: Sara Planella, setiembre 2017

## 2. 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. Nos parece muy claro 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. Los entendemos 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. 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 los discursos alrededor de una epistemología corporal. El hecho 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, si nos posicionamos desde la hermenéutica) de discursos corporales (Pallarès y Chiva: 2018). Estas convergencias hacia una epistemología del cuerpo se pueden ordenar en cuatro puntos diferentes.

El primer punto de convergencia es la aceptación 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 que no viene dado de forma natural, sino que se encuentra elaborado social y culturalmente por cada sociedad y en cada momento histórico. 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 (Rincón: 2018), que permiten —de nuevo— entender el cuerpo desde antropologías que no dicotimizan 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 psicósomática. El tercer elemento de concordancia en la constitución de una epistemología del cuerpo se fundamenta en la idea que *el cuerpo es uno de los ejes centrales en los discursos de las Ciencias Sociales* en el contexto cultural postmoderno. 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. La cuarta concordancia 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 que la concepción del cuerpo se interprete de forma más positiva.

## 3. DE CUERPOS Y CARTOGRAFÍAS: PENSAR EL OFICIO DE "CORPÓGRAFO"

Si nos preguntásemos sobre el sentido último del oficio de cartógrafo, rápidamente radicáramos en la idea de que es alguien que, a escala, dibuja un mapa en un pergamino, un papel o un soporte digital. En la 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 (Pallarès y Traver: 2017). Así lo plantean Passos y de Barros: “La cartografía como método de investigación-acción presupone una orientación del trabajo del investigador que no se realiza de forma prescriptiva, con reglas ya establecidas ni con objetivos ya establecidos” (2009, p. 17). Esa forma no encorsertada de acercarse a la realidad para aprehenderla de la que nos hablan dichos autores, encaja perfectamente con la propuesta que nos hace Fernand Deligny. Este nos 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 profundo 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 forma 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” (2015, p. 158). 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” (2014). 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 encontrarse cercano a la presencia humana que realiza trayectorias de errancia en el paisaje natural.

Estos registros 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 Álvarez 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 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 (2001).

La escritura con tinta de china hace que se permita “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 arácnida tejida entre múltiples y diversas formas de ser, de estar, de disponer y ponerse en los distintos espacios. Deligny mismo nos lo propone: “de la guerra al asilo, la red se volvió mi modo de ser, lo cual no quiere decir mi razón”(2015, p. 31). 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” (2015, p. 31).

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. Nos interesan mucho más las perspectivas de

Deleuze y de Deligny. No podemos concebir de antemano, un mapa de cualquier educación que marque los caminos a seguir por el territorio a recorrer (Sandoval y Carro: 2017). Lo contrario a eso nos podría situar en el orden de un currículum 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.

#### 4. LA CORPOGRAFÍA COMO ARTESANÍA

Ello nos abre a un sinfín de posibilidades interpretativas que nos permiten situar (y resituarse) 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 puede 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 (2013, pp. 81-82).

Entonces, imaginamos 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 nosotros lo corpográfico, la corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí dónde 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" (2015, p. 20). 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 tiene 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" (1994, p.114). 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

arrinconada, la excitación del cuerpo se niega, el placer hay que callarlo, la violencia que negarla, la anormalidad que esconderla" (2008, p. 9). 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" (2009, p. 34). La corpografía tiene que ver con ese trabajo que se realiza en el taller del artesano, a modo de un taller renacentista en que 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.

## **CONCLUSIONES: DE CORPOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍAS**

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) (Pallarès, Traver y Planella: 2016), 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*, 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» (2002, p. 15). 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 en que históricamente se han visto abocados.

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 (Ramírez: 2018). 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 (Gómez, Gallo y Planella: 2018). Es cierto que el cuerpo, durante muchos años, ha sido víctima de lo que podemos llamar *imperialismo lingüístico*, ya que sólo 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.

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 estado de mayoría: disciplinar al individuo, instruirlo, convertirlo en prudente y moralizarlo (1996, pp. 26-27). Ello consiste, como las propias acciones verbales denotan, de actuaciones sobre el individuo, de posiciones a mantener para aplacar y transformar la animalidad del sujeto, así como de 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 instituciones educativas (Montes y López: 2017). Pero existen otras miradas conformadas desde pequeñas posiciones de disidencia (o tal vez sea verdad que para poder pensar así haga falta hacerlo desde la disidencia, desde la condición sociopolítica de minoría o desde la posición de excluido), que defienden otras formas de educación (Monteoliva, Carrada e Isona: 2017), que trabajan desde una (s) pedagogía(s) sensible(s). Y en esas posibilidades de plantear 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 (Sorín, 2018), 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 que en realidad sueña con un sujeto sin cuerpo.

Este ejercicio nos ha permitido presentar, reflexionar, criticar, soñar, imaginar o pensar 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 queremos 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 (Chiva, Capella y Pallarès: 2018; Navarro: 2017). Pensar el cuerpo y la educación consiste en algo parecido a pensar los saberes y de acercarse a los cuerpos para pensarlos y reflexionarlos como nos lo 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" (2013, p. 22). 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 pleno en ello.

Sirva como forma de entender algunas de las posibilidades que he planteado, pero que necesitan seguir siendo pensadas, reflexionadas desde diferentes espacios y lugares. Y es justamente la universidad (para Pepe Miralles) "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 de del sistema de autoridad (heterocentrismo) y subordinación (otredades) como camino que se enseña para organizar las relaciones sociales, laborales y afectivas" (2015, p. 162-163). Reconstruir y repensar, saborear y saber aquello que nos constituye y nos sostiene, aquello que nos da identidad: el cuerpo en todo su esplendor.

Y al final de todo, en este proceso de encuentro de corpografías y pedagogías, sucede que un día, algo, una idea, una palabra, 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. Somos conscientes de las grandes dificultades (especialmente mentales y culturales) que comportan los cambios y las ideas que aquí se han presentado. Es por ello que será necesario insistir, resistir, volver a decir y pensar la Pedagogía Sensible. Y a pesar de las posibles interpretaciones sesgadas y excesivamente partidarias de otros modos de hacer Pedagogía, creemos que es necesario insistir 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 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, pero dos de muy seguras: 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. 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 decimos sólo tal vez, podríamos salir a la calle a oler ese olor de ciudad antigua, medieval, ciudad 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-. Pero muchas veces seguimos prefiriendo pensar en el estudiante como una especie de caja-receptáculo donde vamos depositando -bancariamente- 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 ven el cuerpo de los estudiantes como el mal terrible que debemos combatir, como la carne peligrosa y putrefacta que nos puede molestar.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ÁLVAREZ DE TOLEDO, S. (2001). Pédagogie poétique de Fernand Deligny. *Communications*, 71 (1), 245-275.
- BORGES DE ÁVILA, M.Y.; FERLA, A.A. (2017). O que pode o corpo? Corpografias de resistência. *Interface. Comunicação, saúde, educação*, 21, (67) 731-748.
- BOSCH-VECIANA, A. (Ed.) (2013). *Lectura, tradició i vida filosòfica. A propòsit de G. Steiner*. Barcelona, Facultat de Filosofia de Catalunya.
- CEFAÏ, D. (dir.) (2011). *L'engagement ethnographique*. París, EHEES, París.
- CHARAUDAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2002). *Diccionario d'análisis del discurso*. París, Seuil.
- CHIVA, Ó; CAPELLA, C. y PALLARÈS, M. 2018. "Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física". *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 36 (1), 277-293. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>. Universidad de Murcia (España).
- DELIGNY, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- ESPÇIRITU, D.; JENIOR, J. (2014). Corpografias Urbanas, *Brazilian Journal of Presence Studies*, 4 (1), 70-82.
- FERRÚS, B.; CALAFELL, N. (2008). *Escribir con el cuerpo*. Barcelona, Eduoc.
- GÓMEZ, S. N.; GALLO, L. E. y PLANELLA, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos, *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (1), 179-194. DOI:<http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- HUERTA, R. (1994). *Funció plàstica de les lletres*. Valencia, Edicions del Bullent.
- JACQUES, P.B.; BRITTO, F.D. (2008). Corpografias urbanas: as memorias das vidas nos corpos, *Sem Hist Cid Urban*. 16 (3) 1-11.
- KANT, I. (1996). *Pedagogía*. Madrid, Akal, Madrid.
- MCRUER, R. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. Nueva York, NY University Press.
- MIRALLES, P. (2015). El profesor no receta bibliografía, en R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.) *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: PUV, pp. 165-170.
- MONTES, M. E. y LÓPEZ, G. (2017). "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", *Perfiles Educativos*. 155 (39), pp.162-178.
- MONTEOLIVA, J. M.; CARRADA, M. e ISONA, M. S. (2017). "Test de Percepción de diferencias: estudio normativo del desempeño atencional en escolares argentinos". *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(1), pp. 39-56.

MOSHNYAGER, N. (2014). Fernand Deligny. *Carte et lignes d'erre/ Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979 et Journal de Janmari, Essaim*. 33, pp.157-166.

NAVARRO, J. L. (2017). "Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143-160. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>

PALLARÈS, M; TRAVER, J. A. y PLANELLA, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 28 (2), pp. 139-162.

PALLARÈS, M. y CHIVA, Ó. (2017). La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 33 (82), pp. 91-113.

PALLARÈS, M. y TRAVER, J. A. (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista, *Athenea Digital*. 17 (2), pp. 289-311. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1968>

PALLARÈS PIQUER, M. y CHIVA, Ó. (2018). "El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad". *Pensamiento*, vol. 74, 282, pp. 835-852. DOI:

PASSOS, E.; DE BARROS, R.B. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção, en E. Passos; V. Kastrup; Da Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (Vol. I). pp., 17-31.

PIÉ, A. (2014). *Por una corporeidad posmoderna*. Barcelona, Ediuc.

PLANELLA, J. (2017). *Corpo, cultura e educação*. São Paulo, Cultura Académica.

PULIDO, F. y HERRERA, F. (2016). "Predictores del miedo y el rendimiento académico juvenil en el contexto pluricultural de Ceuta". *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 46, pp. 107-124.

RAMÍREZ, G. (2018). "Hermenéutica heideggeriana aplicada al deporte: Mitsein y Aletheia", *Cultura, Ciencia y Deporte*. 13 (38), pp. 167-173.

RINCÓN, O. (2018). "Liberalismo y prácticas pedagógicas". *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 8, pp. 51-69.

SABIDO, O. (2005). El extraño, E. León (Edit.) *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona, Anthropos-CRIM, Barcelona.

SAFATLE, V. (2015). *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparos e o fim do individuo*. Bello Horizonte, Autêntica.

SANDOVAL, L. Y. y CARRO, N. (2017). "La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa". *Estudios Sobre Educación*, 32, pp. 135-154. DOI:10.15581/004.32.135-154

SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

SERRANO, C.; SALMERON, F.; ROCHA, S.; VILLEGAS, L. (2011). La mirada y la seducción, *Limite. Revista de Filosofía y Psicología*. 24 (6), pp. 69-82.

SORÍN, A. (2018). "Educación, humanidad y animalidad: reflexiones para una filosofía de la educación en clave derrideana". *Foro de Educación*, 16(24), 79-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.564>

STEINER, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid, Siruela.

TROSMAN, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal al mundo*. Buenos Aires, Topía.

## **BIODATA**

**Jordi PLANELLA RIBERA:** Licenciado y doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, desde el 2012 es Catedrático de Pedagogía Social en la Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona), donde imparte docencia en el Grado en Educación Social y en la Maestría en Psicopedagogía. Es el director académico de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Empleo e Innovación Social. Sus líneas de investigación se centran en los Disability Studies, en los Estudios Corporales y en el Pensamiento Pedagógico. Ha publicado trabajos de investigación en más de 10 países. Sus últimos libros son: *Corpo, cultura e educação* (São Paulo, Brasil), *Pedagogía sensible. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación* (Barcelona, España) y *Cuerpo, cultura y educación* (Armenia, Colombia).

**Joxe JIMENEZ:** Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Desde los años 1990 hasta el 2011 ha desarrollado profesionalmente funciones de Educador y Pedagogo Social en el ámbito de la ASC y el Ocio Educativo. Su actividad docente e investigadora se centra en tres líneas principales abiertas: primera, Acompañamiento e intervención socioeducativa con adolescencia y juventud; segunda, la evaluación didáctica de los espacios de aprendizaje y los materiales educativos en los procesos socioeducativos; tercera, la pedagogía sensible, corpografías en la educación.