

Capítol 6: Higienització i control pedagògic dels cossos dels educands

Assim como ocorre com muitas outras instituições e agências contemporâneas, as práticas de saúde pública e os discursos de promoção da saúde privilegiam um certo tipo de sujeito, um sujeito que é autoregulado, consciente de sua saúde, de classe-media, racional, civilizado. Privilegiam também um corpo que é contido/coibido, que está sob o controle da vontade. As estratégias governamentais de saúde pública e de promoção da saúde, patrocinadas pelo Estado e por outras agências, têm como finalidade a promoção desses sujeitos e desses corpos.

[Lupton, 2000]

El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas (...) El cuerpo singular se convierte en un elemento que se puede colocar, mover, articular sobre otros.

[Foucault, 1976a]

La discipline est non seulement une nécessité, mais l'un des buts mêmes de toute éducation. Le maître n'a pas à s'excuser d'être autoritaire. Il l'est pour le bien de l'enfant. Il l'est parce que dans la société il faut que les gestes de chacun puissent, lorsque c'est nécessaire, se soumettre à la volonté du groupe, de même que dans le corps chaque segment doit se prêter au mouvement de l'ensemble. Sans discipline tout travail est désordonné, toute action sociale est anarchique.

[Loisel, 1955:126]

6.1. Introducció

En aquest capítol ens centrarem a analitzar i interpretar quins models corporals apareixen en els discursos pedagògics que tenen com a objectius principals *controlar* i *higienitzar* els cossos dels educands. De les moltes possibilitats existents, nosaltres ens hem centrat en aquestes dues pràctiques de govern i docilització corporal, tot i que

n'existeixen d'altres que cerquen silenciar (sovint denominant-ho *educar*) els cossos dels subjectes pedagògics. En aquesta hermenèutica del control corporal, hi juguen un paper destacat les polítiques educativocorporals dels estats totalitaris. En aquest sentit apuntem algunes de les característiques de les pedagogies a l'Alemanya nacionalsocialista, a la França ocupada i a l'Espanya franquista.

Podem afirmar que es tracta de models pedagògics que cerquen formar cossos ortodoxes, d'acord amb una idea més àmplia de la societat i de l'Estat¹. El cos en els estats totalitaris no ha estat cridat a ser lliure i autònom, sinó a ser una peça més del gran engranatge polític. La idea de *massa* il·lustra amb claredat aquesta afirmació, la qual ens porta a entendre el cos com a cos-massa, cos-global i no pas com a cos-individu².

Aquests discursos són narracions que han estat forjades amb un conjunt d'idees prèvies, desenvolupades en gran mesura al llarg del segle XIX i reforçades per les teories de la higiene racial. La concepció dels cossos higienitzats, per exemple, servirà de suport a l'empresa del III Reich per normativitzar tot allò referent als cossos i per apartar als subjectes que s'allunyen d'aquests ideals normatius.

6.2. La constitució d'una pedagogia dels cossos higiènics

Dèiem a la presentació de la III part de tesi que el segle XX proposa una hermenèutica dels cossos molt variada i que trenca amb les concepcions anteriors. La primera interpretació que estudiem és el cos com a element biològic i la intervenció pedagògica damunt dels cossos per tal de transformar-los en cossos més sans. La fórmula que

¹ La idea de cossos ortodoxes i cossos heterodoxes és clau per entendre aquesta tipologia de pràctiques pedagogicocorporals. Així doncs, assistirem a la presència d'ambdós models corporals, tot i que el segon serà rectificat, castigat, reeducat o eliminat quan és concebut com un perill per al manteniment de l'ordre social i moral dels estats.

² És interessant l'anàlisi que en fa Reich (1974).

possibilitarà aquest gir en la percepció dels cossos serà la combinació de la mirada mèdica i de la mirada pedagògica. D'aquesta manera es fa evident que sense una base corporal “sana” la implementació d'una pedagogia que potencii els aprenentatges intel·lectuals serà estèril. Cal haver incidit damunt els cossos dels educands (i de les seves famílies) per tal que les polítiques educatives donin els resultats pedagògics esperats. Les darreries del segle XIX i els inicis del segle XX propiciaran aquesta combinació de polítiques educatives i polítiques sanitàries, amb la finalitat d'higienitzar els cossos dels futurs ciutadans. La combinació de polítiques educatives i sanitàries, esdevindrà alhora un important sistema de control social a través —sobretot— de l'exercici de control corporal dels cossos dels ciutadans.

6.2.1. La fonamentació científica d'una educació d'arrel biològica

En el segle XIX la pedagogia donarà un tomb significatiu que la situarà més enllà dels discursos filosòfics existents fins aleshores³. Compartim amb Vilanou que en el segle passat “la pedagogia —ciència filosòfica per excel·lència des de la seva constitució científica i universitària a començament del segle XIX— aconseguia un nou estatut: el de la biologia” (1995:181-182)⁴. Es fa palès que aquesta nova mirada biològica a l'educació i la construcció d'un determinat model corporal ha marcat la percepció i l'imaginari social dels cossos. La biologia aportarà a la pedagogia noves concepcions teòriques, especialment pel que fa al lloc que el cos de l'educand ha d'ocupar en la relació educativa. L'objectiu deixarà de ser el d'anul·lar els cossos dels educands amb la

³ Heitger fa referència a aquest tema en un treball dedicat a argumentar la necessitat d'una fonamentació filosòfica de la pedagogia, després d'haver sofert tot un conjunt de canvis d'orientació a través dels dos darrers segles. Per aquesta autora, “la conversión de la Pedagogía en Ciencia de la Educación introdujo un giro hacia el realismo y supuso un progreso: una mayor cercanía a la praxis, un mayor peso epistemológico y, en general, un fortalecimiento de la eficacia social de la Pedagogía” (1993). Aquest gir de la pedagogia, que d'entrada sembla que havia de millorar la qualitat de la praxis educativa, cal —segons l'autora— que recuperi la seva dimensió filosòfica. Dins d'aquesta mateixa perspectiva encaixaria la nostra proposta d'una dimensió simbòlica del cos en els discursos pedagògics (més propera a la reflexió teòrica de l'educació) que possibilitaria superar el model d'una pedagogia del cos fonamentada exclusivament en la seva educació física (sovint arrelat a una lectura excessivament pragmàtica de l'educació).

⁴ En altre un treball més recent, aquest autor afirmarà que “A consecuencia de la teoría de la evolución (Darwin, Spencer), la pedagogía se hizo patrimonio de fisiólogos y médicos” (Vilanou, 2003:228).

finalitat de silenciar-los, i passarà a ser el d'estudiar biològicament els subjectes de l'educació⁵. Es tractava de promoure la salut i la higiene dels cossos dels educands, que allora es materialitzava en la seva docilitat. Un exemple del que diem es troba en la pedagogia proposada per Paluzié on s'especifica clarament què s'espera dels nens quan mengen a taula:

Lavarse las manos cuando los demás lo hayan verificado. Ser el último en sentarse, o tomar el lugar que le señalen. No ser el primero o el último en desdoblar la servilleta. No tomar de ningún plato antes que sus superiores. Antes y después de beber limpiarse los labios con la servilleta. No olfatear ni hacer excesos de gusto o desagrado. Tomar con los dedos viandas grasientas, escupir al plato hueso u otra cosa, estornudar o sonarse en la mesa. También lo es de tomar cualquier cosa con los dedos, ya que para esto sirven los tenedores y cuchillos (Paluzié, 1914:23-27).

És amb aquesta finalitat que el darrer terç del segle XIX esdevindrà un fructífer període de publicacions entorn a l'infant i la seva cura i atenció mèdica, biològica i fisiològica. El model pedagògic racionalista, que considerava les ments dels educands com *acorporals* i *asexuals*, deixarà pas a un model que incorporarà, tot i que no de forma definitiva, el cos de l'infant en els seus discursos i en les seves praxis⁶. Aquest pas crearà les condicions necessàries per tal d'incorporar de forma significativa els cossos en els discursos pedagògics; aquest moviment vindrà acompanyat d'un canvi de paradigma en el camp de l'educació. La pedagogia s'estructurarà a partir d'una fonamentació científica que serà possible gràcies a la incorporació dels discursos mèdics i biològics.

Les idees evolucionistes de Darwin influiran directament en aquesta fonamentació científica de l'educació. El trencament amb l'immobilisme i la posada en circulació d'una perspectiva evolucionista de la realitat desplaçarà les idees aristotèliques que seguien regint els fonaments teòrics de les praxis educatives. L'any 1844, en una carta que escriurà al seu amic Hooker, Darwin li avançarà el següent en relació amb la teoria evolucionista: “a medida que la luz va viniendo, estoy casi convencido (todo lo

⁵ La pedagogia del silenci corporal es fonamenta en l'observació dels cossos dels nens i de les nenes i en la classificació després de ser degudament mesurats. Cal donar-los un ordre a seguir, i corregir el cossos infantils que se n'aparten. La finalitat consisteix en què els cossos dels educands es tornin aptes, productius i ajustats als models socials imperants (Lopes, 2000).

⁶ Aquest model pedagògic racionalista estava regit per una pedagogia de caire cartesiana, que reduïa l'home a pensament. A partir d'aquest fonament s'estructura tot el que passa en la relació pedagògica i en la resituació del cos en el territori silenciàt.

contrario de la opinión de cuando comencé), de que las especies no son inmutables” (Montero, 1984:85) i que, per tant, obrirà la possibilitat de pensar en una pedagogia on la variació i la transformació corporal siguin possibles⁷. Estem parlant, doncs, d’un període en el qual la biologia es lliga a la política i també a l’educació⁸. La publicació de *Scientific Education* de Thomas H. Huxley el 1869 reprèn l’encarrilament de la pedagogia vers el camí que a finals del segle XVIII Kant havia encetat amb la seva obra *Versuch einer Pädagogik*⁹.

L’aportació kantiana a aquest gir paradigmàtic de l’educació recull, segons Ortega i Gasset, els secrets decisius de l’època moderna que han de servir per donar un tomb a aquelles idees que fins al moment existien (Ortega y Gasset, 1972:65). Kant diferenciarà l’educació física de l’educació moral dient que l’educació física és aquella que “el hombre tiene en común con los animales, o sea los cuidados” (1983:45). Seguint aquesta línia de pensament pedagògic, ara caldrà observar de l’infant el moviment involuntari i els òrgans dels sentits, per tal de possibilitar una bona educació física. Aquesta perspectiva kantiana discorrerà contrària a la pedagogia de Rousseau que aconsella educar segons els principis de llibertat natural. Kant reclama el protagonisme d’una disciplina criticoepistemològica que ha d’actuar com a propedèutica de l’error (Vilanou,1998). La pedagogia kantiana és possible gràcies a la incorporació de la idea de disciplina en les praxis pedagògiques. Sense disciplina l’home no podrà arribar a ser allò que està cridat a ser: anul·lar l’animalitat i desenvolupar la seva humanitat¹⁰.

Quan Kant fa referència a l’educació física no exclou l’educació de l’ànima:

A la cultura del alma también se la puede llamar física (...) La naturaleza del cuerpo y la del alma están de acuerdo en que se ha de impedir perturbar su recíproca educación (...) Por consiguiente puede llamarse física la educación del alma como a la del cuerpo (Kant, 1984:61).

⁷ Darwin també proposà, entre d’altres idees, que l’evolució no és un fenomen natural que afecti només les espècies vegetals i animals, sinó que els homes no en resten al marge. L’home recuperarà l’espai que havia ocupat antigament i retornarà, amb l’aportació de la teoria evolucionista, a l’escala que ocupava entre els altres vertebrats.

⁸ Cal tenir present que pocs anys abans que Darwin, Gobinau havia publicat el seu *Essai sur l’inégalité des races humaines* i que servirà, juntament amb el pensament de Darwin i d’altres autors, per fonamentar les idees que definiran el corrent positivista.

⁹ És conegut que el llibre de Kant fou publicat l’any 1803 a partir dels apunts que el seu alumne, Friedrich Theodor Rink, havia pres durant els cursos que el filòsof de Königsberg dictà a la Universitat de Halle el 1779.

¹⁰ Aquest plantejament ha estat estudiat per García Amilburu (1997).

Les aportacions kantianes encaminades a aquest científisme pedagògic seran recollides pel seu deixeble Herbart, tot i que encara restaran allunyades del canvi que en el darrer terç del segle XIX donarà la pedagogia¹¹. Aquesta influència de Kant en Herbart —qualificada per Vilanou com la segona herència kantiana i designada com a paradigma herbartià de l’educació (1998)— el portarà a entendre la pedagogia com una teoria de l’educació per a la instrucció que atén la moralització¹². Ambdós autors parlaran de tres etapes diferenciades del procés educatiu/instructiu, i que concretem en l’esquema següent:

Taula 6.1: Pedagogia kantiana vs pedagogia herbartiana

Cures Prèvies	Govern dels infants
Disciplina	Regulació per part del nen
Instrucció	Instrucció

[Elaboració pròpia]

La inscripció en el subjecte de la cultura passa necessàriament per començar a esborrar allò que d’animalitat l’infant disposa al néixer. La principal articulació que el subjecte aporta a la vida, i que connecta amb la seva condició animal, és justament el cos. Aquest haurà de ser transformat a través de la instrucció, amb la finalitat que el subjecte aprengui a controlar les seves formes i els seus usos corporals¹³. Dins del control de la corporeïtat, Herbart inclourà el que denomina com a *disposicions naturals* i que

¹¹ En relació amb els aspectes rellevants de la pedagogia herbartiana lligada a l’educació, cal tenir present la seva concepció de l’educació a partir del que denominà “cures prèvies”: al néixer l’infant necessita del suport d’un altre per tal de poder sobreviure.

¹² Herbart situa com a punt central de la seva pedagogia el caràcter moral considerat segons les seves condicions psicològiques; és per això que funda la pedagogia en l’ètica i la denomina com a filosofia pràctica. Igual que Kant, per a Herbat la disciplina juga un paper rellevant en l’educació de la infància. En paraules de Wickert “la disciplina es el efecto inmediato sobre el espíritu de la infancia con el propósito de educarla. Su fin es la fuerza de carácter de la moralidad” (1930:164).

¹³ Kant ho diu de la forma següent: “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombre, que igualmente están educados (...) El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (1983:31-32).

suposen, entre d'altres aspectes, que les naturaleses malaltisses se sentien dependents. És per aquest motiu que Herbart afirma que en la formació del caràcter la cura del cos i de la seva salut hi juga un paper fonamental.

Aquest conjunt d'aportacions ajudaran a la pedagogia a deixar enrera l'especulació filosòfica (molt preocupada a formular interrogants) i a centrar-se en els fonaments científics que hauran de possibilitar que trobi respostes a moltes de les preguntes inicialment plantejades. Ara, l'educació es troba en mans dels metges i biòlegs, i aquest domini del camp educatiu per part del cos biomèdic durarà pràcticament un segle¹⁴. Són molts els exemples de metges que durant aquest llarg període que hem esmentat es dediquen a reflexionar sobre l'educació de l'infant des d'aquesta perspectiva fisiològica. Tant Maria Montessori com Januz Korczak (ambdós ja en el segle XX) produiran un corpus de sabers medicopedagògics que sostindran bona part d'aquesta nova perspectiva.

Maria Montessori, després d'exercir d'ajudant a la clínica psiquiàtrica de la Facultat de Medicina de la Universitat de Roma, es dedicà a l'estudi del que aleshores es designava com infància anormal. El treball que desenvolupa amb Clodomiro Bonfigli i Sante de Sanctis amb infants amb discapacitat li dóna un conjunt de coneixements que esdevindran claus. Els seus treballs estigueren fortament influïts per l'obra de Cesare Lambroso i li permeteren construir un model pedagògic en el qual l'antropologia física hi era plenament present¹⁵.

¹⁴ És de rigor notar, en relació amb l'adscripció de la pedagogia en el paradigma biomèdic, que aquesta durarà fins a l'any 1958 quan la UNESCO prengui la decisió de canviar l'expressió *Pedagogia Terapèutica* per la d'*Educació Especial*. Aquest canvi implicarà treure de les pràctiques pedagògiques la seva fonamentació mèdica i biològica, doncs ja no es tractarà de guarir (que és l'estatut que epistemològicament li conferia la seva condició de terapèutica), sinó d'educar per augmentar-ne la seva qualitat de vida. Cal recordar, però, que a bona part de les Facultats de Pedagogia de l'Estat espanyol es va seguir oferint l'especialitat de *Pedagogia Terapèutica*, que durà fins a la reforma dels plans d'estudis de l'any 1995. En aquests moments trobem encara països que segueixen oferint especialitats pedagògiques fonamentades en aquesta perspectiva, tal i com se'n deriva de les titulacions d'*Ortopedagogia* (Bèlgica) i de *Defectologia* (URRS i Bòsnia-Hercegovina). Igualment és significativa la terminologia emprada durant els anys 60 i 70 i que designava una de les especialitats de la pedagogia com *Pedagogia Correctiva*. Aquest és el títol del llibre de Bonboir, *Pedagogia correctiva*, on proposa que "la deficiència pedagògica a la que se referiran los esfuerzos de la pedagogía correctiva, se caracteriza por una diferencia negativa que separa el producto o la conducta resultante del aprendizaje del producto o de la conducta admitidos como normas" (1971:16). Des d'aquesta perspectiva, també es construïen els cossos designats com a normals i els cossos constituïts com a anormals damunt els quals la pedagogia correctiva havia d'intervenir.

¹⁵ El 1909 va publicar *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'auto-educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Amb aquesta obra es constata aquesta sistematització del pensament educatiu a través

Per la seva banda, Korczak és un dels autors rellevants en relació amb la mirada medicopedagògica a l'infant. Llicenciat en medicina, arrel d'una estada a Zurich entrarà en contacte amb la pedagogia de Pestalozzi i aplicarà les seves idees a l'orfenat que dirigia a Varsòvia. Aquest gir de la medicina vers la pedagogia, o dit d'altra forma, de les aportacions mèdiques al camp de la pedagogia, no sempre fou vist amb bons ulls pels seus contemporanis polonesos¹⁶.

Amb anterioritat a les aportacions dels metges-pedagogs del segle XX, a Alemanya Ziller i Stoy, seguidors ambdós de la tasca pedagògica iniciada per Herbart (1776-1841), fundaran el 1868 una associació per a la promoció de la pedagogia científica: *Verein für Wissenschaftliche Pädagogik*. Aquesta associació, juntament amb els treballs d'Alexander Bain (*Education as a Science* 1878), d'Herbert Spencer (*Education* 1861) i d'Alexandre Dagué (*Traité de pédagogie* 1865), facilitarà que la pedagogia constitueixi una ciència « possible » de l'educació¹⁷. L'any 1883, en un curs sobre pedagogia a la Universitat de la Sorbona, Henri Marion dirà que l'art de l'educació es pot establir segons un sistema de regles científiques deduïdes de les lleis de la psicologia, la medicina i la biologia¹⁸.

Aquestes idees, que conformaran el que s'ha conegut com el moviment pedagògic experimental d'entreguerres, tenen sentit i es desenvolupen perquè a l'Europa de principis de segle l'empremta deixada pel positivisme filosòfic i pedagògic era considerable. Aquest moviment, representat per Comte, Spencer, Stuart Mill o Ardigò, havia apostat seriosament per la dimensió natural i social de l'educació i per la importància del mètode científic, així com per la necessitat de conèixer i valorar els condicionaments ambientals. Havia fet seves les tesis evolucionistes, ara incorporades a l'explicació dels fenòmens socials i educacionals (DDAA, 1987:12).

de la seva "cientificitat". Sobre aquesta perspectiva de Montessori es pot consultar el llibre de Cervellati (1968).

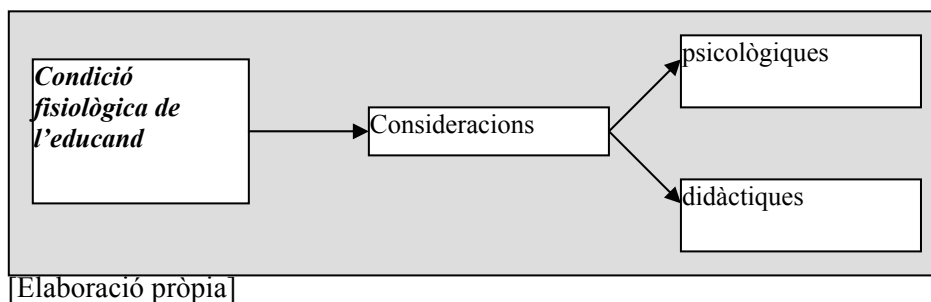
¹⁶ Tal i com afirma Marco "corría la voz de que Korczak traicionaba a la medicina en favor del orfanato creyendo unos que así reducía su función social al campo de la educación. Muchos se sorprendieron del abandono oficial de su brillante carrera como médico" (1991:122).

¹⁷ Cal fer notar, en relació amb el nostre objecte d'estudi, que sis anys abans Bain va publicar el llibre *Mind and Body* (1872).

¹⁸ Marion afirma que: "La pédagogie est la science de l'éducation, c'est à dire l'étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu'on doit proposer en élevant les enfants et les moyens les plus appropriés à cette fin. Il s'agit d'être attentifs aux raisons théoriques plus qu'aux procédés de la pédagogie", citat per Peisance i Vergnanud (1983). Marion va ser el primer titular de la nova càtedra Ciències de l'Educació a França, l'any 1883.

A banda dels autors als quals hem fet referència, cal destacar les aportacions fetes pel pedagog Alexander Bain. Per a ell, la fisiologia és la base de l'educació, i cal partir de l'observació biològica de l'infant per poder edificar posteriorment l'arquitectònica de la praxis educativa. Les funcions corporals, ens diu, passen a ser les condicions autèntiques per tal que existeixi la possibilitat d'educació (Bain, 1915).

Figura 6.1: L'educació segons Bain (1915)



No es pot desenvolupar un bon procés educatiu si el cos no presenta les condicions físiques mínimes requerides. Les funcions corporals passen a ser les veritables possibilitadores de tota educació. Pocs anys més tard Jean Demoor i Tobie Jonckheere publiquen *La Science de l'éducation* (1920) on reafirmen la idea ja proposada en el segle XIX que la pedagogia ha de deixar de moure's en el terreny de l'especulació i ha de seguir el model epistemològic de la biologia. Amb aquesta finalitat, la seva obra tractarà temes com la vida cel·lular, la fecundació i l'herència, la variació biològica, l'evolució, el sistema nerviós, la fatiga escolar, etc.¹⁹. El sistema nerviós serà un dels elements vertebradors de la ciència de l'educació, que ja havia estat exposat en un llibre anterior publicat per Demoor sota el títol de *Les Bases physio-psychologiques de l'éducation* (1905) on ja s'enfoca aquesta perspectiva fisiològica de l'educació²⁰. També

¹⁹ Els temes que varen tractar en el seu llibre, Demoor i Jonckheere se segueixen tractant en els manuals de biologia de l'educació. Un exemple del que diem és el llibre de Sánchez (1989) on s'hi tracten temes com la formació del tub neural, la medul·la, la neurona, les zones interhemisfèriques, el cerebel, la neurofisiologia del sistema visual, etc.

²⁰ El llibre fou publicat a Nivelles, per Lanneau i Despret. El mateix any Bain inaugurarà el curs a l'École Supérieure d'Éducation Physique de Bruxelles amb una conferència titulada "Mission et programme de l'École supérieure d'éducation physique de Bruxelles" (8 d'octubre de 1905). Publicada a Liège per La

Ruiz Amado, en un treball titulat “Ciencias auxiliares de la Educación física” (1912), proposa que “el *cuero sano* es, hasta cierto punto, el requisito previo de la *mente sana*; y por eso la Educación física es la primera que se practica en el niño”. Per a Ruiz Amado són moltes les ciències auxiliars de la pedagogia que tenen una incidència directa damunt dels cossos dels educands. Així, l’anatomia, la fisiologia, la puericultura, la gimnàstica, la mecànica del moviment, la higiene, la dietètica pedagògica, etc. faran més fàcil aquesta tasca d’educar corporalment els alumnes. L’educador no només necessita conèixer el funcionament de l’organisme de l’alumne, sinó que també ha de treure d’aquesta ciència i de les altres auxiliars, el coneixement de les condicions exigides per conservar la salut física de l’escolar. És per això, seguint a Ruiz Amado, que:

Se cuenta entre las ciencias auxiliares de la Pedagogía la Higiene (...) La higiene (cuyo nombre viene de hygieia, la salud, o hygieinos, saludable) es la ciencia que estudia los factores que contribuyen a la salud corporal de los individuos y las colectividades y tiene por objeto obtener las condiciones saludables y alejar aquellas que pudieran perjudicar a la salubridad (Ruiz Amado 1912).

6.2.2. Higiene i pedagogia

Per tot allò que acabem d’exposar, sembla evident que la higiene jugarà un paper clau en la pedagogia de la primera meitat del segle XX. Serà amb els avenços de les ciències biomèdiques i amb l’aplicació d’aquestes als problemes d’ordre social, que la medicina intervindrà en l’ordenació de la societat, que cercarà, entre d’altres objectius, la homogeneïtzació de grans grups humans per obtenir cossos saludables, higiènics i obedients. El moviment higienista naixerà perquè:

La salut —tant física com psicosocial— dels infants constituïa una urgència ineludible que calia atendre immediatament i peremptòria. Les malalties i les xacres socials sovintejaven arreu, per la qual cosa s’imposà la millora de les condicions de vida dels infants que —d’acord amb les concepcions del moment—

Meuse. Allí Demoor afronta la importància de l’educació física en el desenvolupament i la forma dels infants, i sobretot l’aportació de les ciències mèdiques i biològiques en la seva fonamentació.

depenien tant de l'herència biològica com del medi en què vivien (Vilanou, 1995:181).

Pedagogia i medicina, doncs, enceten una sinèrgia que les durà a “reformar” les pràctiques educatives, que havien d’anar molt més enllà de l’escenari de l’escola, per endinsar-se en territoris com ara la vida quotidiana de les famílies. Aquesta relació ha de portar a concebre l’educador com “le moyen d’élever les chances de santé de l’élève”, afirmarà Seurin (1975).

Amb la confluència d’un conjunt de pràctiques i disciplines com la prevenció sanitària, la pediatria, la puericultura, els hospitals infantils, les maternitats, les cases d’higiene infantil, etc. es començarà a intervenir en la situació medicosocial de les famílies i dels infants²¹. L’objectiu a assolir era doble: primer, erradicar i/o disminuir els alts nivells existents de mortalitat infantil i, segon, controlar les pràctiques corporals que tenen lloc a les famílies²². La família en el segle XIX és el punt de mirada dels diferents rostres de la filantropia: el paternalisme en les empreses, l’estalvi moralitzant, la higienització en la medicina. Pràctiques que conflueixen en el segle XX en el denominat sector social. D’aquest sector, la família en serà l’epicentre. Per una banda, és el punt de mira de les empreses higienitzadores, que desestabilitza l’autoritat patriarcal per poder injectar les normes que assegurin la conservació, qualitat i disponibilitat social dels individus. Per altra banda, és un punt de recolzament d’una moralització de les relacions a través de l’estalvi, l’educació i la sexualització (Donzelot, 1990). Ja no es tractava només d’augmentar la salut física dels infants i de les seves famílies; l’objectiu havia passat a ser també, el de “moralitzar” els seus cossos. Aquest fou el plantejament de la *Sociedad Española de Higiene* defensat el dia de la seva inauguració en el discurs que feu S.M. Alfons XII:

²¹ Sobre el tema de la intervenció medicosocial de les famílies es pot consultar el treball de Donzelot (1990), de Cohen (1988) i de Rogeu (1985). La medicina social neix perquè es creu a principis del segle XIX que la misèria està associada a la malaltia. Rogeu cita el treball de Behring (1893) com a justificació de la construcció d’aquesta medicina que lluita contra els problemes socials.

²² Sobre la intervenció damunt dels cossos que presenten un estat de desordre social, és significativa la reflexió que fa Carballeda al proposar que “lo que motiva las intervenciones es ese desorden de los cuerpos; cuerpos abandonados, mutilados, muertos, que están a la vista de la ciudad. No son cuerpos que tienen el heroísmo de la batalla, muchos de ellos provienen de la vergüenza del patíbulo o de la indigencia. No se trata de lo que queda luego de un campo de guerra o tal vez sí; cuerpos producto de una nueva forma de la guerra que se entromete en la filigrana de la paz; cuerpos que hoy llamaríamos de exclusión y en definitiva se trata de no verlos y ocultarlos” (2000). També hi jugà un paper clau el moviment de defensa i protecció de la infància, que al llarg del segle XX tindrà el seu màxim apogeu, almenys en la reducció de casos de maltractament que condueixen fins a la mort dels infants.

Se trata de mejorar la sociedad, procurando en lo posible acrecentar la superioridad de nuestra raza con la que podríamos contar con soldados y trabajadores más útiles e inteligentes consiguiendo con ello contribuir al desarrollo y engrandecimiento de nuestra industria y agricultura (citada per Saiz, 1981).

Una moralització que ajudava a discernir aquelles pràctiques corporals correctes d'aquelles que no podien ser dutes a terme²³. El cos dels infants de les famílies pobres és un dels punts de mirada d'aquesta pedagogia científica, perquè la influència de l'ambient en el seu desenvolupament físic es fa evident. Aquest intent de protegir els infants sorgeix ja en el segle XIX “tras considerar la elevada mortalidad infantil existente, que afectaba principalmente a la población sobre la que gravitaban los factores sociales más negativos” (García Caballero, 1995:3). Tant la pedagogia mèdica com la pediatria social, tindran per objectiu la incidència damunt dels infants, vistos com a subjectes integrals i que cal educar conjuntament la seva dimensió moral i la seva dimensió corporal²⁴. La medicina social va ser definida per Guerin l'any 1848 com el conjunt de relacions entre la medicina i la societat. D'aquesta medicina social, se'n desprèn una nova especialitat que serà designada com a Pediatria Social.

Un exemple de les pràctiques d'higienització és la lluita contra el raquitisme, que fou una de les malalties objecte d'estudi i d'intervenció de la ciència medicopedagògica. Per a Stöltzner, “el raquitismo es una enfermedad extraordinariamente extendida. Se presenta con mayor frecuencia en los pueblos cultos de raza blanca y, sobre todo, al norte de la zona templada; en los barrios pobres de las grandes ciudades, esta enfermedad llega a afectar hasta el 90% de todos los niños” (Stöltzner, 1909:660).

Amb la mirada biologicista de la pedagogia apareixerà una nova realitat que farà aportacions significatives al camp de l'educació. La tasca dels metges-pedagogs que es dediquen al camp de l'educació possibilitarà un conjunt de treballs que aconseguiran disminuir la mortalitat infantil, millorar la salut i fortalesa física i de passada possibilitar

²³ Entre d'altres, es parlava de les situacions de massificació en els habitatges i de com això podia afectar a la salut, però especialment la moral dels infants. La promiscuitat i els abusos sexuals per part dels adults eren un altre dels objectius a eradicar.

²⁴ Per a Masse, la Pediatria Social “estudia al niño sano y enfermo en relación al grupo humano del cual forma parte y con el medio en el cual se desarrolla” a “Introducción a la pediatria social”, dins Mande, Masse i Manicaux (1978:3 i 6).

un millor rendiment escolar i intel·lectual (Vilanou, 1995:185)²⁵. Seran els mestres i educadors, però, qui canalitzaran els objectius dels metges en la vida quotidiana de l'escola per assolir un bon estat de salut i d'higienització de la població infantil. L'entrada de metges pedagogs reprendrà algunes de les pràctiques que hem descrit en relació amb els estudis antropomètrics. Per a Olóriz, “si el estudio paidológico de un grupo escolar, indispensable para una acertada selección, ha de ser completo, deberá someterse cada niño a triple examen, pedagógico, psicológico y físico” (1911). D'entre aquests professionals, el metge aportarà les dades relacionades amb el cos del nen, unes dades anatòmiques que hauran de constituir la vertadera base somàtica de l'expedient escolar²⁶.

Bon exemple de la higienització de la pedagogia és el llibre de Francisca Gay i Luis Cousin *Comment j'élève mon enfant* que és conseqüència directa d'aquesta necessitat manifesta²⁷. La ciència de la puericultura, fortament impulsada ja a les darreries del segle XIX, tindrà en el període que estudiem una gran acollida²⁸. La higiene i el moviment higienista no restaran al marge dels discursos mèdics i pedagògics consolidats en diferents països europeus. Per aquests dos autors, la higiene infantil consisteix en el correcte desenvolupament de les sis característiques següents: neteja, aireació, exercicis físics, cura dels accidents i símptomes de malalties, son i vestits. La seva proposta ha de servir, tal i com detalladament diuen, per preservar “contra las causas de estados mórbidos en general, especialmente contra las enfermedades de las vías respiratorias que tanto llenan las pequeñas tumbas” (Gay i Cousin, 1929:97)²⁹.

²⁵ És des d'aquesta òptica que cal entendre el que diu Galí al fer referència a les escoles del Districte VI de principis de segle XX: “cada un dels metges especialistes fa una visita general, i inspecciona un per un els alumnes, sotmetent a tractament mèdic els alumnes que ho han de menester. Si durant el curs algun noi, a judici del mestre que exerceix una vigilància rigorosa, ha d'ésser visitat per algun facultatiu, el director de les Escoles li proporciona un volant perquè el metge el visiti i digui si pot o no assistir a les classes (...) El control mèdic comportava la corresponent fitxa antropomètrica (...) És comprèn doncs que en una escola on la intervenció del metge tenia tanta importància, l'aspecte físic de l'educació sol·licités especialment atenció”, Galí (1978:114).

²⁶ Seguint a Galí els metges escolars tenien diferents especialitats. En el cas de les escoles del districte VIè de Barcelona els metges que practicaven les inspeccions eren dermatòlegs, oftalmòlegs, otòlegs i experts en medicina general.

²⁷ Traduït al castellà l'any 1929.

²⁸ Després de 1860 comença a tenir-se present, tot i que no del tot, la higiene en els edificis escolars: calefacció, il·luminació, ventilació, preocupació contra les malalties infeccioses.

²⁹ Es tracta d'un llibre que tindrà un alt nivell de divulgació a França i a Espanya. En el pròleg del llibre, hi podem llegir “Abundan ciertamente en la literatura de divulgación médico-pedagógica las pequeñas obras y libritos destinados a poner al alcance del público profano los principales conocimientos sobre cuestiones de tanta trascendencia como puericultura, higiene, educación de los niños, etc., pero ya no es tan fácil descubrir entre las mismas el manual o compendio cuyo contenido abarque todas aquellas

També a Portugal, les conferències fetes per Fernando Correia entre el 1928 i 1932 serviran per fer pedagogia de la salut i de la higiene infantil. En aquells moments hi havia professionals (metges i pedagogs) que estaven a favor, però també n'hi havia d'altres que es posicionaven en contra de donar tanta importància a la "higiene". Aquest fet va portar a Correia, en una conferència feta a la *Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa*, a parlar d'"Os inimigos de higiene" per tal de convèncer el seu auditori de la importància d'anar introduint aquesta perspectiva. En una conferència realitzada davant de la *Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa* afirmava que:

Inimigos da higiene são as pessoas que não se lavam. Não se julgue que essa resposta seria apenas dada por gente humilde, por gente boçal, pelos 80% dos analfabetos do País (...) Há muita pessoa culta, muito bacharel, muito capitalista, muito industrial, muito intelectual, que está convencido sinceramente de que higiene e limpeza são sinónimos (Correia, 1934:87)³⁰.

També en la presentació d'un llibre publicat el 1934 a l'Estat espanyol, Ascarza diu que "la salud es el amor bien que en este mundo podemos disfrutar (...) En esta vida la salud es lo primero, lo más importante, lo que más nos interesa conservar" (Ascarza, 1934:7). L'autor intenta transmetre als lectors (fonamentalment estudiants de primària) la importància de conèixer i tenir cura del seu cos. Tot i fer-ho des d'una perspectiva excessivament mecanicista planteja, d'una manera metafòrica, que el nostre cos, igual com li passa al rellotge de corda, necessita que tinguem cura d'ell. Una forma de fer-ho és menjant, dormint, respirant, passejant, etc.

Juntament amb aquests factors més amplis, i en relació amb les postures corporals acceptades i potenciades des de l'escola, comença a néixer un moviment que cercarà "higienitzar" els cossos des de les seves formes. Tal i com Peyranne proposa:

Le XXe siècle est celui de la naissance de l'ergonomie. Le mobilier dit ergonomique a été spécifiquement conçu pour être adapté à la taille mais aussi à la tâche des élèves. Par la possibilité qu'il offre de bien placer de dos dans les

cuestiones (...) No se crea con lo dicho que los autores de la obra intenten convertir a (la lectora) en un médico o pedagogo, sino tan sólo iniciarla en los conocimientos indispensables que faciliten la misión del primero cuando las circunstancias, más frecuentes de los que a primera vista parece, reclamen su presencia, o hagan más eficaces los preceptos del segundo, con lo cual tantos daños y fatales consecuencias pudieran evitarse", Ribó "Cuatro palabras del traductor", dins Gay i Cousin (1929:VII i VIII).

³⁰ És rellevant la seva crítica, ja que en el llibre marca com a enemics de la higiene alguns metges, alguns de gran importància social, que fins i tot eren professors de la Facultat de Medicina.

différentes activités, il devrait permettre de diminuer la prévalence des douleurs rachidiennes à l'école” (Peyranne, 1999:408).

Es tracta de possibilitar l'adaptació dels cossos dels educands al mobiliari que els acull en els espais educatius i, per fer-ho, és necessari pensar les formes corporals i l'acció directa o indirecta damunt dels seus cossos. Allò que es proposaren fou impulsar una veritable empresa que disposava de formes de prevenció i correcció de possibles deformitats corporals³¹. A través del control i la prevenció dels cossos, la biologia entrarà a formar part dels fonaments que sustenten els discursos pedagògics, i que permetrà aquest gir de les “ciències de l'esperit” cap a les ciències biomèdiques, que tindran un nou objecte damunt el qual intervenir, i que no és altre que el propi cos dels educands.

6.3. La pedagogia totalitària del cos

Afirmàvem a la introducció d'aquest treball que un dels motius pels quals havíem encetat una tesi doctoral com aquesta era la reflexió que havíem estat fent sobre la visió i el rol dels cossos a Auschwitz. Poques vegades s'ha fet una lectura del tema de la *Shoah* a partir del que havia succeït amb els cossos dels presoners tancats en els camps de concentració. En un treball que vam titular “L'anihilació de la corporalitat de l'altre” (Planella, 2000a) reflexionàvem sobre la constitució d'una estètica de l'horror i com els cossos que no encaixaven en aquest “cànon” estètic havien de ser eliminats. D'alguna manera deixàvem entreveure que, en part, el canvi de mirada i de perspectiva que la societat occidental ha fet vers el tema del cos està lligat amb el que va passar entre 1938 i 1945 en els camps de concentració, però també en altres institucions a l'Alemanya nacionalsocialista.

³¹ Aquest tema ha estat àmpliament estudiat a la tesi doctoral de Nieto (2002) a partir de les formes de correcció de l'escoliosis. Per a l'autora, es tracta d'un problema en què “gran importancia tienen los asientos de los niños. Se describen diversos asientos y bancos de escuela realizados por los principales ortopedas de la época. Redard, Roth, Lorenz, Schulthess, Wackenroder, Schreiber y Klein, etc. (...) Esta profusión de modelos surge ante el interés despertado por la postura sentada como generadora de escoliosis y de la imaginación de los hombres de ciencia de esta época puesta al servicio de la Humanidad, para prevenir esta alteración” (2002:284).

Pensem que la qüestió de la corporeïtat no és casual en un tipus de poder polític com el que es desenvoluparà en un país que es proclama hereu, pedagògicament parlant, de la *Paidea* grega. En concret, de l'educació espartana que “concentrò il suo interesse sull'indurimento del corpo (...) Il *paidonomos* era colui che si dedicava alla formazione del carattere virile quei giovani corpi trasformati in proprietà dello Stato” (Fullat, 2002:49). Una *Paideia* en la qual el culte al cos i el tracte negatiu dels cossos deformats jugava un paper central en la vida política i quotidiana dels ciutadans³².

El nostre objectiu, en aquest apartat, és el d'exposar el context de la pujada al poder del partit nacionalsocialista, tot i que també farem referències a les polítiques pedagogicocorporals a l'Espanya franquista, la Itàlia feixista i la França ocupada. Des d'aquestes polítiques, aquests països construeixen una determinada estètica corporal i una presència concreta del cossos dels ciutadans. Allò més rellevant d'aquest capítol és justament l'estudi de com a través de les pràctiques pedagògiques es formaren els models corporals, i de com a través de les mateixes pràctiques pedagògiques es monstraven i demonitzaven aquells cossos que eren diferents, fins a provocar-ne la mort.

Aquest tercer *isme*, centrat en la mirada exclusivament política de la pedagogia del cos, representarà l'anul·lació de les perspectives de l'educació d'un cos en llibertat propugnada pel naturalisme, i reprendrà els fonaments evolucionistes de la ciència de les races desenvolupats per la pedagogia biologicista. Allò que passarà a ser rellevant és que els cossos dels ciutadans —ara propietat de l'Estat— tornin a ser cossos sans, però sobretot cossos racialment purs i nobles. La pedagogia del cos totalitari estarà lligada directament amb les concepcions politicsocials dels Estats totalitaris.

³² En aquest sentit és rellevant notar les similituds d'aquestes pràctiques de corporalitzar negativament els subjectes que s'allunyen de l'ideal somàtic de l'Estat. Tant a Grècia com més endavant a l'Alemanya nacionalsocialista, les pràctiques eugenèsiques tenen la finalitat d'eliminar les corporeïtats no desitjades. Per a Fullat, es tracta d'una “politica eugenetica di un Stato che non voleva sprecare i propri soldi invesendo su corpi da cui non avrebbe potuto ottenere niente” (2002:49).

6.3.1. Els totalitarismes

Segons Friedrich i Brzezinski (1956), el terme *totalitarisme* serveix per definir aquells models polítics que presenten les característiques següents:

- una ideologia oficial; és a dir, un cos oficial de doctrina que cobreix tots els aspectes de la vida humana
- un sistema de partit únic dirigit per un dictador
- un sistema de control policíac
- la concentració de tots els mitjans de propaganda
- la concentració de tots els mitjans militars
- el control central i la direcció de tota l'economia.

Malgrat que el primer punt que exposen Brzezinski i Friedrich pot semblar clau en els inicis del feixisme i del nacionalsocialisme, no es compta amb un cos doctrinari que permeti ordenar totes les seves accions. Hitler pujarà al poder malgrat haver-se negat a presentar, el 1933, un programa polític; el seu llibre *Mein Kampf* ja recollia perfectament el que pensava per a governar el país (malgrat que l'obra no és pròpiament una doctrina política, sinó una biografia apassionada i una crida a l'acció al poble alemany)³³. El franquisme, però, es fonamentarà en els principis del Catolicisme i del Movimiento Nacional, que regiran i ordenaran la vida política i social de l'Estat espanyol sota la dictadura de Franco³⁴.

La causa principal del sorgiment dels moviments totalitaristes és una reacció als models polítics i socials existents fins aleshores, tot i que no sempre reaccionen al mateix ni de

³³ Per a Hitler, allò important no era el que estava escrit en els programes polítics, sinó la voluntat humana de portar-los a terme.

³⁴ L'any 1939, a la Llei 20 de setembre 1939 sobre el Segon Ensenyament, s'afirma que "El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética (...) La revalorización de la español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasia y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maetzu, defensora de la verdadera civilización, que es la Cristiandad".

la mateixa forma. Així, si el feixisme i el nacionalsocialisme són fruit de la reacció dels vençuts contra la humiliació nacional per la derrota i de la reacció davant situacions de misèria, crisi, fam i atur, el franquisme neix com a reacció a una República que qüestiona moltes de les idees fonamentals d'un important grup de ciutadans espanyols de pensament polític dretà³⁵.

L'objectiu dels totalitarismes ha estat el d'arribar a crear un cos-nació únic, en el qual els seus ciutadans se sentissin que formaven part integral de les idees de l'Estat. Un exemple clar d'aquesta unitat és la proposta feixista del *fascio*, que es plantejava precisament com a símbol d'unitat, de força i de justícia. Per tal de poder assolir aquesta dimensió unitària calia posar en marxa una gran maquinària que incloïa la propaganda estatal, el control policíac, el control mèdic i el control pedagògic. És des d'aquesta òptica que la idea d'orde i la idea de control emergiran com a símbols que han de possibilitar l'assoliment d'aquest nou ordre politicsocial propugnat pels estats totalitaris. En un sentit més metafòric podem dir que es tracta d'una *poesia* de la disciplina i de l'ordre.

Aquest ordre i aquesta disciplina es veuran envoltades d'una veritable estètica (molt sovint traduïda en excessiva parafarnàlia) que converteix la vida política i les figures dels líders totalitaris en caps carismàtics, que fan de la seva política una espècie de mitologia. L'escenificació, la ritualització i la simbolització faran del feixisme, el nacionalsocialisme i el franquisme tres models polítics que d'una o altra forma invoquen les mitologies i les creences religioses com a base del seu existir³⁶. En tota l'escenografia totalitarista el poder carismàtic dels líders tindrà un paper central, passant a ser veritables catalitzadors de l'energia nacional i dels seus ciutadans. Es tractava de posar en joc mites que arriben a excitar les multituds i les apropés a les idees que els líders llencen i realimenten dia rera dia.

³⁵ Per a Touchard (1990:499), es tracta de moviments “de desesperanza y de rebeldía contra el liberalismo y los viejos mitos de la máquina y del progreso: el libre juego de los intereses económicos no produce más que catástrofes, la salvación sólo puede venir de una nueva forma de socialismo, del nacionalsocialismo ...”.

³⁶ Aquest plantejament es traduirà de forma diferent en el nacionalsocialisme (on seran invocats tots els mites del romanticisme alemany i es posaran en joc grans representacions dels potencials de l'Estat en les marxes i desfilades militars), en el feixisme (on Mussolini cercarà de retornar a la grandesa de l'Imperi romà) i en el franquisme (on Franco acudirà a la representativitat de Déu a la terra per part del líder polític).

6.3.2. Biologia i nació en la pedagogia política de les races

Malgrat que la pujada al poder de Hitler no s'esdevindrà fins al 1933, uns anys abans ja havia començat a desplegar-se el que pot considerar-se la *política de la ciència de les races* i que transcendeix el territori alemany. Seguint a Poliakow, podem afirmar que:

La première manifestation du racisme moderne et pseudo-scientifique, je crois qu'il faudrait remonter au 24 d'avril de 1684, jour où le Journal des savants publia une note de François Bernier intitulé Nouvelle division de la terre, par les différentes races d'hommes qui l'habitent (1989:53)³⁷.

El text de Bernier enfrontava la raça blanca a totes les altres i plantejava la superioritat de la raça blanca qualificant les altres de salvatges. De la breu nota apareguda a *Le Journal des savants*, es passà a la sistematització de l'antropologia del segle de les llums, on Kant escriu el 1785 el treball titulat *Determinació d'un concepte de raça humana*. Caldrà esperar, però, fins al segle XIX perquè es comenci a fer servir el concepte per explicar molts dels fenòmens socials. És en aquesta època en què Gobineau converteix el concepte de *raça* en un concepte clau de la història mundial, que s'expandeix pels diferents països occidentals de forma simultània. Va proposar el sorgiment del que denominà "raça de prínceps" (els aris), que podien córrer el perill de ser perseguits per les classes inferiors³⁸. El concepte de raça va permetre organitzar les personalitats innates i plantejar-les com a membres d'un grup destinat a dominar a les altres races.

L'antropologia de la segona meitat del segle XIX recollirà les idees de Gobinai i dels seus antecessors i les replantejarà en la projecció de les idees que fonamentaran la política racial alemanya. L'antropologia alemanya s'institucionalitza a partir de 1860 al voltant d'alguns problemes tècnics sobre grups humans, que se centren a mesurar de forma estàndard els cossos i a comparar els pobles i les races (Bauer i Wagner, 1861:2 i

³⁷ El tema pot ser ampliat a través del treball de Poliakow (1971). Aquesta adjudicació no és compartida per tots els autors. Altres perspectives situen a François Hotman (segle XVI) com a precursor de les doctrines racials, especialment per la publicació de la seva obra *Franco-Gallia*.

³⁸ Gobinai publicà el 1853 *Essai sur l'inégalité des races humaines*. El text de Gobinai passà a ser una espècie de llibre de text per a les teories racials. Recordem que Gobinai planteja la teoria de la decadència racial

27). Alguns dels grups ètnics objecte de l'estudi i la intervenció damunt del subjectes classificats en aquesta categoria seran la comunitat jueva i la comunitat gitana.

En relació amb aquesta última, a finals del segle XIX sorgeix un conglomerat de decrets sobre la *Zigeunerfrage* (la qüestió gitana) en els diferents *Länder*; uns decrets que s'agrupen en la recomanació de Bismarck de 1886 d'expulsar del país a les comunitats gitanes. També serà un element clau la creació del Servei d'Informació de la Policia de Seguretat en Relació amb els grups ètnics minoritaris que els fitxarà per tal de tenir-los controlats. En aquest mateix període es crea la *Zigeunerzentrale* (Prefectura Central dels Gitanos) on es tenen totes les dades de tots els gitanos que han pogut fitxar de forma sistematitzada i l'abast dels membres de seguretat que vulguin consultar-los. Paral·lelament a la creació d'organismes oficials que ordenen i controlen les poblacions alemanyes, una part de la societat civil desenvolupa també les seves teories racials. Un exemple del que diem és la publicació el 1880 del llibre de l'escriptor antisemita Eugen Düring *Die Judenfrage als Frage der Racenschädlichkeit für Existenz, Sitte un Cultur del Völker*³⁹.

Ja en el primer terç del segle XX, la ciència de les races comença a desenvolupar-se i l'estat acaba fent ús de diferents professionals —entre ells antropòlegs com ara Eva Justin— per tal de determinar quins eren els criteris per classificar o "diagnosticar" les diferents "races". Els treballs antropològics de finals del segle XIX conduiran a la creació de la Societat Alemanya d'Antropologia, que organitzarà diferents comissions, entre les quals hi havia la Comissió d'Estudis dels Cranis Humans. La Societat, dirigida per Rudolf Virchow de la Universitat de Berlín, es dedicarà a fer recerques empíriques i descriptives sobre mesures anatòmiques, pigmentacions, color dels ulls i dels cabells, etc. Les recerques de la Societat tenen un doble objectiu: l'anàlisi de les característiques de les diferents races i l'estudi de les malalties hereditàries.

³⁹ *La qüestió jueva com a problema de la nocivitat racial per a l'existència moral i la cultura dels pobles.* Tal i com afirma Düring "este cambio en la situación que proviene del hecho que los Judíos, gracias a su especial condición, hacen mal uso de las libertades y saben convertirlas en lo contrario de lo que respondería a una legislación igualitaria y liberal". Citat per (Heuss, 1999:20).

Després dels treballs de la Societat, la creació del *Centre d'Investigacions d'Higiene Racial* serà clau en el treball de classificació, estudi i ordenació⁴⁰ en espais especialment habilitats, d'aquells que s'allunyaven del patró de “raça ària”⁴¹. Tal i com afirma Heuss:

La idea de raza biológicamente definida y relativamente estable, y la de una medición exacta de los seres humanos se convirtieron en ideas dominantes del siglo XIX y principios del siglo XX. La antropología física no se limitó a contraponer blancos o caucásicos a negros o africanos. También dentro de Europa se inventarió una multiplicidad de diferencias raciales. La idea de la determinación biológica de los seres humanos, del individuo tanto como de los grupos, debía desterrar el fantasma del comunismo, que había formulado teóricamente las contradicciones sociales existentes en Europa y las había definido como contradicciones de clase (Heuss, 1999:18).

Amb la pujada del partit nacionalsocialista al poder, les idees desenvolupades per la ciència antropològica, primerament amb finalitats estrictament científiques, passaran després a ser utilitzades com a elements d'ordenació política i social. Tal i com hem afirmat en l'apartat anterior, abans de l'arribada al poder de Hitler en alguns Lands alemanys ja s'havien fet intents de control de la població que es fonamentaven en la classificació racial. Ara, però, la vertebració de les idees científiques amb les possibilitats de control del poder polític farà que les idees racials es portin fins a les seves últimes conseqüències.

L'objectiu fonamental del govern nacionalsocialista és la de donar a conèixer a la població la “construcció” de subjectes diferents, perillosos i/o amb corporeïtats allunyades dels patrons aris. La construcció de subjectes “diferents” no es farà només a partir de les seves conductes, sinó que es farà sobretot a partir dels seus “cossos”. L'anatomia, la biologia i la medicina seran les encarregades de fonamentar la construcció i la classificació de les corporeïtats negatives. D'aquesta forma les institucions alemanyes contribueixen a difondre imatges negatives de determinats grups socials, que justificaran, de cara a la població alemanya, el seu futur extermini.

⁴⁰ Hem tractat aquesta temàtica en el capítol segon, quan fèiem referència al cos en els discursos antropològics de les darreries del segle XIX. Per a aprofundir sobre el sorgiment dels estudis antropològics de mesura i classificació de les races, es pot veure el treball de Berthelot i al. (1985). Igualment, la publicació del llibre de Darwin *L'origen de les espècies* el 1858, va suposar un fet decisiu en l'estudi científic de les races. A partir de les idees darwinianes sobre la selecció natural i el desenvolupament ascendent de les espècies, a Alemanya amb molta facilitat arribaran a la nefasta conclusió que l'eliminació dels subjectes dèbils o inferiors era necessària per a la conservació d'un poble.

⁴¹ A Alemanya conviuen comunitats polonesa, danesa, alsaciana, lituana, jueva i gitana.

El 1936 el Centre d’Higiene Racial passa a ser una secció de la Direcció General de Sanitat. Aquesta modificació possibilita que dita institució es converteixi en el nexa entre la ciència de les races i la seguretat de l’Estat. També hi participà activament la Comunitat Alemanya d’Investigació que, en el moment de la creació dels camps d’extermini, finançarà part dels experiments de Mengele al camp d’Auschwitz. Les idees que aquestes institucions desenvolupen es portaran a la pràctica sense massa oposició, ni a nivell intern ni extern.

Un cop realitzada la tasca d’inventariar els subjectes que s’allunyen dels models corporals establerts, tenen lloc bàsicament dues actuacions diferenciades. Un tipus d’intervenció consistiria a certificar la salut en un estadi prematrimonial. La segona intervenció, que es desprèn de la primera, cercarà esterilitzar o fer avortar a aquells subjectes que presenten probabilitats de transmetre alguna malaltia hereditària, portant al món el que denominaren com a *subjectes improductius*. La finalitat d’aquestes pràctiques inicials era la de crear una *Volksgemeinschaft* (comunitat del poble), en la qual només hi tenien cabuda els subjectes ubicats en la categoria de raça superior. Crear aquesta *Volksgemeinschaft* implicava excloure a tots els elements estranys per construir un poble ideal, i calia tenir molt ben definits els subjectes estranys (Heuss, 1999:24). En aquesta discriminació, aparegueren algunes dificultats que calia resoldre científicament. És el cas del mestissatge, per exemple, de persones que pertanyen a grups ètnics gitanos. Amb aquesta finalitat varen estipular el quadre següent de classificació segons el nivell de consanguinitat:

Taula 6.2: Classificació de les combinacions racials en relació amb el poble gitano

Z	Gitano pur
ZM	Mestís o persona amb barreja gitana, amb igual proporció de sang gitana i alemanya.
ZM +, ZM (+)	Persona barrejada amb major proporció de sang gitana.

ZM en 1r grau	Un dels progenitors és gitano pur; l'altre és de sang alemanya
ZM en 2º grau	Un dels progenitors és ZM en 1r grau; l'altre és de sang alemanya
ZM -, ZM (-)	Persona barrejada amb major proporció de sang alemanya
NZ	Persona no gitana

[Adaptat de Heuss, 1999:32]

Des d'aquesta perspectiva, almenys en el context nacionalsocialista alemany, es construeixen de forma clarament diferenciada, els cossos racialitzats, que havien de conduir a una regeneració (reprentent la proposta feta per Gobinau) de la “raça” alemanya.

6.3.3. Pedagogia totalitària dels cossos

En els Estats totalitaris, la pedagogia serà una de les principals armes per desenvolupar el seu projecte polític, tant per crear ciutadans d'acord amb el règim com per demonitzar aquells que políticament o “racialment” se n'aparten. En l'art nacionalsocialista es reflectirà la concepció i imatge dels cossos per part de l'Estat. Si bé les vanguardies havien influït en la mirada natural dels cossos, l'art totalitari tornarà als models artístics més academicistes. Per a Pérez, aquesta representativitat corporal retorna a “la imageria clàssica de Grecia y Roma, o el academicismo neoclásico, (que) les sirven como plataforma expositiva del predominio de su raza” (2000:41). És així com es projecta en el soldat feixista, nazi o franquista un prototipus de soldat seriat, que es converteix en part de l'engranatge mecànic de la guerra o de l'Estat. Tot estava acuradament estudiat i la representativitat lliure dels cossos no hi tenia cabuda, doncs es corria el risc de perdre la credibilitat dels *mites corporals* que havien anat forjant⁴².

⁴² Per a Theweleit els homes efeminats (que són tots els que no adopten rols masculistes) són molt repel·lents per la mentalitat feixista. De fet ho són tant com les dones masculinitzades. Existeixen, doncs, dos tipus de cossos: el tou i fluït (que només pot ser llegit des de la seva perspectiva negativa) i el cos dur i organitzat (que des de la seva metàfora de cos-màquina s'imposa com a projecte corporal estatal) (1989). La representativitat del cos a l'obra d'art del feixisme és estudiada per Silva (1975).

Les polítiques educatives totalitàries defensen concepcions ben diferents de la qüestió corporal. El cos pertany a l'Estat i no al subjecte i, per tant, és l'Estat el que determina què n'espera dels cossos dels seus ciutadans⁴³. Els cossos són cossos predeterminats que configuren la totalitat de l'engranatge social i no és possible que els ciutadans trenquin l'equilibri d'aquest "engranatge corporal". No existeix la possibilitat de construir el cos propi més enllà d'allò del que està dissenyat, programat i pensat. No hi ha cabuda per a una performativitat corporal, sinó que els currículums corporals vénen tancats per l'Estat. Els cossos dels educands estan cridats a formar part del cos-massa de la resta de la societat. Un cos-massa que, en paraules de Vilanou, es tradueix en un cos que queda "desprovisto de su aura, de la singularidad, originalidad y autenticidad que les otorgaba antiguamente una entidad propia" (2002b:43), i esdevé conseqüentment un cos format estatalment.

6.3.3.1. Vers una pedagogia del totalitarisme

Abans de concretar els elements clau que vertebraven la qüestió corporal com a aspecte rellevant de tota pedagogia totalitària, és necessari desxifrar els eixos generals que constitueixen les bases d'una pedagogia totalitària. Una de les primeres accions que els Estats totalitaris duen a terme per poder instaurar la seva pedagogia és netejar els currículums de les idees que poden ser considerades impures (i per tant afectar negativament la formació dels futurs ciutadans) i expulsar les pedagogies i les corresponents metodologies que abans que les seves pròpies havien regit els moviments reformistes a Espanya, Itàlia, França i Alemanya. Aquesta "neteja" d'idees pedagògiques serà més que evident a l'Estat espanyol on la depuració del magisteri que —abans i durant la guerra— havent defensat la pedagogia de l'Escola Nova, es veurà substituït, en un percentatge molt elevat, per mestres seguidors de la *pedagogia catòlica*. Tal i com afirma Medina, "el ministerio de Sainz Rodríguez suprime el laicismo, la coeducación, la enseñanza en lenguas nacionales, establece una rígida censura en los libros de texto y comienza la depuración de los enseñantes

⁴³ Els individus es troben totalment subordinats a l'Estat i és l'Estat el que pensa i decideix el millor per aquests individus.

comprometidos con el gobierno de la II República” (Medina, 1977:117)⁴⁴. També a Alemanya, les idees pedagògiques que brillaren a la República de Weimer passaren a ser anul·lades amb la voluntat expressa que no traspassessin en el nou Estat naixent. Les idees que defensaven Kühnel, Natorp i Seidel, a partir de les quals calia desenvolupar en l’educand l’autoactivitat, damunt la base de l’activitat corporal, intel·lectual i moral per tal de potenciar la seva independència personal, passen a ser “demonitzades”, doncs el sol fet de pensar en la “independència personal” fa perillar la unitat de l’Estat⁴⁵. Aquest gir en les idees pedagògiques queda reafirmat en el text següent extret del Boletín de Educación de la Província de Gerona de l’any 1940:

En oposición a la Pedagogía roussionana, heterodoxa y extranjerizada que se venía explicando en la mayor parte de las normales de España, es preciso enseñar una Pedagogía Católica e inspirada en la tradición española; lo cual puede conseguirse:

-Recomendando como libros de consulta y de texto las obras de los grandes pedagogos españoles católicos: Raimundo Lulio, Vives, San Ignacio de Loyola, San José de Calasanz, Ponce de León, Manjón, Ruiz Amado, Rufino Blanco, etc.

-Dando un ciclo de conferencias sobre la Encíclica “Divina illius Magistri”, la Carta Magna de la Educación de Pio XI.

Los maestros en ejercicio deben saturarse de los grandes ideales de Religión y Patria que han sido el alma del Glorioso Movimiento Nacional (Boletín de Educación de la Província de Gerona, 1940)⁴⁶.

Per tant, queda palès que en l’Estat totalitari la pedagogia es troba totalment sotmesa a les idees polítiques que regeixen l’ordre social. El magisteri havia de ser fidel a l’Estat i se li demanava total submissió i servilisme. La fidelització del magisteri era del tot imprescindible per poder portar endavant el projecte de transformació social. En conseqüència, la pedagogia en els Estats totalitaris té el poder de transformar la societat i, per tant, es posiciona discursivament com a “pedagogia narrativa de salvació”. El mateix Franco afirmava, fent referència a aquesta idea, que:

⁴⁴ Tal i com afirma Marqués “Com que es tracta de bastir de cap i de nou una escola i una nova societat, cal netejar i depurar el magisteri públic i privat de tot allò que hi ha de dolent, segons els seus governants. El nou règim totalitari actuarà directament sancionant les actituds democràtiques i liberals, i a casa nostra, les nacionalistes. Si, en general la repressió fou dura, ho fou de manera especial entre els ensenyants” (1993:19).

⁴⁵ Aquesta pedagogia quedava palesa en l’article 148 de la *Constitució de Weimar*. Citat per Wickert (1930:221).

⁴⁶ Es tracta de les conferències per a mestres impartides pel professor de la Normal Ignasi-Enric Jordà de les quals se’n publicaren les conclusions “Conclusiones de la conferencias del Cursillo del mes de noviembre”, *Boletín de Educación de la Província de Gerona*, núm. XVII, Noviembre 1939-Febrero 1940, 3.

Tenedlo muy en cuenta maestros. Esos materiales de construcción de la Patria, que son esos niños cuya educación se os encomienda, esos que son los hombres del mañana, han de ser guiados por la senda de la verdad y del bien. Este es el mandato de Dios, ese es el mandato del frente, de las trincheras, de la sangre vertida y de las vidas inmoladas, de los mártires y de los héroes que pusieron muy arriba el santo nombre de España⁴⁷.

La pedagogia totalitària es proposa “salvar” als bons ciutadans dels enemics de l’Estat, que en funció de cadascun dels règims variarà, però que tindran en comú que l’altre (l’enemic perillós) ha estat construït a través d’una justificació política i científica⁴⁸. És així com la pedagogia ha de salvar dels jueus i del rojos, dels gitanos i dels homosexuals, dels bojos i dels discapacitats, i de tots aquells subjectes, que segons els estats totalitaris, fan perillar el seu concepte d’home racialment pur.

Un dels altres elements que jugarà un paper central en tota pedagogia totalitària serà el control i la censura dels llibres de text. El fanatisme i les idees que se’n desprenen poden fer-se arribar amb molta facilitat a la resta de la població a través dels llibres de text. Allí quedarà tot pulcrament exposat, desde l’oficial Història d’Espanya fins a les formes amb les quals els infants han de ser educats en matèria d’urbanitat, passant per l’estudi d’una anatomia, que en el cas de l’Estat espanyol es dibuixarà asexualada⁴⁹. La tasca de censura era duta a terme pel censor, que a través de la impressió del *Nihil Obstat* i del “*imprimase*” permetia que les idees dels llibres de text arribessin a les escoles del Règim.

⁴⁷ *Boletín de Educación de la Provincia de Gerona*, XV, marzo-agosto de 1939. I en aquesta mateixa circular de Franco adreçada als mestres, el Caudillo els esperona en la seva tasca de “cultivar los ideales nacionales (...) y la misión extraordinaria y sagrada de forjar la grandeza de Espana”. Per poder assolir aquest grau de docilitat, l’Estat rebaixa el nivell d’exigència dels estudiants que accedeixen a les escoles normals. Ara allò que es tindrà més en compte no són els seus coneixements científics sobre l’infant i la seva educació, sinó que s’hagi pogut adoctrinar i moralitzar en les idees del Règim als futurs mestres, salvadors d’ànimes i regeneradors dels Estats totalitaris.

⁴⁸ Per a Medina, es tracta d’una “superstición pedagógica, en la capacidad mítica de la educación como instrumento fundamental para configurar una sociedad” (1977:118).

⁴⁹ En el cas de l’*Enciclopedia Escolar* publicada per l’Editorial Luis Vices de Saragossa el 1949 a les planes dedicades a Fisiologia i Higiene no hi consta cap referència a l’aparell reproductor ni a la sexualitat dels infants. En el seu lloc hi trobem detallades referències a l’esquelet humà, l’aparell digestiu, la circulació de la sang, el sistema nerviós o la veu. En contrapartida el llibre exposa amb tot detall el que s’espera de la urbanitat en el comportament dels infants. Així, s’exposa en relació amb els fonaments i la importància de la urbanitat: “La urbanidad es hija de la religión, hermana de la moralidad y compañera de la virtud. Los buenos modales no son privados de ninguna clase social, ni de una nación, ni de una edad de la vida” (1949:478).

Tot i els aspectes que hem analitzat que configuren les pedagogies dels Estats totalitaris, és rellevant afirmar que la pedagogia totalitària té com a objectiu general la formació unitària de la població, esdevenint aquesta el que hem designat ja com a *cos-massa*. La qüestió del cos passa a ocupar un dels espais centrals de les pedagogies totalitàries. Tal i com exposa Knopp, es tractava que els nois i noies poguessin:

Creer, obedecer, luchar, como soldados políticos. Atraídos por la amplia oferta de deportes y ocio, por la expectativa de hacer grandes carreras, entraban en los internados elitistas, donde juraban fidelidad incondicional. Como víctimas de su educación, en la guerra de su padrino los alumnos de Hitler se encontraban frecuentemente entre los más fanáticos (Knopp, 2001:12)⁵⁰.

6.3.4. L'educació corporal en els Estats totalitaris

Hitler afirma a *Mein Kampf* que l'Estat nacional no ha de dirigir de forma prioritària el seu treball d'educació permanent a inculcar coneixements, sinó a cultivar cossos rebossants de salut. Només en segon lloc es troba la formació de les facultats intel·lectuals (Hitler, 1934). Aquesta idea de formar sobretot els cossos dels educands es desprèn de les idees desenvolupades per la Paideia grega, especialment espartana, on el que s'estimulava i es valorava eren els cossos forts i esvelts dels ciutadans⁵¹. No es tracta, com passa amb altres models pedagògics, d'educar a través del cos. El que cerca l'Estat totalitari és educar els cossos dels educands per exercir el control damunt dels ciutadans. Des d'aquesta perspectiva es privilegiarà l'educació física dels subjectes pedagògics, amb l'objectiu d'enfortir els seus cossos i de convertir-los en éssers forts i superiors, en detriment dels subjectes dèbils i inferiors.

⁵⁰ També per a Betancor i Vilanou “els estats-nació beuen de les fonts d'aquest militarisme que a la llarga incidirà en la implantació de la gimnàstica com a pràctica escolar. Una de les temptacions més comunes de les dictadures de qualsevol temps i lloc ha estat la de seguir a ulls clucs un model de l'educació física entès precisament com a preparació pre-militar” (1995).

⁵¹ En aquest sentit la gimnàstica esdevingué un dels camins vers l'assoliment de l'ideal d'home grec. Per a Wickert, aquesta “originariamente fue solo un medio de educación dórico; pero poco a poco fue de influjo decisivo en el desarrollo total y la organización más compleja de la vida griega. En oposición a los cuerpos bárbaros caídos en la sombra la gimnástica dio a los cuerpos griegos aquella noble proporción de los miembros que aún hoy admiramos en las estatuas griegas, aceraba las voluntades y aumentaba el impulso a realizar hechos famosos” (1930:7).

En aquesta pedagogia totalitària, la disciplina militar dels cossos es converteix en un important eix formatiu. En els tres totalitarismes —nacionalsocialisme, feixisme i franquisme— que hem estudiat en aquest apartat coincideix aquesta perspectiva. En el cas de la joventut alemanya s’afiliarà al *Jungvolk* i s’organitzaran a través de les Juventuts Hitlerianes, que ja el 1936 es crearen campaments d’instrucció accelerada, i que segons Knopp “En vísperas del aniversario de Hitler, los novicios entraron en las salas góticas de la antigua fortaleza para realizar su promesa solemne. Toda la Alemania joven está unida por el voto de fidelidad, resonaron las palabras del líder de la Juventud en las bóvedas oscuras” (2001:29). La promesa demanava lliurar el cos a la nació i l’obligatorietat de mantenir el cos el màxim de sa possible. La preparació i l’enfortiment dels cossos trobarà en els campaments, en les marxes, la lluita i l’exercici disciplinat les veritables possibilitats de cultivar-se. Aquesta militarització del cos tindrà una clara diferenciació entre els nens i les nenes. Afirmava Redondo el 1931 que “la coeducación o emparejamiento escolar es un crimen ministerial contra las mujeres decentes (...) Un delito contra salud del pueblo”⁵². Per tant, el treball formatiu es farà de forma diferenciada (en espais físics habilitats per a cada sexe) i el que es demanarà a cadascun d’ells també seran coses diferents. D’aquesta doble perspectiva se’n desprèn el quadre següent:

Taula 6.3: La formació corporal femenina i masculina en les pedagogies totalitàries

<i>NOIES</i>	Cossos sans, vigorosos i disciplinats Cal que estiguin preparades per assumir el rol maternal
<i>NOIS</i>	Formació premilitar Disciplina corporal i fortalesa física, potenciant la seva resistència física

[Elaboració pròpia]

⁵² Redondo (1931) referència d’un treball publicat a la revista *Libertad*, nº 17, 5 d’octubre. Citat per Payne (1985: 41).

Juntament amb la disciplina militar dels cossos dels infants, hi trobem la seva uniformització. La mateixa paraula ens orienta sobre el seu sentit: uniformar fa referència a unificar, a aconseguir que un cos no sobresurti damunt d'un altre cos⁵³. Amb tothom vestit de la mateixa forma s'anul·lava aquesta diferència, sempre i quan per dins els cossos assolissin el mínim que l'Estat els demanava. Posseir un uniforme per a lluir la nova corporeïtat és el que desitgen molts dels infants. Aquest és el testimoni de Hans Jürgen Habenicht quan diu que:

Realmente anhelaba que llegara ese día y estuve orgulloso cuando llegó. Mi hermano mayor ya estaba en las Juventudes Hitlerianas. También yo quería pertenecer a esa comunidad, que se asociaba a los conceptos de camaradería, de patria y honor. Con uniforme sentíamos que nos tomaban más en serio, y ahora yo también pertenecía al grupo de los mayores⁵⁴.

En un altre context veurem com l'educació física premilitar serà, tal i com consta en un decret del Ministerio de Educación Nacional, un dels punts centrals de la pedagogia. En concret, s'afirma que "Tan importante como la escuela es la Educación Física, premilitar y política que reciben los jóvenes a través del Frente de Juventudes de la FET i de las JONS"⁵⁵. Els nens i les nenes espanyoles quedaven inscrits en el Frente de Juventudes, pel decret de 6 de desembre de 1940. El parentiu del model franquista amb el model nacionalsocialista és més que evident. La formació política i premilitar fora de l'escola, tant a Alemanya com a Espanya servirà per arrodonir la formació integral dels nous ciutadans.

La pedagogia del cos es constitueix en una dicotomia ontològica que crea cossos ortodoxes i cossos heterodoxes. La pedagogia de la raça marca l'admiració i l'enorgulliment de posseir cossos purs. D'aquesta forma es negativitzen enormement els cossos dels infants que pertanyen a famílies d'origen jueu o famílies gitanes. La pedagogia corporal racial se sustenta en suposades teories científiques que fonamenten la diferència i la superioritat de l'anomenada raça ària. Els cossos *entartet* i cossos *naked* es transformen de forma artificial per ressaltar-ne la seva inferioritat i la seva

⁵³ A Alemanya, amb la instauració de l'obligatorietat del servei juvenil el 25 de març de 1939, prop de vuit milions de nens i adolescents alemanys vestien l'uniforme de les *Hitlerjugend* abans de començar la Segona Guerra Mundial.

⁵⁴ Citat per Knopp (2001:34).

⁵⁵ Decreto del MEN de 15 de octubre de 1941.

debilitat⁵⁶. Els cos *naked* és degradat, denigrat, aprimat i castigat en el camps de concentració. Aquesta reflexió és la que fa Karol Konieczny en una carta que adreça a Janina Jaworska quan proposa que:

Me gustaría imprimir, como una absoluta necesidad, los dibujos del desfile de prisioneros desnudos. Así es realmente la vida en el campo. El primer aliento de un ser humano depende del brutal desprendimiento de ropas del cuerpo, que ocurre en la primera hora de llegar al campo, y termina en una pila de cuerpos desnudos cerca del crematorio⁵⁷.

La pedagogia totalitària del cos proposa un retorn a la naturalesa, però l'objectiu que cerca i la forma de fer-ho és absolutament diferent del retorn proposat pel naturalisme. En el cas d'Alemanya, serà el moviment conegut com Wandervögel (els ocells senderistes) que va captivar enormement a bona part de la joventut (Giesecke, 1981)⁵⁸. Però no només seran els Wandervögel els que apropin els joves alemanys a la natura. L'educació i enfortiment del cos demana aquest exercici en espais naturals, en vida de campaments, sotmetent el cos a pràctiques extremes de fred i calor⁵⁹.

La separació dels sexes serà un dels elements clau per exercir amb èxit la proposta de pedagogia corporal totalitària. Tant en el franquisme com en el nacionalsocialisme aquesta perspectiva és fa present de forma molt clara. En el primer, serà un dels punts de crítica de l'escola republicana. Les escoles se separaran i quedaran constituïdes per escoles femenines i escoles masculines. Aquesta divisió es mantindrà en tot tipus d'activitat social i política, tant a les *Hitlerjugend* com al Frente de Juventudes. Allí els quedarà molt clar què espera l'Estat dels nois i què n'espera de les noies. Aquestes darreres hauran de ser formades, a més d'en l'Esperit Nacional i l'enfortiment físic, com a expertes coneixedores de les tasques de la llar. Però el que les farà ser "més grans"

⁵⁶ El plantejament dels cossos *naked* és de Clark (1984). El cos *naked* fa referència al cos despullat, clara evidència de la negativització dels cossos dels deportats al camps de concentració del govern alemany.

⁵⁷ Citat per Pérez (2000:77).

⁵⁸ Citat per Knopp (2001). També en aquesta línia és interessant la sessió de seminari dirigida per Àngel Moreu al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona el curs 2002/03, on s'exposaren les bases i fonaments del citat moviment.

⁵⁹ És interessant notar una vegada més com es pren el model espartà d'enfortiment corporal dels infants, en el qual de petits eren submergits en aigua freda per fer-los resistents a les baixes temperatures.

serà el projecte que el partit nacionalsocialista els depara: “La mujer tiene su campo de batalla. Con cada niño que ella da a luz para la nación, lucha en esa batalla”⁶⁰.

El darrer aspecte que marcarà l’educació corporal en els estats totalitaris serà la concepció de l’educació sexual. Tant durant el franquisme com durant el nacionalsocialisme, les concepcions entorn a l’educació sexual tindran un important retrocés, si les comparem amb els corrents pedagògics existents abans de la imposició dels nous règims en aquests mateixos països. En el cas de l’Estat espanyol, i degut a que el Catolicisme serà qui marcarà les directrius de la pedagogia, l’educació sexual entrarà en un dels seus períodes més grisos. Si durant la República la qüestió corporal havia estat present, possibilitant que els infants poguessin sentir de forma oberta la seva corporeïtat, durant el franquisme, l’escola cercarà aplacar i contenir les corporeïtats dels educands, en especial la manifestació de la seva sexualitat. En aquest sentit hi ha un retorn a les creences catòliques que en fan una particular interpretació del cos en la vida dels cristians, més habitual del segle XIX⁶¹. El segle XIX s’havia caracteritzat per una pedagogia corporal de caire “victoriana”, i que en paraules de Yetano (1988: 149) “el estudio de la doctrina tradicional católica sobre el sexo es fundamental (...) La sexualidad en tanto que gozo o placer positivo, no existía. Existía solo en función de, subordinada a, la procreación de los hijos, y sólo era admitida de esta manera”. Es parlava d’una sexualitat negativa, tal i com s’interpretava el cos i la seva concepció en la tradició cristiana i que es caracteritzava per una renúncia permanent (Brown, 1993). No es tracta tant de fer referència a l’educació sexual, sinó a la presa de consciència de l’existència del pecat carnal, que no era anomenat sexualitat sinó fornicació. Un exemple d’aquest plantejament pedagògic que defensa la pulcritud dels cossos dels infants és el que proposa Gambón en el seu llibre *Educación cristiana de las jóvenes*, on proposa que:

La honestidad me exige que esté siempre en disposición de tratar con cualquiera que hubiese de verme. Por consiguiente, estando en cama, me mantendré decentemente cubierta; al vestirme lo haré siempre con sumo recato,

⁶⁰ Són les paraules pronunciades per Hitler en un discurs del partit a Nuremberg i guardat com arxiu sonor a la Deutscher Rundfunk. Knopp (2001:144). Knoop afirma que en l’audició es pot captar els forts aplaudiments del públic assistent, especialment del femení.

⁶¹ Seguint a Marquès “La victòria franquista farà que l’ensenyament reculli altra vegada al segle XIX, que es renunciï a tot allò positiu (que era molt) que s’havia aconseguit durant l’època republicana, i que es tornin a potenciar i primar valors, continguts i metodologies conservadors, renunciant a la innovació i la renovació pedagògiques” (1993:116).

y aun estando a solas, tanto al vestirme como al desnudarme, jamás permaneceré de modo que quede desnudo todo el cuerpo” (p. 32).

La concepció de l'educació sexual per l'Estat nacionalsocialista jugarà un paper també clau. Apuntàvem en aquest mateix apartat el rol que s'esperava de les dones alemanyes en relació amb el manteniment, a través de la procreació, de la raça ària. Per Knopp “la Bund Deutscher Mädel seguía sin ruptura las viejas tradiciones burguesas. La divisa era autodisciplina sexual. Las chicas debían ser como el fresco, claro, limpio aire alemán” (2001:142). Però malgrat la necessitat que l'Estat sentia de regenerar la raça ària no estava disposat a fer-ho a qualsevol preu: els embarassos a l'adolescència eren castigats i les noies expulsades de la *Bund Deutscher Mädel*. Aquest aspecte tampoc no era contradictori amb intentar mantenir al màxim l'ideal de bellesa que la dona alemanya havia d'assolir. La bellesa corporal femenina era inculcada fins a nivells insospitables, tal i com afirma Irmgard Rogge “Éramos las mejores personas del mundo, éramos las personas más eficientes del mundo, éramos las personas más hermosas del mundo. Y los judíos eran exactamente lo contrario”⁶².

6.4. La pedagogia correctiva

Nascuda a recer de l'evolució de les ciències biomèdiques, el que podem denominar com a *pedagogia correctiva* entronca perfectament amb aquest model de govern dels cossos dels subjectes que hem analitzat al llarg del present capítol⁶³. Si fem cas al que proposa Bourdieu: “l'institution s'inscrit dans la chair des individus en produisant et reproduisant des positions et dispositions des corps” (1980:117), haurem d'acceptar que

⁶² Citat per Knopp (2001:156).

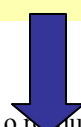
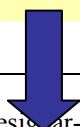
⁶³ És molt gràfica la imatge que Foucault fa servir per tancar el seu llibre *Surveiller et punir*, datada de l'any 1749 i denominada “Ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales” (N. Andry), (Foucault 1976). També ho és una altra de les imatges que apareix en el mateix llibre denominada *Machine à vapeur pour la correction célerifere des petites filles et des petits garçons*, on es diu el següent en relació amb l'artefacte: “se avisa a los Padres y Madres, Tíos y Tías, Tutores, Tutoras, Maestros y Maestras de Internados y a todas las personas en general que tengan Niños perezosos, golosos, rebeldes, revoltosos, insolentes, pendencieros, acusones, charlatanes, irreligiosos, o cualquier otro tipo de defecto, que el señor Croquemitaine y la señora Briquabrac acaban de instalar una máquina semejante a la representada en el grabado, y que reciben todos los días en sus establecimientos, desde las doce de la mañana hasta las dos de la tarde, a todos los Niños malos que necesitan ser castigados” (citad per Foucault, 1976).

serà amb aquesta inscripció de les institucions en les carns dels subjectes que s'executarà, almenys durant un període del segle XX, la pedagogia correctiva.

Existeixen diferents formes de designar aquestes praxis, tot i que en el marc en el qual hem acotat la nostra tesi ens semblava que el més apropiat era el de *pedagogia correctiva*⁶⁴. Un dels moments claus d'aparició del moviment és la França de Pétain, període en el qual el país es trobava sotmès a l'ocupació nacionalsocialista. Aquesta contribució a la producció de discursos del control i la correcció corporal es portà a terme a través de la col·laboració de nombrosos metges, biòlegs, pedagogs, monitors d'activitats esportives, que buscaven els fonaments per produir cossos “correctes”, allunyats dels “defectes” corporals. Tal i com Brohm apunta, es tracta d'un “mélange hybride de gymnastique suédoise, d'anatomie fonctionnelle et d'hygiénisme” (2001:132) que havia de facilitar la regeneració de la raça⁶⁵. El model es fonamenta en la reconstrucció sociocorporal de la societat. L'esquema que en resulta és el següent:

Taula 6.4: Cos i societat en la nova ordenació social

Cos	Societat
Pot presentar diferents desviacions corporals que cal corregir	Allò que està desviat corporalment ho està alhora socialment



⁶⁴ Unes altres formes de designar-ho són: gimnàstica ortopèdica o educació funcional.

⁶⁵ És important notar la diferència de mètode en els processos de regeneració racial entre Alemanya i França. Mentre que els primers opten per fer-ho a través de l'Holocaust, la Shoah i la higiene racial, els segons, amb una finalitat semblant, ho fan des de la pedagogia correctiva. Reconstuir nacionalment el país, significaria començar per reconstruir els cossos dels ciutadans francesos, de fer-los cossos bells, forts i uniformes.

Normalització i ordre social	Amb la correcció recuperem l'ordre social
-------------------------------------	--

[Elaboració pròpia]

Es fa evident, a la llum d'aquest model, que la pedagogia correctiva estarà més propera a una arquitectònica del cos que no pas a visió humanística i integral del subjecte.

Si seguim la proposta de Brohm, cal situar el període d'apogeu de la pedagogia correctiva entre 1940 i 1948. Per a aquest autor, és clau la idea que “le pétainisme pédagogique en France a été en effet littéralement obsédé par le redressement de la race, la fortification du corps et les applications hygiénistes ou eugénistes du slogan de Georges Hébert: être fort pour être utile” (2001:154). L'any 1940 és l'any de l'ocupació francesa, amb l'entrada de l'exèrcit alemany a París i, per tant, és quan es comença a desenvolupar la idea de les noves corporeïtats. Tant Pétain com Marechal cercaran la constitució d'aquest “Ordre Nouveau” que apuntàvem alhora com a corporal i social (sociocorporal). En definitiva es tractava de posar en joc tres elements claus: Pàtria, Família i Treball, sempre amb el cos com a element vertebrador d'aquestes tres institucions.

Serà així que es procurarà que la “corporeïtat francesa” sigui propera a una certa visió dels cossos aris. Cossos esvelts, forts, amb capacitats de resistència, treball i producció per al seu país. Tal i com proposa De Sambucy:

Tout enfant français doit savoir nager; l'enseignement de la respiration nasale consciente fera partie du programme scolaire ainsi celui de la natation, ceux de l'attitude et de l'ordre [...] L'administration aura de droit, après examen devant une commission compétente d'anthropotechniciens, d'interdire la continuation des études intellectuelles supérieures à des sujets déjà déformés et touchés par une forme de tuberculose ou de débilité équivalente. Cette loi vise à diminuer le nombre de sujets incapables de poursuivre leurs études en bon état de santé et manifestement destinés à grossir, au bout d'un certain temps, le nombre des hospitalisés dans les sanatoriums de l'État (De Sambucy, 1946:20).

Però aquest model regeneracionista no passava només per aquesta negació de l'accés als espais de cultura als subjectes amb cossos dèbils i no estàndards. Les dones hauran de participar en aquesta selecció dels subjectes (tal i com hem exposat que passava en el model alemany) per tal de produir nens sans i corporalment correctes. Les dones juguen, doncs, un paper clau en la producció de subjectes sans, corporalment parlant⁶⁶.

Aquestes dues “ciències”, presentades amb claredat a l'obra de De Sambucy, seran el marc científic de la pedagogia correctiva⁶⁷. A través de l'*antropometria purificadora* (sinònim clar de la pedagogia correctiva), es proposa anar a la recerca de tota anomalia corporal, deformació física, per recuperar-la i reconduir-la a l'estat de normalitat corporal. Però per executar el model de l'antropometria purificadora, cal recuperar i/o copiar algunes de les pràctiques desenvolupades pels alemanys durant el III Reich. El primer estadi d'aquesta tasca, serà, per De Sambucy, l'execució d'un programa biomètric. Recollint la tradició i els treballs encetats per Tissié, el primer terç del segle XX es posa en marxa tot el model de regeneració corporal.

6.5. La construcció de cossos heteronormatius des de l'hegemonia pedagògica

Es fa evident que la instauració de les pedagogies que cerquen el control de les corporeïtats tindrà la qüestió sexual com una de les seves banderes. ¿És possible deixar que els cossos descobreixin per ells mateixos la seva dimensió cultural, el seu gènere? ¿Què pot passar si els patrons/models sociocorporals es trenquen perquè hi ha hagut la possibilitat d'encarnar els cossos amb llibertat? Tal i com apunten Guasch i Viñuales:

La búsqueda de diferencias naturales entre los seres humanos ha legitimado la desigualdad social. Sucedió con los negros y con los criminales. Sucedió con

⁶⁶ Per a Tissié es tracta d'“éduquer la femme. L'éducation physique est la première éducation à lui donner pour la constitution de solides moteurs humains, par les meilleurs gestations, de plus saines et des plus fécondes maternités” (1919:3).

⁶⁷ En la presentació del llibre de Bellington (1954) proposa obertament aquesta tasca de reconstrucció dels cossos, afirmant que “Il faut en effet toutes à toutes ces poitrines aplaties, à ces dos voûtés, à ces cous mal plantés, à ces ventres en besace, un travail spécial, une gymnastique sur mesure, une culture physique graduée. Les faire courir, c'est la course des asthmatiques, les faire marcher c'est le défilé des bossus, et les faire sauter, c'est le saut des ventres de besace”.

los homosexuales y las lesbianas. Sucedió (sucede aún) respecto a varones y mujeres. Y, sin embargo, los negros no son distintos de los blancos (las razas no existen) (2003:15).

Aquesta recerca de diferències que marquen amb claredat els cossos masculins i els cossos femenins ha estat més que present en aquest model pedagògic. I és clar, als cossos masculins i als cossos femenins els correspon el destí corporal que està pensat i designat per a ells: la trobada heterosexual.

Si la pedagogia normativitza les sexualitats, és lògic pensar a mantenir-les amagades, dissipades, fins el moment que aquestes aflorin (després ja sense possibilitat de dissimular-les). Compartim amb Vendrell la crítica als discursos pedagògics que pretenen negar la sexualitat (oblidant la teoria freudiana) dels infants. La negació de la sexualitat —asexualitat— passaria aleshores per creure que “los niños han sido y siguen siendo considerados como seres básicamente asexuales” (Vendrell, 2003:27). Malgrat el descobriment freudià que defineix els infants ja com a sers sexuats, moltes pedagogies han seguit existint d’esquenes a aquestes idees, bàsicament per una qüestió relacionada amb la concepció dels cossos dels subjectes educands. Concebre la infància com a “subjectes sexuats” implica partir de la idea que tenen una certa autonomia corporal, i que, per tant, poden exercir, en la mesura de les seves possibilitats i de la seva edat, algun tipus de pràctica sexual. Això entra en conflicte, per exemple, amb les pedagogies d’estats totalitaris que es fonamenten en el catolicisme com a doctrina pedagògica. Si aquestes pedagogies es proposen produir bons cristians i virtuoses ciutadans caldrà ajustar els cossos dels educands als temps i als espais, controlar-los i protegir-los, domar-los i dominar-los (Lopes, 1997:98). És així com la pedagogia que té el cos com a objecte pedagògic dirigirà part de les seves pràctiques a intentar dissimular precisament la corporeïtat, aquella part del subjecte (que de fet és el que el constitueix) que córrer el risc de prendre vida pròpia.

Amb aquesta finalitat es desplegaran una amalgama de tècniques i discursos que proclamaran allò possible i allò prohibit, no sense anormalitzar i castigar a aquells que per un o altre motiu decideixin seguir els sentiments i les indicacions dels seus propis

cossos⁶⁸. Aquests discursos seran escrits per religiosos, que molt sovint parlen des de la teoria i el desconeixement de les corporeïtats i de la sexualitat, però que tindran un èxit força elevat (almenys de cara a l'exterior) en l'intent de produir una literatura edificant per a les ments i esperits joves. En ells es construirà amb una total claredat allò que forma part de cada sexe (s'entén, masculí i femení) i allò que serà considerat directament com a “desviat”, formant part d'una amalgama de patologies que mica en mica seran científitzades. Caldrà produir masculinitats i feminitats, catòliques ambdues, que puguin erigir-se en exemples per aquells que presenten cossos que no són heteronormatius.

Aquesta instrucció es durà a terme sobretot a la pubertat, on els cossos comencen a transformar-se i ja no és possible amagar les formes, les sensacions i alguns desitjos. Passar de ser nen/a a ser home/dona es converteix en un perill i en un objectiu clar de la pedagogia. Entre d'altres aspectes a tenir presents, la proximitat corporal entre l'home i la dona (quan són parella) ha de ser degudament marcada, formada i ensenyada. Tal i com s'apunta en un dels llibres per edificar les ments i els esperits: “el peligro está en la proximidad y en las libertades a que se presta (...) ¡Horror, horror! No son ya un peligro de pecado, son ocasiones próximas de pecado, son lascivos, no por la manera de bailarlos, sino en sí mismos” (Esteve, 1943:40-42). El perill, com es pot suposar, imminent i real, cal tenir-lo present des de la pedagogia, doncs aquesta pot redreçar i prevenir els possibles errors dels joves. És així com la pedagogia, en aquest context que l'hem situat, es transforma en productora i creadora de cossos heteronormatius, deixant de banda o redreçant aquells que per diferents raons s'aparten de l'ideal corporal.

⁶⁸ En el cas de l'Estat espanyol, durant els anys de dictadura franquista ha estat evident. Ja abans, l'obra de Ruiz Amado *La educación de la castidad* havia encetat aquesta onada de discursos antisexuals. Precisament aquesta obra havia sortit com a contrapunt de la pedagogia de l'Escola Nova que propugnava llibertat de moviments i una educació sexual oberta per als infants. Alguns d'aquests treballs que es publicaren durant el franquisme són: M. Ribas (1947) *Cartas a dos novios*. Barcelona: Ave María; G. Prado (1942) *Jóvenes ...! Novios ...! Esposos...!* Madrid: Aldecoa; G. Jiménez (1942) *El decenio crítico (A los jóvenes de 16 a 26 años)*. Por un consiliario de Acción Católica. Bilbao: San Pablo, etc.

6.6. Recapitulació

En aquest sisè capítol, el primer centrat pròpiament en la pedagogia corporal, ens hem centrat a estudiar els discursos pedagògics plantejats des dels moviments higienistes i des dels estats totalitaris. El pas d'una epistemologia filosòfica vers una epistemologia mèdica i biològica, possibilitaren pensar els cossos (i alhora la fonamentació de les praxis pedagògiques que calia exercir damunt d'ells) com espais d'imposició de criteris de salut. Però aquesta mirada més anatòmica a l'educació, no es va limitar únicament a allò físic, sinó que alhora s'aplicava un currículum més o menys ocult en relació amb el que era possible fer i el que no era permès amb els cossos dels educands. Paral·lelament a la higienització dels cossos dels educands, hem estudiat l'educació i el control dels cossos en els totalitarismes.

La definició de totalitarisme —amb la revisió de les seves principals característiques— ens ha permet situar i emmarcar el context en el qual es pensa, dissenya i construeix el model corporal que l'Estat vol construir. Es tracta de pedagogies que tenen molt present el cos; però no el tenen present perquè lliurement creixi i es desenvolupi, sinó per controlar-lo, perquè el cos de l'educand és l'espai d'inscripció corporativa del currículum tancat de l'Estat. En el cos de l'educand es “marca” allò que socialment s'espera d'ell, i la marca comunica a la resta que es troba en una situació de corporeïtat normativa. Aquestes marques són els símbols de la uniformització dels ciutadans. No es tracta que la marca desmarqui el subjecte, es tracta que la marca introdueixi el subjecte en el conjunt del *cos estatal*. De fet, la marca acaba eliminant el subjecte, convertint-lo en un element *cossificat* del treball de modelatge de l'Estat.

La conclusió que es desprèn de l'anàlisi és que les pràctiques higienitzadores i les pràctiques pedagògiques dels estats totalitaris, promouen currículums corporals tancats, on del subjecte només s'espera que acomodi el seu cos als patrons i models normatius establerts. No es tracta d'educar des dels cossos, sinó tot el contrari: crear cossos que estiguin educats.

Capítol 7: La pedagogia de la subjectivitat corporal

Sospecho que trazar el mapa artístico del cuerpo humano es imposible en esta época de monstruosa metástasis informativa y de nuevas tecnologías mecánico-biológicas, en la que no conocemos los límites de la corporalidad, dónde están nuestras identidades, cuáles son las fronteras del arte, ni quiénes son los creadores o las obras verdaderamente significativas.

[Ramírez, 2003:18-19]

Le chorégraphe, comme le danseur, est dépositaire d'un savoir. Il l'a en lui, incorporé. C'est son corps, son esprit qui sont sources d'enseignement.

[Olivier Marmin, 1997]

7.1. Introducció

Parlar de pedagogia de la subjectivitat corporal implica situar el subjecte pedagògic en el centre de l'acció curricular. A diferència dels models pedagògics estudiats en el capítol anterior, la pedagogia de la subjectivitat corporal no s'estructura a partir de la instauració de currículums corporals tancats. Ara parlem i ens situem en i des de la performativitat corporal. La formació del subjecte i de la seva corporeïtat no és un imperatiu pedagògic, sinó que es tracta que el subjecte projecti la ideació de la seva corporeïtat. Si els totalitarismes tenien com a objecte la projecció damunt dels cossos dels ciutadans de les seves ideologies amb la finalitat de produir cossos dòcils i normatius, aquesta altra pedagogia cerca potenciar l'autonomia corporal del subjecte. Es tracta de passar a ser l'actor de la pròpia corporeïtat, dissenyant-la amb la finalitat d'encarnar el cos amb llibertat.

No ens interessien els cossos anatomitzats, sinó més aviat la seva fenomenologia, la subjectivitat de la seva encarnació. Es tracta de partir del concepte d'*incorporació* (interiorització de la vida social a través de cos) en tant que es pot basar en la fenomenologia corporal. Aquest cos pot aprendre més enllà de la consciència i del llenguatge, a través dels sentits i de l'afectivitat⁶⁹. La pedagogia de la subjectivitat corporal parteix de la idea que es pot aprendre a través del cos i de la interacció del nostre cos amb els altres cossos.

7.2. Discursivitat corporal en la pedagogia naturalista

El naturalisme ens permet realitzar una nova hermenèutica de la pedagogia corporal. El filòsof ginebrí Jean-Jacques Rousseau n'és el seu primer exponent de l'era moderna i el seu pensament pedagògic impregnarà bona part de la pedagogia que ens ha arribat —a través de diferents corrents i tradicions— fins als nostres dies. Però serà sobretot la influència de la pedagogia de Rousseau en els pedagogs de l'Escola Nova el que ens interessa remarcar en aquest capítol. El retorn a la natura, a la mare terra, serà l'aportació més significativa d'aquest corrent. La pedagogia que s'experimenta a través de les sensacions corporals, la pedagogia vivenciada (i no inculcada des de l'intel·lecte o el poder) i les activitats educatives desenvolupades a l'aire lliure (la pedagogia *plenairista*) seran les formes de traduir aquesta pedagogia romàntica en l'educació integral dels infants⁷⁰.

Aquestes idees més centrades en els models teòrics del moment, es vertebren amb els corrents artístics de vanguardia; aspecte aquest que caldrà sumar a l'alliberació dels

⁶⁹ Tal i com Faure apunta: “la thématique de l'incorporation (et de l'intériorisation) dans les sciences sociales s'est énoncée avec la problématique du rapport individu et société. De Mauss (avec les techniques du corps), Durkheim, Bateson et Mead, à des chercheurs contemporains tels que Elias et surtout Bourdieu, le langage de l'incorporation s'est imposé à une large partie de la sociologie s'intéressant plus particulièrement, aux processus de socialisation” (Faure, 2000:75).

⁷⁰ En aquest sentit seguim la proposta de Lapiere i Aucouturier (1985); per als autors es tracta de trencar amb “veinte siglos de espiritualidad y de dualismo filosófico (que) han marcado profundamente nuestros modos de pensar ... y obvio es decirlo, nuestras formas de educación”, (1985:2). L'educació vivenciada passarà a ser un element clau, doncs “nuestra repulsa por ese dualismo profesional, no es solamente por opción filosófica, sino porque está en contradicción con todas las referencias experimentales proporcionadas actualmente por las ciencias humanas y que recordaremos en su tiempo” (1985:2).

cossos dels cànons acadèmics estrictes per part del Romanticisme, i que permeté la representació dels sentiments i l'expressió corporal⁷¹. Les vanguardies ofereixen una altra mirada al cos que es fa palesa en l'obra d'artistes com Manet, Cézanne i Seurat⁷². Per als impressionistes i postimpressionistes el cos passa a ser vist com un receptor de la llum tal i com es pot deduir de l'obra de Cézanne. Els treballs de Picasso, però, donaran l'impuls definitiu per destruir l'harmonia corporal, tractant algunes parts del cos de forma individual o bé unificant els cossos en funció del que volen representar. A partir d'aquest moment, el cànon de perfecció corporal es veurà obligat a conviure amb els conceptes de deformitat, desintegració i monstruositat corporal. Totes aquestes noves perspectives, sumades a la liberalització dels cossos a través de la nuesa en els treballs del grup *Die Brücke*, possibiliten aquest retorn cap a allò natural, tant en l'art com en la pedagogia⁷³. També esdevindran un element clau els treballs de Duchamp, sobretot amb les aportacions que farà a la representació dels cossos nusos.

7.2.1. El naturalisme romàntic en la pedagogia de Rousseau

Els precedents de la pedagogia naturalista, que trobarà un gran impuls en el primer terç del segle XX amb l'inici del moviment de l'Escola Nova, cal buscar-los, com dèiem, en la pedagogia rousseuniana. A l'*Emili*, però també en altres de les seves obres, Rousseau cerca reformar la humanitat⁷⁴. Tal i com afirmen González-Agàpito i Marquès, “si Rousseau hi analitza la situació i les contradiccions de l'home és amb

⁷¹ Tal i com apunta Ramírez “la tradición académica creía en la existencia de un cuerpo humano perfecto, sujeto, incluso, a unas medidas proporcionales que derivaban de los estereotipos heredados del mundo clásico. La justificación intelectual remota estaría en *El canon*, aquel libro sobre el tamaño y proporciones de los cuerpos escrito por Policleto, desgraciadamente perdido, y cuya demostración arqueológica buscaron los tratadistas del Renacimiento, estudiando concienzudamente un puñado de estatuas grecorromanas” (2003:21).

⁷² De Seurat són representatius els seus quadres: *Model d'esquena* (1887) i *Model de perfil* (1886-87). Aquest període és clau en l'hermenèutica corporal proposada per Ramírez, doncs “todo empezó a cambiar hacia la mitad del siglo XIX. El realismo polémico de Courbet (y el arte socialista en general) puso el énfasis sobre la representación del cuerpo, tal como éstos aparecían ante una mirada supuestamente libre de prejuicios culturales” (2003:24).

⁷³ Una de les característiques de *Die Brücke* és que solien anar despullats amb els seus models pels boscos de Dresde i Fehmarn (mar Bàltic). Proposen una mirada als cossos des d'una perspectiva biològica, natural juvenil.

⁷⁴ Nosaltres seguim l'edició de l'*Emili* publicada per Eumo editorial el 1989.

l'objectiu que l'home trobi la seva autèntica natura, que es desplega com a *ésser normal* en dos àmbits: el *polític* o col·lectiu i el *pedagògic* o personal" (1989:XXVI). La proposta de la pedagogia de Rousseau és la del retorn a la natura, però una natura que no es caracteritza per la reivindicació de la condició d'animalitat de l'home, tal i com apuntava Ortega y Gasset quan interpretava la seva pedagogia com un tornar enrera cap a l'existència primitiva⁷⁵. La seva proposta va encaminada, com han assenyalat alguns autors, a repensar la pedagogia de l'Antic Règim, excessivament allunyada dels postulats naturalistes⁷⁶.

Aquest retorn a la natura jugarà un paper clau en la pedagogia del cos. El cos està situat en el punt de mira de l'educació natural. El mateix Rousseau afirma a l'*Emili* que "els primers mestres de filosofia són els peus, les mans, els ulls. Substituir tot això per llibres no és pas ensenyar-los a raonar, és ensenyar-los a utilitzar la raó dels altres; és ensenyar-los a creure molt i a no saber mai res" (*Emili*, 135). El retorn a la natura suposarà una actitud contestatària amb les pedagogies imperants del moment. Wickert també apuntarà aquesta intenció contestatària de la pedagogia, dient que en "la época precedente se había sometido al señorío de la inteligencia" (1930:92). La pedagogia impulsada pel filòsof ginebrí cercarà un retorn a l'experimentació corporal, més enllà de l'excessiu plantejament racionalista amb el qual l'escola es regia. Rousseau entenia que l'educació havia de promoure el desenvolupament espontani de la sensibilitat, per tal que l'ésser humà pogués experimentar per ell mateix i no a través de les experimentacions dels altres. Serà en aquest sentit, que Goethe (1911) dirà que l'*Emili* és "l'evangeli de la naturalesa".

Natural i *naturalesa* deriven, etimològicament parlant, del verb llatí *nasci*, *natus*, que pot ser traduït per néixer i nascut respectivament⁷⁷. Compartim amb Quintana que allò natural és "lo aparecido ahí, pues la naturaleza es lo que ha surgido en el mundo, espontáneamente" (1995:62). Aquesta idea d'entendre la natura com el sorgir espontàniament és clau per comprendre els fonaments del naturalisme pedagògic. Per al mateix Quintana, aquesta percepció d'allò natural es tradueix en dues perspectives

⁷⁵ Ortega y Gasset (1959). Allí el filòsof madrileny apuntava la idea que Rousseau reivindicava la condició de Robinson de l'educand.

⁷⁶ Rousseau fa referència al model d'educació de Prínceps instaurat a l'Antic Règim a *Le contrat social*.

⁷⁷ En la llengua grega natura s'anomena *physis* i el substantiu deriva del verb *phyo*, que es pot traduir com créixer, brotar.

naturalistes diferenciades, que alhora es correspondrien amb dues pedagogies naturalistes diferents. Aquestes dues pedagogies d'orientació naturalista es corresponen, per bé que amb nomenclatures diferents, amb el naturalisme pedagògic científic i el naturalisme pedagògic romàntic. En el quadre següent es relacionen aquest models:

Taula 7.1: Els diferents naturalismes

<p>Naturalisme científic:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oposat al sobrenaturalisme i a l'humanisme. -La realitat ha de ser comprovada empíricament. -S'hi inclouen el positivisme francès (Compte, Renan, etc.) l'evolucionisme anglès (Darwin i Spencer) i el materialisme alemany (Vogt, Haeckel). 	<p>Naturalisme pedagògic científic:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les úniques ciències que consideren auxiliars de la pedagogia són les ciències naturals (biologia, fisiologia, sociologia, psicologia). -L'educació té una finalitat pràctica, que pot resumir-se en la idea de preparar per a la vida. -Els principals autors d'aquest corrent de pensament són: Spencer, Compayré, Gabelli, Meumann. -Spencer dóna una gran importància a la cura de la salut corporal i als aspectes físics del cos. En la seva pedagogia s'arriba a admetre el càstig corporal.
<p>Naturalisme romàntic:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No s'oposa al sobrenaturalisme (admet l'existència de Déu), tot i que aprecia el pensament especulatiu (en certa forma contraposat també a l'humanisme). -Es confia plenament en allò que és natural i alhora es desconfia d'allò que és un artifici. 	<p>Naturalisme pedagògic romàntic:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es té una gran confiança en el que marqui la natura per tal d'educar a l'infant. -Es desconfia de la intervenció humana damunt dels infants. -Desenvolupament de la idea de l'educació negativa, fonamentar en el <i>laissez-faire</i>. -La natura és la gran educadora, i es nega el protagonisme de l'educador. -La instrucció intel·lectual juga un paper poc rellevant front a l'experimentació corporal dels aprenentatges.

[Realitzat a partir de Quintana, 1995:65-68]

Del naturalisme pedagògic romàntic aniran sorgint diferents corrents pedagògics que, amb la finalitat de realitzar pràctiques educatives a la natura, proposaran una altra lectura del cos de l'infant. Aquesta lectura naturalista romàntica del cos i la seva educació, tornarà a sorgir amb els plantejaments ecologistes i la pedagogia ambiental de finals del segle XX.

7.2.2. Els cossos en la pedagogia a “plein air”: el cas de l’Escola del Mar

El que denominem sota l’expressió de pedagogia *plenairista* (seguint l’expressió francesa) entronca perfectament amb els supòsits de base de la pedagogia naturalista. De fet, podríem afirmar que les pràctiques pedagògiques *plenairistes* són una de les aplicacions possibles del corrent pedagògic naturalista. Reprenent part de les idees del naturalisme pedagògic encetades per Pestalozzi⁷⁸, Basedow⁷⁹ o Rousseau es comencen a potenciar activitats a plena natura, en les quals el cos és el principal protagonista de l’acció educativa. Per aquests autors, no es tracta només de realitzar exercicis físics, sinó també de poder experimentar i viure directament la naturalesa.

Aquest retornar a la naturalesa té lloc, en paraules de Pereyra, “cuando ha predominado el formalismo o el excesivo intelectualismo” (1982). Una de les experiències més rellevants que exemplifica aquesta pràctica de realitzar les activitats a l’aire lliure (*plein air*) és la colònia per a infants organitzada per Walter Bion l’any 1876. Bion era un pastor protestant que, en traslladar-se d’una zona muntanyosa a la ciutat de Zurich, va observar com la salut física dels seus fills s’anava deteriorant. Va experimentar retornar-los a l’estiu a la zona muntanyosa d’on provenien i va poder observar el canvi que es produí en la seva salut. Després de la primera experiència amb els seus fills, va organitzar amb un grup de mestres i infants una estada d’unes setmanes fent activitats a la muntanya. Aquesta experiència del pastor Bion es va anar estenent a altres països i ciutats, fins que arriba a l’Estat espanyol el 1882. És així com es reben el que en altres llengües van designar-se com *Freienkolonien*, *Country Hollidays* o *Colònies de*

⁷⁸ Afirmarà que l’home només arriba a ser home a través de l’educació. Les seves principals idees pedagògiques se centren en els conceptes següents: espontaneïtat (seguint a la naturalesa), mètode (anar d’allò simple a allò més complex), intuïció, equilibri de forces en l’educació (físic, espiritual i moral) i col·lectivitat (incorporant ja aquesta dimensió social de la pedagogia que establirà Natorp més endavant). Un dels autors que ha treballat aquest plantejament és Burgener (1977).

⁷⁹ Basedow sustentava la seva pedagogia en una educació nacional (fonamentada en la religió natural), un ensenyament sensible i recreatiu i finalment, en el fet que l’ensenyament tingués algun tipus d’utilitat i aplicabilitat. Es tractava de plantejar una pedagogia que unís el coneixement (les paraules) amb les coses. Igualment va proposar la supressió de la pedagogia fonamentada en el temor, els càstigs i la por, alhora que planteja un model d’educació física a través dels jocs i les excursions en plena natura. El seu sistema pedagògic és conegut com *Filantropinum* i es basa en la “religió natural” per afavorir una educació completa i integral dels infants.

*Vacances*⁸⁰. Aquest mateix any es fa referència a aquest tipus de pràctica educativa a la naturalesa en un article publicat en el BILE: *Colonias escolares de vacaciones*⁸¹.

Amb les activitats a l'aire lliure era molt més fàcil augmentar la qualitat de vida dels infants, disminuir les malalties i assolir un millor rendiment dels alumnes a les escoles⁸². Aquest era fonamentalment l'objectiu de les colònies, tenint molt present de no oferir massa activitats intel·lectuals i sí moltes de corporals. Però la pedagogia *plenairista* no es limita a les colònies que es podien organitzar durant els períodes de vacances escolars, sinó que alguns projectes porten la idea de l'educació naturalista a les mateixes escoles. Les experiències precedents de les *public-schools* de Thomas Arnold, l'escola de Yasnaïa Poliana i el Cempuis de Robin eren un significatiu punt de partida per aquesta tendència d'educar els infants no només en allò intel·lectual, sinó en una visió holística o integral. En aquest sentit, per a Robin es tracta de poder oferir un:

Equilibrio entre la acción y el reposo, alternancia de los diversos métodos de actividad y de los distintos órdenes de ejercicios: proporción, distribución estudiada, según las edades, de las horas de trabajo intelectual, ejercicio físico y sueño. Aire y luz a mares para la joven planta humana; vida en el campo si es posible. La clase a cielo abierto, en el jardín y en el bosque cuando el tiempo lo permita. Gimnasia natural, ejercicios al aire libre, juegos organizados, paseos, excursiones, sesiones de baño en el mar (1981:45-46)⁸³.

D'entre moltes de les possibles referències a aquestes experiències, ens centrarem per la relació geogràfica que hi tenim, en el paper que el cos dels infants jugà a l'Escola del Mar. L'Escola del Mar és la concreció d'un dels projectes d'educació per la salut que van consolidar les seves idees durant el primer terç del segle XX a la ciutat de

⁸⁰ Tal i com proposa Vilanou “dos anys més tard (després de 1876) s'organitzaren a Alemanya. S'introduïren a Àustria l'any 1880, i a Brussel·les l'any 1886. Les societats filantròpiques belgues construïren, l'any 1892 les primeres escoles a l'aire lliure” (1994:186).

⁸¹ Ontañón i Costa en un article publicat al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, diuen en relació amb les colònies “se da este nombre a la residencia en los mejores puntos de montaña, durante las vacaciones de estío, de los niños débiles o convalecientes que asisten a las escuelas urbanas y pertenecen a familias poco acomodadas”, “Colonias escolares de vacaciones”, *BILE*, 6, 249-251.

⁸² En paraules de Vilanou “Lay, el pare de la pedagogia experimental, demostrà que els infants, després de tres setmanes de colònies, guanyaven un augment mitjà d'1,280Kg de pes, alhora que el seu perímetre toràcic s'engrandia un centímetre durant la inspiració” (1994:186).

⁸³ És important notar com, malgrat que ubiquem a Robin com un antecessor de les activitats plenairistes, el seu plantejament de fons difereix considerablement, doncs es troba més proper a la mirada biològica a l'educació. En el seu *Manifiesto a los partidarios de la educación integral* proposa que es faci tot “bajo el control de mediciones antropométricas, que permitan seguir el desarrollo físico del niño” (1981:46).

Barcelona, —inaugurada el 1921—⁸⁴. Cal ubicar l'escola del Mar en el context de la pedagogia de l'Escola Nova, que tal i com proposa Saladrigas:

El concepte Escola que perdurava responia a un criteri tancat, hermètic, absolutament anacrònic. Per una banda hi havia l'escola nacional i la privada, ambdues exclusivament instructivistes, que aplicaven mètodes i procediments que esdevenien inoperants per manca d'evolució. D'altra banda, l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia (...) i les escoles de les congregacions religioses, que funcionaven amb criteris molt peculiars (...) però totes pensades i orientades de cara a les famílies de la més alta burgesia (Saladrigas, 1988:159)

L'objectiu de l'Escola del Mar era el d'oferir la possibilitat a famílies amb pocs recursos econòmics (especialment aquelles que vivien al barri de la Barceloneta, a Barcelona) per tal que els seus fills poguessin gaudir d'activitats educatives en contacte amb la naturalesa. La filosofia educativa que marcà la seva trajectòria partia de la idea que els infants havien d'estar “sota cobert” només en aquells moments que fos imprescindible (quan plovia, feia molt fred, etc.). Per tant, l'espai per excel·lència on es duien a terme les activitats de l'Escola del Mar era la platja, entre la sorra i l'aigua⁸⁵. Per captar el sentit rellevant de la presència dels cossos dels infants en aquest context, és significatiu tenir en compte un dels escrits que sortiren els dies de la seva inauguració a la premsa barcelonina. Així, fent referència als horaris i a les activitats pròpies de l'Escola del Mar s'afirmava que:

El horario es distinto, según las estaciones; en la actualidad es el siguiente: a las ocho de la mañana, ingreso en la escuela, seguido de preparación para el almuerzo, que terminará a las nueve; hasta las diez, clase en la playa; una hora de expansión y gimnasia, y otra de clase; al mediodía, preparación higiénica para la comida, que terminará a la una y media; media hora de descanso absoluto en la playa y media hora más de expansión con juegos; de dos y media a tres y cuarto, clase en las aulas; otro rato de expansión, media hora de clase, y de cuatro y media a cinco, merienda y salida de la escuela⁸⁶.

⁸⁴ Cal tenir present, però, que l'any 1908 les escoles del Districte VIè de Barcelona havien encetat un projecte d'educació a l'aire lliure, emmarcat dins de les polítiques d'higienització dels infants. Seguint a Galí, “els nois anaven a l'Escola a les vuit del matí i en tramvia eren conduïts a la platja, on passaven tres hores i mitja, fent exercicis gimnàstics, jugant, prenent el bany i esmorzant” (1978:115). Havia estat professor d'aquestes escoles Pere Vergés, que anys més tard crearia l'Escola del Mar.

⁸⁵ És rellevant com el seu director, Pere Vergés, relaciona l'Escola del Mar amb la tradició grega. Ho fa dient que “l'edifici de l'Escola s'identificava, no sé ben bé per què, amb els valors immarcebables de la cultura grega (...) em sembla evident que aquella nova escola només podia funcionar servint els interessos col·lectius per als quals havia estat creada, a través d'una pedagogia nova i alhora tan antiga d'esperit com el que alimentava la cultura grega” (Saladrigas, 1988:164).

⁸⁶ Article de premsa (sense datar) reproduït per Saladrigas (1988:169).

L'experiència de l'Escola del Mar en relació amb els cossos dels educands permetrà un canvi de perspectiva al voltant de la idea de disciplina dels cossos⁸⁷. Els infants que assisteixen a l'Escola necessiten recuperar-se d'estats malaltissos i allò més significatiu és que canviïn, entre d'altres aspectes, la relació que mantenen amb el propi cos. L'horari mateix que acabem d'exposar ens ho confirma: múltiples espais lliures a disposar per l'infant, a banda de totes les activitats destinades a educar i treballar el cos⁸⁸. No es tracta, tal i com passava en moltes escoles contemporànies a l'Escola del Mar, de tenir els cossos disposats ordenadament, sinó que es tracta d'oferir múltiples possibilitats per tal que els infants “encarnin” el seu cos. Aquestes múltiples possibilitats passen, d'entrada, per recuperar la salut física dels infants (que quan entraren a l'escola estava molt malmesa), però també per deixar que expressin a través del cos les seves demandes i necessitats.

Educar a l'aire lliure esdevindrà una pràctica, que amb alts i baixos, defensors i detractors, anirà evolucionat fins als nostres dies, però sobretot es tractarà d'una pràctica que possibilitarà a molts infants de gaudir d'activitats educatives saludables, que en els murs de les escoles de les grans ciutats o a les lúgubres habitacions dels seus habitatges no podien vivenciar.

7.2.3. La recuperació pedagògica del cos a l'Escola Nova

Parlar de recuperació pedagògica del cos ens obliga a fer referència als projectes pedagògics de l'*Escola Nova*⁸⁹. Entenem per *Escola Nova* l'expressió que el sociòleg

⁸⁷ En relació amb altres tipus de pràctiques pedagògiques corporals és rellevant la crítica de Galí al model medicopedagògic de Jeroni Estrany: “va caure en aquesta aberració pedagògica i va inventar la seva taula i el seu seient per als infants (...) Per això en les escoles del districte VI les aules eren petites i els nois seien en bancs tripersonals que podien ésser emplaçats còmodament en la distància focal; és a dir, es consagrava amb aquest sistema, la pedagogia de la inactivitat del noi enfront del mestre que explica” (1978:115-116).

⁸⁸ En aquest sentit són especialment significatives les imatges de l'Escola del Mar i de les pràctiques corporals que allí es portaven a terme que apareixen a Saladrigas (1988). Entre d'altres, hi trobem fotografies dels infants a la sorra jugant, prenent el bany de mar, etc.

⁸⁹ Nosaltres hem emprat l'expressió “recuperació pedagògica del cos” tot i podríem haver designat a aquesta pràctica i aquest model pedagògic d'altres formes. Un exemple és el plantejament que fa Thiebault quan parla de cos reintegrat (1977:199).

francès Edmond Demoulin designà sobre les teories i corrents existents després del segle XIX (Cousinet, 1950:77) i que, entre d'altres, aporten un ensenyament fonamentat en els mètodes actius i una atenció especial als aspectes físics de la persona. També Adolf Ferrière, fent referència a l'Escola Activa definirà el moviment dient que es tracta d'una:

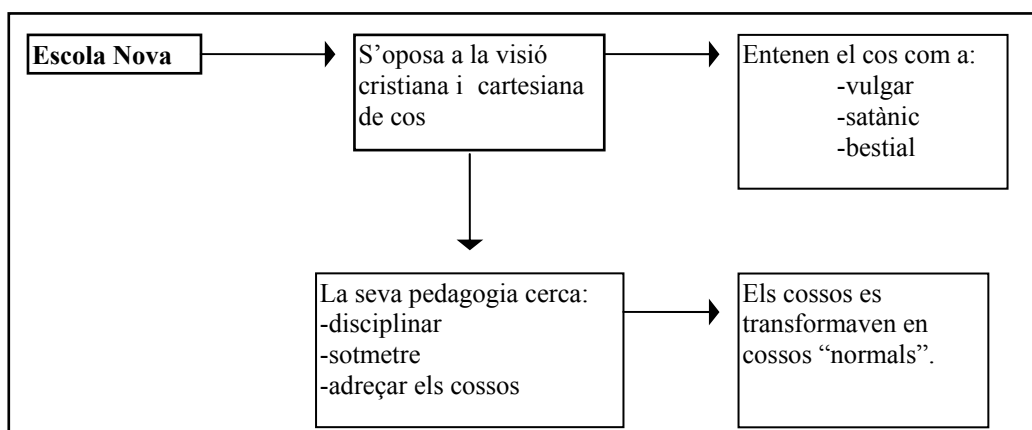
Reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza: contra su formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse al margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el fondo y esencia de la naturaleza infantil. La Escuela activa no es antiintelectual sino antiintelectualista: combate esa inclinación que concede a la inteligencia un lugar preponderante (1982:10).

Una justificació semblant és la que planteja Marchal quan diu que:

Cette éducation est nouvelle parce que, fondamentalement, elle s'oppose à deux traditions, judéo-chrétienne et cartésienne, qui sont toutes deux dualistes. Non seulement celles-ci considèrent que l'être humain est constitué de deux principes différents, la matière et l'esprit, mais que ce dernier, parfois appelé l'âme, est d'essence supérieure, voire divine par rapport au corps vulgaire, bestial, satanique avec ses bas instincts, ses tentations, ses ressorts coupables comme but de discipliner le corps, de le contraindre, de le soumettre à l'âme afin qu'elle assure son salut. (Marchal, 2002:4)

Per a nosaltres, allò rellevant de l'Escola Nova serà la seva oposició a la tradició cristiana i al cartesianisme, en especial a les concepcions que aquestes dues perspectives tenen del cos. Així, el cos era vist des d'aquestes posicions com quelcom vulgar, satànic o bestial i, per tant, el seu principal objectiu cercava adreçar, disciplinar i sotmetre els cossos educands per tal d'assegurar-ne la salut de l'infant.

Figura 7.1: L'Escola Nova com a alternativa a la pedagogia corporal cristiana i cartesiana



[Elaboració pròpia]

També la Institución Libre de Enseñanza es planteja aquesta necessitat de no només instruir, sinó d'educar els infants, despertant diversos interessos en ells⁹⁰. És així que:

Para conseguirlo, quisiera la Institución que en el cultivo del cuerpo y alma nada les fuese ajeno. Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza del hábito y maneras, la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos, la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, dispuestos a vivir como piensan, prontos a apoderarse del ideal en donde quiera, manantiales de poesía (Seage i al., 1977:35).

Els mètodes actius ens indiquen que l'aprenentatge per part de l'alumne també serà actiu i que aquest abandonarà la seva posició "d'espectador" o de receptor passiu dels aprenentatges. La presència corporal activa del subjecte pedagògic serà necessària per possibilitar els aprenentatges, doncs aquests s'executaran a través de tots els sentits. Aquest gir en la concepció pedagògica farà que comenci a emergir una pedagogia antropològica que no concebi a l'educand com una escissió irrecuperable de cos i ment, sinó que se'l concebrà des d'una perspectiva holística i integral. És així com des de l'Escola Nova es privilegiaran pedagogies que mostrin que cos i ànima estan estretament lligades. Per tal de "construir" la personalitat de l'infant, caldrà tenir present

⁹⁰ També cal destacar que, per a Francisco Giner, els jocs, des del punt de vista físic, psicològic i pedagògic, són un tema focal.

la seva dimensió biomecànica, fisiològica, motriu, psicològica, afectiva i social. Incorporar aquestes múltiples dimensions es tradueix de la forma següent:

- oferir llibertat de moviments en els espais i contextos educatius per a l'infant
- tenir una visió del desenvolupament infantil que tingui present la perspectiva psicològica, social, afectiva i motriu
- partir de la idea “d'activitats de veritat” que passa per facilitar els aprenentatges des de la posició d'experimentació personal de l'educand
- reintroducció i potenciació d'aquelles matèries escolars que havien estat considerades marginals, precisament per posar en joc la dimensió corporal: educació física, plàstica i música
- facilitar la presa de consciència del cos per part de l'infant, que porta implícita la condició *sine quanon* de negar la noció cristiana i en certa forma també cartesiana de “pecat carnal” o “corporal”. En el seu lloc cal potenciar i fer vivenciar el cos com a possibilitat d'experimentació del “plaer”.

Aquesta visió integral de l'infant a través de la pedagogia que estem esmentant té un fonament clar en l'experiència de Cempuis i la pedagogia integral de Paul Robin. Per a aquest autor francès es tracta de posar en joc les tres educacions necessàries, amb igualtat de condicions i oportunitats: educació física, educació intel·lectual i educació moral⁹¹.

Però el plantejament d'una educació integral ha de passar necessàriament per recuperar el desplaçament de les pedagogies corporals, i és per això que Cempuis restarà impregnat d'aquest caràcter pedagògic corporal. Serà a través de les pràctiques que descriu Thiebault —“la propreté, la nourriture, les ablutions, la tenue en classe, corps droit, papier droit, écriture droite (...) gymnastique rationnelle ou agrès, cyclisme ou plutôt bicyclisme, natation, tir et même équitation” (1977:207)— que es reintroduirà la presència del cos en la pedagogia de forma activa. El seguiment dels exercicis pedagògics corporals es desenvolupava, sota la influència de l'antropometria, mesurant exhaustivament l'evolució dels cossos dels infants. Juntament amb aquesta recuperació de les pedagogies corporals com a part integrant dels aprenentatges escolars, Cempuis

⁹¹ El tema és tractat amb profunditat per Dommanget (1970).

és rellevant per oferir una educació mixta on les diferències sexuals no havien de regir processos d'aprenentatge excloents i/o diferenciats.

L'experiència de pedagogia integral encetada per Robin marca el punt de partida de noves pràctiques que tenen el cos com un element central de l'educand. En aquest sentit, l'esport serà una eina clau per al desenvolupament de les praxis educatives. També la pedagogia de Dewey se sustenta en un model antropològic naturalista que nega qualsevol tipus de dualisme cos-ànima. Tal i com afirma González:

Dewey se opone con energía a los dualismos que desde los griegos han impregnado no sólo el pensamiento, sino también la misma vida social (con la división en clases sociales y la asignación de una diferente función social a cada una de ellas). Según Dewey, hay que superar la artificialidad que suponen las dicotomías alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica, empírico-racional, naturalismo-humanismo, etc. (Dewey, 2001:25).

Des d'aquesta perspectiva, Dewey criticarà aquesta obsessió de la pedagogia tradicional per aplacar, sotmetre i tenir controlats els cossos dels educands, que no fan altra cosa que dificultar la transmissió de sabers intel·lectuals per part del professorat: “en parte, la actividad corporal llega a ser una intrusa. No teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal con el que hay que luchar” (1995:125). La crítica a aquests posicionaments produeix una recuperació de la presència del cos i, seguint a Dufey (1935), respon a la idea que:

Jadis l'école s'intéressait presque exclusivement aux choses du domaine intellectuel. A cette oeuvre incomplète se substitue la tendance à la formation intégrale. Les essais sont mal suivis, les connaissances psychopédagogiques ne fournissent pas encore aux novateurs les arguments d'ordre scientifique; or le besoin de mouvement est essentiel chez tout être vivant, la formation normale des organes dépend du jeu régulier et complet de leurs fonctions, l'activité entraîne la santé, dans l'organisme sain le cerveau puise de l'énergie.

És evident, a la llum del conjunt d'aportacions que hem analitzat, que la sistematització pedagògica de l'Escola Nova, i de la seva influència en pedagogies posteriors, cerca el reposicionament del paper del cos en l'educació i de la sistematització d'una pedagogia de caire integral, més enllà de les ontologies dicotòmiques que entenen el subjecte pedagògic com la suma de cos i ànima, essent aquesta darrera qui governa la part corporal.

7.2.4. La psicomotricitat i el cos de l'infant en l'educació

La psicomotricitat també és fruit d'aquest gir hermeneütic que s'ha donat en la pedagogia resituant el cos en una espai central de la praxis pedagògica. Hem optat per ubicar la psicomotricitat en el naturalisme, tot i que som conscients que depenent de la perspectiva hermenèutica que prenguem de referència, també podria ser-ho en el biologicisme. La mateixa expressió *psicomotricitat* ens situa en la tradició de les pedagogies holístiques o integrals. El cos i la ment configuren la mateixa essència etimològica de l'expressió psicomotricitat que té com a perspectiva l'educació holística de l'infant. La mateixa denominació de la disciplina ens dóna pistes clares del model antropològic que la sustenta: allò psicològic (la ment) no es troba ni separat ni aïllat del cos, sinó que existeixen clares connexions entre la ment i el cos. Aquesta visió integral de l'educació es sustenta en la proposta de Maigre i Destrooper en la qual defensen que “depuis Descartes, la philosophie et la médecine françaises ont été préoccupées par les problèmes du dualisme corps-esprit, faussement résolu en mettant l'accent sur l'un ou l'autre des deux aspects de l'être humain” (1975:9). Aquest és l'objectiu de fons de la psicomotricitat: resoldre el problema de la ment i el cos en les pràctiques educatives cercant de trobar una solució alhora psicològica i científica. Tal i com afirma Arnáiz “desde principios de siglo XX hasta hoy, los psicomotricistas (sobretudo franceses ya que no debemos olvidar que el ámbito de la psicomotricidad nació en Francia) han primado el aspecto de la corporeidad que engloba el cuerpo somático, el cuerpo mecánico y el cuerpo energético” (1987:11). En el context del naixement de la psicomotricitat es dóna una nova concepció a la idea de cos a partir del que es denominarà com “cos subtil” (Le Camus, 1980 i 1984). Aquesta concepció intenta superar el paradigma anterior que interpretava el cos com una estructura anatonomofisiològica, especialment potenciada des del paradigma biologicista de l'educació.

Així doncs, la psicomotricitat neix com a resultat de l'intent de superar els models terapèutics i educatius fonamentats en una perspectiva anatòmica i clínica. Abans, tant la filosofia com la medicina havien estat molt preocupades per donar una resposta a la perspectiva antropològica dualista impulsada de nou per Descartes. Les solucions cercades per aquestes disciplines opten per solucions que posen l'accent en una o en

l'altra dimensió d'aquest dualisme; bé en el cos o bé en la ment. Serà a partir dels treballs fets per Maine de Biran i pels neuropsiquiatres de principis de segle XX que es comencen a establir les bases per al naixement d'aquesta nova disciplina. Per a Maigre i Destrooper, "l'émergence du terme psychomotricité en France n'a donc rien de trouver à ce problème une solution ayant des bases à la fois psychologiques et scientifiques" (1975:9).

La neurologia serà una de les primeres ciències que s'aproparà a l'estudi per a la fonamentació de la psicomotricitat. És el que Gibello denominà com "le carrefour de la psychomotricité" (1970), ja que alguns dels sectors existents en el camp de la neurologia deixaran de banda les explicacions anatomofisiològiques. La neurofisiologia va ser l'altra forma d'apropar-se a la noció de psicomotricitat, sobretot amb els treballs de Sherrington quan el 1906 parla de l'acció integradora del sistema nerviós. Aquest fet dona una nova perspectiva, ja que evidencia la connexió entre el cos de l'individu i les interaccions amb els altres i amb el medi ambient que l'envolta.

Finalment, la neuropsiquiatria infantil també s'aproparà a la psicomotricitat. Són rellevants els treballs de Dupré descrivint el 1907 el síndrome de debilitat motriu i el 1909 relacionant-ho amb la idea de debilitat mental, i exposant per primera vegada el que denomina *psicomotricitat infantil* (Arnáiz, 1987:14)⁹². Però Dupré no serà l'únic neuropsiquiatra infantil que senti atracció per la temàtica de les relacions entre la ment i el cos. Entre d'altres, i especialment per la seva importància en el camp d'estudi que ens ocupa, Henry Wallon mereix un comentari detallat.

Així, de forma paral·lela a les aportacions de Dupré, Wallon des d'una perspectiva psicobiològica, comença, ja abans de la primera Guerra Mundial, a treballar entorn a les relacions entre debilitat mental i trastorns en el desenvolupament motriu. A la seva tesi doctoral titulada *L'enfant turbulent* (1925) farà algunes aportacions claus, sobretot pel que fa a determinar els estadis i els trastorns del desenvolupament psicomotor i mental del nen. Ho destaquen Maigre i Destrooper:

⁹² Es tracta del treball fet conjuntament amb Merklen i presentat al *19è Congrès des Aliénistes et Neurologistes français* realitzat a Nantes aquest mateix any i titulat "La débilité motrice dans ses rapports avec débilité mentale" (1909, 405-424).

C'est essentiellement dans l'oeuvre de H. Wallon que l'on trouve le point de départ de cette notion fondamentale d'unité fonctionnelle, d'unité biologique de la personne humaine où psychisme et motricité ne constituent plus deux domaines distincts ou juxtaposés, mais représentent l'expression des rapports réels de l'être et du milieu (Maigre i Destrooper, 1975:11).

Wallon serà, doncs, l'autor que permetrà sistematitzar algunes de les idees aportades al tema fins aleshores. Tota la seva obra girarà en torn a la idea de mostrar amb quina importància el moviment contribueix al desenvolupament de l'infant fins al punt que afirma que el moviment és l'expressió de la vida psíquica de l'infant i configura tota la seva personalitat. Un dels aspectes que ell evidencia és que l'infant, abans que el llenguatge verbal, posa en joc tot un llenguatge gestual (tonicitat, gest, moviment, etc.). Els seus treballs el varen portar a definir alguns síndromes d'insuficiència psicomotriu i a ser el primer que relacionà els trastorns psicomotors amb els trastorns del comportament.

A banda d'aquestes aportacions, desenvolupades dins el context francòfon, foren realment significatius els treballs de la metgessa italiana Maria Montessori. El mètode de la doctora Montessori es basava en l'activitat de l'infant a partir dels interessos d'aquest, però també en relació amb l'activitat sensoriomotriu. Entre d'altres aspectes, insistia en el que ella denominava "llicó de silenci", a partir de la qual l'infant aprenia a controlar i a inhibir les seves accions.

El darrer autor que en el període que estudiem feu destacades aportacions a la fonamentació de la ciència de la psicomotricitat fou Jean Piaget. Tal i com afirma Àngel (1997:8) "Piaget evidencia que l'activitat motriu es troba en estreta relació amb l'activitat psíquica global de l'infant (...) La imitació permet el pas de la sensoriomotricitat al pensament representatiu". Per tant, els treballs de l'espistemòleg de Ginebra estan dirigits a trencar amb la concepció que més amunt apuntàvem que havia estat la dominant fins al moment. Tot i que tal i com ens recorden Maigre i Destrooper, "Piaget est un logicien et ne s'intéresse pas tant à l'unité de l'être qu'à l'explication des phénomènes impliqués dans l'organisation des fonctions cognitives chez l'enfant" (1975:12). Els seus treballs es concretaran en l'elaboració dels diferents estadis del desenvolupament: període sensoriomotriu, intel·ligència representativa preoperatòria, operacions concretes i operacions formals.

7.3. L'educació del cos des de la perspectiva culturalista

El darrer dels moviments que volem analitzar que ha construït un discurs pedagògic corporal és el que podem denominar com *culturalisme*⁹³. Aquesta nova mirada pedagògica als cossos es vertebrarà a partir de les aportacions dels treballs de Freud i de Cassirer, i s'anirà alimentant amb moltes altres pedagogies que arriben fins avui dia. Tot i que com diu Vilanou: “en realidad, el culturalismo pedagógico tiene su origen en la obra de Dilthey que había incorporado una crítica de la razón histórica” (2003:231). Però malgrat aquest origen diltheyà, serà justament l'aportació de Freud sobre el descobriment de la sexualitat infantil la que possibilitarà una nova interpretació dels cossos des de la pedagogia. Aquest fet, juntament amb la possibilitat d'oferir als cossos una mirada simbòlica, que facilitarà el pensament filosòfic de Cassirer, permetrà pensar que “l'ésser humà pot caracteritzar-se pel fet de ser *capax symbolorum* perquè, sempre i arreu, es troba situat en un trajecte hermenèutic” (Duch, 1997). El simbolisme del cos serà el catalitzador vers una pedagogia performativa, oberta a totes les dimensions de la persona.

També l'art marcarà considerablement la percepció i la concepció del cos. És d'aquesta forma com el surrealisme trencarà amb les formes dels cossos, perquè a la seva llum ja no hi ha formes estables preestablertes, i a partir de l'art ara es poden transformar i modificar com es desitgin. L'obra de Salvador Dalí aportarà aquesta perspectiva de trencament, que vindrà recolzada per les reflexions teòriques de Bataille al seu llibre *l'Erotisme*, on defensa que el desig de l'erotisme és el desig que triomfa de la prohibició⁹⁴. Els treballs de l'escola anglesa, representats per Lucian Freud i Francis Bacon, donaran encara una altra perspectiva a la dimensió simbòlica dels cossos. Si per a Bacon el cos no es pot representar perquè no té forma, per a Lucian Freud es tracta de

⁹³ El culturalisme pedagògic cal lligar-lo amb la concepció de l'educació com a *Bildung*. En paraules de Vilanou: “Para las ciencias del espíritu el concepto de “formación” (*Bildung*) ocupa un lugar central a presentarse como la guía de los procesos educativos que giran alrededor de los ideales de la pedagogía de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desea transmitir valores” (2003:232). És, doncs, des d'aquesta perspectiva que existeixen lligams clars entre la *Bildung* i la *Paideia*; tant en una com en l'altra, considerem els aspectes de l'educació corporal punts rellevants del pensament pedagògic.

⁹⁴ Per a Chadwick *El gran masturbador* de Dalí (1929) “revela el rol de Gala como estimuladora del deseo erótico que inicia el proceso de desilusión, y la conexión entre realidad interior y exterior, ya que está emergiendo directamente de la mente de Dalí”.

representar el cos tal i com és, sense cap predeterminació estètica. El fet que triï personatges “no estèticament bells” és ja una aposta clara per l’exercici deconstructiu dels estereotips corporals⁹⁵. Aquesta deconstrucció dels estereotips corporals farà possible el gir cap a la dimensió simbòlica del cos, llegida des d’una perspectiva culturalista.

7.3.1. Psicoanàlisi i educació: l’alliberament del cos de l’educand

Afirmàvem en el capítol quart que els treballs de Sigmund Freud permeteren donar un important pas en les relacions cos-ment, que arribaren al seu zenit amb la formulació de la teoria de l’inconscient. La influència de Charcot havia permès a Freud familiaritzar-se amb els estudis sobre la histèria (avui coneguda com trastorn de conversió somàtica) i les relacions existents entre malalties orgàniques i malalties psíquiques. El terme *psicosomàtic* posa de costat, precisament, aquesta relació directa entre allò psicològic i allò corporal. El panorama social, en relació amb les qüestions corporals i en concret a les qüestions sexuals amb les quals Freud es troba, ens el descriu Foucault (1984) a partir dels quatre eixos següents:

- la pedagogització del sexe de l’infant
- la histerització del cos de les dones
- la regulació dels naixements
- la psiquiatrització de les perversions

És justament aquesta realitat, especialment a la Viena de finals del segle XIX, que la comunitat artística i intel·lectual intenta canviar a través de les seves múltiples aportacions. En paraules de Tubert “La cultura liberal tradicional se había centrado en el hombre racional, capaz de crear una sociedad mejor mediante el dominio de la naturaleza y el autocontrol moral” (1996:210)⁹⁶. Aquest home racional, amb l’arribada

⁹⁵ Tal i com apunta Pérez “la carne en los cuerpos de Lucian Freud pesa, se derrama sobre la cama o el sofá, sin que exista ninguna pincelada correctora que lo impida” (2000:97).

⁹⁶ Cal tenir en compte també, que els treballs de Nietzsche, especialment el seu text breu “Contra los despreciadores del cuerpo”, van influir en els joves artistes i intel·lectuals vienesos, que els permeté tenir un marc de pensament comú en la tasca de revisar i reconstruir una societat tradicional.

del segle XX, deixarà lloc a un home que cercarà desentranyar el desig, la passió, la prohibició i el sofriment. Freud jugarà un paper central en aquest escenari de redescobriments del rol de l'home nou. La psicoanàlisi permetrà justament aquest desemmascarar i alliberar dels vels que no el permetien encarnar el seu cos plenament, perquè la formació del jo estarà connectada amb la idea que *hom es forma del propi cos*. És en aquest sentit que per a Freud el “jo és sobretot i principalment un jo corporal”. Però el més rellevant de l'aportació de Freud al tema del cos és, en paraules de Le Breton, que “opère une rupture épistémologique qui soustrait la corporéité humaine à la langue de bois des positivismes du XIXè siècle” (1992:17). És d'aquesta forma com Freud introduirà un aspecte relacional com a centre de la corporeïtat fent-ne una veritable estructura simbòlica.

7.3.1.1. Les aportacions de Wilhelm Reich a una pedagogia del cos

Més que Freud, una de les grans aportacions a la pedagogia del cos —que podem considerar encara més rellevant per aquest apartat— és l'obra del seu deixeble Wilhelm Reich. El 1923 Reich comença a manifestar les seves discrepàncies amb Freud que el duran a trencar amb el mestre deu anys més tard. De la seva obra és necessari destacar el llibre *Die Funktion des Orgasmus* (1927), que va reescriure el 1942 fent suggerents variacions. Segons la teoria de Reich, l'orgasme és l'energia que mou a l'individu, i en el moment en què el subjecte no té la possibilitat d'experimentar un orgasme plenament satisfactori, apareix el conflicte neuròtic. Reich ubica en el nivell corporal l'aparició de malestars psíquics en el subjecte. Des del punt de vista que estem plantejant la nostra tesi doctoral, allò realment interessant és que per a Reich⁹⁷:

La sexualidad era el centro a cuyo alrededor giraba no únicamente la vida interior del individuo sino toda su vida social. Y es congruentemente con esto que, años después, Reich afirma que los elementos propios a la ideología

⁹⁷ Reich ho planteja de la forma següent: “la moral sexual burguesa, cuya esencia consiste en considerar la vida sexual no como algo natural sino en estricta dependencia con el orden social actual, y en negar la sexualidad, en tomar una actitud timorata y represiva frente a ella, se encuentra embutida en nuestra piel – en nuestra piel de comunista- mucho más profundamente de lo que creemos” (Munné, 1980:101).

neurótica obsesiva y en general de la inhibición de la potencia orgásmica están en la moral sexual defendida e impuesta por la burguesía” (Munné, 1982:78).

Aquesta imposició de les idees socials que plantegen quins són els models corporals i els usos que els individus en poden fer, queda estructurada en l’obra de Reich que sintetitzem en el quadre següent:

Taula 7.2: Les capes de la corporeïtat segons Reich

CAPE CORPORALS	CARACTERÍSTIQUES
Primera màscara de l’autodomini	Caracteritzada per l’amabilitat compulsiva i no sincera, així com per un alt nivell de sociabilitat artificial.
Inconscient freudià	Caracteritzada pel sadisme, la cobdícia, la lascívia, l’enveja i les perversions. És el producte d’una cultura negadora dels cossos dels subjectes i de les seves possibilitats reals, especialment pel que fa al vessant sexual.
Sociabilitat i sexualitat naturals	Es tracta de la capacitat d’estimar i de desenvolupar el plaer natural. Representa el nucli biològic de l’estructura humana, inconscient i temuda. Es troba en desacord amb molts aspectes de l’educació i dels règims autoritaris.

[Elaboració pròpia]

El mètode de Reich, tot i que aplicat sobretot en el camp terapèutic, plantejava que canviar el cos era gairebé tan com canviar la *Weltanschauung* de l’individu (Robinson, 1971). Canviar la cosmovisió de l’individu passa per concebre el propi cos des d’una altra dimensió, més enllà de les estructures socials que l’han construït d’una forma determinada (precisament donant-li la forma que aquella societat o aquell estat desitjava donar-li). Es tracta d’una pedagogia que cerca apaivagar el dualisme entre el cos i l’ànima, entre el vessant somàtic i el psíquic, i se centra en el subjecte holístic⁹⁸. Per a Reich, han estat trencades les fronteres entre cos/psique, i es cerca la unitat del ser des de la consciència corporal, partint de la unitat o totalitat del ser. En aquest sentit afirmarà que:

La praxis demostrarà (...) que nuestra tarea, que es la de dar a los jóvenes los indispensables conocimientos políticos, se nos hará más fácil cuanto más consigamos vencer sus inhibiciones sexuales y sus prejuicios morales. En esta cuestión solamente podemos alcanzar el éxito si oponemos a la ideología

⁹⁸ És interessant la particular visió que dels treballs pedagògics de Reich ofereix Albertini (1994).

burguesa, hipócrita y negativa, una ideología que se pronuncie a favor de la sexualidad (Reich,1980:102-103).

Torna a insistir en aquest “desbloqueig” mental i social relacionat amb els cossos i els seus usos, i en com una pedagogia d’orientació burgesa els construeix amb patrons clarament predefinits.

Reich parteix de la idea que tota rigidesa muscular té el seu origen en un moment concret. En la rigidesa muscular hi podem llegir la història i el significat mateix de la producció del cos rígid. En aquesta interpretació, que segueix fonamentada en la psicossomàtica, Reich hi veu un espai de possibilitats, d’educació i reeducació corporal. I aquest component educatiu dels treballs de Reich ho és:

Não apenas por educarem os corpos dos indivíduos auxiliando-os, por exemplo, a adotar uma determinada postura em detrimento de uma outra, mas, mais do que isso, educativos porque educam o indivíduo na medida em que o levam a estabelecer um contato consigo mesmo, com o seu íntimo, com o “outro”; levando-o a conhecer suas potencialidades, a “liberar sus energias”, enfim, a “viver plenamente (Quenzer, 1997).

És en aquest sentit que la pedagogia corporal de Reich es proposa alliberar el que ell denomina com *energies vegetatives* a través de les quals es podrà alliberar el subjecte. El seu interès no és el cos com a objecte d’intervenció/manipulació/alliberació, sinó els efectes i relacions de les intervencions entre el cos i la ment. No es tracta d’un model gimnàstic i de l’aplicació sistemàtica d’exercicis que empen el massatge corporal; no n’hi ha prou amb la relaxació dels múscles⁹⁹. En un sentit més ampli cal llegir l’obra de Reich com un veritable revulsiu corporal, en el sentit que ajudà a pensar els cossos des de noves perspectives. Tal i com proposa Brohm “avec Wilhem Reich comme maître à penser, une véritable *religion du corps* est née qui veut ressusciter, *désebastiller* le corps que la société moderne a réifié” (2001:XVII).

Reich és especialment significatiu per connectar els aspectes corporals amb els socials. Allò que afecta i configura les neurosis dels subjectes es troba directament relacionat

⁹⁹ Aquesta temàtica ha estat estudiada per Wagner (1994) en el seu treball de final de Màster.

amb la construcció dels models corporals i en com aquests afecten el subjecte, pel que fa als nivells de repressió “corporal”¹⁰⁰.

7.3.2. L'educació del cos simbòlic

Pensar en la dimensió simbòlica del cos és possible a partir dels treballs de Cassirer, en concret de *Philosophie der Symbolischen Formen* (1929) i d'altres autors, que situats en posicions discursives pedagògiques o a través d'altres disciplines, han cregut en la possibilitat de trencar amb el monopoli d'una pedagogia on el cos patia una posició de segrest¹⁰¹. Cassirer planteja la dimensió simbòlica com una de les competències antropològiques fonamentals, sense les quals seria erroni concebre i interpretar l'home i les seves possibilitats.

Entre moltes de les aportacions que configuren una certa arquitectònica de la dimensió simbòlica del cos, és especialment rellevant el que Vilella proposa a *Do corpo equivoco*:

Ora, é precisamente enquanto forma simbólica que o corpo se assume como objecto epistémico privilegiado da modernidade, pois, através da desconstrução do significado acoplado ao corpo, é possível analisar o movimento pelo qual se constitui um modo específico de relação com o real (Vilella, 1998:10)¹⁰².

Parlar de la dimensió simbòlica del cos i de la seva pedagogia és possible, entre molts altres aspectes, perquè cada vegada s'analitza menys (almenys com a única afiliació) des de posicions objectives (el cos entès com a *cos-objecte*) i en canvi passa a ser interpretat com a part integrant de processos de subjectivació que donen lloc a diverses produccions de subjectivitat (Probyn, 1992). Aquesta dimensió simbòlica del cos és

¹⁰⁰ Entenem per repressió corporal no només aspectes que facin referència a la repressió sexual dels subjectes, sinó a tot allò que tingui a veure amb les *corpo-normativitats*. Entre d'altres, hi situem l'estigmatització dels subjectes per haver-se tatuat, anellat, operat, canviat, en definitiva, el seu cos.

¹⁰¹ Serà precisament la seva capacitat de caracteritzar-se com *capax symbolorum* que proposa Duch que la seva corporeïtat necessàriament haurà de tenir la vessant simbòlica i no només física (1997).

¹⁰² Per a l'autora portuguesa, la dimensió simbòlica (i significativa del cos) és possible mercès a les diferents expressions de racionalitat que ofereixen l'art, la ciència, la teoria del coneixement, la pedagogia o bé l'ètica. El coneixement passa a implicar-se directament dins del cos, doncs a través de la seva configuració el cos es constitueix com a coneixement de la realitat.

traduïda per Bárcena i al. com a llenguatge poètic i el cos passa aleshores “el lugar que da lugar a los acontecimientos de la existencia” (2002:12).

Estem parlant, en definitiva, de la mateixa estructura a la qual ens hem referit en més d’una ocasió a la primera part de la tesi. Es tracta de la constitució i de la relació de dos conceptes que en la llengua alemanya serveixen per designar justament aquestes dues dimensions o perspectives del cos: *Körper* i *Leib*¹⁰³. La diferència entre les dues concepcions d’un mateix terme no s’ha precisat en la llengua catalana (ni tampoc en la castellana) a menys que es concreti amb el suport d’una altra paraula per tal de donar un significat més específic i afinat. El terme que ens interessa per a aquest apartat és la concepció del cos com a *Leib* que en paraules de Marzano es tracta “d’un corps-sujet-intentionnel” (2002:1). És, doncs, des d’aquesta perspectiva, que s’obre la possibilitat que el cos pugui ser vist com quelcom més enllà d’allò pròpiament físic (*Körper*) i sigui vist com la part constitutivament subjectiva de la persona, que en paraules de Merleau-Ponty es tractarà de confirmar que “je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, plutôt je suis mon corps” (1945:175). I la nova mirada al cos es traduirà com a corporeïtat i situarà el subjecte en una posició relacional, doncs la seva corporeïtat no sorgirà, si no és a través de l’entrada en contacte (de la socialització) amb els altres cossos que són diferents a mi.

La pedagogia del cos simbòlic veurà del pòsit deixat pels moviments pedagògics de preguerra, especialment de les aportacions del moviment de l’Escola Nova i de la pedagogia de caire naturalista, doncs són aquestes les pedagogies que no es plantejaven com a objectiu la cossificació de l’educand, sinó la potenciació i estimulació de la seva expressivitat corporal. Són pedagogies interessades en la dimensió *Leib* del cos, que no se centren exclusivament en la seva dimensió *Körper*. Aquesta reivindicació del cos simbòlic tindrà lloc malgrat la insistència per part d’algunes pedagogies de *dessignificar* les dimensions significatives dels cossos¹⁰⁴.

¹⁰³ La diferenciació entre *Körper* i *Leib* és una precisió terminològica i conceptual compartida per bona part dels fenomenòlegs. Entre d’altres és rellevant l’aportació feta per Stein: “Le corps (*Leib*) est caractérisé et distingué de chair (*Körper*) purement et matérielle qui le constitue, par ceci que tous ses états et tous ses accidents son ressentis ou peuvent être ressentis” (1992:57).

¹⁰⁴ Tal i com Mèlich afirma: “en muchas ocasiones la corporeidad no irrumpe en lo cotidiano, sino que se oculta en lo corporal, en lo objetual. Ello es particularmente manifiesto en algunas relaciones pedagógicas. La corporeidad es la unidad antropológica que hace posible que yo me construya vitalmente en un entorno vivencial (*Umwelt*) y en un tiempo propio (*Kairós*)” (1994:84).

Si revisem els treballs de Fullat, en relació amb el tema del cos, ens adonarem com insisteix en aquesta dimensió simbòlica. Per a aquest autor “El cos humà pot ser —més enllà de la seva positivitat física— per un costat, *cos estesiològic* —cos de sensacions— i, per l’altre costat, *cos volitiu* —que es mou segons decisió. Apareix una nova figura, la de cos-propri “el meu cos” en quant experimentat per la consciència personal, no coincident amb el cos estudiat i intervingut pels tecnocientífics de l’educació” (1989:162-163). El cos-propri, el meu, la corporeïtat és ja aquesta part simbòlica que transcendeix per damunt del meu cos físic, anant molt més enllà.

7.3.3. El retorn neoromàntic a la naturalesa i la seva pedagogia

En el període que va del final de la Primera Guerra Mundial fins a finals dels anys seixanta, molts autors afirmen que els cossos dels ciutadans varen estar sumits en una vivència grisa, en la qual la globalitat, la llibertat i la utilització lúdica del cos havien desaparegut completament dels discursos pedagògics i de les pràctiques socials. En el seu lloc havien ressorgit antigues concepcions del cos que ja hem esmentat en diferents apartats del capítol anterior i que es caracteritzaven per concebre el cos dels ciutadans des d’una perspectiva de control¹⁰⁵.

7.3.3.1. Revolució sexual i pedagogia

La resposta davant l’excessiu control dels cossos en les pràctiques d’educació corporal (amb la conseqüent traducció d’un excés de competitivitat en els exercicis d’educació física) serà la d’un retorn a la seva concepció romàntica. Per a René aquest retorn serà molt ben rebut entre el moviment que propugna “la révolution hédoniste. 68 avait déjà

¹⁰⁵ En concret podem afirmar que havien ressorgit pràctiques pedagògiques corporals que partien d’una concepció del cos com a cos-objecte, entre les quals hi podem trobar la gimnàstica medicalitzada, que cercava construir un cos normativitzat. Per a Perrot es tractava d’un “travail incessant de la culture sur la nature, action continue du corps idéal sur le corps réel, conformation canonique poussant aux déformations les plus violentes et aus réformations les plus insidieuses” (1984:8).

inauguré la fête et des slogans maximalistes comme *vivre sans temps mort, jouir sans entraves*; les années 70 vont réhabiliter le plaisir” (1999). El maig del 68 esdevindrà, des d’una perspectiva simbòlica un punt d’inflexió en l’hermenèutica del cos de les dècades de postguerra a Europa¹⁰⁶. Però per ser més exactes, el maig del 68 fou en realitat un exercici de contraculturalitat, tal i com queda de manifest en la conceptualització que en feu Theodore Roszak, ja que aquest moviment representà una alternativa cultural, que plantejava una nova *Weltanschauung* on els cossos començaven a jugar un nou paper en la societat (Roszak, 1977)¹⁰⁷. Aquesta contraculturalitat corporal es fonamenta en la idea que “maio de 68 havia valorizado a ruptura em relação de conductas misóginas pu devotas à pureza sexual e à uma moral do sacrificio (...) mais do que liberação moral e sexual, seria necessário liberar o corpo de seu patrimônio genético, incluindo as rupturas de gênero e de especie” (Bernuzzi, 2000).

De fet, el maig de 68 representà un alt nivell d’autogestió del cos dels ciutadans, que estava connectat amb l’increment de llibertat (Martínez, 2003). Aquest increment de la llibertat ha pretès, entre d’altres propostes, resexualitzar el cos possibilitant que l’home recuperi la seva dimensió eròtica polimorfa i que el cos passi a ser un instrument de plaer i no només de treball. En aquest sentit, la nova pedagogia que sorgirà a través del moviment reivindicatiu del maig del 68, reprenent les idees proposades per Marcuse, esdevindrà una pedagogia “eròtica”, estètica, bella, sensible i sensual¹⁰⁸. Serà a través de

¹⁰⁶ És interessant el que diu Siguán (1978:213) en relació amb les protestes de juny de 1967 a Berlín i del maig de 1968 a París, on exposa que alguns periodistes afirmaven que els estudiants portaven a la butxaca el llibre de Marcuse *La tolerancia represiva*, que en castellà fou publicat en forma d’article a *Convivium*, 1968, 27, 105-123, i publicat originàriament en anglès sota com un capítol de llibre titulat “Repressive tolerance”, dins de DDAA (1965) *A critique of pure tolerance*. Boston: Beacon. Per a Marcuse, a l’igual que per a Reich, la repressió se centra en gran mesura en la qüestió sexual. Existeix una sobrerpressió de la sexualitat, que en paraules de Munné “desexualiza casi todas las partes del cuerpo y limita la sexualidad a la actividad genital reproductora, lo que representa subordinar los instintos a la procreación. Y aunque esto reduce el potencial del placer humano, permite desviar la energía libidinal sobrante hacia actividades socialmente útiles; esto es, el resto del cuerpo pasa a ser utilizado socialmente o mejor dicho explotado económicamente como instrumento de trabajo” (1982:120)

¹⁰⁷ En aquest mateix sentit és significatiu el que diuen Mayoral i al. “aunque se hable de los postulados surgidos en el 68, éstos no dejaron de tener influencia en el pensamiento, las actitudes y los estilos de vida. Al mismo tiempo, en la misma década, favorecida por los cambios culturales y por la progresiva incorporación de la mujer al mercado remunerado, se produjo la eclosión del feminismo, de gran influencia en el tema que nos atañe, a nivel macrosociológico y, sobre todo, en los círculos de interacción y en los entornos microsociológicos” (2003:175).

¹⁰⁸ Collelledemont diu el següent en relació amb la presència de la dimensió estètica en la pedagogia: “Quan l’estètica fonamenta la pedagogia, l’art, els símbols i els imaginaris esdevenen la part més significativa del procés formatiu de la persona. El referent estètic és, en aquest sentit, un dels elements clau per la fonamentació filosòfica de l’activitat educativa” (2002:15).

l'alliberació dels cossos que es podrà alliberar la societat, sobretot si la pedagogia no es limita a reproduir aquest model de repressió corporal.

Una de les concrecions de les idees del moviment del maig del 68 ha tingut lloc en el moviment polític dels verds alemanys i en la seva pedagogia¹⁰⁹. Per a Quintana es tracta d'un moviment que pot caracteritzar-se per la seva "crítica del sistema social y económico (...) de inspiración marxista, en la línea de los críticos de la escuela de Frankfurt. Ha hallado gran acogida en la juventud intelectual y viene a ser una propuesta alternativa propia de la generación del 68, cuya máxima fuerza se hizo sentir entre mediados de los años 70 y comienzos de los 80" (1994). La pedagogia dels verds, com tot el moviment d'alliberació del maig del 68, cerca un model pedagògic que no reprimeixi el cos, sinó que en possibiliti al màxim la seva alliberació. Juntament amb aquesta perspectiva comença a desenvolupar-se el moviment d'alliberació de la dona, encapçalat pel moviment feminista. Aquesta alliberació tenia sentit perquè tal i com proposa Sarraceno "la represión de toda la sociedad se descarga, como siempre, sobre la mujer, la cual, a su vez, transfiere sobre los niños la agresividad recibida del resto de la sociedad" (Sarraceno, 1977).

La constitució d'una pedagogia neoromàntica dels cossos dels subjectes pedagògics quedarà vertebrada, entre d'altres elements, per un seguit de variables que ajudaran a replantejar el rol dels cossos. És, des d'aquesta perspectiva, que podem parlar de la reivindicació dels cossos, de l'explosió d'allò corporal, de la revolució hedonista i de la multiplicació de models corporals. La reivindicació corporal del maig del 68 representa un significatiu avenç en la constitució dels nous models de cossos dels adolescents, de les dones, de les persones amb discapacitat i els cossos englobats en la cultura *queer*.

Totes aquestes qüestions es veuen incrementades per altres moviments socials que posen el cos en joc. Mereix una menció especial el moviment de resistència corporal conegut com "negritud" i liderat per les Panteres Negres. Es tractava de reivindicar una

¹⁰⁹ Tot i que en el cas d'Alemanya el moviment s'encetà un any abans, amb les protestes dels universitaris berlinesos per la mort d'un estudiant durant els enfrontaments amb la policia per la protesta de la visita del Sha de Pèrsia a Alemanya. Per a Colom i Mèlich, els estudiants alemanys "partían del hecho que la sociedad impedía la satisfacción de los deseos de la mayoría de las personas tanto en el nivel social como colectivo" (1994:30).

identitat corporal lligada a la qüestió racial que més endavant passaria a estar situada en l'ordre de les reivindicacions sociosexuals o més exactament *sociohomosexuals*.

L'explosió de la corporeïtat en aquest període és concebuda per alguns autors com el *bing bang corporal*. Aquesta explosió corporal passa per trencar amb els models corporals-sexuals establerts per les societats i que es construeixen de forma maniqueïsta i excloent. D'aquesta manera es vol plantejar altres corporeïtats que no es prestin al joc de cossos dicotomitzats i que encaixin en la lògica de cossos bons i cossos dolents, o cossos blancs i cossos negres, o encara cossos heterosexuals i cossos homosexuals.

7.4. Pedagogia del cos en moviment

Hem vist diferents perspectives que ens permeten reconstruir alguns itineraris corporals en el camp pedagògic. Hi ha, però, un aspecte que ens sembla especialment rellevant en aquest capítol entorn a la subjectivitat corporal i la seva pedagogia. Es tracta de la dansa i de seva pedagogia, que ens permeten fer una relectura àmplia i suggestiva del tema que ens ocupa en aquest capítol. Aquest tema ens aporta una especial perspectiva que ens permet reflexionar i entendre la subjectivitat corporal donant un pas més enllà. Per altra banda, el fet que existeixi una àmplia bibliografia dedicada al tema orienta la seva rellevància en un capítol que fa referència a la simbologia corporal¹¹⁰.

Si en el capítol anterior parlàvem de pedagogies que “silencien” els cossos, que no els permeten “moure’s” amb llibertat, sinó que ho han de fer ordenadament, seguint els ritmes i itineraris corporals dissenyats prèviament, ara podem parlar de cossos que troben el seu sentit a partir del moviment: d’un moviment lliure, obert, sense haver estat marcat i prèviament dissenyat. Tal i com Sibony apunta “le corps dansant, c’est la présence qui se cherche, juste au-delà du corps, mais grâce au corps. Le corps est l’instrument, mais c’est aussi l’espace vivant d’un lien à l’être qui le dépasse” (1995:114). Amb aquesta possibilitat d’instaurar en el cos el moviment, la connexió

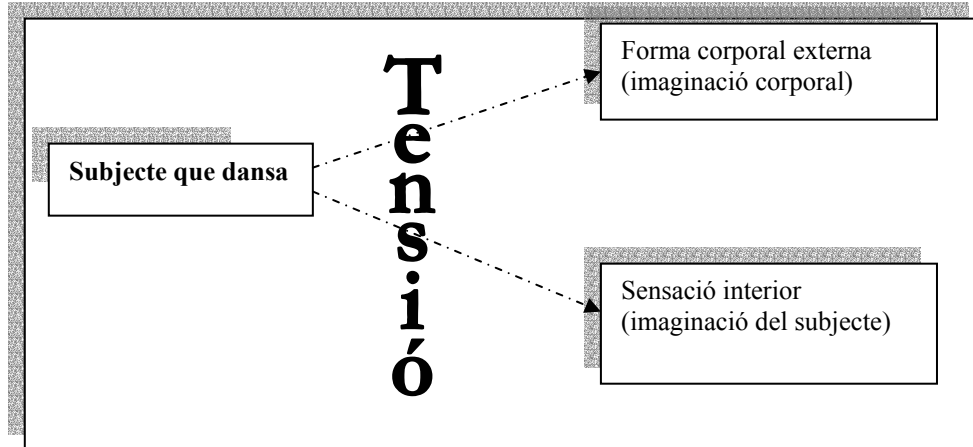
¹¹⁰ Alguns dels treballs dedicats a aquesta temàtica són: Green (2001), Esteban (2003), Faure (2000), Marmin (1997), Léonardi (2000), Shapiro (2001), Commeignes (2000) i Sibony (1995).

subjectiva i “l’espai” viu (i per tant no estàtic) ens podem referir novament a l’educació a través del cos. Caldria que ens demanéssim, però: ¿quina és la finalitat que cerca la pedagogia de la dansa? ¿Tenir els cossos educats? ¿normativament educats? o bé, ¿educar a través de la presència conscient i activa del subjecte en el seu cos?

El cos en moviment ens planteja mirades que altrament haurien restat perdudes, inactives i estèrils. Mirades que permeten rellegir el cos i la seva educació en una clau diferent, que ens reenvia a la construcció de diferents imaginaris corporals. Parlar d’imaginari ens situa en un territori d’allò probable, d’allò no pensable, d’allò mai vist (Jean, 1991). És així que els imaginaris socials, lligats a la percepció dels cossos, poden entendre aquests des de múltiples perspectives, no necessàriament positives. Dèiem més amunt que les pedagogies analitzades en l’anterior capítol ens parlen de cossos normatius, i prèviament definits. Com s’imagina la societat els cossos, i com entren en l’imaginari els cossos no normatius, és una qüestió a tenir present. La dansa es converteix en un moviment contrari a la normativització, doncs “permet au sujet de se libérer des images toutes faites concernant les usages du corps, pour trouver les siennes propres” (Commeignes, 2000:43-44)¹¹¹. Els cossos en moviment experimenten els imaginaris, més enllà del que prèviament es podien imaginar en encetar processos formatius lligats amb la dansa i el cos. Aquesta experimentació de l’imaginari consisteix, seguint a Commeignes: “à apprendre comment user les savoirs du corps et le mouvement (sur le corps en mouvement) pour s’en libérer et en inventer d’autres” (2000:47). D’aquest procés se’n pot extreure l’esquema següent:

¹¹¹ Fem referència, sobretot, a la dansa contemporània i no tant a la dansa clàssica. Seguint el que proposa Louppe, la dansa contemporània suposa una ruptura epistemològica amb les imatges comunes i tradicionals del cos dansant (1997:13).

Figura 7.2: Tensions entre forma exterior i sensacions interiors de la corporeïtat



[Elaboració pròpia]

Aquesta tensió que possibilita l'educació simbòlica del cos des dels imaginaris no és res més que la confrontació, o si es vol la dialèctica, entre el cos visible i el cos invisible (extern i intern). Aquesta dialèctica es troba, tal i com Taffanel suggereix, més enllà “de l'apparence, (et) il y l'être. Au-delà de la parure il y a l'essence de la vie. Au-delà de la parole, il y a la danse” (1983). El moviment a través de la dansa permet múltiples possibilitats, tal i com Luis (ballarí) narra en relació amb les seves actuacions:

Expongo cosas que no puedo verbalizar, o sea, expongo un lenguaje, yo hago unos signos (...) Creo unos collages, unas mezclas, unos mundos donde yo nado, donde yo lo que quiero es que el público se lleve preguntas, de alguna manera, porque yo no tengo ... o sea, yo no tengo la verdad (Esteban, 2003:54).

Obrir interrogants per seguir permetent aquests imaginaris disponibles en les percepcions del cos forma part de la dimensió simbòlica del cos a través de la pedagogia de la dansa. Aquests cos que balla esdevé cos que emociona i que ens interroga de nou:

El cuerpo que baila es el cuerpo que vive, que se transforma a cada momento para sus múltiples usos. Ese cuerpo atraviesa de un registro a otro, a veces son suma facilidad. En otras ocasiones necesita desnudarse, despojarse de sí mismo para dejarse habitar por otros estados, entregarse a otra percepción de su ser y del mundo. El bailarín transita entre sus cuerpos, entra en una especie de trance (Margarit, 2000:112).

Una de les formes de treballar els imaginaris corporals és a través del que s'ha designat com *processos d'incorporació*. El verb *incorporar* fa referència a una acció que té el cos com a element central. Però ¿a què fa referència exactament aquest procés? Per a

Faure, la incorporació és “la saisie sensori-motrice et cognitive de mouvements et de postures liés aux principes e aux valeurs esthétiques issus de l’histoire des formes de danse apprises” (2000:74). Aquesta referència a la història de formes apreses fa referència directa al que hem exposat en el capítol dedicat a teoria del cos (cap. 4) quan parlàvem de les tècniques del cos proposades per Mauss i a un altre conjunt d’autors que des de la sociologia treballen el tema amb una certa profunditat (Bourdieu, Le Breton, Turner, etc.). Però més enllà de la teorització sobre l’experiència d’incorporar, és rellevant pensar en el procés en si. Si ens centrem en el que López afirma: “lo que no me pasa por el cuerpo, no lo aprendo”, podem entendre part del que pot significar la incorporació¹¹².

Per tant, en la dansa, però també de forma extrapolable en qualsevol praxis pedagògica, encarnar la paraula, l’imaginari a través del cos, serà necessari per poder esdevenir subjecte, més enllà de les limitacions que l’objectivació i/o codificació ens poden oferir.

¹¹² Citat per Pellarolo (2000b:169).

7.5. Recapitulació

Al llarg del capítol setè hem analitzat aquells aspectes que emmarquen i defineixen les bases d'una pedagogia del cos simbòlic. Des de les aportacions del Naturalisme pedagògic anunciat i promogut per Rousseau fins a les aportacions del maig del 68 que incidiren directament en l'alliberació sexual de bona part de la societat Occidental i que afectaren directament o indirecta les pràctiques educatives. Parlar de subjectivitat ens ha permès apropar-nos a una pedagogia que proposa un currículum corporal obert, no necessàriament preestablert ni programat pels educadors.

En aquesta pedagogia el subjecte ha estat resituat en un espai central, i el seu cos recupera també la significació necessària per tal que el procés educatiu es desenvolupi des de les dimensions de la globalitat i la integritat. Per tal d'extreure algunes de les principals idees que sustenten aquesta pedagogia, hem partit d'alguns discursos i d'experiències que no tenien com a objecte la producció de "cossos educats", sinó l'educació a través dels cossos. A diferència de la pedagogia totalitària, on es cerca inscriure en la pell i la carn del subjecte els elements claus, necessaris i imprescindibles per habitar corporalment aquella societat, cultura i territori, la pedagogia de la subjectivitat corporal proposa als subjectes que dissenyin, visquin, habitin i encarnin els seus cossos des de la seva experiència corporal i, per tant, personal.

Aquests plantejaments han constituït la possibilitat de creació de discursos pedagògics on es posa èmfasi en aquells aspectes de la pedagogia que no dicotomitzen la persona en dos pols oposats, la ment i el cos, deixant relegat aquest darrer a posicions alienades respecte l'ànima i connotades des d'una hermenèutica necessàriament negativa.

Capítol 8: La presència del cos en els discursos pedagògics contemporanis

Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas. El cuerpo puede ser codificado como un símbolo virtual en los jeroglíficos de la esperanza o constituido en los signos refractados del intercambio físico (...) El cuerpo es el punto central —el point d'appui— en la reiniciación dialéctica del significado y el deseo.

[McLaren, 1997:84-85]

Naturalment que referir-nos al lloc del cos en l'educació és referir-se al lloc del cos en aquesta cultura, fascinant per les noves formes de pluralisme en els valors i de progrés en els coneixements, però tan amenaçant en els seus reiterats esforços de fonamentalismes i de segmentacions excloents en l'accés per saber informació.

[Cullen, 1997]

8.1. Introducció

Després d'estudiar la construcció discursiva del cos en diferents pedagogies proposades al llarg del segle XX, és necessari estudiar la producció de discursos pedagògics sobre el cos que tenen lloc actualment. Partint de la hipòtesi que les darreries del segle XX han servit per transformar les mirades existents sobre el cos, la pedagogia ha encetat un nou període i ha inclòs el cos com a objecte d'estudi. Dèiem en el capítol quatre que si bé les Ciències Socials havien produït aquest canvi ja en el tercer terç del segle XX, en el camp de la pedagogia ha calgut esperar un temps més per assistir a aquest gir hermenèutic. Ara bé, en aquest sentit s'observen diferències significatives entre la producció de treballs realitzats als EEUU i a França, dels duts a terme a Espanya. Així mentre que en els dos primers contextos el cos i la pedagogia fa molts més anys que

s'han trobat —discursivament parlant—, en el cas del nostre context és actualment que té lloc aquest apropament, que nosaltres el situem en els primers anys del segle XXI.

8.2. L'inici d'una nova hermenèutica corporal

Es fa difícil de concretar quins són els primers autors del nostre país que des de la pedagogia s'interessen per estudiar el cos. Ara bé, és un fet que un dels investigadors clau ha estat Octavi Fullat (estudiat amb més detall en el capítol quatre), autor força més avançat que la resta de teòrics de l'educació en el tema que ens ocupa. Els seus treballs encetaren una línia hermenèutica de les posicions, perspectives i negacions que la pedagogia ha emprat en relació amb els cossos dels educands¹¹³. Cal situar, doncs, almenys pel que fa a la pedagogia a Espanya, els treballs de Fullat com el punt d'arrencada d'aquest gir de la pedagogia vers la corporeïtat. Posteriorment existeixen diferents treballs que s'apropen al cos també des de moltes perspectives diferents i que ens permeten reconstruir una primera geografia del territori de la pedagogia corporal. És en el traspàs del segle XX al segle XXI que situem el gir de la pedagogia vers el cos, doncs és en aquests moments que es produeixen el nombre més important de treballs sobre el tema. Autors com Vilanou (2001a, 2002b), Gervilla (2000), Mèlich (1994b), Bárcena i Mèlich (2000), Minkévich (2000), Cullen (1997), Pedraz i Brozas (1997), Schaidler, Larrosa (1999), Bárcena, Tizio, Larrosa i Asensio (2003) i Ferrer (2002) publicaran una amalgama important d'estudis en llengua castellana que comencen a desgranar què hi ha al darrera del que denominem *pedagogia del cos*.

Però no ens volem centrar només en aquells discursos que es produeixen només per autors que publiquen els seus treballs en llengua castellana, sinó que entenem que l'obertura a altres treballs, països, contextos i mirades ens podrà ajudar a ampliar els nostres horitzons. En aquest sentit, hem estudiat també els discursos plantejats per Shapiro (1997), McClelland, Dahlberg i Plihal (2002), Green (2001), McLaren (1997),

¹¹³ Pensem que és rellevant preguntar-se com és que els treballs de Fullat publicats els anys 1988 i 1989 com a articles i comentaris de premsa (a banda d'alguns treballs curts però incisius en revistes de pedagogia) no s'arribaren a publicar en format llibre. Ha calgut esperar a l'any 2002 per veure publicat el llibre *Le parole del corpo* (Fullat, 2002). Aquest, però, encara no ha estat publicat en castellà.

Lopes (1997, 2000a, 2000b), Rabak (2000), i Gore (2000). Nosaltres ens centrarem a estudiar els discursos d'aquest autors per oferir un ventall de les temàtiques que actualment tenen com a objecte les relacions entre el cos i la pedagogia.

8.2.1. La nova discursivitat corporal

Hem insistit en diferents apartats de la tesi doctoral que el nostre objectiu no era el d'estudiar els discursos que sobre el cos es portaven a terme des de l'educació física. Malgrat aquesta clarificació, que epistemològicament ens situa en coordenades prou diferents, hem reprès alguns treballs, elaborats des d'aquesta disciplina, que ens permeten també interpretar el cos més enllà de la seva dimensió física¹¹⁴. En l'anàlisi que hem realitzat al llarg de tota la tesi doctoral s'ha fet evident, tot i que més en algunes disciplines que en d'altres, la rellevància del cos en els discursos de les Ciències Socials. La pedagogia, entesa també com a ciència social, restava al marge (i si ho mirem quantitativament encara hi segueix restant) de la producció de discursos al voltant dels cossos. Podem plantejar-nos moltes qüestions sobre el perquè d'aquest silenci, però, tal i com alguns investigadors apunten, la negació del discurs corporal respon al privilegi d'una pedagogia de la dimensió intel·lectual, en detriment d'una pedagogia que té en compte la corporeïtat (Fullat 1989, Vilanou 2002, Britzman 2002).

Una de les hipòtesis d'aquest gir en els objectes d'estudi ubica alguns dels investigadors en disciplines més enllà de la pedagogia. Aquest seria el cas del mateix Fullat i Mèlich (dedicats a la filosofia de l'educació, però amb formació inicial en el camp de la filosofia) i Vilanou (ubicat en el camp de la pedagogia, però amb formació de filòsof i ubicant-se especialment en el camp de l'estètica)¹¹⁵. Un altre grup important d'autors es posicionen en hermenèutiques foucaultianes de l'educació i en aquestes (a l'igual que

¹¹⁴ Entre els quals hi trobem Cullen (1997), Pedraz i Brozas (1997), Furlán (2002) i Minkévich (1999).

¹¹⁵ Vilanou ha dinamitzat durant els darrers anys el *Seminari de Pedagogia Estètica* a la Universitat de Barcelona, on nosaltres vam presentar per primer cop el nostre treball sobre cos i pedagogia (Planella 2001a). Fruit d'aquest seminari s'han editat les publicacions següents: (1997) *A l'entorn de l'educació estètica*; (1998) *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica*; (1999) *L'altre, un referent de la pedagogia estètica*; (2000) *Paisatge i educació estètica*; (2001) *Signes, símbols i mites de l'educació estètica* i (2002) *Literatura i metàfores pedagògiques*.

passa al llarg de l'obra del filòsof francès) el cos és un element clau. Seria el cas dels treballs de Lopes (1997, 2000a, 2000b), Rabak (2000), Gore (2000), Bárcena, Tizio i al. (2003). Es dibuixa, doncs, una transferència de les Ciències Socials, sobretot de la filosofia (però alimentada per moltes altres disciplines), de la temàtica corporal vers la pedagogia¹¹⁶.

8.2.2. Pedagogia intel·lectual versus pedagogia somàtica: la insistència en el dualisme

Un dels temes que apareix repetidament en els diversos discursos és la contradicció/contraposició entre *ment* i *cos* en l'educació, o el que pot designar-se com a fonaments del dualisme pedagògic. Bona part dels treballs estudiats afronten aquesta perspectiva, tot i que els treballs de Fullat (1989) i Varela (1991) són potser els més rellevants. Aquesta darrera autora, ubicada sobretot en la sociologia de l'educació, diu el següent en relació amb el dualisme pedagògic:

Los análisis del sistema educativo han tendido, en general, a privilegiar la importancia de los factores ideológicos, los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia que en la escuela se despliega y aplica una física —o si se prefiere una microfísica— del poder que incardina los cuerpos (Varela, 1991:229).

També Bárcena i al. (2003) parteixen d'aquesta constatació:

Parece que tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la inmaterialidad de una “mente”, o a un “espíritu” que hay que formar, pasando por encima los cuerpos, aunque lo que primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación (Bárcena i al., 2003:3).

Els cossos esdevenen així objecte negatiu de la pedagogia. Es potencia una *pedagogia del silenci dels cossos* i es dona la paraula a les ments, tot oferint a aquestes un

¹¹⁶ Entre d'altres també són importants la influència de l'antropologia (sobretot amb els treballs de Le Breton) i de la sociologia (amb els treballs de Turner).

espai/estatus de privilegi en els discursos i les praxis pedagògiques¹¹⁷. Aquesta pedagogia del silenci corporal és de fet el que es pot inferir de la recerca sobre la majoria de publicacions i treballs al voltant del cos: el cos en la discursivitat pedagògica passa a ser silenci, tal i com ho és en les seves praxis. Però aquest silenci corporal no sempre s'estructura d'aquesta forma. Quan els nens són petits aprenen, sobretot a través del cos, els altres cossos i les diferències existents entre el seu jo corporal i els altres jo(s) corporals¹¹⁸. D'aquest aprenentatge inicial (que hem treballat amb més profunditat en el capítol anterior) es passa a una situació d'escissió en les formes d'aprendre. És així com es desplaça l'aprenentatge de posicions corporals a un aprenentatge sobretot mental o intel·lectual.

Aquesta és una crítica que ja planteja Dewey a *Democracia y educación* quan diu que els mestres a les escoles tenen un especial interès per mantenir els cossos dels educands controlats, amb la finalitat de potenciar allò que a l'escola és més important: l'aprenentatge intel·lectual¹¹⁹. I si Dewey ho plantejava a inicis del segle XX, a inicis del segle XXI aquesta temàtica segueix essent objecte de reivindicació. També es repeteix la demanda d'incloure el cos en la teoria de l'educació en un dels manuals de la matèria publicat recentment:

La Teoría de la Educación se encuentra escorada hacia una concepción meramente intelectualizada del hombre; los campos del sentimiento, la afectividad y lo que denominamos globalmente psicomotricidad han sido cultivados por añadidura (...) El cuerpo, en tanto que analizado por filósofos, médicos, anatomistas, fisiólogos, artistas suele contemplarse prioritariamente como objeto del mundo exterior, la parte de cosa que todos tenemos; así ocurre también en educación, cuando el conocimiento y la experiencia adquirida sobre nuestro cuerpo debiera ser un área importante de la formación básica y componente de especialización de los profesionales de este campo (García i García, 2001:164-165).

¹¹⁷ Bárcena i al. diuen respecte del silenci corporal: “La primera demanda que suele dirigirse al aprendiz, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje” (2003:3 i 4).

¹¹⁸ Bárcena i Mèlich diran que “En el contexto de esa diferenciación los humanos aprendemos a dominar nuestro cuerpo y nos volvemos agentes competentes: aprendemos a ejercer un control sobre nuestro cuerpo y además aprendemos a darnos cuenta de que los demás nos ven y perciben el control que ejercemos sobre nuestros cuerpos” (2000).

¹¹⁹ Varela dirà al respecte que “hay que señalar también que, al menos desde la crisis de mediados de los setenta, los centros educativos de élite comienzan desde muy pronto a iniciar a sus alumnos en una fuerte disciplina académica vertida sobretodo a la adquisición de destrezas intelectuales” (1991:247).

Aquesta reivindicació de no relegar el cos a un estat de silenci, de complement secundari o terciari, de negació constant de la seva discursivitat i lingüïsticitat és l'element clau de la reivindicació d'una pedagogia del cos. Només cal fer una ullada ràpida als currículums dels diferents nivells formatius (incloent-hi per la temàtica que ens ocupa els estudis de pedagogia, magisteri i educació social) i sense massa dificultat conclourem el mateix: allò que interessa és la part intel·lectual dels subjectes. Aquesta perspectiva és recolzada pel recent treball de McClelland i al. (2002) on afirmen que una revisió ràpida a les teories de l'aprenentatge ens situaran en l'ordre d'allò intel·lectual. Les ments (o si volem els cervells) són el privilegi de tota pedagogia i en aquesta arquitectònica de l'educació, els cossos juguen el paper de subordinats a l'intel·lecte¹²⁰. L'intel·lecte es fonamenta, sobretot, en la raó, mentre que el cos ho fa en les emocions. És a través del cos que els estudiants responen amb tensió, irritació i altres formes que molesten, provoquen i "pertorben" el treball intel·lectual. El cos és, des de la perspectiva d'aquests mateixos autors, el que provoca les distraccions dels educands, i també serà a través del seu cos que ocuparan aquest temps de distracció¹²¹.

Aquesta escissió és un dels elements clau per repensar la discursivitat pedagògica, però és alhora un punt de partida del nou paradigma o si volem del gir hermenèutic pedagògic que McLaren apunta de la forma següent en el context dels EEUU:

La hegemonía cultural/moral de los principales enfoques del currículum, de la pedagogía y de la epistemología se están agrietando —y en algunos casos resquebrajando— por el efecto de las nuevas estrategias posmodernas deconstructivas desarrolladas por la cultura depredadora (McLaren, 1997:79).

Aquesta arrencada (tot i que alhora fervorosament criticada pel mateix McLaren) ha permès incloure el cos en els discursos pedagògics, trencant l'hegemonia de la intel·lectualitat escolar¹²². Una hegemonia que "ha intentado congelar este juego de la *différence* no sólo con la defensa del principio de unidad, sino también con la formulación de teorías cerradas que han procurado cosificar la educación —y por ende

¹²⁰ Per a Vick (1996) és clara aquest subordinació en el període estudiat (1850-1950), on el cos i la vivència corporal no poden aportar aprenentatges positivistes als subjectes pedagògics.

¹²¹ Tal i com apunten, en les descripcions dels estudiants les activitats corporals són assenyalades com a situacions d'aprenentatge problemàtiques (McClelland, 2002).

¹²² És així que el mateix McLaren afirmarà que "el problema de las escuelas no radica en que ignoren los cuerpos, sus placeres, ni el sufrimiento de la carne (aunque se admite que ello es parte del problema), sino en que infravaloren el lenguaje y la representación como factores constitutivos en la formación del cuerpo/sujeto como el creador de significado, la historia, la raza y el género" (1997:91).

lo, lo corporal— a fin de impedir la diseminación del significado de la pedagogía” (Vilanou, 2002:373)¹²³.

Assistim, doncs, a un exercici hermenèutic que obre la possibilitat de trencar amb una situació en la qual l’aprenentatge intel·lectual es trobava instal·lat en la més alta torre d’ivori, mentre que la vivència corporal i les seves possibilitats pedagògiques eren considerades allò problemàtic (en termes platònics, la presó) que dificulten, molesten, perverteixen, etc. que no permet un bon procés d’accés al “món de les idees”.

8.2.3. Cos, poder i educació

Un altre dels temes que de forma repetida apareixen en els discursos pedagògics entorn dels cossos és el de l’*exercici del poder damunt dels cossos*. Aquesta és una temàtica especialment rellevant en aquells autors que parteixen d’una “epistemologia foucaultiana” i que cerquen descobrir els punts a partir dels quals la pedagogia s’instaura com a formadora de cossos modelats normativament. Per tant, si es tracta d’estudiar els discursos que parlen del cos, la pedagogia i el poder, cal recórrer a la discursivitat foucaultiana proposada a *Surveiller et punir* (1976a), on l’autor afirma en un capítol titulat “Los cuerpos dóciles” que: “El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone” (1976a:141), i hi afegeix “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, *cuerpos dóciles*” (1976a:142). Si en l’apartat anterior apuntàvem el privilegi d’una educació intel·lectual i moral dels subjectes, serà necessària l’existència d’amplis desplegaments de control, sotmetiment i docilització dels cossos d’aquests subjectes si es vol mantenir aquest “privilegi” mental. ¿Com es pot, d’altra forma, educar les ments si els cossos, es mouen, diuen, parlen, molesten, actuen i encara es troben sexualitzats? Foucault ens posa un exemple de pràctiques pedagògiques antigues, però en certa manera encara vigents:

¹²³ Vilanou fa referència al treball de Deleuze. Parteix també de l’obra de Ferreira (1997).

Consideremos el ejemplo de la clase. En los colegios de los jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez: las clases, que podían contar hasta doscientos o trescientos alumnos, y estaban divididas en grupos de diez (1976a:149)¹²⁴.

Cada moment històric ha desenvolupat formes per exercir aquesta hegemonia del control corporal, tot i que molt sovint es tracta de repeticions que època rera època cerquen el mateix objectiu: la producció de cossos normalitzats. Aquesta producció de cossos normals, que fins i tot podem dir de cossos que es converteixen en normatius, forma part de la *cultura somàtica* que cada societat privilegia i que l'exerceix justament des de posicions de poder, sobretot a través del que el mateix Foucault designà com a biopolítica¹²⁵. Tot aquest exercici d'escolarització de les corporeïtats no resta exempt de problemàtiques, perquè molt sovint s'ha partit d'allò que interessava a l'educador per portar a terme els seus objectius i no pas del projecte (personal, corporal, etc.) dels educands. Aquesta problemàtica passa per instaurar “una cierta ritualización mecánica de los movimientos, territorialización de los gestos, modelización de las fisionomías, tallado de los semblantes, concreción y cálculo de los deseos y exclusión de los desdenes” (Pedraz, 1997).

D'entre els diferents autors que han treballat aquesta temàtica el treball de Gore (2000) és el que ofereix una perspectiva més clara i precisa de la disciplina dels cossos i és amb ell que volem encetar la nostra interpretació¹²⁶. Jennifer Gore inicia el seu capítol amb la següent cita de Morey: “Si nos reconocemos en el discurso de Foucault es porque lo que hoy nos resulta intolerable ya no es tanto aquello que no nos permite ser lo que

¹²⁴ Quan fem referència a la idea que es tracta de pràctiques encara en part vigents, parlem de la nostra experiència com a estudiants de secundària. El curs 1984-85 en dues matèries (francès i llengua castellana) es feien servir mètodes d'aprenentatge que es trobaven exactament en la mateixa filosofia i perspectiva que els plantejats pels jesuïtes en el segle XVII i XVIII. Es tractava d'organitzar corporalment la classe. Els subjectes que “sabien” (i que per tant es trobaven posicionats en la categoria de “subjectes normals”) eren els que ocupaven els primers llocs d'una fila que havíem de formar estant drets. Aquells que “no sabien” (i que per tant simbòlicament i física eren relegats a la categoria de subjectes “no normals”) es trobaven en les darreres posicions de la fila. A mesura que un responia positivament les qüestions formulades pel professor, podia avançar alguns llocs en el camí de la “normalitat”. Es tractava, en definitiva, d'un aprenentatge intel·lectual, però mediatitzat per un control de la corporeïtat dels subjectes. A conclusions semblants arriba Lopes quan diu que “si la construcción de un cuerpo escolarizado , ajustado a los tiempos y espacios, controlado y protegido, domado y dominado es tenuta como imperativa en cualquier empresa educativa, parece ser aún más evidente cuando se trata de cuerpos masculinos” (1997:98).

¹²⁵ El terme *cultura somàtica* ha estat proposat per Boltanski (1974) i també ha estat desenvolupat per Varela i Álvarez-Uría (1989).

¹²⁶ Jennifer Gore és professora de la Universitat de Newcastle (Austràlia) i treballa en recerques al voltant de la sociologia de l'educació, la teoria del currículum, el gènere i l'educació, i la teoria postestructural.

somos, sino aquello que nos hace ser lo que somos”¹²⁷. No permetre’ns ser el que som o obligar-nos a ser el que som, una diferència subtil que apunta la línia crítica de la instauració i el control dels cossos normatius que Gore intentar abraçar. Per a l’autora, es tracta que l’escola té el cos com a objecte de bona part de les seves intervencions, però aquest es posiciona des de la seva passivitat donat que:

La práctica pedagógica, a través de las situaciones y las épocas, se halla relacionada con las relaciones de poder existentes en las instituciones y en los procesos educativos, que se mantuvieron incólumes en la mayoría de currículums y en otras reformas” (2000:228).

Gore centra el seu treball a estudiar vuit pràctiques de control i docilització corporal. Les referim de forma sistematitzada a la taula següent:

Taula 8.1: El control corporal en la pedagogia

Tècniques de poder pedagògic	Característiques del control corporal
Vigilància	Partint de l’estructura panòptica, la vigilància dels cossos dels subjectes educands serà un tema clau. Els exemples amb els quals treballa Gore situen la vigilància en dues direccions: el docent controla els educands, i a través de mecanismes de poder cedit, els educands es controlen a si mateixos. Un dels exemples és el següent: “la profesora se acerca a la pizarra, donde traza un rectángulo pequeño en la esquina inferior derecha y escribe en su interior B1, para indicar que Bill ha cometido una falta” (2000:232).
Normalització	El tema de la normalització és una constant en la pedagogia dels cossos ¹²⁸ . Comparar els subjectes ens permet dividir-los entre els que són i els que no són normals, i a partir d’aquí aplicar els dispositius que els han de normalitzar ¹²⁹ . Gore diu al respecte que “educar consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimiento” (2000:234).
Exclusió	De fet es tracta d’un terme (i d’una pràctica) lligada a l’anterior. L’exclusió és allò previ (o també el resultat negatiu) a la praxis normalitzadora. La pedagogia acaba marcant els límits clars entre uns grups i els altres. Els que estiguin valorats

¹²⁷ La cita de Morey és de (1992) “On Michel Foucault’s philosophical style: Towards a critique of the normal” dins de T.J. Armstrong (ed.) *Michel Foucault Philosopher*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 117-128.

¹²⁸ Ho hem treballat amb més detall en el capítol cinquè (“Construcció social del cos”), quan hem fet referència als cossos *freak*. També serà objecte de reflexió en l’apartat 8.3. d’aquest mateix capítol en parlar del cos en la pedagogia *queer*.

¹²⁹ Per a Revel, la norma en Foucault tracta de “l’apparition d’un bio-pouvoir, c’est-à-dire d’un pouvoir sur la vie, et des formes de gouvernementalité qui y sont liées” (2002:45). En aquest sentit és clara la influència que Foucault i els seus seguidors reberen de George Canguilhem i del seu llibre *Le normal et le pathologique*.

	negativament es trobaran ubicats al costat dels exclosos. Citant a Tyler, Gore parteix de la idea que les pràctiques d'exclusió són omnipresents en la pedagogia, des de la llar d'infants on ja es pot detectar que alguns comportaments i disposicions es construeixen com a millors i a d'altres com a pitjors ¹³⁰ . L'exclusió dels educands es pot produir per moltes formes: simbòlica, física, emocional, etc. ¹³¹ Gore acaba amb una sentència que no pot deixar de preocupar-nos: “resulta casi inconcebible una pedagogia que no establezca límites, que no normalice y patologicice” (2000:236).
Classificació	La classificació és una de les eines i dels dispositius pedagògics per excel·lència. Organitzem els subjectes per edats, però també (depenent de quines escoles) per sexe i per nivells de funcionament. D'aquesta forma pensem que podem gestionar amb més facilitat els cossos dels educands.
Distribució	La distribució dels cossos en l'espai possibilita la praxis del poder disciplinari ¹³² . Tal i com la mateixa Gore proposa, les formes de distribució poden ser molt variades: “desde docentes que asignan aulas, mueven físicamente los cuerpos o exigen a los alumnos que formen grupos, hasta alumnas que se mueven por sí solas o les piden a otras que lo hagan (2000:239).
Individualització	La individualització és una forma de marcar i controlar els cossos dels subjectes. Atorguem a l'altre el poder de ser de forma individual. La individualització ens situa en la pràctica que Foucault designa com “tecnologies del jo”.
Totalització	La totalització ens situa en una posició contrària a la individualització. Formar part d'un col·lectiu, d'un grup més gran com a element per a l'exercici del poder és una tàctica que en pedagogia s'empra sovint.
Regulació	La regulació, tal i com Gore proposa, es fonamenta a “controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo” (2000:241). Malgrat que les anteriors tècniques ja comporten un sistema regulador, existeixen algunes situacions que poden ser per si mateix ja “reguladores” ¹³³ .

[Adaptat de Gore, 2000]

¹³⁰ Gore fa referència el treball de Tyler (1993) “Making better children”, dins D. Meredyth i D. Tyler (eds.) *Child and citizen: Genealogies of schooling and subtectivity*. Brisbane: Giffith University-Institute of cultural and Policy Studies.

¹³¹ Ens sembla rellevant i il·lustradora l'aportació de Skliar al tema de les exclusions “la imagen de las exclusiones se la naturalizado tanto que sólo sería un juego de la retórica dudar de su materialidad, de su concretad. De hecho hay exclusiones concretas, del mismo modo que hay excluidos de carne y hueso, con nombres y apellidos, con edades, géneros, sexualidades, razas, etnias, religiones, cuerpos polimorfos, clases sociales, generaciones, etc.” (2002:62).

¹³² Més enllà de la proposta de Gore, i sobretot situats en contextos d'educació no formal (sobretot des de l'educació social), les pràctiques de classificació i distribució es troben a l'ordre del dia. Dos exemples ens poden servir per clarificar el que afirmem. El primer fa referència als centres de justícia juvenil i a la classificació dels “menors” internats en el mateix. Aquests s'agrupen en tres grups o mòduls diferents segons el temps que porten en el Centre Educatiu i a les seves conductes. A mesura que s'avança en temps de compliment de la condemna “educativa” o en la millora de la conducta es va avançant cap a un grup (o un estat classificatori) més proper a la sortida de la institució. El segon exemple fa referència a les persones amb discapacitat i a com organitzem els serveis. Si algú té un determinat percentatge de disminució li correspon un determinat servei, sense tenir en compte, moltes vegades, el seu nivell de capacitat actual.

¹³³ Gore planteja l'exemple següent com a pràctica reguladora: “Madeleine, es la cuarta vez que cometes una falta”, Madeleine se disculpa y le pregunta a la profesora: “¿Se ha dado cuenta?” (...) Madeleine recoge sus cosas y abandona el aula, diciendo: “¡Y no voy a volver!” (Gore, 2000:241).

La proposta de Gore al llarg de la seva recerca no és la de fer desaparèixer el poder, sinó d'estudiar-ne els seus mecanismes per tal de poder-lo comprendre millor. Ja Foucault planteja l'absència de poder com una utopia o com una abstracció. El problema, almenys des d'una perspectiva pedagògica, és que l'exercici del poder molt sovint es manté a una nivell invisible i ocult. Ara bé, el sol fet de conèixer els mecanismes del poder pedagògic ens pot fer entendre si tots són necessaris i quins poden ser eliminats o canviats. Es tracta en definitiva de “permitir documentar aquello que nos hace ser lo que somos en las escuelas (...) para cambiar lo que somos” (2000:246).

L'aplicació del poder en els cossos dels educands no deixa de formar part d'un projecte més ampli que podria ser definit com la creació d'un inventari pedagògic de l'univers possible de gestos i desitjos permesos en els contextos escolars primer, però en els espais socials després.

8.2.4. Pedagogia del cos a la frontera

Hem apuntat en el capítol cinquè de la tesi doctoral, en parlar de les metàfores del cos, la temàtica del cos a la frontera. A partir de l'anàlisi de diferents discursos ens proposem ara, situar el cos, la frontera i la pedagogia en un mateix pla de referència. Retornem al que deia Pellarolo en relació amb la frontera: “pensé en la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturación y rechazo” (2000a:31). La frontera esdevé aquest espai possible i impossible alhora, horitzó utòpic de moltes pedagogies i alhora de moltes 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

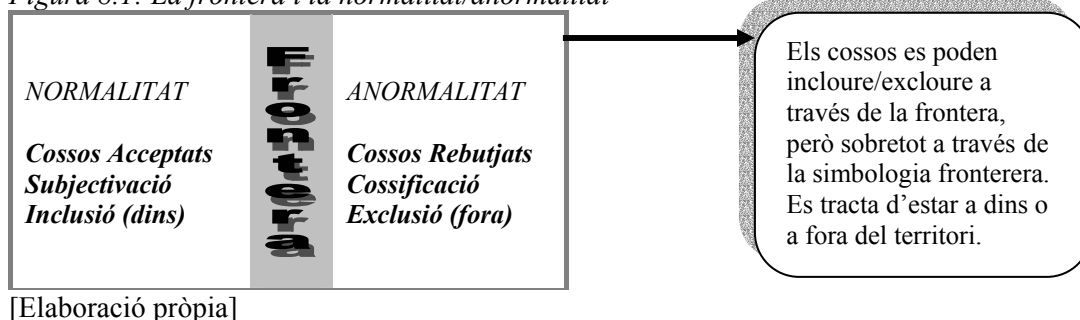
etcètera que es pot anar reconstruint a mesura que ens endinsem en aquest fluctuós territori¹³⁴.

Alguns dels discursos fan referència a la pedagogia del cos i la frontera precisament com a exercici de deconstrucció de normalitats donades i/o tancades prèviament. Parlar de cos i frontera implica situar-nos, doncs, 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". És en aquest sentit que Fernández (2002) en un treball titulat "Educação do corpo, conhecimento, fronteiras" ens proposa partir de la idea que:

Grupos inteiros que desaparecem, destruídos por não pertencerem à mitologia da raça que os agride, por serem reconhecidos como estrangeiros, não familiares, anti-sujeitos que devem ser exterminados, muitas vezes clasificados não apenas como distintos, mas como negativos (Fernández, 2002).

La frontera fa possible aquesta desaparició, construcció o reconceptualització dels subjectes que hem descrit, però, alhora la frontera possibilita trencar les ontologies corporals que es formen en les seves pròpies "entranyes". Es dibuixa, d'aquesta forma, un tema que ha estat una constant al llarg de la tesi: el cos construït des de la perspectiva de normalitat/anormalitat. La frontera és la que permet situar aquestes dues construccions dicotòmiques:

Figura 8.1: La frontera i la normalitat/anormalitat



[Elaboració pròpia]

¹³⁴ Pellarolo recolza part de la seva reflexió en el treball de Gloria Anzaldúa *Borderlands/ La Frontera*, on proposa la imatge de la *nova mestissa*, on inscriu la identitat en la metàfora corporal (citada per Pellarolo, 2000:31).

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 preocupa a la pedagogia. Aquesta és la reflexió que fan Dustchatzky i Corea entorn als menors i les institucions: "la exclusión pone el acento en un estado: estar fuera del orden social (...) La exclusión produce un desexistente, un desaparecido de los escenarios públicos y del intercambio" (2000). Aquest exercici d'excloure els cossos (*desincorporació*, podem denominar-lo) pot acabar, en determinats contextos i en determinades situacions, produint cossos sense subjectes. Si ens apropem a les pràctiques pedagògiques del camp de la discapacitat es fa potser més fàcil d'entendre. Els subjectes amb discapacitat s'acaben convertint només en cossos (i per tant es troben en situació de total *cossificació*) que tenen deficiències, cremades, mala deambulació, un estrany parlar, unes conductes poc agradables a la vista dels ciutadans, que no caminen, que bavegen o que no saben distingir allò públic d'allò privat quan decideixen calmar els seus desitjos sexuals. Per a Skliar, aquesta acció damunt els subjectes amb discapacitat produeix "un cuerpo sin sujeto, y también un cuerpo sin sexualidad, sin género, sin edad, sin clases sociales, sin religión, sin ciudadanía, sin generaciones, etc." (2002:123). És així com pot actuar la frontera, situant els cossos sense subjectivar en els marges de la societat. I des d'aquesta perspectiva és important que la pedagogia revisi amb detall els mecanismes de producció/construcció d'aquestes territoris fronterers¹³⁵. Una de les formes de fer-ho és incloure en els discursos pedagògics la seva presència tal i com reclama Pellarolo: "al hacer referencia a cuerpos generalmente silenciados de los discursos hegemónicos, se habló de patologías o discapacidades: la ceguera, la sordera, la paraplegia" (2000b:169-170).

A banda de la construcció de fronteres excloents/incloents, tal i com succeeix en la reorganització sociopolítica (i si es vol en el repensar el mapa geopolític europeu), trobem que les fronteres han desaparegut, han caigut. Els nous discursos pedagògics apunten la necessitat que des de la pedagogia es cerqui la dissolució de les fronteres que situen els cossos en diferents territoris corporals, entenent que alguns d'aquests territoris porten per nom exclusió, aïllament, no acceptació, marginació, menyspreu, etc. Tal i com apunta Vilanou:

¹³⁵ En el proper apartat estudiarem de forma aprofundida aquest aspecte.

El otro ha dejado de ser el objeto de deseo de una vulgar fantasía colonial (...) De hecho, la postmodernidad surge en un contexto postcolonial de modo que la cuestión ya no es blanco o negro, sino blanco y negro. Se pasa de la lógica de la exclusión a la de la integración (2002:374).

Per tant ha caigut la frontera que planteja situar uns a una banda (designats per un color, una manera de fer, una sexualitat, unes creences, etc.) i els altres a l'altra (destinats per creences contràries a les d'aquests primers). Es cerca trencar amb la compartimentació del paisatge per tal d'oferir una estètica pedagògica més lliure i igualitària, sense caure en la tènue grisor i la uniformització de les corporeïtats. Però això només és possible des de la pròpia corporeïtat, i per fer-ho és necessari, doncs, “partir de la aceptación de los otros cuerpos (que han dejado de ser raros y exóticos), podremos construir un mundo que dé respuestas a la exigencia de una sociedad que camina hacia un irreversible mestizaje” (Vilanou, 2002:374).

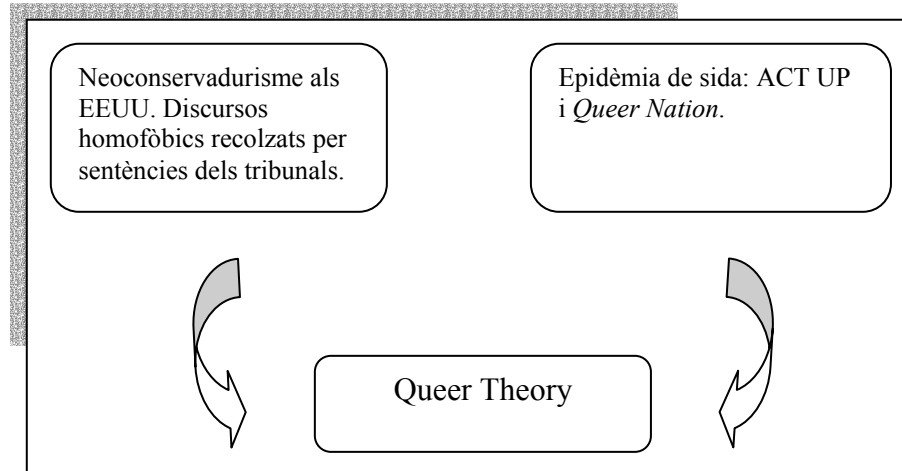
8.3. Subjectivitat corporal i pedagogia *queer*

Una de les constatacions que hem pogut fer en l'anàlisi de textos és la gran diferència de temes d'interès i de punts de vista entre la discursivitat pedagògica espanyola i la dels EEUU, Canadà i Austràlia. Un punt clau que marca aquesta diferència és l'exploració de la pedagogia des de la *Queer Theory*. La necessitat i les formes com la pedagogia construeix les normativitats corporals, pel que fa a la sexualitat, ha portat a pedagogs/es, mestres i educadors/es a repensar què fan, com ho fan i què produeixen en les seves praxis en relació amb les temàtiques sexuals. És cert que la publicació del treball de Butler (1989) *Gender Trouble* va servir de punt de partida per reflexionar i pensar d'altra forma la pedagogia del gènere i de la sexualitat¹³⁶. El llibre ha estat una veritable revolució en la teoria del gènere i de la sexualitat, arribant a depassar les seves intencions inicials. En aquest sentit, hem assistit a una situació un tant peculiar: mentre que els llibres de Butler s'han anat traduint a mesura que s'editaven en anglès, tot el discurs pedagògic *queer* que sorgeix influït per l'obra de Butler ha quedat al marge, ara per ara, de ser traduït al castellà. Però no es tracta només de la influència del treball de

¹³⁶ Publicat en castellà com *El género en disputa* (2001).

Butler, sinó que la *Queer Theory* pot ser considerada la resposta a dos fets específics, almenys pel que fa al seu desenvolupament als EEUU. Per una banda, és una resposta a la creixent tendència neoconservadurista nordamericana, que va venir liderada per la Sentència del Tribunal Suprem (1986) de condemnar les pràctiques “sodomites”¹³⁷. I per l'altra, és el resultat de l'organització social davant la creixent expansió de l'epidèmia de la sida¹³⁸:

Figura 8.2: Influències socials en la pedagogia queer



[Elaboració pròpia]

Possiblement sigui necessari plantejar-se algunes preguntes abans de seguir abordant el perquè de l'oblit, conscient o inconscient, d'aquestes temàtiques. Algunes d'aquestes qüestions són: ¿Qui s'ha dedicat a la producció de teoria en els camps sexuals no normatius? ¿Els investigadors de la teoria GLBT (Gays, Lesbianes, Bisexuals i Transsexuals) són activistes d'aquests moviments o simplement investigadors interessants en temes fronterers i transgressors o contestataris?

Una possible resposta es troba en el fet que les estructures universitàries, almenys en els aspectes relacionats amb la pedagogia, són espais hiperregulats, i, de forma “invisible”,

¹³⁷ Aquesta sentència és coneguda com el cas Bowers contra Hardwick, en què es va condemnar tota pràctica sodomita homosexual entre adults.

¹³⁸ El 1990 nasqué l'organització Queer Nation a Nova York, lligada a l'organització ACT UP (Aids Coalition To Unleash Power) dedicada a la prevenció i la lluita contra la sida.

existeixen alguns espais de censura en la producció de coneixement i en la tria dels temes d'interès per a les recerques. I a aquesta causa, més centrada en aspectes institucionals, s'hi pot afegir la que proposa Bourcier: “bien des professeurs, en cela proche des intellectuels médiatiques, restent sourds et aveugles aux points de vue de leurs étudiants, des minorités, de leurs subalternes, exerçant ainsi un pouvoir d'inertie dont personne n'ignore la puissance” (2002). Però escoltar-se “els altres” i plantejar-se nous objectes d'estudi, altres temes d'interès, noves epistemologies i fer-ho amb la intenció de desestabilitzar determinades construccions binàries de la realitat, comporta el perill que l'acadèmia consideri a l'investigador, al pedagog i/o al professor com a pensador *naïf*, en contraposició amb l'adultesa d'aquells que se centren en temes més formals¹³⁹.

8.3.1. La qüestió *queer* en pedagogia

Existeixen múltiples lligams entre la teoria *queer* i la pedagogia que vénen donats per algunes persones que formen part de grups GLBT o bé que se senten atretes pels seus discursos i les seves formes d'entendre les relacions socials. Fonamentalment es tracta de persones que cerquen posicions més enllà de l'heteronormativitat i la normalitat com a elements d'estabilitat pedagògica¹⁴⁰.

Si revisem la producció sobre la temàtica *queer* en el nostre país, veurem que pràcticament no existeixen treballs, i menys encara si els cerquem lligats directament a aspectes pedagògics de la teoria. És segurament una excepció la publicació del capítol de Britzman “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, dins l'obra coordinada per Mérida *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (2002). En la presentació del volum, Mérida resumeix la proposta de Britzman dient que: “el aula

¹³⁹ En relació amb aquest tema i fent referència a un enfrontament de posicions amb Bourdieu, Bourcières diu que varen obtenir “pour seule réponse, il nous a injurié, ridiculisant notre radicalisme de campus, disqualifiant notre naïve croyance en la performativité et notre ghetto scientifique” (2002).

¹⁴⁰ Podríem parlar d'investigadors, teòrics o educadors que se centren atrets per pedagogies no ortodoxes, que intenten anar més enllà de posicions exclusivament cristianes, eurocèntriques, masculines/femenines, blanques, amb determinades estètiques i amb cossos fonamentats en models estèticament normatius.

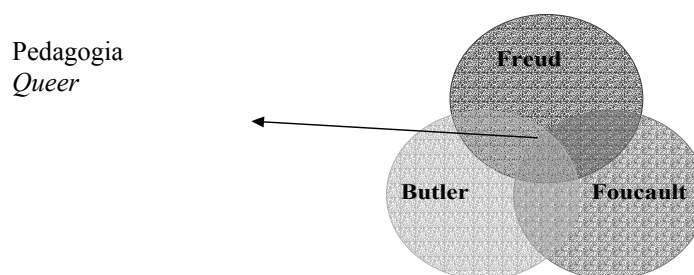
puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje trasgresor” (2002:25). Si bé hi ha hagut un marcat interès pels discursos feministes i per tractar de fer una relectura de determinades praxis pedagògiques des d’aquests discursos, no ha passat el mateix amb la teoria *queer*, tot i que aquesta última ha començat a interessar enormement a diferents disciplines (o més exactament a subjectes investigadors de diferents disciplines) lligades a les Ciències Socials des de finals dels anys noranta¹⁴¹.

El punt de partida d’aquesta trobada entre allò *queer* i la pedagogia podria situar-se en una reflexió que Spivak porta a terme: cal que pensem sobre la forma en què l’educació institucional o conjunt de discursos i pràctiques es troba relacionada amb l’autodeterminació de les poblacions subalternes del món, així com de la seva subordinació (Spivak, 1992). Aquesta reflexió es veu recolzada pels interrogants que planteja Britzman: “¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?” (Britzman, 2002:197).

¹⁴¹ Alguns dels exemples d’aquest interès per la teoria *queer* des de les Ciències Socials són el *Seminario Olisbos* del Departamento de Filosofía de la UNED, dedicat íntegrament a estudiar, discutir i produir sabers al voltant de la qüestió *queer*. Tal i com apunten a la presentació del seminari: “el seminario de pensamiento queer “Olisbos” nace en el curso 2002-2003 interesado en crear un espacio de reflexión filosófico sobre estudios de género, teoría queer, ensayo gay, feminismo lesbiano, transgénero, etc., abordando temas corrientes, figuras, teorías que, además de considerarse de actualidad han supuesto un rotundo desafío discursivo para el campo filosófico, no sólo por la novedad con que tratan conceptos, términos y tópicos filosóficos de siempre, revisitados desde puntos de vista absolutamente originales, sino porque dicha reflexión se ha hecho desde campos ajenos a la filosofía, escasamente interesada en la crítica cultural” [En línia a http://www.unde.es/dpto_fil/seminarios/enclaves/olisbos/quienes.htm]. L’altre grup d’investigadors que treballen entorn a la qüestió *queer* és la *l’Escola d’Etnografia de Tarragona*, lligada als estudis d’Antropologia de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona. Alguns dels investigadors d’aquesta escola plantegen que: “la teoría queer va más allá de las políticas radicales de la sexualidad y busca transformar los movimientos sociales basados en la identidad al defender su carácter histórico” (Guasch i Viñuales, 2003:14). Ja en un context pedagògic cal destacar el treball de recerca que porten a terme John J. Guiney i Noreen O’Haire de la Fédération des enseignants et des enseignants de l’élémentaire de l’Ontario. El seu projecte cerca elaborar documentació sobre qüestions relatives a la bisexualitat, l’homosexualitat i el transsexualisme en l’educació. La seva web informa amb més detalls del projecte www.ctf-fce/F/hot/legamemo.htm

D'aquesta forma els treballs sobre la teoria *queer* comencen a entrar amb una certa facilitat en el terreny pedagògic, especialment en el context geogràfic d' Austràlia, Canadà i els EE.UU. Treballs com els de Britzman (1995, 2002), Gough i Gough (2002), McKeehen (2002), Grace (2001), Kopelson (2002), Pinar (1998), Curran (2002), Woog (1995), Weems (1999) i Unks (1995) són clars exemples d'aquest nou pensament hermeneütic i també epistemològic. Bona part d'aquests treballs s'elaboren des de la teoria de l'educació i la teoria del currículum, i alguns es publiquen en revistes i monografies de la corresponent àrea de coneixement¹⁴². Aquest és el cas de Britzman que publica el seu primer treball sobre pedagogia *queer* el 1995 a *Educational Theory* on obre el terreny per assentar les bases d'aquesta nova perspectiva pedagògica. Britzman parla obertament de la seva influència alhora de construir el seu model pedagògic. Aquesta passa per rebre idees de Freud, Foucault i Butler:

Figura 8.3: Influències teòriques de la pedagogia *queer*



[Elaboració pròpia]

Aquests tres discursos, juntament amb tota la teoria, i alhora l'experiència dels moviments i discursos GLBT, possibiliten partir d'una nova epistemologia que no obliga a pensar en criteris binòmics¹⁴³. L'epistemologia *queer* desestabilitza les

¹⁴² I per tant no es tracta de revistes especialitzades en temes *queer* com ara *GLP. A Journal of Lesbian and Gay Studies*, *Journal of Homosexuality*, etc.

¹⁴³ Sobre el tema de l'epistemologia *queer* és interessant el treball de Sedgwick (1998) on ofereix una nova perspectiva que ha d'ajudar els investigadors que es posicionen en la teoria *queer* a produir

identitats sexuals, posant de costat l'*homosociabilitat* i l'*homosexualitat* (Sedgwick, 1998) i oferint alternatives alhora de pensar, estructurar i normativitzar les praxis pedagògiques. Des de la pedagogia *queer* es treballa per trencar amb els cànons universalistes, dualistes i heteronormatius.

8.3.2. Deconstruir pedagògicament l'anormalitat corporal

Parlar de pedagogia *queer* porta inherent la referència al terme normal/anormal o normalitat/anormalitat, ja estudiats àmpliament en el capítol cinquè. A través d'un exercici subtil, aquells subjectes que no encaixen en la definició de *normal* són enviats a la nova categoria d'*a-normals*. No hi podem trobar només subjectes amb determinades tendències sexuals, sinó que cada vegada més hi trobarem un conjunt important de subjectes que “escapen” a la definició de normals, degut a múltiples factors¹⁴⁴. L'anormalitat/normalsitat des d'una posició binària es podria dibuixar en aquesta proposta de Warner (1993:25-26):

Taula 8.2: Construcció binària de les identitats sexuals

Construcció binària de la normalitat/anormalitat sexual	
<i>Heterosexual</i>	<i>Homosexual</i>
Casat	No casat
Monogàmic	Promiscu
En parella	En grup
Privat	Públic

coneixements. Enceta el llibre dient que: “Epistemología del armario propone que muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo veinte están estructurados —de hecho fracturados— por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad, sobre todo masculina y que data de finales del siglo pasado” (Sedgwick, 1998:11); es tracta, doncs, d'una veritable declaració de principis epistemològics desastibilitzadors d'una realitat concreta.

¹⁴⁴ Aquest procés es pot incrementar a través de les pràctiques de cultura “psi” en les institucions educatives, i l'augment d'una determinada tendència a patologitzar aquells subjectes que presenten tendències, conductes, maneres de fer diferents a les de la majoria. ¿Què passa sinó amb la recuperació de categories com “infants o adolescents caracterials” per designar els nens i adolescents que presenten determinades conductes no considerades normatives? Aquesta problemàtica situa a més a més en el mateix subjecte la font i l'origen de seva “disfunció”.

No pornografia	Pornografia
Sexe només a través del cos	Sexe amb objectes
Amb la mateixa generació	Relacions intergeneracionals
Relació de parella	Relacions casuals
Procreadors	No procreadors

[Adaptat de Warner, 1993]

D'aquesta binarització de la realitat (passada pel sedàs dels imaginaris) fàcilment se'n desprèn que la categoria *heterosexual* es complementa amb els adjectius de bo, normal i natural, mentre que la categoria *homosexual* es complementa amb els adjectius de dolent, anormal i desnaturalitzat. Als primers els corresponen beneficis i un estatus reconegut, mentre que per als segons resten els estigmes, els rols desvaloritzats i els intents de regulació social.

En aquesta línia de la construcció social de la problemàtica, Curran suggereix que és important contestar l'evidència natural de les categories identitàries i poder desnaturalitzar els relats binaris existents en clau home/dona i homo/hetero (Curran, 2002:51). El treball de camp de Curran sobre la forma com els professors conceben i transmeten les corporeïtats lligades als temes *queer* li permet oferir aquesta àmplia perspectiva entorn del tema que ens ocupa. Al llarg de la seva tesi doctoral estudia també la situació dels joves *queers* a les institucions educatives de secundària de Melbourne i arriba a la conclusió que:

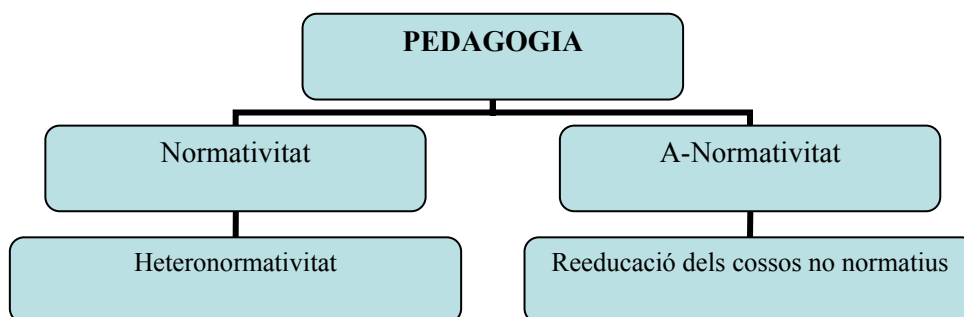
- constitueixen un grup de risc amb una sèrie de necessitats especials
- l'homosexualitat és percebuda com una amenaça per als companys
- les actuacions *queer* dels professors poden servir d'exemple als estudiants *queer* (Curran, 2002:7)

Si bé el treball de Curran és il·lustratiu del que es produeix sota la denominació de pedagogia *queer*, no és l'única línia de pensament existent, ja que l'objectiu de la pedagogia *queer* no es limita ni se centra només en els temes lligats amb la vivència de les identitats GLBT. Allò que cerca la pedagogia *queer* és la desestabilització del binomi normal/anormal. Ho afirma Britzman amb claredat:

Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad (Britzman, 2002:199).

Des de la posició construccionista, la pedagogia *queer* no admet la definició de persones o situacions “normals” a les quals la resta haurien de poder aspirar a imitar o arribar. En aquest sentit els treballs de Britzman giraran entorn al concepte de normalitat i a les teories i praxis que poden deconstruir-lo. Des de la teoria *queer*, la psicoanàlisi i diferents pedagogies proposen una pedagogia “transgressora”. Es vol trencar amb la idea d’un altre com a subjecte sospitós, perillós, temorós, infecciós, preocupant i en constant situació d’amença cap a la resta. En la pedagogia *queer* no existeix un “manual d’instruccions pedagògiques”. Cal fonamentar tota aquesta tasca en la mateixa hermenèutica, en la interpretació de la discursivitat. Una discursivitat que a través del llenguatge construeix i deconstrueix la línia que separa la normalitat de l’anormalitat.

Figura 8.4: La pedagogia i la normativitat



[Elaboració pròpia]

La posició binària entre allò normal i allò anormal necessita ser deconstruïda, però no a través de la reconducció dels subjectes ubicats en la categoria “anormal”, sinó a través del que proposa Wiegman: “explorar un nuevo imaginario político en el que puedan forjarse diversas alianzas —entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos—,

alianzas que pueden empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia” (2002:177).

8.3.4. El cos: element central de la pedagogia *queer*

Hem vist les diferents característiques i els elements que configuren l'essència, els discursos i les praxis de la pedagogia *queer*. En ella el cos s'ha convertit en una tema central i entenem que és necessari que ens preguntem: ¿què ha portat a una pedagogia d'aquest tipus fonamentar el seu discurs en la corporeïtat? Una primera resposta la trobem en la reflexió de Llamas:

Tales procesos de subjetividad, de control de la propia vida, de determinación del propio destino, no pueden sino partir del cuerpo (...) Siendo sólo cuerpos, estamos (paradójicamente) en una posición privilegiada para conocernos, desarrollarnos, realizarnos e innovarnos, sin renunciar al placer ni a ninguno de los criterios de subjetividad metafísica. Sólo siendo cuerpos seremos algo más (Llamas, 1994).

El cos, tal i com hem anat desxifrant al llarg del present capítol, ha estat objecte de submissió, imposició, docilització, anul·lació, negació, vexació, ignorància, politització, pedagogització, etc. Sembla lògic, doncs, partir d'una pedagogia que entengui aquesta posició del cos en la subjectivització i que tingui present l'experiència corporal del subjectes. Els cossos dels subjectes “anormalitzats” poden convertir-se molt fàcilment en “carn de canó” o “carnassa” per a la resta de la societat. Es tracta, de fet, de cossos necessaris per tal que existeixen els cossos que s'autodenomimen “normals”. Sense l'existència del cos negat no hi ha possibilitat de cos acceptat i cos viscut. És en aquest sentit que s'apunten diferents discursos pedagògics.

a) Una primera línia de discursos parteix dels pedagogs/es, mestres, educadors/es que han viscut en els seus propis cossos situacions d'opressió. La seva pròpia experiència és la primera font de coneixement que els permetrà arrencar la producció de discurs *queer*. Un grup significatiu forma part de col·lectius GLBT, tal i com es desprèn de Jennings (1994) on afirma que aproximadament un 10% del professorat estudiat (Boston) són gays o lesbianes, i el treball de Khayatt (1992) sobre la presència invisible de les

professores homosexuals a les aules dels centres educatius dels EEUU¹⁴⁵. Però no només es tracta d'educadors lligats a posicions GLBT, sinó de persones que poden haver patit opressions pel seu color de la pell, pel fet de ser dona, per parlar una altra llengua, per pensar diferent, per tenir una discapacitat, etc. Una part dels pedagogs queer són persones “diferents” que exerceixen obertament aquesta diferència.

Un exemple clarificador del que afirmen és el que explica Sedgwick (professora de la literatura anglesa a la City University of New York) en relació amb la seva experiència d'un diagnòstic de càncer de mama:

En la época en que recibí el diagnóstico, los acontecimientos más inmediatos de mi vida eran, en primer lugar, una clase de doctorado sobre teoría queer, cuya docencia incluía materiales relacionados con el sida (Sedgwick, 2002:45).

L'autora parteix de la seva pròpia experiència de patiment en el seu cos (a banda de formar part de grups GLBT). El mateix passa amb bona part dels estudiants d'educació social amb qui hem dialogat al llarg de l'elaboració d'aquesta tesi doctoral i que hem descrit en el capítol inicial. I en aquest sentit el treball per trencar pedagògicament les construccions binàries es viu diferent, perquè alguns subjectes són educadors socials que treballen per eliminar situacions que oprimeixen els subjectes, però alhora pateixen alguna situació d'opressió/exclusió, perquè no s'és heteronormatiu, es té una discapacitat, es prové d'una comunitat d'origen molt diferent a la d'acollida, etc. Pensar com vivim aquestes situacions en els nostres cossos ens pot ajudar a extrapolar-les als discursos pedagògics, convertint-se en una veritable font de producció de coneixement pedagògic.

b) Una segona línia parteix de la hipòtesi que els subjectes anormalitzats han passat a ser subjectes hipercorporalitzats (o si volem hipercossos). El cos ha pres una rellevància desmesurada. El subjecte ha estat cossificat i ara és sobretot un cos. Tal i com ens fa veure Hénaff en un assaig sobre el Marquès de Sade: “El suplicio libertino hace avanzar y lleva al extremo la lógica de la reducción anatómico/quirúrgica del cuerpo, postulada por la ciencia” (Hénaff, 1980:29). És, doncs, a través dels diferents sabers (entre els

¹⁴⁵ Aquesta perspectiva del silenci per part dels educadors homosexuals per múltiples raons ha estat experimentat per nosaltres en diferents institucions educatives: Universitat, Centres Residencials d'Acció Educativa, Instituts d'Ensenyament Secundari, Centres d'Educació en el Lleure, etc.

quals hi ha la pedagogia) que el subjecte passa a ser només un cos, quedant anul·lada la seva personalitat, la seva història i la seva identitat. És per això que si l'altre ha estat reduït a un cos físic, cal plantejar una pedagogia que recuperi tota la seva dimensió simbòlica.

c) La tercera línia entén el cos com espai/territori de resistència subjectiva. El cos presenta, doncs, aquesta doble perspectiva: espai d'imposició del poder i espai de resistència. Des dels col·lectius GLBT fins a molts altres grups que proposen la recuperació dels cossos com espais d'inscripció subjectiva es reclama la necessitat de parlar de resistència. McLaren ha treballat el tema de la resistència del cos des de la pedagogia, i parteix de la idea que “es importante comprender la resistencia a las modalidades dominantes de subjetividad, de producción y del deseo, especialmente si dicha resistencia está conectada somáticamente con la formación de la voluntad y con la construcción del significado” (1997:96). L'opció passa per entendre'ns no com a simples productes, sinó com a productors de subjectivitat, i aquesta acció passa necessàriament per repensar i revisar el lloc dels nostres cossos en els espais socials. El cos passa a ser entès com a espai de lluita (ens marquen corporalment per ser diferents de la resta), de conflicte (els altres no sempre aprecien els nostres cossos, i aquests els provoquen múltiples reaccions) i de contradiccions (no estem constituïts per cossos monolítics, sinó que poden ser interpretats des de múltiples perspectives). Per a McLaren, la tasca de la pedagogia en relació amb la resistència corporal és la d'“aumentar nuestra autoconciencia, de apartar la distorsión, de descubrir formas de subjetividad que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su rehacer histórico” (1997:97). Els cossos que resisteixen cerquen trobar significats més enllà de les polítiques de “normalització” corporal, i ho fan trencant les estructures i els discursos binaris¹⁴⁶.

En aquest sentit és destacable el treball de Grace (2001) sobre la teoria *queer*, els cossos i l'educació d'adults. Grace proposa una pedagogia que no exclou els adults d'una

¹⁴⁶ Per a McLaren “la pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de subjetividad (...) Para defenderse del miedo a la incerteza, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujeto necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece” (1997:101-102).

formació en temes *queer*, ni tampoc exclou la possibilitat que els adults que assisteixen a institucions educatives tinguin identitats *queer*. Es tracta de repensar la biografia del subjecte, tot encarnant les possibilitats que la narrativitat ofereix als subjectes adults. Aquesta nova perspectiva d'afrontar la pedagogia queer des de l'educació d'adults possibilita l'aprenentatge corporal en la dimensió del *Learning for Life*. Podem aprendre a viure el nostre cos al llarg de la vida, a través de tots els canvis que experimenta, però també podem aprendre al llarg de la vida coses sobre tots els altres cossos, que també canvien i es transformen a través del temps.

8.3.5. Experiències, propostes i treballs entorn al cos des de la pedagogia queer

Si en el nostre context encara es fa difícil de plantejar temes lligats a la pedagogia *queer*, en els contextos esmentats a l'encetar aquest bloc, com EEUU, Austràlia i Canadà, s'han començat a desenvolupar programes específics entorn a la pedagogia *queer* i els cossos dels subjectes considerats GLBT. Aquests solen tenir un objectiu comú: *treballar pedagògicament per resistir a la producció normativa d'identitats i sabers*. La major part dels programes, però, no tenen lloc als EEUU, donat que les posicions polítiques neoconservaduristes dificulten que els discursos que es poden desenvolupar en contextos acadèmics i els treballs dels moviments activistes puguin fer-se arribar a les institucions educatives¹⁴⁷. En canvi, no ha passat el mateix a Austràlia ni al Canadà, on ha estat possible aquesta transferència de sabers cap a praxis que han de millorar la construcció social dels cossos *queer*.

¹⁴⁷ Només cal tenir present l'intent que normativitzar les conductes en els campus universitaris nord-americans que hem pogut llegir a la premsa a mitjans de juliol de 2003. En aquest intent, fonamentat per aquest procés de neoconservadurització dels espais pedagògics, on es categoritzen les mirades entre estudiants com *obscenes* i perilloses, on es volen prohibir les manifestacions lliures d'opinions en espais oberts (s'ha reservat petits ghettos de pocs metres quadrats en tot un campus per tal que els estudiants, més en format teatralitzat, que no pas de forma lliure, opinin) es fa molt difícil incloure pedagogies que contemplin la qüestió *queer*.

Existeixen múltiples formes d'agrupar l'aplicació de les idees *queer* en contextos educatius. Nosaltres les hem agrupat en diferents categories en funció de l'objectiu perseguit. Les agrupacions que hem fet són les següents:

- *Prevenió de la sida*: l'origen del moviment a la lluita antisida ha marcat una línia molt clara, que segurament és la més activa i històrica en les pràctiques pedagògiques *queer*¹⁴⁸. De fet aquesta és una línia que va molt més enllà del que es pot designar com a pedagogia *queer*, perquè els treballs preventius sobre la sida estant presents arreu i en tota mena d'institucions educatives. Però els treballs pedagògics sobre sida no tenen com a únic objectiu fer prevenció, sinó també deconstruir la construcció binària infectat/sa. Igualment es treballa per no lligar (científicament és evident, però no passa així en els imaginaris socials) la sida amb les pràctiques sexuals *queer*.
- *Educació antihomofòbica*: agafa un grup important de perspectives, objectius i interessos de la pedagogia *queer*, que de fet s'extrapolen i es poden trobar immersos arreu dels programes educatius. Una de les línies de treball planteja la introducció en els currículums (revisant què es diuen en els llibres de text sobre els col·lectius GLBT i incorporant discursos positius en les diferents matèries) de temes *queer*. La inclusió en el currículum de temàtiques homosexuals està recolzada per molts autors i per múltiples experiències. Les propostes de Curren (1998) a partir d'estudiar les actituds homofòbiques en escoles catòliques serveixen per contradir les múltiples oposicions per part del professorat a treballar aquests temes a l'escola¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Un exemple seria el treball que es porta a terme des del *Victorian AIDS Council Support Group*, a través del suport i la formació de joves menors de 18 anys. Alguns dels seus treballs s'estructuren a partir de grups culturals específics, com seria el cas de: "Greek & Gay", "Italian & Gay", "Arab & Gay" i "Gay Asian Proud". Les seves estratègies de treball pedagògic inclouen grups d'ajuda mútua, serveis de consulta, etc.

¹⁴⁹ Aquesta resistència per part del professorat pot venir recolzada o agreujada per algunes lleis i polítiques educatives que no permeten treballar aspectes sobre l'homosexualitat a les aules. Es produeix, en algunes institucions educatives, el que podem denominar la paradoxa del silenci: sabem que existeixen estudiants que tindran identitats GLBT, però no fem res per educar-los obertament i lliure. A més a més, de silenciar una realitat, moltes vegades es desenvolupen i potencien també actituds homofòbiques i situacions d'opressió vers els col·lectius GLBT.

- *Igualtat d'oportunitats*: coneixent la situació dels joves queer en moltes aules es fa necessari plantejar-se la igualtat d'oportunitats (ja ha estat així amb col·lectius de persones amb discapacitat, de persones immigrants, de dones, etc.) per tal que aquest col·lectiu d'estudiants puguin desenvolupar els aprenentatges amb el màxim de dignitat, així com tenir una estada en els centres educatius el menys problematitzada possible. A través d'*Equal Opportunity Policy* es fa possible aquesta possibilitat de trencar amb la binarització del sistema educatiu¹⁵⁰. Cal, però, un compromís per part de les administracions i dels estaments educatius per entendre aquesta necessitat.
- *Informació sobre sexualitat*: Warner es pregunta per quina raó el sistema escolar formal considera important considerar la sexualitat, i l'educació sexual, com un tema privat (1999:178). Aquest és un pas previ: treballar amb més intensitat, obertament i amb seriositat l'educació sexual dels educands en els contextos educatius. Sense aquest pas previ, com es podrà d'altra forma incloure temes de sexualitats *queer*? El pas següent consisteix a incloure temes d'educació homosexual en el currículums. Sense informació/formació sobre aspectes sexuals lligats a les identitats *queer* serà molt difícil entendre i acceptar una identitat *queer* per part d'un estudiant que ho sigui. En aquest sentit és important desterrar la categorització de "perversitat" de les pràctiques sexuals *queer*. Aquest posada en escenes de totes les sexualitats possibles és defensada per la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants: "planifier et mettre en oeuvre les programmes (planification des modules ou des leçons, programmes d'alliance entre homosexuels et hétérosexuels, etc.) qui abordent cette question" (Guiney i O'Haire, 2002).
- *Deconstrucció dels tòpics gay i lesbià a les aules*: si bé hem parlat de diferents accions que informen i plantegen altres realitats, tot estabilitzant les construccions binàries normal/anormal, alguns programes pedagògics creuen que treballar des de la deconstrucció dels tòpics gay i lesbià, que ja formen part

¹⁵⁰ Es treballa amb molta seriositat en aquesta línia des del *Comité sur les droits des gais et lesbiennes de la Centrale des syndicats du Québec* (CSQ), especialment en el sector de l'ensenyament. El seu objectiu és clar: "que nos membres aient les mêmes droits que toutes les citoyennes et tous les citoyens, pas plus, mais surtout pas moins" (Trudel, 2002).

dels imaginaris i creences d'alguns dels estudiants. Butler es planteja aquest tema i es demana quantes polítiques educatives faciliten realment que en els contextos educatius es treballi per deconstruir aquests tòpics (2002a). Per tant, és necessari aquest exercici explícit de desmuntar mites, imaginaris i fantasies, habitualment negativitzades, sobre què són i què no són els subjectes *queer*.

- *Desenvolupament d'estratègies per a adolescents/joves queer*: paral·lelament a les altres línies de treball que es porten a terme, cal dotar als joves queer d'habilitats que els permetin diferents objectius. El primer es troba lligat a l'*autoestima* i l'acceptació de la seva identitat. Acceptar la identitat facilitarà molts aspectes de la vida quotidiana i escolar. El segon aspecte té a veure amb la relació amb els altres companys i/o amb la resolució de conflictes en els espais educatius o comunitaris provocats per la no acceptació de les identitats queer per part d'altres estudiants. Una de les formes de treballar aquestes estratègies és a través de les històries de vida d'altres estudiants i/o joves *queer*. A partir de la publicació de materials sobre experiències (llibres, articles o materials audiovisuals) es poden donar a conèixer altres experiències sobre la vivència de la identitat *queer* i formes de gestionar les relacions amb subjectes no tolerants¹⁵¹.
- *Producció de publicacions formatives per a joves queer*: bona part de les institucions que treballen en aspectes educatius *queer* han produït publicacions que s'adrecen a informar/formar els joves *queer*. És destacable la publicació *You're not alone*, produïda per la Here for Life Youth Sexuality Project, una revista que informa de forma periòdica sobre aquestes temàtiques¹⁵².
- *Formació del professorat en temes queer*: tal i com fàcilment es pot deduir, els posicionaments del professorat en relació amb els temes *queer* és molt variat. Kopelson (2002) proposa tres tipus de professional: professors que actuen de forma disciplinària davant identitats *queers*, ubicant-los en posicions binàries de

¹⁵¹ Algunes de les publicacions existents en anglès són: W. Corlett (1995) *Now & Then*. Great Britain; Abacus; G. Johnson (1993) *Pagan Babes*. Nova York: Plume; A. Waters (1996) *What Could Have Been*. Los Angeles: Alyson Publication;

¹⁵² Publicada per la Western Australian AIDS Council (WAAC) i de Gay and Lesbian Counselling Service (GLCS).

subjectes “anormals”; professors que proposen condicions a l’aula per tal que els estudiants queer es trobin en situacions confortables i puguin desenvolupar els seus aprenentatges de forma òptima; i professors que ells mateixos tenen identitats *queer* i que són vistos, molt sovint, sobretot per l’administració, com a subjectes igualment de (sinó més) perillosos que els joves queer i que potencialment poden estendre una suposada “epidèmia *queer*”¹⁵³. Per a Richard, el treball amb el professorat passa per: “leur fournir de outils pour appréhender la réalité de l’homophobie, modifier leurs comportements et créer des environnements scolaires sains et exempts de discrimination non seulement pour les jeunes mais aussi pour les collègues de travail” (2002). La pressió del grup, dels pares, de l’escola, dels professors, de la societat i l’autopressió condueixen el subjecte a situacions sense sortida que es converteixen en intolerables. La reducció d’intents autolisis passa per tots els plantejaments que hem exposat en aquest apartat, però calen accions específiques concretes amb aquells subjectes que poden ser més vulnerables. Resituant el subjecte més enllà de les estructures binàries serà molt més fàcil evitar aquestes situacions.

- *Prevenió de suïcidis com a resultat de la ubicació en la categoria binària d’anormal*: el tema dels suïcides en els joves *queer* és una de les preocupacions presents en les institucions educatives. Si no es treballa des de la prevenció i la reducció de pràctiques homofòbiques, una de les conseqüències més clares és el suïcidi del jove *queer* no acceptat, marginalitzat i humiliat. Tal i com Morrison i L’Hereux afirmen el nombre de joves *queer* que han fet intents de suïcidis és molt més elevat que el dels joves amb identitats no *queer* (2001).
- *Protecció a joves queer en contextos educatius*: tot i que pot semblar una pràctica que aparentment estigui fora de lloc en un context educatiu, la veritat és que bona part dels programes que es plantegen polítiques educatives *queer*, tenen present, almenys en una fase inicial, la protecció dels estudiants *queer*. En una reflexió sobre la necessitat de sentir-se protegits, Dorais proposa que “les

¹⁵³ Però malgrat aquests imaginaris, el que és cert és que “les gais et lesbiennes travaillant en milieu scolaire ne peuvent que prendre conscience de tout ceci: ils font partie des gens qui constatent que l’homophobie est largement véhiculée dans le milieu scolaire par le silence de leur confrère de travail et même parfois encouragée par certains d’entre eux d’une façon implicite ou encore explicite” (Trudel, 2002).

jeunes homosexuels ne bénéficient pas de la même protection et du même droit au respect et à la sécurité que les autres” (Dorais, 2002)¹⁵⁴ i aquesta falta de protecció es veu agravada per la sensació “d’ostracisme dont ils étaient victimes et à l’impossibilité de croire qu’ils puissent être heureux tout en étant homosexuels” (Dorais, 2002). De fet, algunes de les recerques denuncien que alguns professors actuen amb total passivitat i/o ignorància davant situacions d’abús que pateixen els joves *queer* (Curren, 2002:138). Però també es donen casos que van més enllà, amb la participació d’alguns professors que inicien, recolzen o potencien aquestes situacions d’abús vers els col·lectius *queer*.

El que es posa en evidència és la necessitat d’incloure en el punt de mira de la pedagogia el tema *queer*, ja sigui per seguir reflexionant-hi des de la pedagogia, ja sigui per introduir canvis en la praxis pedagògica. Una de les formes de començar a fer-ho passa, entre altres possibilitats, pel que Britzman ens proposa:

Una pedagogía queer que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, que empiece preocupándose por la ética de las propias prácticas interpretativas y por la responsabilidad de estas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante (Britzman, 2002:225).

Però si és important i significatiu incloure aquesta teoria en els discursos acadèmics de la pedagogia, també és important tenir present el risc que es pot córrer en convertir-la novament en una estructura pedagògica en forma de guetto o en fer d’allò *queer* apologia¹⁵⁵. És en aquest sentit que des d’allò cal tenir present, novament, les estructures binàries que poden produir, per exemple, la confrontació entre allò *queer* i allò no *queer*, enlloc de produir situacions en les quals no existeixin aquestes construccions socials subjectives i excloents, des de la seva mateixa ontologia.

¹⁵⁴ Entrevista al diari *Le Soleil de Québec* (3/02/02), (citada per Trudel, 2002).

¹⁵⁵ Un exemple de l’efecte ghetto l’hem pogut comprovar a l’intentar comprar materials i llibres sobre el tema. Per bé que en algunes llibreries és possible trobar-los cal anar a llibreries especialitzades (Antinous en seria un exemple). Un segon exemple és la demanda, epistemològicament parlant, de l’existència d’una categoria literària: *literatura homosexual*. Aquest és un tema controvertit en els espais acadèmics. En el context temàtic que ens ocupa, no es tracta de crear una pedagogia homosexual, sinó de prendre les idees que han sorgit en les reflexions, vivències i experiències d’aquest col·lectiu i poder-les fer servir per repensar aspectes generals de la pedagogia.

El veritable sentit de la pedagogia queer radica amb aplicar-la a les estructures generals dels sistemes educatius (formals, no formals i informals) per repensar les classificacions i estructuracions que fem dels subjectes. És així que ens ha de servir per repensar les actituds racistes, la discriminació de les persones amb discapacitat, l'oblit o sobreprotecció dels nens amb sobretodació, etc. Només aplicant-ho a una pedagogia general que serveixi per repensar els cossos dels subjectes pedagògics, podrà escapar a l'estructura binària que ella mateixa critica.

8.4. Recapitulació

Hem dedicat aquest capítol vuitè a estudiar la producció de coneixement pedagògic sobre el cos en l'actualitat. Per fer-ho, hem dividit el capítol en dos grans apartats. Un primer apartat s'ha centrat en algunes temàtiques d'interès i preocupació que es vertebren al llarg dels diferents treballs estudiats: la persistència en l'estudi del dualisme pedagògic (ment/cos), les relacions de poder i l'educació del cos en un territori de fronteres. Es tracta d'una aproximació que proposa aquestes tres categoritzacions, tot i que som conscients que n'hi poden haver d'altres¹⁵⁶. També es posa en evidència la dificultat que troba la pedagogia per incorporar nous temes d'interès (almenys pel que fa a aquells que es troben lligats a la corporeïtat del subjecte) que en el marc de les Ciències Socials fa temps han esdevingut objecte d'estudi. És així com hem pogut constatar la gran influència de Foucault en la l'hermenèutica del cos des de la pedagogia

¹⁵⁶ En la proposta pedagògica que durem a terme en el capítol desè ens centrarem en els nous usos socials, reflexius i discursius del cos en el context pedagògic.

i en la influència de la filosofia en alguns dels investigadors que han introduït el tema del cos com a objecte d'estudi (Fullat, Mèlich i Vilanou).

La segona part del capítol ha estat dedicada a estudiar la influència i recepció de la teoria *queer* en la pedagogia. En aquest sentit hem fet dues constatacions molt clares: per una banda, que l'Estat espanyol resta molt allunyat dels discursos que actualment es produeixen als EEUU, Canadà i Austràlia; i, de l'altra, que en aquests països la recepció, la producció de discursos i la posada en funcionament de projectes i propostes entorn a la pedagogia *queer* és molt rellevant. Després d'exposar els aspectes que estan més directament connectats amb la teoria *queer* en educació, ens hem centrat en els temes d'interès que actualment es treballen en diverses institucions educatives i organismes del Canadà i Austràlia.

El capítol ens ha permès ubicar els discursos pedagògics actuals que tenen el cos com a espai central per plantejar posteriorment en el capítol desè una proposta pedagògica que fonamenta la ideació corporal dels subjectes.

Capítol 9: Nous usos socials del cos en el segle XXI

La malléabilité de soi, la plasticité du corps deviennent des lieux communs. L'anatomie n'est plus un destin mais un accessoire de la présence, une matière première à façonner, à redéfinir, à soumettre au design du moment. Le corps est devenu pour nombre des contemporains une représentation provisoire, un gadget, un lieu idéal de mise en scène pour "effets spéciaux".

[Le Breton, 1999:23]

Le corps désigne certes d'abord une réalité objective, biologique, dotée d'organes, de fonctions, de frontières, de surfaces, mais notre rapport personnel, subjectif, intime à notre corps se développe aussi par un ensemble de représentations qui le modifient, le surchargent de naturel au les apparences sensibles.

[Wunenburger, 2002:223]

9.1. Introducció

Les darreries del segle XX i l'inici del segle XXI han comportat nous usos del cos, si es vol encara més radicalitzats, que han permès repensar molts dels models ortodoxes construïts històricament. Aquest capítol se centra a interpretar aquests nous usos i en organitzar-los en diferents categories. El que és cert és que els nous usos corporals porten noves hermenèutiques implícites que permeten entendre els cossos diferentment, des de perspectives innovadores i que també arribaran a influir els discursos pedagògics i les possibilitats d'incorporar-los en les pràctiques que els corresponen. Ho afirma Le Breton en la cita amb la qual hem encetat el capítol: el cos ha passat a ser concebut com una matèria primera per modelar, formar, deformar, transformar en funció del que nosaltres desitgem o necessitem.

Són moltes les possibilitats d'afrontar aquests nous usos, però les limitacions de l'espai, l'oblit de determinades pràctiques en el camp acadèmic i l'atracció personal per alguns temes ens han fet decantar per estudiar-ne els següents: els cossos posthumans, la transformació corporal en el quiròfan, els cossos transsexuals i els tatuatges i els *piercings*, temes que tractarem en els apartats que vénen a continuació¹⁵⁷.

9.2. Els cossos posthumans

Un dels temes que ha esdevingut clau en el segle XXI és el cos relacionat amb les noves tecnologies (Echeverría, 2003:13)¹⁵⁸. Dels models predominantment dualistes hem passat a models monistes que conviuen amb els anteriors, mentre que l'enigmàtica afirmació platònica que ens diu que “el cos és una presó per a l'ànima”, ha estat represa pels teòrics del cos en el ciberespai (també denominats com *e-cossos*) a la recerca d'una vida no corporal, que ha d'obrir el camí vers “l'era posthumana” (o postcorporal)¹⁵⁹. La metàfora cartesiana de l'home com a màquina torna a apropar-se en moments en què la dimensió biònica i la cibernètica apunten a les finestres del futur. Si el cos era per a Plató una presó —que no permetia que l'ànima assolís el món de les idees— per a alguns joves i teòrics del ciberespai (sovint anomenats *cyberpunks*) el cos és percebut com un vestigi arqueològic que està predestinat a desaparèixer en un futur immediat¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Altres temes que havíem estudiat la possibilitat de tractar han estat finalment descartats per diverses raons: les patologies alimentàries (bulímia i anorèxia) —sobradament estudiades des dels discursos acadèmics—, el body-building —que se centrava molt en aspectes físics, i menys en la perspectiva simbòlica del cos—, els sistemes de reproducció artificial (fecundació *in vitro* i maternitat) i els implantaments i operacions de transfusió —molt centrades en la seva dimensió mèdica.

¹⁵⁸ Echeverría denomina tot el que es troba lligat amb cos i noves tecnologies “el tercer entorn”.

¹⁵⁹ Alguns autors com, per exemple, Yehya no estan d'acord amb la tesi dualista del cos en el ciberespai que acabem d'exposar. Ho planteja dient que “esta perspectiva se opone a la concepción dualista que supone que el alma, equivalente de la mente, existe de manera independiente del cuerpo, al que está vinculado por un lazo inexplicable” (2001:26).

¹⁶⁰ El creador del moviment *cyberpunk* fou Bruce Sterling, especialment arrel de la publicació d'*Islas en la red* y *Chico artificial*. Es tracta fonamentalment d'un moviment literari que nasqué quan Esterling va coordinar el llibre *Mirrorsahdes: the cyberpunk anthology* (1986) en el pròleg del qual va elaborar un veritable manifest creador del moviment. Podríem resumir algunes de les aportacions del moviment *cyberpunk* en: la invasió de tecnologia en el cos, especialment a través de canvis genètics i dels implantaments; i la invasió de la tecnologia en la ment, a través de les vivències en el ciberespai i dels móns virtuals.

La influència dels avenços de l'enginyeria humana i de la biotecnologia fan possible pensar en altres organitzacions i realitats corporals. Tal i com afirma Vilanou: “el enfoque tecnocultural de la cibernética supera los estrictos límites de la ciencia afectando, también, aspectos antropológicos más allá incluso de la articulación de un incipiente *homo digitalis*” (2002:359).

El cos torna a ser el que ens impedeix assolir determinats objectius (les idees, l'objectivitat, l'estat de puresa, la immortalitat, l'absoluta virtualitat, etc.). Per a Le Breton, els entusiastes de pensar un món més enllà dels cossos orgànics “dissocient le sujet de sa chair périssable et veulent l'immatérialiser au bénéfice de l'esprit, seule composante digne d'intérêt” (2001). Però si bé aquest és el desig expressat per alguns subjectes, el cos electrònic segueix essent un projecte encara sense definir, un projecte obert que caldrà anar repensant i interpretant.

9.2.1. La cibersocietat, els móns possibles i l'esclatxa digital

Bradbury ens descriu una comunitat virtual en la qual els individus que en formen part tenen veritable fòbia a mantenir contactes físics amb altres persones i organitzen un món paral·lel en format virtual¹⁶¹. Però, no és necessari arribar a l'extrem de comunitats virtuals que tenen fòbia al contacte; les comunitats virtuals existeixen, tot i que en moltes d'elles —en les quals els membres es troben situats físicament a prop— mantenen contacte físic amb persones (tot i que poden no mantenir-ne) amb altres membres de la seva comunitat virtual¹⁶². La tecnologia que fa possible les comunitats virtuals té la possibilitat d'apropar a qualsevol ciutadà un poder enorme a un cost relativament baix: poder intel·lectual, social, comercial i, el que és més important, poder

¹⁶¹ Citad per. A. Díaz (1998:71). La tecnologia digital avança amb la finalitat d'oferir respostes en aquesta línia que es porta a terme des de Microsoft i que Gate exposa de la forma següent “en el caso del tacto, la idea que tiene más cuerpo es la de que se podría hacer un *body* y forrarlo con pequeños sensores y dispositivos de retroalimentación que pudiesen ponerse en contacto con toda la superficie de la piel. No creo que los *bodys* sirviesen para todo el mundo pero sería factible” (1995:130).

¹⁶² Una de les comunitats virtuals més significativa, pel nombre de persones i pel nivell d'activitat i interaccions que genera, és el Campus Virtual de la Universitat Oberta de Catalunya (www.uoc.edu).

polític. En aquest sentit, l'accés a una espai comú, democràtic, i alhora "descorporeïtzat" (almenys, virtualment parlant) és una acció democratitzadora dels espais socials. Uns espais virtuals que poden ser denominats de múltiples formes, però que la més emprada és la de ciberespai o cibersocietat. El terme prové de les obres de ciència ficció de William Gibson i pot ser definit com un nou univers, un univers paral·lel creat i sostingut a través dels ordinadors i de les comunicacions *on-line*¹⁶³. Les comunitats virtuals són formes d'organització social de les cibersocietats o del ciberespai.

Les comunitats virtuals possibiliten l'accés democràtic dels subjectes a la informació i als espais de participació (que podem designar com *tenir presència virtual*) fins aleshores no possibles o excessivament restringits. Però si per una banda possibilita l'accés de moltes persones (fins i tot l'accés de persones amb discapacitats físiques que tenen greus problemes per accedir a molts espais comunitaris, entre els quals el campus n'és un clar exemple), per altra banda crea una nova situació d'exclusió que s'ha denominat *exclusió digital*¹⁶⁴. Una escletxa que divideix aquells que tenen accés a les noves tecnologies d'aquells que en resten al marge, i que construeix una realitat binària entre aquells que posseeixen *e-identitats* i els que no. En aquest sentit, cal platejar-se el següent interrogant: si bona part de la població es preveu que treballarà amb els ordinadors com una de les principals eines, ¿què passarà amb aquells que no tenen accés a l'esmentada eina? ¿Què passarà amb aquells que no saben utilitzar-la? La resposta pot tenir diverses direccions, però als EEUU ja han sorgit, per l'avenç que la societat té en les noves tecnologies, el que s'ha denominat com *cibermarginats*¹⁶⁵. Joyanes (1996:2) ens planteja que en la societat de la informació els treballadors ja no es trobaran organitzats entre aquells que fan un treball corporal i aquells que fan un treball intel·lectual. A partir d'ara el món del treball s'organitzarà entorn a treballadors del *saber* i treballadors dels *serveis*¹⁶⁶.

¹⁶³ Les obres més significatives de Gibson són: *Neuromancer* (1984) i *Count Zero* (1987).

¹⁶⁴ Ja es parla d'aquest fenomen en el *Plan de la Lucha por la Exclusión* del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002.

¹⁶⁵ En el nostre país no s'empra aquesta terminologia, tot i que existeixen igualment moltes persones que per múltiples situacions no poden accedir a Internet i al "ciberespai".

¹⁶⁶ Els *treballadors del saber* seran aquells que gestionaran bases de dades digitals en entorns virtuals, mentre que els *treballadors de serveis* facilitaran la vida quotidiana (també la podem designar com a vida corporal) dels treballadors del saber també designats com *treballadors digitals*).

A les comunitats virtuals (originàriament conegudes en anglès com a MUD: dominis multiusuari), els participants hi entren des de qualsevol espai geogràfic, cadascú a través de la seva interfície, i s'uneixen a comunitats que només existeixen a través de l'ordinador (Turkle, 1998). Es tracta de realitats virtuals socials, que en paraules de Vilanou ens descriuen una nova situació “ja que allò virtual anuncia i escenifica la desaparició de la categoria de lloc” (2001). I si l'espai físic i geogràfic ara ha perdut la rellevància que tenia en els contactes físics, la identitat (la e-identitat, o la ciberidentitat) ha anat guanyant força, i es troba definida, sobretot, per la presència/absència dels subjectes en els espais virtuals i per les accions que s'hi escenifiquen i s'hi duen a terme.

Existeixen molts exemples del que podria definir-se com a comunitat virtual, però possiblement els més clars siguin els que tenen a veure amb:

- grups de joves que existeixen en format virtual i potser mai es trobaran tots plegats en el mateix espai físic
- comunitats virtuals *d'e-learning*, que comparteixen objectius, metodologies i activitats, però que possiblement mai coincideixin en temps i espais reals.

El primer exemple (joves que existeixen en format virtual) seria el cas de subjectes que s'han conegut en un xat i on a través de la paraula escrita (sovint codificada), s'han descrit corporalment i identitàriament (de forma real o fictícia), iniciant una relació. Núñez (2002) ha estudiat les relacions en els xats i ens diu de manera molt gràfica que “no és or tot el que brilla”¹⁶⁷. La realitat virtual permet “inventar-se” personalitats, identitats, formes físiques, realitat i fins i tot el sexe; per això ¿Qui ens assegura que el nostre interlocutor (que ens ha dit que era una noia) és realment una noia?

9.2.2. Els cossos *cyborg*

¹⁶⁷ De tots és coneguda la imatge de dues persones connectades a través d'un xat mentre descriuen la seva joventut i les seves virtuts corporals. La imatge no permet error: ni l'esmentada joventut existeix ni les virtuts corporals són les que cadascun d'ells voldria i havia dit a l'altre. La imatge es pot consultar en línia en el mateix article de Núñez.

El terme *cyborg* va ser encunyat per Clynes l'any 1960 quan volia definir les característiques d'un home millorat que podria sobreviure en una atmosfera extraterrestre. En un treball publicat conjuntament amb Kline, titulat *Cyborgs and Space* diuen que els viatges espacials desafien a la humanitat no només tecnològicament, sinó també espiritualment, ja que conviden a l'home a prendre part activa de la seva evolució biològica¹⁶⁸. D'aquest ús que hi donaren al terme Clynes i Kline, va passar a ser més conegut a través del manifest cyborg proposat per Dona J. Haraway a *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvencción de la naturaleza*, i popularitzat entre els seguidors del ciberespai.

El terme *cyborg* pot tenir múltiples interpretacions i fins i tot es presta a determinades confusions que fan més difícil la concreció real del seu significat. Així, per a Yehya (2001:44), el cyborg no és només un home amb accessoris tecnològics incrustats a la carn i en els ossos: cyborgs podem ser tots els que hem estat modelats i conformats per la cultura tecnològica. De la mateixa manera que tots podem esdevenir o sentir-nos part d'aquesta comunitat cyborg, cal tenir present l'existència d'altres formes de vida no humana que s'hi assemblen: per una banda, els androïdes, que pertanyen totalment al terreny de l'especulació científica i, per l'altra, els robots, que ja fa molts anys que són reals i que s'empren amb múltiples funcionalitats en el món de la indústria¹⁶⁹.

Podem definir el *cyborg* com una barreja d'allò orgànic, allò mitològic i allò tecnològic. La revista *El Paseante*, en el número 27-28 (1998), dedicat exclusivament a la revolució digital, ens ofereix dues imatges clares i precises del que són els *cyborg*. Una primera imatge ens mostra una noia amb un braç mecànic amb només dos dits, amb un pit electrònic i la carn que cobreix una sexualitat transparent. La segona imatge és la d'un noi amb un cos transparent, que ens deixa endevinar els seus intestins, les seves costelles i un aparell electrònic implantat a l'alçada del seu pit. El seu braç esquerre és l'accés al funcionament de la seva part tecnològica (hi trobem botons que ens permeten apagar i encendre les opcions tecnològiques d'aquest home nou). Aquestes imatges, sobradament conegudes a través del cinema, fan que la realitat i la ficció es

¹⁶⁸ Citat per Yehya (2001:41).

¹⁶⁹ Per a Yehya es tracta de la millor metàfora de les possibilitats que algun dia oferiran la biotecnologia, l'enginyeria de materials i la intel·ligència artificial (2001:45).

transparentin a través de punts de fusió¹⁷⁰. Però allò que ens suggereix, i en certa forma ens recorda el cyborg, és el nostre propi cos (concebut des de la seva condició de mortal), rescatat de si mateix a través de la tecnologia.

9.2.3. Una vida amb cossos postorgànics

Del que hem esmentat fins al moment, fàcilment en podem deduir que bona part dels teòrics de la realitat virtual proposen una nova era que ha d'estar marcada per un univers postbiològic. Aquest nou univers aposta per la creació (o fabricació) de cossos que “no siguin corporis” ni mortals. Els avenços tecnodigitals permeten l'aparició de nous discursos corporals, ja que els cossos els converteixen en nòmades, eteris i volàtils (Vilanou, 2001). Aquest va ser el lema de la revista futurista *Mondo 2000* quan anunciava que els homes renaixeríem convertits en una espècie d'àngels bionics. Tal i com apunta un d'aquests teòrics radicals:

La moda del piercing es un acercamiento estético al mundo del implante que está por venir. El siguiente paso, en vez de colocarse bolitas de metal en la base de la lengua, exponiéndose a dolor, infección y supuración sin límites por obtener una mirada de sorpresa de los colegas, serán los implantes de pequeñas maquinarias, por ejemplo un reloj. Me encantaría tener un reloj suizo implantado en la muñeca, que cambiaría de color y apariencia según mi indumentaria (Dyaz, 1998:137).

Alguns dels teòrics del cyberespai plantegen que el cos pren a la llum de la dimensió virtual una nova concepció (Haraway 1991, Dyaz 1998, Dery 1998) i es situa en un corporeïtat radicalment diferent. Segons Dery, "en la cibercultura el cuerpo es una membrana permeable cuya integridad es violada y su santidad amenazada por rodillas de aleación de titanio, brazos microeléctricos, huesos y venas sintéticos, prótesis de senos y de pene, implantes cocleares y caderas artificiales" (1998:254). Stelarc, un dels experimentadors en la transformació corporal més atrevit, ha estat treballant en les seves recerques i performances en un projecte de transformació corporal que implica passar

¹⁷⁰ Algunes d'aquestes pel·lícules són: *Blade Runner*, *Terminator*, *El cortacésped*, etc.

d'un cos biològic a un cibercos. En aquest context ens podem preguntar: Què representa, però, aquesta nova dimensió corporal?

D'entrada, suposa canviar alguns aspectes claus de l'existència que han caracteritzat els cossos humans fins a l'actualitat. Aquelles persones amb discapacitat, ara poden "desplaçar-se" pel ciberespai sense dificultats, amb menys barreres culturals, socials, mentals. Permet un desplaçament virtual més efectiu i alhora la igualtat en relació amb l'eliminació d'algunes diferències socials (especialment les diferències físiques lligades a aspectes evidents en el pla visual). Per a Marchessini, "la tecnologia diventa il fulcro dell'esternalizzazione proiettiva, nel senso di incarnare una nuova utopia" (2002:513). La nova utopia, malgrat sembli una possibilitat allunyada, apartada, remota i potser encara irreal, es dibuixa entre els seus seguidors com una possibilitat de trencar amb les estructures binàries¹⁷¹. Com en tota utopia, pensar en cossos posthumans, resta en l'imaginari dels subjectes i de les societats, i el discurs sobre la fi del cos, és tal i com Le Breton suggereix: "un discours religieux qui croit déjà à l'avènement du Royaume" (2001).

9.3. El cos no acceptat: disseny, arquitectònica i cirurgia corporal

Cal insistir en l'apunt de Le Breton (1999) sobre la condició del cos com a matèria primera, perquè si parlem de la hipòtesi que és la matèria primera, el podem canviar, transformar, modificar, sobretot si no ens agrada, no ens convé o no l'acceptem. L'art ha donat una nova perspectiva, especialment amb les pràctiques performatives i el *body-art* que han obert altres possibilitats de viure i entendre els cossos. Aquesta influència bé donada perquè en la performance "l'acteur n'est pas un acteur, mais un actant, il se met en jeu physiquement et psychologiquement devant des spectateurs qui ne vivent pas dans le simulacre, mais un vrai drame, ici et maintenant" (Orlan, 2002:203). El subjecte

¹⁷¹ Almenys amb aquelles que existien fins ara, tot i que com ja hem apuntat més amunt, correm el perill de crear-ne de noves.

passa, doncs, a actuar de forma activa, esdevenint una espècie d'activista del seu propi cos.

Aquest activisme transformacional del cos es pot canalitzar de formes diferents segons proposen Cruz i Hernández: suports corporals *sense modificació* (transformacions temporals) i suports corporals *amb modificació* (cossos protètics, cossos reconstruïts) (2003). En tots ells el cos pren una dimensió arquitectònica i projectiva: davant d'un pla buit podem projectar i construir la nostra idea de cos. En realitat es tracta de pràctiques superficials: la primera proposta, que s'exemplifica en performativitats del cos en forma de jocs, *happenings* i altres variacions que permeten una fàcil tornada enrera en la mal·leabilitat corporal; la segona proposta, en canvi, fa referència a incisions fetes en la carn i que es poden traduir en l'implant d'*elements protèsics* (que abracen una amalgama de possibilitats que ens transporta des del tercer braç de Stelarc fins a les pròtesis, els implants mamaris, els marcapassos, etc.) o bé en incisions performatives lligades a la forma, disseny, estètica i salut corporal que ens reenvien als avenços mèdics i biotecnològics (operacions de cirurgia estètica, trasplantaments d'òrgans, etc.). Ens trobem en un moment en el qual el subjecte, des de posicions de "Self Hybridations", es converteix en l'artifici de la forma, el disseny i l'estètica del seu propi cos. El cos ha passat, si tenim en compte tota aquesta perspectiva, de ser una eina (ho afirmaven Mauss i Galimberti) a esdevenir una finalitat axiològica.

9.3.1. La construcció de patrons estètics o la invalidació dels cossos existents

La construcció social de la realitat pot extrapolar-se a la construcció personal de la corporeïtat, perquè "l'être veut se sculpter, se (re)mettre en forme, se mouler dans les normes véhiculés par les photos et les magazines" (Borel, 1992:209). Aquesta idea ens serveix per encetar la reflexió al voltant de la negació dels cossos que no són acceptats per aquells subjectes que els "encarnen". Alguns autors apunten que aquesta negació del propi cos pot fonamentar-se en les concepcions històriques existents que plantegen que la bellesa és una característica prototípicament femenina comparable al que pot

significar la força per al sexe masculí¹⁷². Els patrons estètics i els patrons corporals no han estat fixes i han evolucionat des de Grècia fins als nostres dies, passant per múltiples formes d'acceptació i de rebuig social. Així, per exemple, el primer terç del segle XX el patró corporal per a les dones les definia com a “entrades en carns”; aquelles dones que eren primes no es trobaven dins el cànon de bellesa imperant en el context social de l'època¹⁷³. Però ja des de mitjans dels anys cinquanta els patrons estètics representaven a les dones molt més primes¹⁷⁴. Aquestes concepcions de formes de bellesa han anat acompanyades de variades formes de tenir cura del cos (a través de productes d'embelliment o formes de mantenir-lo dins el marge dels patrons de normalitat corporal que regeixen a la societat) i de maneres de transformar-lo per fer-lo més bell (operacions de cirurgia estètica, dràstiques mesures per aprimar el cos, etc.).

Partim del supòsit que tot patró de bellesa és arbitrari, cultural, social i no universal. Per a Brohm, “la construction esthétique d'un canon de perfection corporelle est cependant une pure fiction puisque tout dans le corps est asymétrique” (2001:232). Tot i així, en els darrers anys, amb la facilitat de rebre informacions d'arreu, la publicitat mateixa s'ha convertit en una uniformitat de criteris, d'idees per vendre el mateix producte (o patró estètic) als Estats Units o a Turquia. Ja deia Dürer, després d'haver-se passat molt de temps estudiant les proporcions, que era incapaç de donar una descripció exacta de la mesura que ens apropiaria a la veritable bellesa i que cap ser humà podria tenir-la tota sencera¹⁷⁵. Seguint aquesta línia, trobem el plantejament de Bertherat que en interrogar el cànon estètic establert es planteja que: “la forme parfaite n'est autre que la forme normale du corps, celle que n'importe quel corps” (1980:140).

Tot i les paraules de Dürer, per a molts subjectes, les indicacions i les invitacions de la publicitat a posseir cossos esvelts i prims es converteixen en veritables patrons

¹⁷² Perrot (1992), Toro (1994), Maisonneuve i Bruchon-Schweitzer (1999), Marzano (2001).

¹⁷³ En relació amb el tema del cànon de bellesa corporal Ramírez afirma que “la tradición académica creía en la existencia de un cuerpo humano perfecto, sujeto, incluso, a unas medidas proporcionales que derivaban de los estereotipos heredados del mundo clásico. La justificación intelectual remota estaría en *El canon*, aquel libro sobre el tamaño y proporciones de cada parte de los cuerpos” (2003:21).

¹⁷⁴ Per a Maisonneuve i Bruchon-Schweitzer (1999:34), “dans les années 50, coexistaient deux types féminismes idéaux, celui des “vamp” plantureuse (Jane Mansfield, Marilyn Monroe) et celui de la femme-enfant, plus gracile (Grace Kelly, Audrey Hepburn). A partir des années 60, le culte de la minceur va s'imposer. Une silhouette svelte, longiligne est l'idéal de beauté popularisé par la haute couture et les magazines féminins”.

¹⁷⁵ Citat per Maisonneuve i Bruchon-Schweitzer (1999:3).

corporals a seguir, que tindran conseqüències directes en el “jo” i el “meu cos”¹⁷⁶. Aquest fet ha provocat, entre d’altres, que un nombre força elevat de noies i nois pateixin anorèxia nerviosa¹⁷⁷. Així com l’augment de casos de noies amb anorèxia, cada vegada hi ha més dones que decideixin fer ús de la cirurgia per transformar el seu cos i “construir-lo” d’acord amb els patrons estètics proposats per algunes cadenes de televisió i pel món de la publicitat en general.

Anuncis de revistes d’àmplia distribució publiquen reportatges amb títols com ara “*Camino de perfección*” que seran llegits per moltes persones i que allò que la revista els digui serà pres com un “ideal corporal”¹⁷⁸. Això és degut a què el cos exterior fa referència a l’aparença, però també al moviment i al control del cos dins d’un espai social (Featherstone, 1982). Els patrons socials (o l’espai social) són els que marquen allò que corporalment és acceptat i allò que corporalment no és acceptat. I és la connexió entre percepció externa i percepció interna la que farà que algunes persones se sentin disgustades i no acceptin el seu cos tal i com és de forma natural.

Però darrera dels models corporals, darrera dels patrons de bellesa, s’hi amaguen altres concepcions del subjecte. Per a Pérez, “lo bello según el estereotipo se identifica con la bondad, la justicia, la profesionalidad, la inocencia, la equidad, etc. arrinconando socialmente a las personas menos agradecidas. Este modelo de belleza está contaminado culturalmente, asignando valores a unas razas frente a otras, y dentro del mismo género según el estereotipo asignado a cada sexo” (2000:68). Per tant, ens trobem davant d’una situació de *des-incorporació* social en funció dels cossos dels subjectes i aquells cossos que s’allunyen de determinats patrons estètics es troben destinats a restar al marge, a posseir i arrossegar els seu cossos “marginats”.

Algunes d’aquestes idees poden ser reforçades amb estudis on s’analitza la relació entre la variable bellesa i la variable acceptació social. Un exemple clar del que diem és el llibre *Du monstre a l’enfant* (2001), on el seu autor analitza el pas de la percepció social dels infants amb discapacitat, de monstres a infants. Grim planteja que la monstrositat

¹⁷⁶ Que els mitjans de comunicació han denominat amb l’expressió popular de “*cossos Danone*”.

¹⁷⁷ Per les característiques de l’anorèxia i la bulímia, i per l’objecte d’estudi d’aquesta tesi, hem optat per no dedicar un apartat en aquest capítol a aquest tema.

¹⁷⁸ Es tracta de la revista *Salud y vida*, nº 32, novembre 2001

passa a formar part dels imaginaris: “dans la clinique de l’enfant handicapé, les parents et les professionnels évoquent des figures de la monstruosité” (2001:13). Aquesta temàtica també és objecte de reflexió en el llibre coordinat per Da Silva (2000), on Cohen, un dels autors, planteja que el cos del monstre és un cos cultural, doncs el monstre no existeix per si mateix (2000:26). I en relació amb l’acceptació social dels cossos “diferents”, Maisonneuve i Bruchon-Schweitzer (2000: 32) proposen tres aspectes que socialment articulen les dues variables que hem esmentat:

- la bellesa atreu i fascina les persones, mentre que la lletjor provoca la repulsió (i crea aquests “monstres socials” rebutjats)
- segons el seu aspecte físic, un individu suscita en els altres reaccions extremadament diferents. Des d’atracció fins a repulsió, passant per l’absoluta indiferència
- aquests tractaments diferenciats, repetits i coherents entre ells, seran interioritzats pels subjectes que acabaran per percebre’s i per comportar-se d’acord amb el que l’altre espera d’ell.

Tal i com plantegen en el seu treball resulta evident la connexió entre la forma corporal i el grau d’acceptació social per part de la societat, creant-se una connexió directa entre bellesa corporal i nivell d’acceptació social.

Existeixen diferents teories explicatives per argumentar aquestes afirmacions. Entre d’altres, cal destacar la *teoria de la inculcació social* defensada des de fa més de quaranta anys. Alguns dels autors clàssics que han plantejat aquesta teoria són Brodsky (1954), Staffieri (1967) i Lerner (1977) i, de les seves propostes se’n desprèn que els criteris de bellesa poden variar d’una societat a l’altra i solen formar part de la cultura pròpia de cadascuna. Dins de cada cultura existirien un seguit de normes relativament específiques que interioritzem de petits i que ens acompanyen al llarg de la nostra existència. Aquest seria un dels motius pels quals compartim aquests models estètics.

També existeixen explicacions dels patrons estètics plantejats des de la *sociobiologia*, sobretot amb les aportacions fetes per Darwin (1871) i Lorenz (1973). Aquesta teoria planteja que des d’una perspectiva evolucionista els sers humans han seleccionat parelles aptes per procrear, amb bona salut i que estimulin en el sexe contrari els

comportaments d'aparellament, reproducció, etc. Els criteris de bellesa serien, aleshores, els senyals que ens indicarien que aquells subjectes són útils per a la supervivència de l'espècie humana (Cunningham i al., 1995).

Una altra teoria explicativa de les relacions entre el cos i la societat és la que es coneix com *naturalesa transaccional*. Cada individu està sotmès a la influència de determinants biològics i socioculturals, però el subjecte no és un objecte passiu d'aquestes forces, sinó que pot intentar de controlar-les, de modificar-les, de decidir per ell mateix. Així, seguint a Maisonneuve i Bruchon-Schweitzer (2000:48), es pot afirmar que “le phénomène de la beauté pourrait dont dépendre d'une interaction entre facteurs biologiques, socioculturels et individuels”. Aquesta tercera teoria explicativa donaria una resposta més clara a totes les variables que poden entrar en joc en els determinants socials dels patrons de bellesa.

A banda dels aspectes que hem plantejat fins al moment, és important ressaltar que els patrons estètics comentats són aquells vigents a occident, especialment als països rics. Els models predominants en els medis de comunicació de masses es fonamenten, sobretot, en els patrons angloamericans. D'aquesta manera es proposen cossos construïts socialment en societats organitzades en base a altres estructures. S'acaben produint cossos diferents en contextos socioculturals que els són estranys.

9.3.2. La feminitat dels cossos no acceptats

Apuntàvem en l'anterior apartat que socialment ha estat al cos femení a qui se li ha exigint amb més insistència mantenir-se dins d'uns determinats patrons. Per a Toro es tracta que:

La relevancia del cuerpo femenino suele ser en todas las culturas significativamente superior a la del masculino, tanto a ojos de la propia mujer como de quienes la rodean. En la práctica totalidad de las culturas, la belleza física de la mujer recibe una consideración más explícita que la del hombre (Toro, 1996:54).

Sembla evident, doncs, que la mateixa societat, a través de la família i la cultura, ha construït patrons que han provocat que moltes joves, adolescents i dones adultes no se sentin a gust amb el seu cos. El fet que moltes vegades la dona ha estat concebuda amb una doble funció —procreadora i sociosexual— és el que ha provocat que existeixi aquesta excessiva exigència de mantenir el cos amb determinades mides i formes. El nivell d'exigència arriba a ser tan gran que sovint es demana que el cos femení que ha engendrat i alletat els fills, segueixi tenint alhora un alt nivell d'atracció sexual. Aquesta demanda de “cossos femenins estèticament correctes” repercuteix de tal manera en la vida quotidiana de les dones que aquestes, a través dels estereotips marcats per la societat, no es poden desfer del seu cos. Per a Gauli i López (2000), aquest fet arriba a casos extrems en determinats anuncis de publicitat on es vol donar importància a la capacitat mental de la dona que hi surt, però acaben caient en l'estereotip de fer incidència en la bellesa i en el cos femení. Aquest fenomen no és dóna en els anuncis en els quals hi surten homes. En l'anàlisi foucaultiana de la biopolítica, el control dels cossos femenins són el màxim exponent de les relacions de poder, ja que el cos ha esdevingut un “objecte polític”. Els cossos femenins es troben molt més controlats que no pas els cossos masculins. Aquests darrers, tot i que socialment s'esperin d'ells determinades conductes, escapen generalment a l'exercici de la biopolítica.

Si bé cada vegada més els homes, joves i no tan joves, han decidit tenir cura del seu cos i embellir-lo, no es poden comparar amb les dones pel que fa a les relacions que s'estableixen entre una mateixa i el seu propi cos. Això passa, entre d'altres raons, perquè “en les dones la bellesa es converteix en estratègia de supervivència. La bellesa de la dona és una mercaderia que es pot canviar per poder i per diners, és un valor a través del qual es pot obtenir seguretat” (Alberdi i al., 2000:30). En l'afirmació d'Alberdi hi trobem una de les claus que en els diferents apartats del nostre treball va ressorgint: el cos entès com a valor, especialment en el subjecte que “hi està encarnat”.

Tot i que per a alguns autors és evident aquesta dimensió del cos femení (de la bellesa femenina) com a valor, per a altres autors només es tracta d'una campanya reaccionària que fa servir les imatges de la bellesa com a arma política per frenar el progrés de les dones (Wolf, 1991). Aquesta tesi és recolzada pel discurs feminista, que té com a objectiu l'alliberament de la dona, i dins l'objectiu d'alliberar la dona cerca alliberar la dona del seu propi cos. Aquesta perspectiva contrasta amb el col·lectiu de dones que

tenen el cos com a valor i, en un extrem màxim, les que creuen que la millor forma de mantenir el cos en un estat de “socialialització” és el de passar pel quiròfan.

9.3.3. La fabricació dels cossos estèticament correctes: la silicona en el quiròfan

La construcció de models i patrons estètics a occident ha comportat el desenvolupament de tota una indústria que a través d'operacions de cirurgia estètica ofereix poder triar “a la carta” una nova forma per als cossos. Per a Pérez, es tracta que “la transformació del cuerpo mediante la cirugía se ha desarrollado fundamentalmente a través del cine y desde ahí ha pasado al resto de los medios” (2000:71). Els patrons arquetípics del que s'espera de la dona, transmesos a través del cinema, han influït, sobretot en els models de cossos femenins a seguir.¹⁷⁹ Un dels temes que ha influït marcadament ha estat els concursos de bellesa. Aquest fenomen ha marcat bona part del que ha representat la construcció d'un patró corporal femení excessivament prim. El seu origen es remunta als anys seixanta, quan va aparèixer el que s'ha conegut com fenomen “Twiggy”. Es tractava d'una noia de 17 anys gairebé esquelètica que es va introduir en la moda europea i americana. Les seves mesures —79-56-81— varen fer donar un tomb radical a les mesures fins aleshores vigents. És per això que Toro (1996:134) defensa que només així es pot entendre que el cos més prototípic en les societats hagi estat abolit com a model estètic, i que en el seu lloc n'hi hagi un altre, que només representa una minoria dels cossos de la població. Per a moltes feministes, aquest és el fet desencadenant que acabarà provocant, anys després, el fenomen dels trastorns alimentaris.

En l'actualitat, el model corporal femení és el “d'una dona esvelta i prima. El procés d'estrenyiment i allargament del cos ideal de les dones ha anat avançant amb passes endavant i endarrera” (Alberdi, 2001:41) i el segle XXI imperen uns cossos

¹⁷⁹ En aquest sentit, hi ha hagut una clara evolució dels patrons corporals femenins dels anys cinquanta i seixanta, amb Martha Rocha, Gina Lollobrigida, Sophia Loren, Marilyn Monroe, Elisabeth Taylor, etc. amb uns cossos més fàcilment assolibles per part de la majoria de dones, cap a noves actrius que tenen cossos molt més prim, i que assemblar-se a elles implica passar per arriscades dietes o per operacions de cirurgia estètica.

excessivament prims. Les revistes, però sobretot la televisió i la ràdio, bombardegen amb anuncis de clíniques especialitzades a “transformar el cos” de les clientes que ho desitgen amb anuncis com “*ahora es posible tener pechos a la carta con implantes anatómicos*”, “*modelamos tu figura*” o “*hacemos que se giren para mirarte allí dónde la espalda pierde su aburrido nombre*”. Aquests models construïts socialment es converteixen en la guia o patró per a moltes adolescents, que somnien incrementar el volum del pit, perdre pes a través de tècniques com la liposucció, arrodonir els seus llavis a través de la injecció de silicona, etc.¹⁸⁰ Es tracta “d’intervenciones estrella con las técnicas más avanzadas para estar bella de los pies a la cabeza, desde los transplantes de cabello con microinjertos hasta la remodelación del pecho a la carta, pasando por la reducción del estómago, las operaciones de nariz sin cicatrices, los *liftings* faciales y la liposucción ultrasónica combinada con lipoescultura” (Girona, 2001). Unes operacions que, si surten com està previst, poden permetre l’exercici d’una certa “reincorporació social”.

9.3.3.1. Genealogia de la cirurgia estètica

La cirurgia va començar a desenvolupar tècniques per a la correcció mamària, sobretot dels pits que patien hipomàstia o mama petita. Les primeres temptatives cercaven introduir en el pit de la pacient lipomes de la mateixa pacient. Degut al fracàs d’aquests primers experiments, poc temps després apareixen en publicacions especialitzades de l’època referències a col·locacions dins del pit de parafina, cera, boles de vidre, marfil o cartílags que volien donar la forma i el volum desitjats al pit femení. Abans de començar a experimentar amb el producte estrella de l’actualitat —la silicona—, els cirurgians van inserir dins els pits de les seves pacients polietilè, polivinil i tefló en forma de trossos petits o bé d’esponges. El fracàs amb aquest tipus de productes va ser tan gran que es van veure obligats a retirar tots els implants que es varen realitzar. Amb l’arribada de la silicona assistim a un renaixement dels implants corporals sobretot per ampliar les dimensions de determinades parts del cos, especialment dels pits. Ja l’any 1963, Cronin i Gerow proposen un implant més avançat, en el qual no s’implanta

¹⁸⁰ En algunes ocasions s’ha arribat a casos extrems en què noies adolescents demanaven com a regal de reis una operació de cirurgia estètica.

silicona líquida, sinó que es fa amb silicona recollida en una espècie de receptacle que privarà aquesta de moure's dins la carn.

D'aquells primers intents de transformar el cos, fins a l'actualitat, les tècniques mèdiques de cirurgia han avançat molt, especialment pel que representa econòmicament aquest fenomen. La indústria de la "modificació corporal", de la "transformació corporal" que fa realitat els somnis d'encarnar altres cossos, (aquests, estèticament "correctes") ha possibilitat la recerca i els avenços en la ciència de la modificació corporal. Però si bé els avenços han estat molt importants, no podem deixar de banda algunes crítiques que han sorgit al respecte. Així, l'Agència de Fàrmacs i Aliments dels EEUU (FDA) ha descobert en diferents estudis que dues terceres parts dels implants de silicona en els pits acaben trencant-se. La silicona que permet els cirurgians donar volum i forma als pits acaba produint una ruptura, tot i que en la majoria de casos no han provocat danys a les seves portadores. Les dades de la FDA posen al descobert, aparentment i tenint en compte el nombre de les persones que ho practica, la senzillesa de passar per un quiròfan i renovar-se el cos.

9.3.3.2. Cirurgia i implants: arquitectònica d'un cos per acceptar

Operar-se el cos, implantar-se pròtesis o objectes externs per modificar-ne les dimensions i per "revaloritzar-lo" ha esdevingut una pràctica molt habitual. Seguint el que Fariás planteja, "ya no es cuestión de salud, de sentirse bien e ir al gimnasio. No. Ahora hay un culto *heavy* al físico" (2001). La popularització de passar pel quiròfan i canviar el cos ha vingut de la mà d'alguns famosos, que han fet que cada vegada més la societat accepti i vegi amb millors ulls la modificació de la silueta i de l'aparença corporal. Exemples com la transformació d'artistes tan populars com Michael Jackson, Cher¹⁸¹, Demi Moore o Elisabeth Taylor han popularitzat una pràctica que anteriorment era a l'abast de molt pocs, i ha passat a ser tan popular que des de fa uns anys assistim a un degoteig de notícies als mitjans de comunicació que ens parlen de nois i noies

¹⁸¹ Algú va dibuixar a Cher com una mena de Frankenstein fet a peces. Ella mai havia estat contenta del seu físic i quan se li presentà una oportunitat es va transformar el cos arreglant-se la boca, el nas, la cintura i fins i tot diuen que es va treure dues costelles.

adolescents que han passat pel quiròfan. Un cas extrem és el de Miss Brasil que amb 22 anys s'havia fet 19 operacions de cirurgia: es va fer la lipoescultura a tot el cos, es va implantar silicona en els pits, i es va corregir el nas i les orelles. Però el cas de Miss Brasil no és l'únic i en els concursos de bellesa és força habitual que la majoria de concursants presentin cossos modificats "a la carta".

S'ha detectat que cada vegada noies més joves, adolescents, demanen de transformar el seu cos en el quiròfan. Als 15 anys, quan encara el cos no s'ha acabat de desenvolupar, senten la necessitat de "controlar" la direcció del seu creixement. Algunes adolescents somnien posseir cossos espectaculars, cossos sovint irrealment. Moscana i al (2002) entrevisten a un grup d'adolescents nord-americanes que el seu lema és *Vull ser com la Barbie, perquè la Barbie ho té tot perfecte!* És evident que la cirurgia estètica presenta avantatges molt importants, el que no és tan evident és l'avantatge que comporta avançar-se al propi desenvolupament corporal.¹⁸²

Se suposa que passar per un quiròfan ha de servir perquè la persona se senti millor amb el seu cos, una vegada es té el cos "reconstruït". Però aquesta afirmació contrasta sovint amb la realitat dels postoperatoris o de les reaccions del cos després d'uns mesos davant de "cossos estranys" dins seu. L'extrem d'experiències operatòries són els casos, darrerament massa nombrosos, de noies que han entrat al quiròfan per fer-se una operació facial i no han sobreviscut al postoperatori. En el treball documental de Moscana i al. (2002) es posa al descobert l'altra cara de les operacions de cirurgia estètica. Exposen l'existència d'una clínica a Atlanta (EUA), on es tracten les malalties catalogables "d'intractables" a més dels "desastres" causats per operacions de cirurgia estètica. S'han especialitzat a extreure els implants mamaris, ja que entenen que la silicona està al darrere de molts trastorns físics que fins ara ningú no havia relacionat

¹⁸² Les operacions de cirurgia estètica més habituals són les que recollim tot seguit:

- *rinoplàstia*: es tracta d'una operació per retallar, engrandir o canviar la forma del nas.
- *liposucció*: es tracta de la tècnica de cirurgia estètica més coneguda per millorar la forma del cos mitjançant la supressió de dipòsits de grassa. Se sol practicar als malucs, abdomen, cintura, cuixes, cames i braços.
- *mamoplàstia*: és una de les operacions que més controvèrsia ha generat a nivell social. Es tracta d'augmentar o disminuir el volum dels pits. Els augments es fan mitjançant l'implantament de silicona amb forma de "llàgrima" per donar una forma més natural al pit.
- *lifting*: es tracta d'estirar la pell de la cara i el coll. Actualment es pot fer sense emprar el bisturí, a través d'altres tècniques.

amb la cirurgia plàstica. La seva directora, Catherine Coltus, va voler experimentar què és el que havien sofert les persones acollides al servei i es va sotmetre a una operació d'implant de mames.

També a França existeix *l'Association Française des Victimes de la Chirurgie Esthetique* (AVCE) on es dona, sobretot, suport psicològic a aquelles dones que han patit traumes a rel d'operacions de cirurgia que, teòricament, havien de servir per millor el seu benestar personal. Actualment hi ha associades 800 dones, sobretot operades del nas i dels pits. Algunes dades que han sortit a la llum pública són esfereïdores:

- el 1998, 43.000 dones es fan retirar els implants mamaris per dificultats o molèsties
- suposadament, en els darrers 15 anys només hi ha hagut 118 morts per implants mamaris, però els experts diuen que poden ser moltes més, però que les causes de la mort sovint resten encobertes (Moscani i al. 2002).

9.3.4. El cos renovat

Transformar el cos en el quiròfan, tant per aquelles persones que presenten una identitat mental diferent de la identitat sexual, com per aquelles que no se senten a gust amb la seva forma corporal, pot representar una reapropiació de la seva corporeïtat. Diem reapropiació perquè la transformació del seu cos pot ajudar a la persona a sentir-se millor amb ella mateixa. És evident que aquesta pràctica pot augmentar la qualitat de vida d'algunes persones, especialment si entenem l'home des d'un model antropològic monista en el qual no es diferencia el *jo-cos* del *jo-ment*. És just, doncs, acceptar que les modificacions del cos poden tenir una incidència en la ment de la persona i, per tant, des d'aquesta perspectiva el cos passa a convertir-se en un valor a través del qual “incorporar-se” al món.¹⁸³

¹⁸³ Incorporar-se significa ser present en el món, i ser-ho des de la corporeïtat de la persona mateixa.

Però malgrat aquesta perspectiva de revalorització de la corporeïtat, també és cert que el preu que cal pagar, en ocasions, per l'excés de "valorització" del cos, és massa car. Existeixen tot un conjunt d'aspectes diferents en joc, que cal poder-los equilibrar. Per una banda, trobem un subjecte que es troba a disgust amb el seu cos i que vol o necessita canviar-lo, modificar-lo, i una de les formes més ràpides (tot i que també la més cara) de fer-ho és entrar en un quiròfan i fer-se operar. Per l'altra, existeix un important nombre de dones que han patit veritables "agressions" contra el seu cos, per negligència o intrusisme professional. Tot i que no cal oblidar que les operacions de cirurgia estètica tenen un valor primordial per a moltes persones (pensem en les reconstruccions facials dels accidentats o cremats), però algunes persones que decideixen operar-se no tenen present que el que faran serà: operar-se. No van a fer-se una sessió de manicura; entraran en un quiròfan, i les operacions, per poc que sigui, tenen un risc. Són significatives les reflexions de l'AFVCE dirigides a les persones que volen sotmetre's a una operació de cirurgia estètica: *que reflexionin, que s'ho pensin bé, que facin una bona tria del cirurgià, que no tinguin pressa, que sàpiguen exactament a on "es posen" i què van a fer.*

9.4. El cos transsexual

El tema de la transsexualitat és el tercer dels nous usos del cos que ens disposem a estudiar. Presenta algunes connexions directes amb el que hem estudiat en el capítol quart (Teoria del Cos) i Vuitè (Pedagogia *Queer*), tot i que en aquest apartat oferirem una perspectiva més socioantropològica de la realitat dels subjectes que encarnen cossos radicalment diferents de les seves identitats. Així com passava amb els aspectes lligats a la teoria *queer* i "l'acadèmia", la transsexualitat com a objecte d'estudi ha restat molt apartada dels discursos universitaris a excepció d'alguns treballs destacables; com, per exemple, els treballs del professor d'antropologia de la UNED Nieto que des de fa més de deu anys s'ha dedicat a investigar aquesta temàtica. Tal i com afirma en el pròleg d'un dels seus treballs, la recerca sobre el tema transsexual es converteix en: "un intento de romper con las mudas cadenas de silencios ininterrumpidos de las ausentes publicaciones en castellano" (1998a:5). El més novedós en els treballs de Nieto és

l'abandonament del model mèdic de la sexualitat, en el qual massa sovint la transsexualitat no deixa d'ocupar un estatus de "patologia sexual". Una altra investigadora destacable en aquests temes és S. López amb el seu treball de legitimització i reivindicació de pràctiques sexuals no normatives, també més enllà de les categories mèdiques. La darrera aportació al tema de la transsexualitat al nostre país ha estat desenvolupada per Garaizabal (1998), quan a finals dels anys vuitanta comença a fer treball de camp i suport a col·lectius transsexuals.¹⁸⁴ El seu treball més important forma part de la publicació coordinada per Nieto (1998a); es tracta d'una recopilació de dades i reflexions generals entorn al tema de la transsexualitat, elaborat, sobretot, des de la seva posició activista en el moviment feminista. Amb aquest despertar en un context acadèmic vam entendre la importància d'incloure aquesta temàtica en la nostra tesi doctoral.

9.4.1. La presó del cos: els transsexuals

Si deixem de banda la categoria de cossos que han nascut biològicament, trobem el que reprent la frase de Plató podem designar com *cossos que empresonen al subjecte*. Aquest empresonament, però, no té res a veure amb l'empresonament al qual feia referència Plató. Aquí no tot cos és una presó, sinó que només ho són aquells cossos masculins o femenins que es troben ubicats en "ments" femenines o masculines que no es corresponen amb el seu sexe. Es tracta d'un clar fenomen de controvèrsia entre la construcció social dels gèneres i allò que de sexual ve donat biològicament. Aquesta idea és reforçada per Rothblatt en afirmar que "para entender el rol de género de cada uno de nosotros en sociedad, los genitales son tan irrelevantes como el color de la piel" (citad a Nieto, 1998b:35).

Es comença a anomenar *transsexualisme* a una pràctica que s'inicia els anys 50 amb les primeres operacions de canvi de sexe, tot i que les referències al fenomen del

¹⁸⁴ Tal i com ella mateixa afirma, l'inici de l'interès per aquests temes parteix de: "Mis relaciones con personas transexuales se remontan a hace diez años. Se trata de relaciones más personales que profesionales, aunque con el tiempo han tenido también este carácter. Mi primer contacto con Transexualia supuso el inicio de una de las etapas más interesantes de mi vida" (Garaizabal, 1998:39).

transsexualisme es poden trobar ja en la literatura grega i romana. Transsexualitat és un terme modern que fou definit per l'endocrinòleg nordamericà Harry Benjamin durant aquests mateixos anys. Però si la denominació del fenomen és moderna, les seves referències al llarg de la història són àmplies, sobretot aquelles que fan referència a la castració dels òrgans masculins per esdevenir membre del gènere/sexe femení.¹⁸⁵ Moltes d'elles són recollides en el treball de Gooren “Transsexualism in Greek and Roman Antiquity” (1997) on es posa en evidència que no es tracta d'un nou fenomen, sinó que en altres societats històriques ja es donava.

Paral·lelament al transsexualisme, el fenomen del *transvestisme* és tan antic com la història de les formes de vestir de la humanitat.¹⁸⁶ Sempre hi ha hagut persones que jugaven a vestir-se del sexe contrari, a vegades com a simple joc, a vegades com a necessitat vital per bé que sovint de manera encoberta. El travestisme consisteix a “vestir-se” d'una forma que no és la que “socialment” s'espera d'aquell sexe. Es tracta d'homes o dones que els agrada i/o els excita vestir-se amb robes del sexe contrari. Als EEUU existeix una altra forma d'autodenominar-se transvestit, que és coneguda com *cross-dressers*, percebuda per part del col·lectiu com una forma menys estigmatitzant d'autoreferenciar-se.

El *transsexualisme* fa referència a la vivència en un cos, d'un gènere totalment diferent al que culturalment li correspondria.¹⁸⁷ Si seguim la definició d'Ochoa, l'entendrem com “personas que nacen en un cuerpo *masculino*, y que hacen esfuerzos por vivir sus vidas en el género que la sociedad dice que no les corresponde (*femenino*)” (2003). Es tracta de dones o homes que des de petits se senten atrapats en cossos d'homes o de dones respectivament, i que la seva identitat mental no s'ha correspost amb la seva

¹⁸⁵ Sobre el tema de la transformació corporal a partir de la castració, Bullough ens fa notar que “aunque sí se ha utilizado la castración a lo largo de la historia de la que se disponen de datos y se conocen casos de penectomías, no siempre es claro que las personas sometidas desearan un cambio de sexo. La castración era una operación peligrosa, con una alta mortalidad, y la mayoría de personas que se sometían a ellas no tenían ninguna capacidad de decisión” (Bullough, 1998:63). Només cal recordar els casos dels *eunucs* (que conviuen en espais envoltats de dones i per això eren castrats) i els *castrati* (que a través de la castració assolien una veu que altrament seria impossible d'arribar-hi).

¹⁸⁶ El terme *transvestit* fou encunyat el 1910 per Hirschfeld a través de la publicació de *Die Transvestiten*.

¹⁸⁷ Però tal i com Nieto apunta “no es fácil establecer fronteras diferenciadoras entre unos y otros. De hecho, se han establecido pero en vano. El afán de introducir el concepto-etiqueta de manera rígida a una conjunto de personas que reúnan determinadas características ha resultado en la práctica inviable. La rigidez conceptual-etiquetaría es en sí misma excluyente al sustentarse en tipologías que no admiten el *continuum*” (1998b:21).

identitat sexual.¹⁸⁸ Aquesta ubicació no ajustada de les identitats (mental i sexual) és per a Montero “una dualidad cruel, desgarradora, una especie de pesada broma del destino. Algunos (sobretudo los que nacieron mujeres pero se sienten hombres) hablan abiertamente de que su caso es una *desgracia*, una *anormalidad*” (1996). La lluita de tot subjecte que posseeix dues realitats (sexual i mental) que no encaixen té com a objectiu final la transformació del seu cos, l’ajustament i l’apropament de les dues identitats.

Aquest camí cap al que molts subjectes transsexuals anomenen la “normalitat corporal” sovint és complicat, difícil i dur. Els patrons socials són clars: les dones han de ser d’una determinada manera i els homes d’una altra. Quan algú decideix creuar aquesta línia entre allò femení i allò masculí, i no només a través de transformacions superficials i temporals, sinó que ho fa a través de la transformació del propi cos, trepitja un camí que bona part de la societat, en el segle XXI, encara no accepta. La poca acceptació dels cossos transsexuals, o dels subjectes transsexuals, és un fet que es dona també en el camp de la recerca. L’única càtedra sobre transsexualisme és la que ostenta el professor Louis Gooren a Holanda i, si bé en determinades disciplines la transsexualitat ha estat un objecte clar d’estudi (especialment en els estudis feministes, en l’antropologia i en el camp de la cirurgia estètica), no ha estat així en el camp de les Ciències Socials, i molt menys en el terreny de la reflexió pedagògica.¹⁸⁹

9.4.2. Aproximació quantitativa al transsexualisme

Per a Gooren, la prevalència de la transsexualitat es donaria en una relació d’una de cada 50.000 dones i d’un de cada 30.000 homes.¹⁹⁰ Però en la majoria de casos, els

¹⁸⁸ Des de la medicina s’ha intentat cercar explicacions d’aquest fenomen. En un article aparegut darrerament a la premsa es parla que “el cerebro experimenta una diferenciación sexual contraria a la cromosómica”. Aquesta afirmació es recolza en un treball portat a terme per Richard F. Swaab i publicat a *Nature*, on s’afirma que la regió cerebral associada al comportament sexual és menor en els transsexuals amb genitals masculins que se senten dones, que no en els altres subjectes (El País, 1/7/03).

¹⁸⁹ Tal i com hem apuntat en el capítol vuit, només els autors que han afrontat temes lligat a la pedagogia queer tenen en el seu punt de mira, com a objecte d’estudi i reflexió, la transsexualitat.

¹⁹⁰ Les dades corresponen als estudis del professor Gooren. Es troben referenciades en l’article de M. Sánchez: “Transsexuales: la lucha por la identidad de género”, *El País* (1/07/03). Segons aquesta epidemiologia, a l’Estat espanyol hi haurien entre 2000 i 3000 transexuals. La realitat, però, és que les xifres poden ser molt més elevades, donat que l’Estat espanyol, i més concretament Barcelona és una

cossos que es troben atrapats en identitats no correspostes restaran sense fer el pas, sense decidir-se a creuar la línia del que els seus cossos han estat fins al moment, per passar a tenir cossos amb identitats correspostes¹⁹¹. El perquè moltes d'aquestes persones es mantenen en els cossos no correspostos, cal cercar-lo, tal i com afirma Montero (1996) en què “el proceso del cambio dura mucho, cuesta mucho dinero y es física y psicológicamente doloroso, y a todo esto hay que sumar el rechazo del entorno”. Però segurament podem trobar-hi altres respostes, com per exemple el poc temps que fa que a Espanya es porten a terme les operacions de canvi de sexe¹⁹².

Aquesta por al refús és justificada, sobretot pel que passarà durant el període de transició. Els subjectes que han de passar per aquest procés voldrien trobar-se ja amb la seva nova identitat, començar de nou, ara ja amb la concordança de la identitat mental i sexual. En les poques dades de què es disposen al voltant del fenomen del transsexualisme, a l'Estat espanyol, el 90% de les persones que decideixen operar-se es troben en situació d'atur durant el període de transició, mentre que a Europa la taxa de desocupació entre el col·lectiu baixa al 80% o 60% depenent dels països. Aquest fet, així com els elevats preus de les diferents operacions per les quals han de passar, fa que moltes persones es dediquin a la prostitució com a ocupació laboral¹⁹³. A l'Estat espanyol, com a Itàlia, Grècia i Portugal, per exemple, no es preveu —ara per ara— que el canvi de sexe estigui inclòs en les prestacions que ofereix la Seguretat Social, mentre que en països com Holanda i Dinamarca ja s'inclou; a Alemanya i al Regne Unit, les despeses són compartides entre l'interessat i l'Estat.

ciutat on la prostitució transsexual atreu a un nombre important de persones d'aquest col·lectiu que utilitzen aquesta activitat com a forma d'ingressar diners.

¹⁹¹ Tot i que en opinió de Garaizabal “son bastantes las personas transexuales que, en la actualidad, viven su género psicológico y social reconciliado con unos genitales que —a tenor de los cánones sociales— no es lo que corresponde con dicho género” (1998:54).

¹⁹² Per a Garaizabal existeixen a Espanya cinc centres on es duen a terme les operacions de canvi de gènere: dos a Madrid i la resta a Saragossa, Barcelona i València (1998:45). Aquestes dades referents a 1998, estant canviant en aquests darrers anys. Si seguim l'esmentat article del diari *El País*, els hospitals que ofereixen l'operació han canviat, sobretot d'ençà que “el Servicio Andaluz de Salud incluyera en 1999 la reasignación quirúrgica del sexo”. Segons dades d'aquest servei de salut, existeix una llista d'espera de 350 persones. Fins a la data d'1/7/03 s'han realitzat per aquest servei: 40 genitoplàsties completes (35 d'home a dona i 5 de dona a home) i 70 cirurgies parcials.

¹⁹³ Es calcula que els preus per passar d'un cos d'home a un cos de dona poden anar (dades del 1996) entre 4.800 euros i 15.000 euros, i per passar d'un cos de dona a un cos d'home, entre 24.000 euros i 48.000 euros. (Montero 1996).

9.4.3. Identitats corporals transgenèriques

Tot el que hem exposat en aquest apartat ens situa en una nova dimensió de les corporeïtats, més enllà del que culturalment les estructures dominants imposen i construeixen en els cossos dels ciutadans. Repensar la identitat dels subjectes transsexuals des dels propis col·lectius (*Transexualia, Human Achievement and Outreach Institute, Gender Mouvement, The International Gender Transient Affinity, International Foundation for Gender Education, Berdache Society, etc.*) passa per revisar les caselles, categories i diagnòstics als quals han estat assignats, sobretot pels corpus de sabers mèdics. Un exemple és la definició que proposa el DSM-VI, on el diagnòstic de trastorn de la identitat sexual ve definit per:

- a) *Identificación acusada y persistente con el otro sexo. En los adolescentes y adultos la alteración se manifiesta por síntomas tales como el deseo firme de pertenecer al otro sexo, ser considerado como el otro sexo o la convicción de experimentar las reacciones y las sensaciones típicas del otro sex.*
- b) *Malestar persistente con el propio sexo o sentimiento de inadecuación de su rol.*
- c) *La alteración no coexiste con una enfermedad intersexual.*
- d) *La alteración provoca malestar clínicamente significativo y deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo*¹⁹⁴.

Els diagnòstics situen el subjecte en un territori de rigidesa, altrament també anomenat com “anormalitat sexual” on caldrà actuar (donat que el diagnòstic està fonamentat mèdicament) clínicament i quirúrgica¹⁹⁵. Es fa evident aquesta no adscripció d’allò subjectiu amb allò clinicopatològic sobretot perquè “los médicos realizan la cirugía estética sin más y sin embargo tienen que certificar que sus pacientes se han sometido a un cambio de sexo (...) estos médicos no curan ni el cuerpo ni la mente, sino que en su lugar realizan una función moral” (Billings i Urban, 1998:91). La subversivitat dels subjectes transsexuals passarà per mostrar a la societat la seva identitat com un exemple de subjectes “no desviats”, no patologitzats. L’autodesignació els ha conduït a debats

¹⁹⁴ APA (1995) *DSM-IV*. Barcelona: Masson. Es tracta del manual de diagnòstic de trastorns mentals elaborat per l’American Psychiatric Association.

¹⁹⁵ Les primeres aproximacions clíniques cercaven reconduir els subjectes transsexuals a les identitats genèriques que corresponien als sexes naturals dels quals eren portadors.

interns per tal de treballar des d'estratègies d'*empowerment* dels propis subjectes transsexuals, sortint de situacions de ghetto.

Però l'aspecte realment rellevant, sobretot pel nostre objecte d'estudi, és que la identitat corporal dels subjectes transsexuals és un símbol evident d'aquest inacabament corporal i de la possibilitat que el mateix subjecte s'erigeixi com a arquitecte i constructor de la seva identitat. O tal i com Le Breton proposa: "le transsexuel est un voyageur de son prope corps dont il change à sa guise la forme et le genre, poussant à son terme le statut d'objet de circonstance d'un corps devenu modulable et assignable non plus au sujet mais au moment" (1999:29).

9.5. Cossos tatuats, cossos anellats

La quarta tipologia de transformació corporal que hem triat és la que fa referència a les inscripcions i a les incorporacions d'objectes en el cos dels subjectes. Els motius de la tria són força clars: és una pràctica que ha augmentat radicalment arreu dels països, però que a l'Estat espanyol ha estat mol important¹⁹⁶. Aquest augment en les pràctiques socials de transformació corporal no es transfereix, tal i com ha passat en la majoria de temes estudiats en aquest capítol, a la comunitat acadèmica¹⁹⁷. El mateix passa amb la reflexió i la producció de saber des de la pedagogia. Aquest és un tema latent en moltes escoles, que a més a més ha estat motiu de polèmiques i conflictes entre professorat i estudiants, i segueix estant apartat de les recerques pedagògiques, almenys en el nostre país. No ha passat així als EEUU, on els discursos d'educació per a la salut han vist amb

¹⁹⁶ Fonamentem aquesta afirmació a partir de les nostres observacions realitzades en tres línies: el nombre d'estudis de tatuatge i piercings que s'han obert (a Girona s'ha passat en poc temps d'haver-hi cap estudi a haver-n'hi cinc, mentre que a Barcelona el nombre d'estudis depassa els 50), el nombre de revistes que es publiquen (*Tatto*, *Piercing Fans internacional Quaterly*, *Piercing*, *Total Tadoo Book*, etc.) i el nombre de persones que porten tatuatges i piercings que són visibles (aquesta constatació la fem a partir de les observacions dutes a terme en espais públics, però també entre els estudiants universitaris de Treball Social i Educació Social).

¹⁹⁷ El 2001 pràcticament no existien treballs des de les Ciències Socials sobre els piercings i els tatuatges. Entre aquests, però, cal destacar els treballs d'Àlvarez-Uría (1999) i de Duque (1997).

molta rapidesa la necessitat d'educar els adolescents en relació amb les pràctiques de modificació corporal fonamentades en els tatuatges i els *piercings*¹⁹⁸.

9.5.1. Cossos escrits, cossos tatuats

Sembla evident, a la llum de molts treballs, però especialment dels de Re-Search (1989), Lamer (1995), Zbinden (1997) i Álvarez-Uría (1999), que les marques corporals han començat a sortir d'un llarg hivern, d'una letargia social, d'un aïllament en el *ghetto* de determinats grups socials o culturals¹⁹⁹. Les marques corporals ja no s'escriuen amb "Amor de Madre" o bé "Mi novia es la muerte" que podíem llegir en els braços forçuts dels militars de la Legió, dels mariners o dels presos dels penals²⁰⁰. És veritat, però, que en aquests contextos els tatuatges tenen una funció concreta i que Álvarez-Uría (1999) suggereix que el cos, en determinats contextos de control social, esdevé una textualitat i subjectivitat absolutament necessària:

Elogio de la fuerza física y de la belleza, expresión de deseos secretos, de sueños persistentes en noches de insomnio, manifestación obscena de la diferencia que reduplica los músculos, los tatuajes son, sobre todo, lamentos inconfesables por amores imposibles que hablan, en los cuerpos de los presos, un lenguaje de orgullo e insumisión, son un signo de esa identidad que no puede ser anulada, de una subjetividad que no puede ser borrada con castigos físicos, ni con ceremoniales de degradación del yo ni, tampoco, con castigos psicológicos (Álvarez-Uría, 1999).

¹⁹⁸ Ens referim als treballs d'Armstrong, Owen Roberts i Koch (2002) que se centren en l'estudi dels tatuatges entre els estudiants aportant dades entorn a les situacions de risc possible, el treball preventiu i els agents socials que hi entren en joc. També és significatiu el treball de Castellazi publicat a *Orientamenti Pedagògici*, 2001. Aquests fets cal interpretar-los com el despertar d'un interès de la pedagogia per aquestes temàtiques.

¹⁹⁹ En la primera edició de l'*Enciclopedia Espasa Calpe* s'afirmava el següent en relació amb els tatuatges: "no puede dudarse de que sea un estigma de degeneración psíquica cuando procede de los pueblos salvajes. Por lo demás, el dolor que provoca su práctica y la rareza misma de su propósito atestiguan suficientemente lo dicho. Así se encuentra el tatuaje no solo en los delincuentes, sino en las clases bajas de la sociedad".

²⁰⁰ Algunes dades apunten que el 37% dels militars portaven algun tipus de tatuatge (Armstrong i al. 2002). Per a Duque el que ha passat és que "su uso entre delincuentes, presidiarios, marinos y militares ha permanecido inmutable, pero nuevos usuarios han tomado el tatuaje como bandera en estos tiempos tan faltos de ideales" (1997:85).

Tot i que els tatuatges, dins el marc de la presó, segueixen jugant un paper essencial en la *resistència* psicològica dels presoners en relació amb la privació de llibertat, fóra dels seus murs han començat a prendre una nova dimensió social i personal.

Així doncs, a partir de la darrera dècada del segle XX els tatuatges han sortit dels guettos criminals i dels reagrupaments monosexuals i abracen un nou públic com ara els nens, els adolescents i els preadolescents, les dones i la "gent honesta". Podem afirmar que el nivell de normalització del tatuatge ha arribat també a ser "popular", perquè diferents personatges "públics" han exhibit el seu cos tatuat com un fenomen no "estrany" ni "desviat" ni "prohibit". Tot això ha provocat que es comencés a desenvolupar una indústria al voltant del "marcatge corporal" amb l'obertura d'establiments que ofereixen als possibles clients la redefinició del seu cos, la reincorporació social o la possibilitat de desmarcar-se de la massa social a través de la redefinició de la seva dimensió corporal. Una bona prova del que afirmem és la realització en set ocasions a Barcelona de la *Convención Internacional Tattoo*²⁰¹. Paral·lelament, cada vegada podem trobar més pàgines web que ofereixen mostres i exemples de tatuatges alguns d'ells veritablement innovadors en aquesta nova dimensió social del cos. Igualment l'edició de revistes especialitzades de gran tiratge facilita l'accés dels joves al coneixement de noves tècniques de tatuatge, de noves formes de transformar o readaptar el cos.

Entre els adolescents i els joves, molts d'ells en procés de definir la seva identitat, el fet de tatuar-se el cos amb un missatge, amb una imatge, amb un símbol que el defineix, que el diferencia i que és significatiu per a ells, permet, tal i com afirma Lamer, "présumer que le tatouage et le perçage relèvent d'une recherche d'affiliation identitaire, le corps étant l'agent privilégié de l'expression des choix identitaires" (1995). En aquesta recerca de la identitat, que d'altra banda tot home està avesat a seguir, el fet d'arribar a assolir un permanent ancoratge en la solidesa corporal, a través d'un cos que respon a tot allò que se li demana, ens permetrà definir-nos.

Per als joves i adolescents, en un món en el qual bona part de les coses desapareixen i són efímeres, el tatuatge representa la permanència, allò que no caduca i que persisteix i

²⁰¹ Es tracta d'una de les convencions més importants a nivell europeu, on es reuneixen molts dels tatuadors més importants a nivell mundial

els acompanya al llarg de la vida en la seva pell. La recerca estètica a través del tatuatge té alhora l'objectiu d'una recerca d'originalitat (de diferenciar-se dels altres), de buscar i presentar al món un cos diferent i únic. Aquesta recerca d'originalitat a través del tatuatge corporal té un significat especial per als joves, doncs "cuando los encuestadores les preguntan por su significado, los jóvenes de ambos sexos pronuncian algunas misteriosas palabras: libertad, amor, noche, muerte, miedo, recuperación de la memoria" (Álvarez-Uría, 1999). Es fa evident a través de la "inscripció", de l'escriptura corporal, es pot recuperar els valors esmentats pels joves.

No existeixen dades sobre el percentatge d'adolescents a l'Estat espanyol que es tatuen, però si que n'existeixen als EEUU, i d'alguna forma es poden llegir com un marc referencial. En el treball de Carrol i al. (2002) es parla d'un 13'2 % d'adolescents²⁰². El nombre de tatuatges queden distribuïts de la forma següent:

Taula 9.1: Distribució del nombre de tatuatges entre la població adolescent

Nombre de tatuatges	% total de la població
Cap tatuatge	86'8 %
Un	8'0 %
Dos	2'9 %
Tres	1'0 %
Quatre o més	1'3 %

[Adaptat de Carrol i al., 2002]

Però a banda del nombre de tatuatges, poc rellevant des de la perspectiva amb la qual hem enfocat la tesi doctoral, la temàtica del sagrat en els tatuatges passa a ser un element molt present. Així és plantejat obertament en l'article de Booth (2001) quan al parlar de Tatia, una noia que comença a tatuar-se el cos als 13 anys, diu: "El resultado de su crecimiento interior y del aumento de su poder moral puede ser visto en su piel". Tant és així que Tatia porta tres tatuatges —en realitat tres paraules escrites en xinès— que volen dir: *ànima*, *esperit* i *superació*. Una altra persona, ens transcriu Booth (2001), planteja al parlar de la seva experiència en relació amb el fet de tatuar-se el cos: "Me

²⁰² Aquestes dades difereixen, tot i que no de forma considerable, amb les aportades per Armstrong i al. (2002) que les situen en un 10% dels adolescents.

trasladé a Malibú durante un año y me convertí en una ermitaña. Pasé un año buscándome a mi misma. Fue de ahí donde surgió la serpiente. La serpiente representa cambios en muchas culturas, y para mí representa no sólo mis cambios, sino mi kundalini”.

Es fa evident aquesta dimensió més simbòlica del tatuatge, que pot llegir-se des de la seva textualitat, i que sovint respon a la necessitat de comunicació “dermatològica”. En un altre treball d’Armstrong i al. (2000) arriben a les conclusions següents sobre el perquè els adolescents es tatuen el cos: el 53 % com a element d’autoexpressió, el 35% per provar la sensació, 21% per recordar un fet, 17% com a sentiment únic i l’11% per buscar independència²⁰³. La creació d’un espai textualitzat en la pròpia pell escapa, d’entrada a les concepcions més biologicistes, que neguen aquesta possibilitat comunicativa i simbòlica dels cossos escrits i dibuixats. I aquesta necessitat es fonamenta en el que defensa Castellazzi quan diu que “la pelle, superando le differenze di razza, di sesso, di età, di religione, di ceto sociale, è sempre stata utilizzata per raccontare i bisogni profondi dell’uomo” (2001).

9.5.2. El cos anellat o els metalls incorporats

Veure un noi amb una arracada, fins fa no massa anys, significava que formava part de determinats grups o bandes de joves o que suposadament tenia una determinada tendència sexual²⁰⁴. Veure algú amb anellaments a altres parts del cos era un fet

²⁰³ El total de percentatge és superior a 100, perquè alguns enquestats varen respondre a més d’una possibilitat alhora. Però les possibilitats i les motivacions que guien els joves a tatuar-se poden anar molt enllà més d’aquestes que hem citat. Per a Castellazzi (2001) les motivacions poden ser:

- bisogno estetico
- rito di iniziazione
- recupero de un mundo perduto
- ricerca d’identità
- bisogno di appartenenza
- bisogno di originalità e visibilità
- bisogno di appropriazione del propio corpo e delle emozione che esso suscita
- bisogno di cambiamento e di conestazione sociale
- bisogno di immortalare un evvenimento siggificativo
- scarica dell’agressività repressa
- esorcizzazione del dolore e della morte

²⁰⁴ Només ens referim a subjectes masculins perquè en la nostra cultura les dones han fet servir sempre arracades i altres tipus d’anellaments.

pràcticament impossible. Ningú s'atrevia a travessar la línia que separava aquells que mantenien el seu cos en un estat de normalitat dels que el volien transformar, personalitzant-lo segons els seus gustos o la seva manera de ser. En paraules de Vale i Andrea, els joves “abrumados por el sentimiento casi universal de la imposibilidad de “cambiar el mundo” cambian aquello que está en su poder: sus propios cuerpos” (1989). Aquests joves ara tenen la possibilitat d'incorporar, de donar formes diferents al seu cos, de tenir un territori de domini particular, diferent i concret. Com diu Pommereau, “marquer son corps, c'est imprimer sa marque pour se sentir exister” (1998), i marcar el seu cos és el que es veu habitualment com a resultat simbòlic de la pràctica del piercing.

Actualment les modificacions corporals es llegeixen com un dels mitjans possibles per “retrobar” el cos, per donar-li una nova dimensió, per tornar-lo a connectar amb la ment, des de la perspectiva de la seva dimensió simbòlica. Portar elements metàl·lics incorporats en el cos porta inherent alguna significació, i la persona portadora ens “envia missatges a través del metall”. El cos ja no significarà només “l'assignation à une identité intangible, l'incarnation irréductible du sujet, son être-au-monde” (Le Breton, 2000), sinó que ara podrà ser construït, manipulats, canviats d'aparença, en funció del que volem ser, del cos que volem tenir i encarnar.

En tota l'explosió del fenomen de la “perforació corporal” en el món occidental, hi van jugar un paper molt important els treballs i les accions dutes a terme per Fakir Musafar (nascut l'any 1930 als EEUU). Musafar forma part del que s'han anomenat com els *Modern Primitives* —fent al·lusió al fet de recuperar de forma moderna pràctiques corporals primitives— i que han anat introduint en el món occidental la pràctica del *piercing* i totes les seves variants. Musafar va quedar impressionat, quan tenia 12 anys, per un reportatge aparegut en el *National Geographic* sobre tatuatges i transformacions corporals, i que va ser el desencadenant de la transformació del seu propi cos. Als 13 anys es fa el seu primer *piercing*. Per a ell, el fet d'anellar-se, perforar-se i introduir objectes metàl·lics en el seu cos, és una experiència d'ordre espiritual. La seva filosofia, inspirada en Orient, és l'anul·lació del dolor. Per a Musafar, el dolor només existeix per a aquells que no estan preparats. Els que s'han pogut entrenar i tenen coneixement teòric i pràctic, poden depassar el dolor, arribant a transformar-lo.

No obstant, el gran impulsor del *piercing* en la societat occidental fou un excèntric milionari anomenat Malloy i un seguit de persones “anellades” que l’envoltaven. No serà, però, fins que el *piercing* agafi un estatus de “comercial” que prendrà la força que l’empenyerà fins a l’actualitat. Això passarà amb l’obertura el 1975 a Los Angeles de la primera botiga de *piercing*, per part de Jim Ward (Le Breton, 1999:31). Precisament des d’allí es va començar a publicar la revista *Piercing Fans International Quaterly* (PFIQ) que és l’òrgan de divulgació de tota mena de formes de transformació el cos a través de l’anellament.

Les aportacions de Musafar serveixen perquè molts joves, primer als EEUU i en els darrers anys a Europa, comencin a transformar el seu cos, incorporant-hi petites peces metàl·liques. La idea fonamental que sosté la pràctica del *piercing* és que el cos és un objecte mal·leable i provisional, no acabat naturalment. Els *piercings* es duen a terme a totes les parts del cos, per bé que n’hi ha algunes de més utilitzades que d’altres. D’entre aquestes, el nas, les orelles, les celles, la llengua i el melic són probablement les més anellades. Altres, com els mugrons i els genitals, quedaran reservades a aquells individus iniciats que cerquen intensificar les seves relacions sexuals (Zbinden, 1997). En resum, podem definir d’una manera global el concepte del *piercing* dient que es tracta de perforar diferents parts del cos per anellar-les introduint-hi diferents peces metàl·liques, habitualment fetes de titani, acer quirúrgic o or.

Com acabem de remarcar, doncs, no existeix una sola forma de piercings —i aquests han tingut significats diferents al llarg de la història fins i tot han rebut noms particulars—, sinó que depenent del tipus, del lloc i del grau de sacrifici que ha de fer el subjecte per col·locar-se’l es poden estructurar de la forma següent²⁰⁵:

- *Piercings en el nas*: s’anomena també *septum*, sobretot la que es fa en el centre del nas.
- *Mugró*: el seu ús es remunta a l’antiguitat, i té una finalitat alhora decorativa i sexual
- *Omblico*: era considerat un signe de reialesa en els antics egipcis. És dels més emprats entre els adolescents occidentals

²⁰⁵ Partim de la classificació proposada per Duque (1997:97-101).

- *Prepuci*: es tracta d'un dels més antics. En l'actualitat només alguns subjectes —alguns d'ells lligats a pràctiques sexuals sadomasoquistes— es realitzen aquest tipus de perforació
- *Príncep Albert*: es tracta d'un anell de la uretra fins a la base del penis. Es remunta, almenys en la versió moderna, a l'època victoriana.
- *Dydoe*: es tracta de perforacions fetes ambdós costats del prepuci, situa el plaer del subjecte a un estadi de precircumcisió
- *Guiche*: es troba en la pell situada entre l'anus i l'escrot
- *Base del prepuci*: d'origen europeu, pot servir alhora com estimulant sexual o com a repressió de l'erecció
- *Clitoris*: es tracta d'un anellat en una zona especialment sensitiva.

Si bé aquestes serien variants que ubiquen l'anellament en diferents espais corporals, existeixen altres formes de transformar el cos, que tot i no tractar-se pròpiament del mateix tipus de pràctica, sovint queden englobades en la denominació de *body-piercing*:

- *Branding*: es tracta de dibuixos o símbols inscrits sota la pell amb ferro roent o amb làser. En un anunci sobre *branding*, ens proposen el següent: “Si tu cuerpo ya desborda adornos por todas partes, y quieres algo nuevo, doloroso y una marca nueva... el branding es la opción. ¡Para los más atrevidos!”²⁰⁶ I en el mateix anunci ens diuen el següent: “en este arte el cuerpo humano se utiliza como lienzo para ser cortado, taladrado, quemado, estirado y adornado”. El procediment és el següent: la persona que efectuarà el *branding* escalfa el ferro amb una flama de gas propà i després aplica l'instrument de la marca a la pell de la persona que vol transformar, que vol marcar el seu cos. Existeix una variant del *branding* que és molt més dura i que s'anomena "bod-mod"²⁰⁷.
- *Escarificació o cutting*: es tracta d'una tècnica de fabricació de cicatrius amb relleu obrint la pell amb una navalla i introduint tinta a la ferida per marcar la

²⁰⁶ Anunci de l'estudi de tatuatge *Body and Tatto* (Barcelona).

²⁰⁷ Es tracta de persones que es divideixen la seva llengua en dues, fanàtics de la sèrie americana *Star Trek* que es sotmeten a la cirurgia per assemblar-se a una de les races intergalàctiques de la pel·lícula. Hi ha un cas extrem d'un americà que ha passat uns quants anys de la seva vida intentant transformar el seu cos per convertir-se en un llangardaix: s'ha fet més gran el front, s'ha partit la llengua en dues parts s'ha afilat les dents en forma d'ullals i s'ha cobert el cos de tatuatges imitant les escames d'aquest animal.

pell, de forma semblant als tatuatges. Consisteix a reproduir una anomalia de la cicatrització amb una ornamentació cutània. A banda de la variant d'introduir tinta en la pell, també se sol posar vinagre o sal a les ferides produïdes pel bisturí, de manera que aquestes prenen el volum que el mestre escarificador disposa segons el disseny escollit pel client. Les escarificacions són comunes des de fa segles a l'Àfrica, on formen part de rituals religiosos d'alguns pobles. En algunes tribus del Pacífic es fa servir com a ritual de pas cap a la vida adulta, arribant a afectar la totalitat del cos. El que es nou en la nostra societat, és que aquesta pràctica es trobi aïllada dels rituals ancestrals.

- *Stretching*: literalment, la paraula *stretching* significa fer estiraments musculars. En el camp de les transformacions corporals, es tracta d'una tècnica per engrandir les perforacions ja fetes a través de *piercing*, entre les quals la més emprada és l'engrandiment de les perforacions dels lòbuls de les orelles i del nas.

En definitiva, revaloritzar el cos, amb una o altra tècnica, com a marca personal, com a acció conscient, com a element de reincorporació social és —seguint Alvarez-Uría— un recurs per afrontar la soledat imposada i alhora un signe de reconeixement de la pròpia identitat en flotació, un gest superficial de supervivència que permet lluitar contra les forces amagades del destí (1999).

9.5.3. La transformació corporal com a ritual d'iniciació

Al llarg dels diferents treballs centrats en les transformacions corporals a través dels *piercings* i tatuatges es fa referència a la qüestió simbòlica lligada als rituals de pas²⁰⁸. El fonament teòric de la majoria de treballs parteix de l'obra de Van Gennep (1909) *Les Rites de passage* on s'apunta la necessitat de passar per diferents “rituals” a través de les etapes de la vida. Els rituals senyalen de forma oficial l'entrada del subjecte en aquestes

²⁰⁸ Entre d'altres, ho plantegen Borel (1992), Le Breton (2002), Lamer (1995), Rouers (2001).

etapes vitals, confirmant les modificacions fisiològiques a través de les modificacions culturals. Però si els rituals són necessaris, existeix també una escissió entre els rituals *primitius* i els rituals *occidentals*; aquests darrers poden ser designats com “ritual sagrat domèstic”. En les societats occidentals, a diferència de les societats tribals, el ritual esdevé un fi en ell mateix. Ara la identitat és una tria personal i no una tria marcada per la comunitat. Si a les societats tribals la marca “marca” el subjecte com a membre de ple dret de la comunitat, a les societats occidentals la marca “desmarca” el subjecte dels grups majoritaris (Le Breton, 2002:159)²⁰⁹. I si en les cultures primitives la marca estava carregada de connotacions simbòliques i/o espirituals, a les societats occidentals ha entrat en joc la dimensió estètica. L'esquema següent recull la comparació entre els rituals primitius i els occidentals o moderns:

Taula 9.2: Comparació entre rituals corporals primitius i postmoderns

Societats primitives	Societats postmodernes
El cos uneix el subjecte amb la comunitat	El cos separa el subjecte de la comunitat
Les marques acompanyen el ritual	Les marques són un fi en elles mateixes
Els vells transmeten la cultura i les tradicions	No hi ha presència dels vells en els rituals lligats amb el cos
Es tracta d'una iniciativa col·lectiva	És una iniciativa personal
Té un clar component de religiositat	Existeix una sacralització del jo corporal
Es porta a terme des d'una dimensió simbòlica	Allò que marca és la presència estètica del subjecte
Té a veure amb aspectes concrets de la cultura local	Forma part d'una cultura globalitzada
Queda englobat dins del mite col·lectiu	S'estructura a partir dels mites personals

[Planella, 2003]

Aquesta definició dels tatuatges i *piercings* com a rituals, convergeix amb el fet que pràcticament han desaparegut (a vegades més de forma simbòlica que no pas real) els rituals de pas entre els adolescents. Però el fet d'inscriure en la seva pell "la pròpia identitat" implica ja haver de passar per un ritual. En aquest sentit, Borel (1992:46) remarca que les inscripcions corporals entre els joves tenen aquesta funció de ritual i

²⁰⁹ En relació amb aquest tema és destacable el testimoni que Le Breton cita: “le piercing c’est une manière de se différencier des autres, de se dire qu’on est pas tous sortis du même moule. Au moins je sais que je suis différente des autres. Pareil pour mon tatouage, c’est pour me différencier des autres, pour me dire *voilà*, j’ai ça et personne d’autre n’a les mêmes tatouages que moi” (2002:165).

contribueixen a domesticar els temps carnals d'existència²¹⁰. La funció del ritual és la d'organitzar, estructurar i domesticar el cos, perquè a través del ritual els cossos entren en un estat de nova significació.

Si bé és cert que els “rituals salvatges” tenen com a base ser practicats en grup, no passa el mateix en el moment de fer-se tatuar la pell i de fer-se-la anellar, ja que aquesta acció la majoria de vegades esdevé a la rebotiga dels estudis de *body-piercing*, convertint-se en un acte compartit entre tatuador i tatuat. Ara bé, tal i com assenyala Lamer (1995) per a molts adolescents i joves el fet de fer-se tatuar té aquest sentiment de ritual, esdevenint —afegim nosaltres— un abans i un després del tatuatge o de l'anellament. Això passa més quan es realitza en moments determinats que representen el pas d'una etapa vital a l'altra. Per tant, inscriure el cos és donar-li “vida”, fer-lo passar d'un estat merament anatòmic i callat, a un estat social i comunicant, d'una categoria física a una categoria simbòlica.

Semblaria, doncs, que el tatuatge —com altres formes de marcatge corporal— ajuda el subjecte a definir la seva identitat, però no necessàriament a posicionar-lo en un marge de la societat. Segurament, el plantejament d'Álvarez-Uría (1999) al voltant del tatuatge sigui el que reculli, amb més claredat, bona part de les idees que en aquest apartat hem exposat:

Tatuar, dicen los diccionarios, es grabar dibujos en la piel humana introduciendo materias colorantes bajo la epidermis. Pero quizás, hoy más que nunca, lo que de verdad parece que se esconde bajo ese verbo que reenvía a ceremoniales enigmáticos, es sobre todo mostrar que se está vivo cuando una masa incontable de seres humanos, semejantes entre sí, ha sido condenada injustamente por poderes sin rostro a la muerte social. El tatuaje es hoy más que nunca, un recurso para hacer frente a la soledad impuesta y a la vez un signo de reconocimiento de la propia identidad en floración, un gesto superficial de supervivencia que permite luchar contra las fuerzas ocultas del destino, es decir, subsistir en la ingravidez de una sociedad que parece flotar a la deriva sin llegar a hacer pie sobre la tierra (Alvarez-Uría, 1999)

De la mateixa manera que la inscripció i el dibuix corporal, la pràctica d'incorporació de nous elements o d'elements externs en el cos exerceix un rol de ritual, tant quan es

²¹⁰ Per a Borel, en algunes comunitats “les filles entérinent-elles leurs premières menstruations par des scarifications sur le ventre et srs les seins. Par redondance, la collectivité fait couler le sang une seconde fois comme pour confirmer la féminité” (1992:46).

tracta d'una pràctica duta a terme en una cultura primitiva com de pràctiques en societats occidentals. En aquesta nova situació, l'oficiant del ritus és el professional de la perforació corporal, que ell mateix ha estat anteriorment també iniciat/transformat a través de la mateixa tècnica i "cerimònia". En paraules d'un professional de l'anellament dels EEUU: "considero tot *piercing* com un ritual per a mi". Aquest plantejament de Joe, concordaria amb els resultats que ha obtingut Myers (1992) en una de les poques recerques existents sobre la pràctica de tècniques com el *piercing* genital, el branding i el cutting. Myers conclou que en les cerimònies de "piercing" hi ha tres tipus de participants: el practicant hàbil i experimentat que efectuarà la transformació corporal de l'altre, la víctima o iniciat que és el que ha pres la decisió de transformar el seu cos i els testimonis que tenen la funció de reconèixer i legitimar l'acte cerimonial. Sembla que una part important de les persones que practiquen el *piercing* és conscient de la naturalesa cerimonial de les seves pràctiques.

En aquesta cerimònia de passatge, el neòfit serà transformarà/iniciat i per fer-ho caldrà que se separi de la societat. Però ara no caldrà apartar-se físicament de la comunitat, endinsant-se en el bosc, sinó que només haurà d'entrar al "saló de *piercing*", per després passar a la "rebotiga", la sala on serà dut a terme el ritual cerimoniós de la perforació/inscripció. Ja a la sala cerimonial, el dolor serà l'element clau que marcarà els fets²¹¹. Allò que se sol destacar més de l'experiència és que, al sortir al carrer, la persona se sent diferent, ha canviat, ha transformat el seu cos i la dimensió que fins aleshores aquest li oferia. Ara podrà formar part del grup d'iniciats (Wall, 1995).

L'objectiu d'aquest apartat ha estat mostrar com el cos, ja sigui a través de les inscripcions a la pell amb el tatuatge o bé a través de la transformació del cos en un sentit ampli, torna a jugar un paper central en les vides dels joves i adolescents de la societat occidental. Un cos carregat de connotacions simbòliques que ha passat a tenir una nova dimensió i ha recuperat una posició social que durant molts anys havia restat en la letargia. El cos torna a existir de forma no separada de la ment; un cos no accessori, un cos central, un cos amb paraules, un cos símbol de l'home i de la seva

²¹¹ Per a Le Breton el tema del dolor és un tema clan, però « la douleur implique la souffrance. Il n'y a pas de peine physique qui n'entraîne un retentissement dans la relation de l'homme au monde. La douleur n'est pas du corps mais du sujet (...) Quand l'individu est percuté par le douleur, c'est la chair de sa relation au monde qui en pâtit" (2002:93).

representació social. Un cos que ens el proposen d'aquesta forma en una targeta d'un estudi de *bodypiercing* de Barcelona: "en los márgenes de la sociedad actual, modificar nuestro cuerpo y adquirir una identidad propia en tiempos de masificación, más allá del desafío de convenciones estéticas y sociales, supone la expresión más primaria, de que para el ser humano lo ilógico también es necesario".

9.6. Recapitulació

Encetàvem aquest capítol exposant els motius que ens havien conduït a la tria de les formes de transformació corporal que més ens interessaven. Possiblement haguessin estat interessants altres perspectives i aproximacions al tema, però les raons argumentades més amunt i la novetat dels temes tractats ens van fer decantar cap a unes de concretes — els cossos poshumans, la transformació corporal en el quiròfan, els cossos transsexuals, els tatuatges i els *piercings*. El que hem exposat en aquest capítol, en part, servirà de guia de transferència per al darrer capítol de la tesi. Els canvis que esdevenen a la societat tenen la seva traducció directa en les praxis i els discursos pedagògics, tot i que el temps d'espera sempre és superior al que seria desitjable.

És en aquest sentit que mentre estructuràvem el capítol enteníem que parlar de “cossos posthumans” podia tenir una incidència directa en les tecnologies de la informació i l'educació, sobretot en allò relacionat amb la formació virtual, però també amb les noves tecnologies a les aules. ¿Com caldrà seguir pensant les relacions educatives en aquests contextos? ¿Realment serà possible una educació que es porti a terme més enllà dels cossos i de les emocions? ¿On quedarà el “tacte” en la pedagogia? En tot cas resten com a preguntes obertes per a seguir interpretant en el capítol següent.

I si ens preocupaven des de l'òptica pedagògica els cossos posthumans, no menys l'increment de demandes d'operacions de cirurgia estètica entre noies adolescents. I en aquesta preocupació vers una activitat lícita, però massa sovint exageradament cara i perillosa, ens demanem si la pedagogia no hauria de prendre una posició crítica. I la posició de la pedagogia, segurament, hauria de passar per incloure el cos com a tema de reflexió i d'estructuració de la seva praxis.

Connectat amb un part del capítol vuit, ens apareixia el cos transsexual, un cos “no normatiu” que alhora trenca amb qualsevol estereotip de gènere/sexe, doncs no sabem on ubicar-lo. Segurament, i ja ho plantejarem en aquell mateix capítol, el sol fet

d'incloure en els currículums aspectes lligats amb temes GLBT ja serveix per oferir una nova dimensió. Si la medicina pública ha estat capaç (a banda de classificar i diagnosticar els subjectes transsexuals) d'oferir de forma gratuïta operacions de canvi de sexe, i si les lleis permeten el canvi de nom i de sexe en els documents que ens identifiquen, és lícit que la pedagogia faci lloc en les seves preocupacions i discursos al tema de la transsexualitat.

Finalment, els cossos escrits i atrevessats per elements de titani han ocupat la darrera part d'aquest capítol. La major part de subjectes que es tatuen i s'anellen el cos són adolescents i joves, però també educands i fins i tot educadors. És una realitat davant la qual la pedagogia no pot amagar *el cap sota l'ala*, sinó que cal restar despert i vigilant vers aquesta nova realitat simbòlica i corporal. La solució no passa per prohibir l'exhibició dels piercings o dels tatuatges; la solució passa per educar vers la pròpia corporeïtat, no amb la finalitat que els estudiants no es tatuïn, sinó que si ho volen fer tinguin el màxim d'informacions possibles.

Capítol 10: Pedagogia i hermenèutica del cos simbòlic: bases per a la ideació corporal

No es el individuo como tal el que trata de reconstruirse, de reencontrar su unidad y la conciencia de ésta; su reconstrucción sólo puede operarse si se reconoce y se afirma como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, lo mismo que de relaciones sociales y de instituciones políticas.

[Touraine, 1997:85]

Reconfigurar un univers simbòlic i relacional al voltant del cos humà que, enlloc de ser dominat, segrestat, mutilat o colonitzat, pugui despertar la consciència d'una nova realitat individual i social. Tal vegada, si acceptem el cos dels altres acabarem per acceptar els nostres cossos amb totes les seves imperfeccions i limitacions.

[Vilanou, 2003]

10.1. Sobre la pedagogia hermenèutica

Cada vegada són més els treballs que en els darrers anys parlen de la pedagogia des de l'hermenèutica. A l'encetar la tesi doctoral hem fet una breu referència a la temàtica i a alguns dels autors que s'hi refereixen àmpliament, fora del text. Volem encetar, però, aquest darrer capítol aprofundint en el concepte que denominem *pedagogia hermenèutica*. Tant si ens centrem en el treball de Vilanou (2002a, 2003), com en el de Pagano (2001) o en el d'Esteban (2002) apareix una figura central i un text de referència: es tracta de Gadamer i d'un breu discurs titulat originàriament *Erziehung ist sich erziehen* (L'educació és educar-se) que serví de base per pronunciar una conferència en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium d'Eppelheim, el dia 19 de maig de

1999. Al començament del text, l'autor fa una afirmació que es converteix en un element imprescindible per al nostre objectiu. Exactament diu: “afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse” (2000:11). I després passa a formular-se dues qüestions que hauran de guiar el seu discurs: “¿Quién es propiamente el que educa? ¿Cuándo comienza propiamente la educación?” (2000:12). La formació (*Bildung*) esdevé el tema central d'una part de les reflexions pedagògiques, que es caracteritza, precisament, per interrogar-se sobre el lloc de l'educand i sobre les direccionalitats dels processos formatius.

Però si pot semblar que la formació, seguint la proposta de Gadamer, és un camí que cadascú ha de fer per si mateix, aquest plantejament no sempre és compartit per tota la comunitat educativa. Si ho analitzem en clau corporal anirem a parar als capítols sis i set de la tesi on hem treballat les pedagogies que *formen* cossos i les pedagogies que *permeten la formació a través del cos*. És per això que Vilanou es pregunta si “¿Es posible una *Bildung* hermenéutica?” (2000b), doncs “la educación exige un esfuerzo personal autobiográfico de reflexión y formación”. Aquesta exigència pot trobar-se limitada per moltes variables que dificultaran aquest procés d'activitat per part del subjecte pedagògic i que poden ser: la mateixa pedagogia, els educadors/mestres/pedagogs/professors o bé els mateixos subjectes. Vilanou respon a la interrogació afirmativament:

La pedagogía hermenéutica —a modo de heredera de la Paideia clásica y de la Bildung neohumanista— puede contribuir a la búsqueda de un horizonte que oriente y dé sentido a la praxis educativa teniendo en cuenta aquellos aspectos de la tradición cultural occidental que han sido olvidados, a menudo, en proceso de tecnificación de una pedagogía que —en muchas ocasiones— parece alejarse definitivamente de los ideales formativos (Vilanou, 2000b).

Resolt l'interrogant, però cal seguir articulant les possibilitats de pensar els cossos dels educands des de la pedagogia hermenèutica. Amb aquesta intenció Gadamer fa referència als aprenentatges que duem a terme a la infància: “es un educarse como el que percibo en particular en la satisfacción que uno tiene de niño y como alguien que va creciendo cuando empieza a repetir lo que no entiende” (2000:15). Quan som petits ja ens estem educant a nosaltres mateixos, malgrat que pugui semblar que el paper dels pares i dels educadors és de molt el més central. Aquest procés que s'inicia en la

infància ens porta a una autointerpretació que restarà oberta a noves comprensions de nosaltres mateixos, que s'aniran succeint a través dels anys. És justament a la infància on la “formació del cos” (en el sentit més pur de “donar-li forma”) té lloc. Aquesta formació es pot realitzar des de moltes perspectives que conflueixen en la construcció de cossos que siguin ortodoxes (normalitats) i cossos que siguin heterodoxes (anormalitzats). Per això és significatiu reprendre la idea inicial de Gadamer: *l'educació és educar-se*, i pensar com es pot apropar a la idea de corporeïtat.

10.2. Els cossos i la pedagogia hermenèutica: una primera aproximació

Partim, doncs, del supòsit que la *formació és formar-se*, i que la forma del cos es troba lligada amb aquest procés de formació que acabem d'esmentar. Hem vist al llarg dels diferents capítols com a través de l'exercici de construcció social es dona forma als cossos dels subjectes. El procés és clar: la matèria primera del subjecte (el cos entès des de la seva dimensió *Körper*) és modificada, transformada, formada o deformada per part dels elements contextuais que hi participen. Si el subjecte es deixa modificar, serà objecte de formació a través del que podem designar com el *currículum corporal tancat*. En el currículum corporal tancat els cossos es formen a partir d'una sèrie de criteris que es poden organitzar com: *cossos silenciosos* (no portadors de textualitats), *cossos normalitzats* (que s'ajusten a les mesures/característiques/estètiques marcades pels contextos), *cossos uniformes* (que no poden ser llegits ni interpretats de formes diferents), *cossos físics* (que no disposen d'una perspectiva simbòlica) i *cossos obedients* (que se sotmeten als elements biopolítics que marquen les praxis pedagògiques, sense presentar accions de resistència corporal).

10.2.1. Cos i cultura en l'educació

Si prenem de referència el treball de Judovitz (2001), entendrem que la recuperació de la subjectivitat corporal demana la presència i la resituació d'*allò cultural* en els cossos dels educands. Hem situat, en alguns dels capítols precedents, l'espai de la dimensió simbòlica dels cossos a partir de les aportacions fetes per Cassirer, però entenem que és necessari aprofundir, si més no, en el concepte de *cultura corporal*²¹². Aquesta cultura del cos ha sofert al llarg dels discursos i de les praxis pedagògiques diversos desplaçaments que l'han conduït de territoris on el *cos ha estat exclòs*, fins a territoris on el cos és *objecte de veneració*. I en aquest deambular pedagògicocorporal, des de pedagogies que s'han caracteritzat per voler sotmetre i controlar els cossos dels educands, fins a pedagogies tecnològiques, en les quals el cos passa a ser un element sobrant, podem arribar a reconstruir una història pedagògica i corporal que ens apropiï a la seva lectura des del terme *cultura*.

Però, ¿perquè aquesta insistència a portar el cos cap al terreny cultural? En un treball dedicat a l'hermenèutica pedagògica, Esteban ens apunta una de les possibles raons: “todas las alternativas pedagógicas culturalistas, dialógicas, narrativas, etc. chocan una y otra vez con el interesado endurecimiento de la derivación instrumental de la razón en su ejercicio de convertir lo real en una entidad simple, objetivable, inequívoca y manejable” (2002:19). L'apropament de l'educació vers la corporeïtat cerca justament defugir els discursos i les praxis que converteixen els cossos dels subjectes en *cossos*, que poden ser llegits des d'una òptica simplificada, objectivada, sense interpretació possible i que fàcilment poden ser “manipulats”.

És justament el pensar el cos des de la seva dimensió cultural, que ens condueix vers el sentit últim de la *Bildung* (o *Humanitas* o *Paideia*) que Gennari (2001:29) entén des de dues perspectives possibles: *Schöpfung* (creació) i *Verfertigung* (fabricació). Entenem, però, que la perspectiva que proposem es troba molt més propera a la *Bildung* entesa com *Schöpfung*, que no pas com a *Verfertigung*. Si parlem de cultura, la idea de fabricació queda allunyada de les possibilitats de pensar una educació des d'aquesta dimensió, mentre que pensar-la des de la *possibilitat de creació* és ja inherent amb la

²¹² En aquest sentit s'han manifestat Pedraz i Brozas, afirmant que no és “fàcil la distinció entre dos aspectes diferents de la cultura, un de simbòlic i intel·lectual i un altre de físic o corporal, en la mesura que totes les produccions de la cultura són sempre resultat dels actes dels homes i no dels seus cossos o dels seus intel·lectes separadament” (1997).

mateixa conceptualització de la cultura. I si la cultura lliga amb la mateixa idea de l'hermenèutica i aquesta ens convida a pensar que l'home es forma interpretant, ¿quin tipus de formació es pot assolir a través dels processos de fabricació? Tornem altra vegada al que ja hem definit i situat: la producció de subjectes objectivats, que es converteixen, sobretot, en cossos que cal “educar”, en cossos que a través dels sistemes i mecanismes seran transformats seguint una determinada *disposició regulada dels cossos*. I aquesta disposició, pot arribar a quedar extraordinàriament allunyada dels ideals de la *Bildung* que hem començat a dibuixar.

La *Bildung* reclama un conjunt d'elements que cal tenir en compte i que es poden caracteritzar a través de la història, l'art, la creativitat, una determinada *Weltanschauung*, l'experiència viscuda, el geni, un món extern, la interioritat, l'expressió, un estil, un símbol, etc. (Gadamer, 1977:32). I aquests elements ens remetent no a un resultat, sinó a un procés, on la subjectivitat esdevé un element central. A la llum de la pedagogia hermenèutica, la *Bildung* permet aquest procés de recuperació de la dimensió cultural dels cossos dels educands. I, de fet, serà en una determinada cultura que els subjectes “prendran cos”, s'encarnaran i es corporeïtzaran. Més enllà de la mateixa cultura no tindria sentit aquesta hermenèutica dels cossos simbolitzats, semantitzats o textualitzats.

La perspectiva cultural del cossos dels educands ens ofereix la dimensió amagada (pels discursos platònic i cartesià) que alguns discursos actuals han pretès recuperar. No es tracta de pensar el cos (i de formar-lo) a través de pràctiques revisionistes, reparacionistes o de *manteniment*. La perspectiva cultural apunta cap a una nova dimensió, una dimensió que ens parla del *simbolisme dels cossos*. Aquesta perspectiva passa, si seguim el que Garagalza (2002) ens suggereix, per transitar de la naturalesa a la cultura, i és justament a través del símbol que s'esdevé aquest procés. Això ens significa els cossos en la seva dimensió simbòlica i cultural, més enllà de les anatomies, que algunes pedagogies insisteixen a seguir educant²¹³.

²¹³ Pedraz porta a terme un interessant exercici de comprensió de les pràctiques d'educació física escolar. Tal i com ell mateix precisa “de lo que se trata es de analizar los criterios de configuración pedagógica de los contenidos, los objetivos, los métodos y la propia filosofía de la educación física y tratar de discernir si estos pueden contribuir a reproducir una cultura física dominomorfista, eventualmente injusta, quizás opresiva, donde, por ejemplo, el ideal de *igualdad de oportunidades* enmascare una falta real de oportunidades para la igualdad” (1997).

La simbologia dels cossos parteix de l'experiència del propi subjecte en relació amb el seu cos i en relació amb el món que l'envolta i facilita que trenqui amb allò extern per acompanyar la idea de cos vers una dimensió interioritzada. És a partir d'aquest procés d'interiorització, i per tant de simbolització, que podem parlar de *corporeïtat*. La corporeïtat fa referència al cos en la seva dimensió *Leib* i permet al subjecte passar d'una categoria *objectivada* a una categoria *subjectivada*²¹⁴. Aquest és l'objectiu de tota educació: “proporcionarle las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos” (Le Breton, 2000). Però és en aquest “proporcionar” que cal anar en compte per no depassar allò que és significatiu per al propi subjecte, i a través dels dispositius de moralització, medicalització i mecanització formar cossos objectivats i no subjectes corporeïtzats.

10.2.2. La formació d'un subjecte pedagògic: per anar més enllà dels cossos objectivats

Si tenim la formació situada entre la simbolització i els processos d'inserció en contextos culturals, allò que acaba donant sentit al procés en si és la formació d'un *subjecte pedagògic*, en el qual el cos jugarà un paper central. I aquesta formació del subjecte tindrà sentit si manté relació amb el que proposa Touraine:

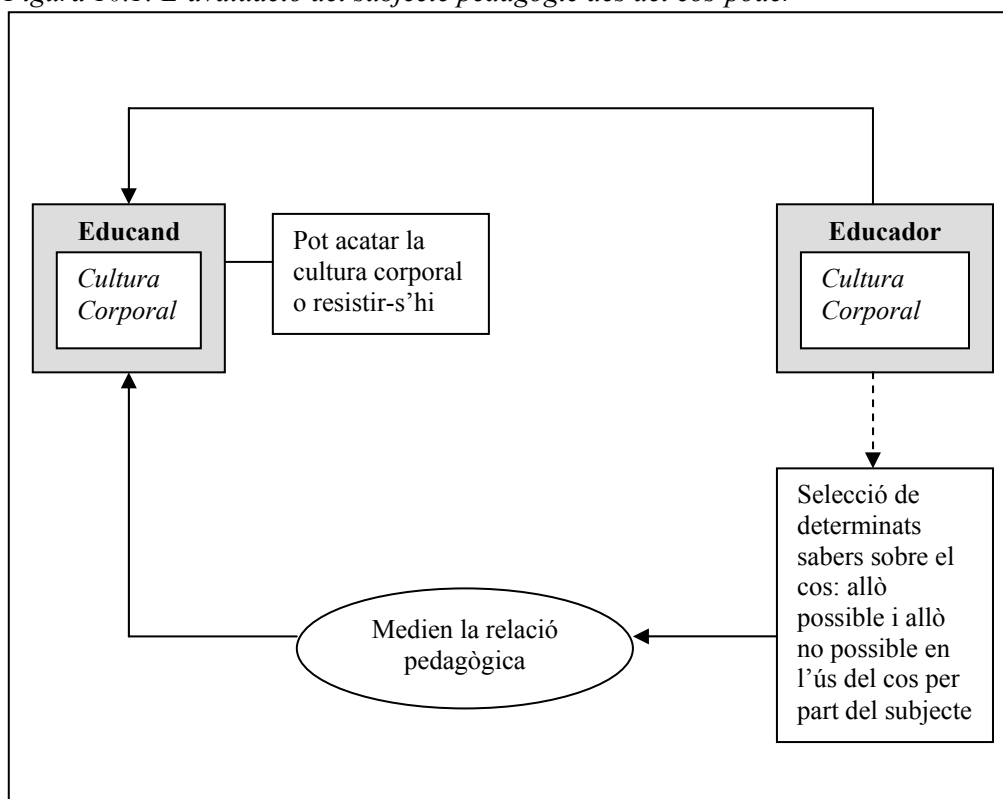
La subjetivación, que es la voluntad de individuación, actúa a partir de la rearticulación de la instrumentalidad y de la identidad, cuando el individuo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valoriza y por las relaciones sociales donde, de este modo, se encuentra comprometido (Touraine, 1997:86).

²¹⁴ En relació amb aquest procés Mèlich apunta que: “en el entorno físico, en el mundo, el cuerpo se me da como un objeto entre otros. Pero el desvelamiento de la corporeidad me abre una nueva dimensión antropológica. Miro mi mano. Puedo medir sus dimensiones. La acaricio. Noto su textura. La actitud natural inmediata y cotidiana me la descubre como un objeto en el mundo. Uno más, entre los otros. Pero mi mano no se reduce a ser algo *de* suyo, sino que se incorpora a mi corporeidad subjetivándose” (1994:78-79).

Però si la formació del subjecte pedagògic forma part de les nostres ideacions, la creació del binomi (objecte pedagògic/subjecte pedagògic) ha estat present al llarg de la nostra cultura pedagògica i corporal. Tal i com Cullen anuncia: “es tracta de l’ensenyament de determinats *sabers corporals*, organitzats de determinada manera i avaluats d’una forma i no d’una altra (...) se seleccionen alguns dels diferents sentits i imatges pel que fa al cos, que es produeixen i circulen en la cultura” (1997). La selecció prèvia no pot conduir al que hem designat com a subjecte pedagògic, perquè prèviament esperem que el nen, la nena, els educands, etc. es comportin, corporalment parlant, d’una determinada manera. En la transmissió dels sabers corporals hi entra en joc l’educador/mestre/docent que ho porta a terme des del seu propi cos, i aquí és on tenim l’oportunitat d’assistir a una de les paradoxes de l’educació. Mentre que el cos de l’educador/mestre/docent podria servir per ajudar a entrar en aquesta dimensió simbòlica dels cossos, massa sovint es transforma en *promotor* d’ordre i disciplina corporal. Aquesta promoció de l’ordre segueix anclada en aquell aspecte tantes vegades criticat al llarg de la nostra tesi: allò que és significatiu, rellevant i preocupant per la pedagogia segueix essent l’educació de la ment (intel·lecte, processos cognitius, aprenentatge, etc.)²¹⁵. Per a Cullen (1997), es produeix una tensió entre el desig d’aprendre del *cos-subjecte-pedagògic* i del *cos-subjecte-docent*. Si aquest darrer té la necessitat (i el desig) d’imposar la seva tria de sabers corporals no en sorgirà un *cos-subjecte-pedagògic*, sinó que en sorgirà un *cos-objecte-pedagògic*. El procés de construcció i/o transmissió de sabers corporals per part de *cos-subjecte-docent* es pot representar de la manera següent:

²¹⁵ Sobre els processos de construcció negativa dels cossos és interessant el punt de vista de Tangenberg i Kemp: “In social work epistemology, as in wider systems of knowledge that are its primary foundations, the body’s knowledge is both separated from and subjugated rational knowing” (2002).

Figura 10.1: L'avaluació del subjecte pedagògic des del cos-poder



[Elaboració pròpia]

Per avançar en la constitució del vessant subjectiu lligat al pedagògic i al corporal, entenem que en la relació *poder*, *saber* i *desig* es troba ubicada la clau del misteri de la construcció binària que ens situa entre l'objectivitat i la subjectivitat. La seva ubicació pot trobar-se, però, mitigada pels efectes que la problemàtica corporal pot produir en els contextos pedagògics. La problemàtica corporal pot ser llegida des de la idea de *resistència* i connectada a la crítica freiriana de la perspectiva bancària de l'educació (el subjecte no és un cos en el qual dipositem informacions). Aquelles pedagogies que cerquen treballar amb subjectes que són concebuts més enllà dels seus propis poders, dels seus propis sabers i dels seus propis desitjos, hauran d'afrontar, necessàriament, els malestans corporals dels educands.

Desmuntada aquesta pedagogia que segueix dipositant informacions en els cossos dels educands, controlant-los i negant la possibilitat dels desigs, ens disposem a estructurar-ne una altra que possibiliti que els subjectes pedagògics s'autointerpretin i es comprenguin en la seva globalitat. Per tal d'assolir aquest estatus d'autocomprensió, hi ha un pas previ, però necessari: que el subjecte-cos-docent deixi el seu rol d'enfosquidor del poder, el saber i els desigs de l'educand. És així com assistirem a la trobada d'una relació fonamentada en el tacte del *cos a cos* de les *corporeïtats interaccionades*. Cal, doncs, allò que Van Manen reclamava conceptualitzant-lo com a *tacte pedagògic*:

La comprensión pedagógica es siempre una especie de comprensión aplicada (...) se lleva a la práctica mediante lo que podemos llamar el "tacto pedagógico", (...) se interesa por la circunstancias únicas y particulares, (...) no es abstracta, (...) La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada (Van Manen, 1998:24).

I és a través del tacte que es fa possible la constitució del subjecte pedagògic, que a través del seu cos (mediador d'ell amb la comunitat) ens situa en comunió (comunicant-nos) amb la col·lectivitat. ¿Què passa, altrament, quan els "contactes" (tacte amb) són eliminats de les pràctiques pedagògiques? ¿Pot existir una pedagogia més enllà del tacte? I si existeix ¿Quin tipus de subjecte educa? Són preguntes que des de l'hermenèutica resten obertes a la seva comprensió, però que la reflexió de Cajiao ens ajuda a acotar:

Ahora sé que sólo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo. Tal vez sea esto lo que me ha llevado a sentir el cuerpo como la piel del alma, porque es sobre esa piel sensible, que de tarde en tarde reclama un gesto amable, una expresión de ternura o un abrazo, donde se experimenta más hondamente el amor, la solidaridad, la posibilidad de que el abismo interior sea contenido en otro cuerpo o la soledad terrible de un alma que se desgarran sin hallar un sentido que justifique su existencia (Cajiao, 1996:11).

És, doncs, a través d'aquest compartir experiències "corporals" que té lloc la formació del *cos-subjecte-pedagògic* que és capaç d'autointerpretar-se, situant-se en el món de forma corporeïtzada, i que a través de l'exercici introspectiu es descobreix com a protagonista del seu propi projecte.

10.3. Performativitat corporal

Parlar de performativitat ens situa en la línia dels discursos postmoderns. En aquest sentit, Vilanou planteja que “després dels èxits de l'utilitarisme i el pragmatisme en la pedagogia contemporània, s'han imposat els valors performatius que persegueixen l'èxit i l'eficàcia, en detriment d'aquells ideals formatius que, per moments hom pot tenir la sensació que es troben de vacances” (1997:13). Però, nosaltres no proposem una lectura de la performativitat pedagògica com a camí per assolir l'èxit i l'eficàcia, sinó com a possibilitat de pensar l'educació des de la corporeïtat. És per això que l'entendrem des de la lectura que en fa McKeehen (2002) com a fusió d'algunes de les idees preses des de la filosofia del llenguatge i del món de les arts.

Per bé que ens situem en aquest escenari, no és senzill situar l'origen del terme *performativitat*. Alguns discursos l'apropen al treball de Lyotard (1994) on es refereix al terme *formació* dient que “formar quiere decir que un maestro viene a ayudar a la mente posible en espera de que la infancia llegue a su término” (1994:115). Tot i que per a Lyotard, aquest “ajudar a la ment possible” es troba carregat de preconcepcions que situen a l'actor en espais excessivament estandarditzats. La formació entesa en el sentit que Lyotard critica corre el risc de *deformar* els subjectes, perquè en l'exercici d'ajuda, el formador actua en allò que de natural té el subjecte, però que ell mateix ha anat assumint i reconstruint des de la seva experiència corporeïtzada. I si la formació corre aquest risc, la *formació* proposa anar més enllà: situar el subjecte en el centre de l'acció *formativa*.

Abans que Lyotard, Austin a *How to Do Things with Words* parla de la *performativitat amb les paraules* (*performative utterances*) en el sentit que el subjecte ha de ser el que construeixi el coneixement des de la seva posició, a través de les seves pròpies paraules. Des de la lectura que ens proposa Austin (1971), el subjecte té el poder de donar vida allò que anomena amb la seva paraula. Per tant, podem designar com a performativa aquella pràctica discursiva que realitza o produeix allò que anomena o designa.

La construcció de la subjectivitat a través de la paraula ens condueix a la idea de *performance*, extreta dels treballs artístics. Les accions de *performance* exigeixen una

estètica de la presència, de l'acte, del gest, del moment i del moviment, que moltes altres obres artístiques obvien i fins i tot neguen. Aquest privilegi per una obra artística corporeïtzada (carregada també de connotacions estètiques i simbòliques) permet una relectura dels discursos pedagògics. Cert és que intentar acotar amb precisió el terme performativitat és més difícil del que aparentment pot semblar, ja que comporta elements i accions de resistència (inherents a la mateixa existència dels supòsits) que el fan, malgrat ho intentem, de molt difícil conceptualització²¹⁶.

L'expansió del terme, des dels treball centrats exclusivament en la producció artística cap a altres camps de saber i disciplines, entre les quals hi hem d'incloure la pedagogia, permet aquesta nova hermenèutica que possibilita la posada en escena dels subjectes corporeïtzats, més enllà del treball purament intel·lectual. Els treballs d'Apple (1995), Carlson (1996), Kershaw (1992) que situen la reflexió teòrica en un context més estrictament estètic, juntament amb els de Hill (1998), McLaren (1986), McMahon (1995) i Pineau (1994) que emmarquen la performativitat des de la seva dimensió pedagògica, ens permeten centrar la pedagogia des d'aquesta dimensió anunciada que reclama una presència dels cossos dels subjectes en la seva acció.

El transvasament de coneixements dels discursos artístics, però també de les seves praxis, ens serveix per presentar una pedagogia que es vertebrava a partir de la presència de les corporeïtats, alhora que aquestes corporeïtats s'autodissenyen, s'autodibuixen i s'autoformen (s'autoperformen). De fet, es tracta tal i com Pelias i VanOosting (1987) apunten que aquesta performativitat pedagògica exigeixi una metodologia participativa que tingui en compte la sensibilitat i els cossos dels educands. Però a diferència d'altres propostes, la presència dels subjectes corporeïtzats no cerca 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:

²¹⁶ Així ho proposa McKeehen (2002) com a una de les conclusions de la seva tesi doctoral (2002:106). I de fet, podem imaginar el que comporta en la mateixa concepció artística del terme i els artistes que es situen en pràctiques de performance. ¿Volen ser definits, classificats o encasellats? Els estudis entorn als termes *performance* són més una antidisciplina, i no pas un desenvolupament acadèmic dels mateixos.

- *La pròpia història dels subjectes pedagògics*, no partint dels supòsits que els subjectes són “cossos” anatòmics sense història, “incorporats” en un context pedagògic on han de ser educats
- *La participació dels subjectes corporeïtzats* en totes les activitats que es desenvolupen en els contextos pedagògics
- *La participació corporeïzada dels subjectes docents* o educands, no oblidant que el docents també són cossos que desitgen, pensen, actuen.

Es tracta de posar en consonància alguns dels diferents elements que poden permetre situar la praxis pedagògica d'una altra manera; però sobretot, recuperant la posició del cos del subjecte pedagògic, massa oblidada o silenciada en els discursos i les praxis pedagògiques. I és en aquest sentit que compartim amb Collellemont que “aquesta proposta pedagògica està enllaçada amb les recents propostes neoestructuralistes que afirmen que l'important no és la identitat del subjecte en si, sinó l'existència del seu projecte” (2001:16). L'existència del propi projecte és una altra manera d'anunciar la proposta central de la pedagogia gadameriana: “educar és educar-se”. O si és vol, encara, reprendre una de les idees de Sartre que definien l'home com a “ser de projecte”. Que el subjecte pedagògic construeixi el coneixement amb les seves pròpies paraules, que no és altra cosa que el coneixement de la seva pròpia subjectivitat, es pot llegir des de múltiples perspectives, però una d'elles és la textualitat corporal que podem escriure a través de la corporeïtat²¹⁷. Des de la idea d'educació com a performativitat, a través de la pròpia definició que fem de nosaltres mateixos, ens convertim amb veritables *arquitectes* o *escultors* de la nostra corporeïtat.

La pedagogia performativa es caracteritza, doncs, per aquest privilegi del cos en front a pedagogies que proposen l'absència dels cossos, organitzant-los des de sistemes estructurals estàtics. Si en la pedagogia la paraula juga un paper clau, en la pedagogia performativa parlarem de la *paraula encarnada*. Només cal recordar molts exemples de pedagogies que en algun moment han privilegiat l'aprenentatge, la discussió, la formació des de posicions de moviment ¿Què passava a l'Acadèmica platònica, sinó un

²¹⁷ La connexió entre la paraula i el projecte pot venir donada pel que anuncia Burr en relació amb la troballa feta per Harré: “a partir de la filosofia de Wittgenstein i de Kan, Harré arriba a la conclusió que la interpretació, i l'experiència de la nostra humanitat, l'experiència subjectiva del nostre jo, són determinades per les creences que porta implícites la nostra llengua” (1996:123).

desplaçament del mestre i els seus deixebles en el pati central? ¿I en l'obra de Montessori, el tacte —per treballar l'aprenentatge numèric— no era la font primera del coneixement? ¿I Deligny no ens parlava dels itineraris de moviment amb els quals els nois autistes comunicaven la seva pròpia existència, essència o experiència? Es tracta, en definitiva, d'una pedagogia que privilegia la innovació, l'experimentació, la crítica i la subversió, dirà Pineau. I aquesta pedagogia que confereix aquest conjunt de privilegis al cos ha de permetre que aquest faci la seva entrada dins del *currículum*²¹⁸.

10.4. Pedagogia de la narrativitat corporal

Hem apuntat en el capítol dedicat a la teoria del cos el sentit de la metàfora corporal textualitzada i narrativitzada. Si entenem la pedagogia del cos simbòlic des d'una posició performativa, on la presència de la construcció del projecte personal (corporal) pot venir donat per la producció de les paraules (Austin, 1971), sorgeix la necessitat de parlar d'una pedagogia que contempla, com a possibilitat però també com a procés, la narració dels propis cossos. Encetàvem aquest capítol amb una frase de Vilanou que ens deia que “si acceptem el cos dels altres acabarem per acceptar els nostres cossos”, però per prendre consciència de la nostra presència i existència corporal hem de ser capaços de construir-nos, narrativament parlant, com a subjectes corporeïtzats. No podem existir més enllà de la presència que emana del nostre rostre; Le Breton ho matisa dient que: “le visage est le lieu de la reconnaissance, nous allons les mains et le visage nus et nous offrons au regard des autres le relief de traits qui nous identifient et nous nomment” (1999b). El cos, a través del rostre, però també a través de tota la nostra anatomia, ara ja simbolitzada, és alhora frontera i exposició de la nostra subjectivitat. A través del cos entrem en contacte, però alhora ens diferenciem de la comunitat. Aquesta caracterització individual té un exercici clau: allò que el cos és capaç de transmetre, de dir, de construir a través dels seus discursos corporeïtzats.

²¹⁸ Shapiro dirà que el cos forma part del currículum perquè és capaç de dur a terme aprenentatges experimentals i ésser alhora un agent de canvi (1997:141-142).

El cos, en una *pedagogia de la narrativitat*, necessita ser pensat des de l'experiència i no pas com a simple objecte. Si el cos és l'experiència viscuda pel subjecte (encarnada), el subjecte ha de ser capaç de transmetre *corporalment* episodis dels seus trajectes vivencials. És justament el que Ricoeur ens anuncia: “la comprensión de sí es narrativa de un extremo al otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno” (1996). I en la narrativitat de la pròpia experiència es dibuixa allò que ha quedat inscrit en una certa *memòria corporificada*: el traç d'experiències viscudes en la pròpia pell. És aleshores que la proposta que anuncia Garcia comença a prendre forma: “communiquer implique se savoir quelqu'un pour un autre, c'est pourquoi l'adolescent accorde beaucoup d'importance au regard qu'il porte sur lui. Le corps, symbole de soi, devient médiateur entre l'individu et le monde qui l'entoure” (2000). I en posar-se en contacte amb aquest altre corporeïtzat, es posa en funcionament l'exercici de la narrativitat. Explicar-me a mi mateix la meua trajectòria, amb traces de la meua corporeïtat, per explicar als altres allò que de mi vull transmetre, dir, explicar i/o exposar.

La narrativitat corporal permet, doncs, que l'educand s'expressi, i aquesta expressió corporal textualitzada serveix, entre d'altres funcions, per actuar en contra de l'obligatorietat que marquen determinades pedagogies de normalització corporal, disciplina anatomocorrectiva i silenciament de les pulsions i desitjos. Activar el cos, en lloc de provocar la seva neutralització²¹⁹. La narrativitat corporal és justament el contrari de la neutralització corporal, màxima expressió pedagògica de l'exercici de *prohibició corporal*. Es fa evident que si en un projecte pedagògic que cerca oferir la possibilitat als subjectes que construeixin el seu projecte corporal, la prohibició queda fora de lloc, sobretot perquè s'ha desplaçat l'eix central de l'arquitectònica corporal del cos-subjecte-docent al cos-subjecte-educand. Més enllà de la “fabricació” frankensteiniana dels cossos, els subjectes dissenyen els cossos, i en aquest mateix exercici de *disseny corporal* hi trobem l'existència de la negació etimològica de la *infància* (incapaç de parlar).

²¹⁹ Sherer farà referència a aquest exercici de neutralització des de diferents punts de vista: “neutralité et neutralisation, comme on dit que l'ennemi a été neutralisé par suite de sa destruction. En l'occurrence, l'ennemi est tout ce qui peut ressembler à a pulsion hors du jeu. Si elle se pointe, le maître la nie ; mais précisément, la règle du jeu scolaire, celui de la neutralité-neutralisation, est qu'elle ne puisse même montrer le bout de son nez” (1996 :103).

Si l'axioma de la comunicació que ens proposava Watzlawick anunciava la impossibilitat de no comunicar (*no podem no comunicar*), l'infant, com a subjecte incapaç de parlar, deixa pas a aquest subjecte corporeïtzat que parla a través dels gestos, les mirades, els moviments, els desplaçaments, les olors, els silencis i també la quietud. Perquè la pedagogia de la narrativitat no és altra cosa que:

Un viaje por el cuerpo, por los huesos, atravesando tejidos, por las temperaturas corporales, por posturas que nos ponen en contacto con las rigideces, con las incomodidades y le dan tiempo al trabajo corporal la memoria del cuerpo actúe, para que dé lugar la imagen, a la escena que duerme en las formas, en las concavidades y convexidades (Kesselman, 1989:164)²²⁰.

La pedagogia de la narrativitat corporal es troba, en definitiva, molt més propera a l'acció que possibilita que els subjectes reflexionin sobre ells mateixos (especialment sobre les seves *corporeïtats*) que no pas a la transmissió de sabers exteriors (on s'exposen formes de *sers corporals*).

10.5. Una pedagogia del tacte i dels sentits

A través de les noves tecnologies, però sobretot a través dels dispositius pedagògics, es materialitza la *desaparició ritualitzada del cos*, que inclou els gestos, les postures, les distàncies en els subjectes, els desitjos i la seva anunciació, etc.²²¹. A través de variats mecanismes s'ordenen aquestes maneres de fer, i és aleshores que no hi poden tenir cabuda ni els *sentits* en general, ni el *tacte* en particular. Es cau en una pedagogia en la qual el cos “est l'objet de véritables rituels d'évitements, il ne doit pas transparaître comme matérialité sous peine de susciter la désapprobation ou le malaise” (Le Breton, 1984).

²²⁰ Citat per Pedraza (2003).

²²¹ Per a Dretrez es tracta d'articular allò corporal amb els imaginaris socials sobre el cos: “cette ritualisation, inculquée par l'éducation, beaucoup moins tolérante aux faiblesses et aux pleurs des petits garçons qu'à ceux de leurs sœurs, est cultivée ensuite pro l'imagerie symbolique et entre autres par les loisirs et le sport” (2002:152).

Però, en canvi, parlar d'hermenèutica i contemplar alhora la dimensió simbòlica dels cossos porta a pensar en una pedagogia que privilegiï i insisteixi en què part de la seva acció es realitzarà a través del tacte i dels sentits. Cal tenir present, si fem una anàlisi paral·lela a la presència de cos en els contextos mèdics, que pensar en el cos des dels sentits està deslligat de la idea d'un "cos damunt el qual intervenim"²²². Parlar de pedagogia del tacte implica una posició d'*empatia corporal* amb aquest altre, d'implicació emocional. No es tracta d'una pedagogia que marca la distància (anomenada per alguns educadors *distància òptima*) entre educador i educand, i que, per tant, els seus cossos no interaccionen tàctilment. Aquesta relació sense cossos és criticada per Pain dient que "au jour le jour il se noue un climat de présence et d'absence où la relation se construit, se fraie un passage, trouve le ton, et cela voit dans la mobilisation ou le mutisme du corps" (1994).

La pedagogia del tacte proposa la posada en joc de les corporeïtats dels subjectes, doncs entén que a través d'aquest confluïr corporal es potencia el creixement dels diferents subjectes participants. És en aquest sentit que Prel dirà que "il s'agit d'un contact direct de peau à peau. Le touche implique toujours la présence conjointe et inséparable du corps, avec lequel nous touchons (...) Tous les étudiants expriment le corps à corps comme étant une relation de peau a peau" (2001). Es tracta de compartir una certa sensorialitat amb l'altre, construïda des de la confiança i la proximitat, i desenvolupada des de posicions corporals mediadores.

Se'ns fa difícil, arribats a aquest punt, pensar en una pedagogia sense tacte, on educador i educand esborrin de la seva acció quotidiana la realitat corporal, sense que existeixin interaccions de les vivències dels subjectes. Aquesta pedagogia del tacte porta implícites diferents perspectives que per a nosaltres es concreten a:

- treballar des de posicionaments no predefinits, sinó a partir de la trobada i la relació pedagògica
- partir de l'experiència d'ambdues corporeïtats
- no voler esborrar la corporeïtat del territori pedagògic

²²² Marquem aquesta divergència precisament per evitar el que remarca Pouchelle (2001) "en salle d'opération, le dispositif opératoire permet au chirurgien de travailler sur un morceau de corps relativement isolé du reste de la personne et, en ce sens, sur une abstraction".

- no pretendre objectivar els processos educatius.

I si parlem d'una pedagogia del tacte, hem de parlar des d'un enfocament més global d'una pedagogia dels sentits. El tacte és un dels sentits que es vol privilegiar, però existeix una concepció més àmplia dels mateixos que permeten a Le Breton de parlar de *mestres del sentit i mestres de la veritat* (2000). La pedagogia del sentit parteix dels *sentits*, potenciant-los al màxim i intentant que a través d'ells el subjecte es pugui desenvolupar amb la seva potencialitat. El mestre de la veritat, tal i com Le Breton el dibuixa, és un “maestro de pereza y sometimiento, no incita a la búsqueda y fuerza la inculcación de un sistema en el que las formas son intercambiables, ya que sólo importan las formas que transitan por él” (2000). I del tacte i els sentits se'n desprenen les emocions: ¿Quin paper juguen en els contextos pedagògics? ¿Poden aflorar les emocions a les aules?

Massa sovint obtenim una resposta negativa que ve donada per l'acció d'una pedagogia que segueix privilegiant allò intel·lectual *versus* allò que passa, prové, s'expressa i es manifesta a través del cos. Es tracta d'una pedagogia que ensenya a escoltar la veu del cos, a conèixer-lo, a sentir-lo i a actuar a partir de les seves necessitats. I una de les formes de fer-ho és despertant el sentit del tacte, adormit per l'acció de la pedagogia excessivament racionalista.

10.6. Escenografies i territoris per a una pedagogia del cos simbòlic

Parlar d'una pedagogia del cos simbòlic ens condueix a revisar els *territoris* i les *escenografies* que fem servir per posar-la en pràctica. L'espai extern on la pedagogia configura la presència dels cossos marcarà les subjectivitats o les objectivitats corporals. La disposició regulada dels cossos necessitarà d'uns determinats espais que permetin precisament l'*exercici de la disposició*. Aquest exercici es fonamenta en determinades “maneres d'organitzar corporalment l'emotivitat que concorren en un ordre” (Pedraz i Brozas, 1997). I si els espais marquen una línia i una tendència pedagògica, a aquests

espais els correspondrà una determinada escenografia, que posarà la pinzellada final a la concepció/possibilitat dels cossos. Perquè, tal i com apunta Varela, “los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, a interiorizar, a ritualizar y a formalizar las conductas” (1995:157).

Només cal situar-nos en els espais pedagògics àmpliament coneguts, on hi podem trobar encara tot un conjunt important d'elements que configuren les disposicions corporals que allí tindran lloc. ¿Quin paper juga si no, la disposició asimètrica entre professors i estudiants, situat encara aquest primer en una alçada diferenciada, veritable reducte del panoptisme del segle divuit? O, ¿què signifiquen determinats exercicis que a través de la simple repetició volen inculcar en els educands tot un dispositiu que forma part d'una manera de fer? O les “normes de conducta” que inscriuen el subjecte entorn del que és possible fer i del que és sancionat si es fa, ¿no pretenen moldejar el cos del subjecte en un territori molt més acotat i definit prèviament? O ¿per quina raó McClelland i al. (2002) parlen del professor com a subjecte situat dalt d'una “torre d'ivori”?

Vistes algunes de les possibilitats que la geografia dels territoris pedagògics ens ofereix, ens disposem a recuperar el que aquest enfocament ens pot aportar al tema la performativitat. Si plantejem una pedagogia que privilegia l'hermenèutica del cos simbòlic, és contradictori fer ús dels dispositius reguladors determinats tècnicament per algunes pedagogies. La performativitat ens demana escenaris diferents, o almenys escenaris construïts i utilitzats diferentment. No és el mateix la disposició asimètrica dels cossos que hem esmentat, que una disposició en cercle i sense emprar les taules. Una visió dels altres cossos per part de tots els subjectes pedagògics ja dona pas a aquesta condició de privilegi corporal. Tot i així, no n'hi ha prou amb la disposició dels cossos en cercle, perquè es pot caure en l'error de ser només una altra forma de disposar geogràficament els cossos. El plantejament pedagògic pot anar molt més enllà de les arquitectures que delimiten uns determinats espais per a unes pràctiques exclusives i concretes.

Si ens proposem partir de l'experiència corporal del subjecte, la major part de la seva experiència (si més no de l'experiència prèvia a l'arribada del subjecte al territori pedagògic) ha tingut lloc més enllà d'aquests espais destinats a usos concrets. ¿Què volem dir amb aquest situar l'acció pedagògica més enllà d'aquests territoris? Ho

apunta amb claredat Collelledemont: “sortir, anar o, fins i tot fugir a la natura és, per tant, un dels objectius del fet de pensar l’entorn” (2002:62). Les experiències han estat múltiples, però segurament sigui la Pedagogia de la Bauhaus la que ens interessi més per concretar el tema que ens ocupa. L’esmentada escola alemanya proposava que fossin els infants els que definissin els seus propis espais (Wick, 1988)²²³. Dissenyar el propi espai es troba en consonància amb la idea de projectar el subjecte pedagògic en el centre de les pràctiques pedagògiques.

Però també es troba en consonància amb la pedagogia hermenèutica la idea dels territoris no lineals, sinó curvilinis i, per tant, molt menys estandarditzats. Es tracta d’una possible pedagogia dels territoris que Gennari qualifica com *Wanderung*. *Wanderung* significa viure en el viatge i durant el viatge, “abitarlo per quello che esso è e non per doce porta (...) impone di pensare i luoghi come mondi-di-vita e non quali siti di transito” (Gennari, 2001:57). És a través del descobriment que hom s’educa i s’educa en la corporeïtat relacionada amb el territori per on esdevé el viatge²²⁴. El fet que *Wanderung* sigui concebut dins els paràmetres d’un espai reflexiu poc definit, fa que encaixi perfectament amb la idea d’una formació oberta a l’experiència de la subjectivitat i, per tant, de la corporeïtat.

I encara una darrera possibilitat per repensar la pedagogia des d’una perspectiva territorialitzada: ¿Quin sentit té la construcció de territoris discursius i geogràfics que engloben els subjectes pedagògics en categories binàries? L’exercici de deconstrucció dut a terme en la segona part de capítol vuit ha servit per qüestionar aquesta estructura, que, per exemple, ens condueix a organitzar l’educació entre normal (o normalitzada) i especial, o a dividir els grups dels instituts entre aquells que funcionen o aquells que molesten²²⁵. La pedagogia s’ha de preguntar per aquest sentit i plantejar seriosament un

²²³ Certament diferent i molt més real que algunes propostes que pretenen proposar que els infants dissenyin els seus propis espais a les ciutats, però que en realitat no deixen de ser propostes que seran executades en darrera instància per urbanistes. Si que és cert que aquests darrers poden escoltar les paraules dels infants per incorporar-ne les seves necessitats corporals en els seus dissenys.

²²⁴ Tal i com el mateix Gennari especifica “la parola *Wanderung* non evoca, però, la passeggiata nei luoghi conosciuti né il viaggio regolato da un’intima teleologia circolare dove alla partenza e alla scoperta segue sempre il ritorno” (2001:56).

²²⁵ Són prou simptomàtics i rellevants els espais on aquests darrers són ubicats. Moltes vegades les Unitats d’Adaptació Curricular (per no esmentar altres serveis ubicats fora dels centres d’ensenyament secundari) es troben en barracons separats, on tenen la possibilitat d’accés directe als espais oberts. L’imaginari de professors i estudiants els ha designat com els “alumnes de l’hort” per ser aquesta una de les activitats més vistosa que es realitza amb aquests grups. Simbòlicament ens recorda la ubicació

debat entorn als espais, les classificacions, les categoritzacions que organitzen grups segons els usos, les estètiques, les formes etc. de les seves corporeïtats. Aquesta tendència al control corporal en espais i territoris és un element clau per a Dewey, perquè:

Los niños físicamente activos se hacen inquietos e impacientes; los más tranquilos, los llamados reflexivos, gastan la energía que tienen en la tarea negativa de mantener sofocados sus instintos y tendencias activas, en vez de la positiva del planeamiento y la ejecución constructivos; así son educados no en la responsabilidad del uso grácil y expresivo de los poderes corporales, sino en el deber forzado de no dejarles libre juego (Dewey, 1995:126).

Segurament la clau d'una pedagogia situada més enllà de territoris organitzats a partir dels cossos, o que es fonamenta en l'organització corporal, es troba en superar aquesta disposició geogràfica passant a educar el subjecte en la pròpia expressivitat dels poders corporals enunciats per Dewey.

10.7. Pedagogia i mestissatge corporal

¿Per què incloure el terme *mestissatge*, poc emprat en dels discursos pedagògics, en una tesi que estudia la construcció dels cossos en els discursos? La resposta és senzilla: la idea de *cos* i la de *mestissatge* es construeixen de forma simultània des de la filosofia clàssica i es transmeten fins als nostres dies a través dels imaginaris socials. La construcció d'un món, amb les corporeïtats que li corresponen i fonamentat en una idea eurocèntrica, ha fet que la presència del terme mestissatge (que ens remet a la idea contrària de *puresa*) fos un concepte i una realitat especialment temuts. Els cossos ideals eren cossos apartats de la barreja, dels cossos mestissos. És per això que De Diego afirma amb contundència que “los cuerpos de las minorías sociales, raciales o sexuales han sido tradicionalmente colonizados en una doble dirección: reducidos con violencia o desposeídos de su propia subjetividad a través de la apropiación —relativa o total—

geogràfica expressada en el mite del Minotaure. Nascut d'una relació prohibida, aquest serà amagat en un laberint, amb la finalitat que no en pugui sortir i així la comunitat no podrà contemplar el seu cos desagradable a la vista. Als cossos dels estudiants que molesten, els corresponen altres territoris.

por parte de las clases de poder” (1992). La descolonització dels cossos i la presència de discursos *inter*, *trans* i *multiculturals*, tot i que ha trencat amb molts mites de l’imaginari social, han seguit oblidant el cos com a espai reflexiu i de producció de nous discursos, entre el qual hi trobem el discurs del mestissatge²²⁶.

Laplantine es refereix al mestissatge com un “paradigme en construction” (1997) que ens ha de permetre repensar les configuracions corporals de la societat i proposar noves topografies per als cossos. El sentit d’aquesta nova manera d’entendre els cossos que habiten, comparteixen espais, es toquen fugaçment amb altres cossos, es vertebrava amb la proposta de trencar amb les ontologies que els separen. No és possible, almenys en el nostre context, un control biopolític de la natalitat i, per tant, del mestissatge. Això es tradueix en què les relacions entre subjectes de diferents cultures, amb cossos externament diferents, donen lloc a noves *expressivitats corporals*. Aquesta reconfiguració corporal és un punt de partida per repensar el cos i l’educació. Vilanou ho expressa de la manera següent:

Ya no hay —felizmente, ya no podrá existir— un único modelo corporal. El hombre de raza blanca se ha percatado que ya no vive sólo en el mundo. Nos encontramos abocados al contacto, al intercambio, en fin, a una nueva cultura de mestizaje en la que el cuerpo ocupa un lugar central de forma que la corporalidad constituye la auténtica condición de posibilidad para alcanzar un verdadero mundo intercultural (Vilanou, 2002b:373).

El mestissatge corporal, llegit com a nou paradigma, com a praxis quotidiana o com a discurs pedagògic, serveix per a deconstruir les fronteres que separen els cossos denominats *autòctons* d’aquells que es designen com a *estrangers*. La hibridació entre allò que era definit com a cos autòcton i allò que era definit com a cos estranger genera noves hermenèutiques i noves *textures socials*. Però el punt realment important d’aquesta idea és el trencament de les fronteres que condueixen les experiències relacionals més enllà de postures *colonials* en les quals els cossos poden ser llegits des de l’òptica de colonitzats i colonitzadors.

²²⁶ A l’igual que ha passat amb altres aspectes pedagògics ja descrits al llarg de la tesi, amb els cossos de les altres cultures, que poden ser cossos que presenten altres colors, la pedagogia ha deixat de banda el cos de l’altre com a espai de reflexió i d’acció. El problema té lloc, perquè és justament a partir de la seva presència corporal (per tenir un cos diferent) que tenen lloc els actes de rebuig, marginació i opressió.

El mestissatge pot ser entès a mode d'identitat narrativa fronterera, si reprenem la proposta de McLaren (1997). Per a aquest autor, es tracta de “renombrar y reconstruir la realidad, en lugar de abordar la realidad mediante la producción de una subjetividad negativa” (1997:132). La *frontera* (ja treballada en el capítol vuit de la nostra tesi) posa en qüestionament el centre dels discursos i de les praxis, desestabilitza, tot i que també corre el perill de crear noves separacions. De fet, no es tracta només d'un tema estrictament carnal (del color de la pell, dels trets, de les olors, etc.), sinó de la vivència del cos, de la corporeïtat. Perquè les possibilitats descrites en el capítol anterior ens condueixen a aquesta reflexió de pensar pedagògicament cossos que fins ara no tenien formes, colors, textures, olors normativament pensats des d'un model eurocèntric. És en aquest sentit que la pedagogia ha de poder incloure la descolonització dels cossos, que en la reflexió teòrica des de la idea de mestissatge pot permetre desestabilitzar els constructes binaris (cossos autòctons/cossos estrangers) per repensar noves formes de convivència corporeïtzada. Es tracta de deconstruir la idea de *cossos exòtics* (que ens atrauen només quan realitzem el viatge) que en el nostre retorn a la quotidianitat també construïm com a *cossos perillosos* per conceptualitzar-los simplement com a *cossos*.

És en aquest context que té sentit una pedagogia que treballa per l'acceptació dels altres cossos; uns cossos que ens poden permetre, amb més facilitat, de poder acceptar el nostre propi cos.

10.8. Pedagogia del cos oprimint

Freire afirma amb una certa rotunditat a l'inici de *Pedagogía del oprimido*: “la Pedagogía del Oprimido, aquella que deber ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de la recuperación de su humanidad” (1995:40). La pedagogia de l'oprimint fa referència també a la imposició de les polítiques en els cossos dels subjectes que cerquen la seva submissió o docilització. La lectura dels cossos oprimits es pot fer en un sentit ampli, i hi podem donar cabuda als cossos dels immigrants, dels malalts mentals, de les persones amb discapacitat, de les dones víctimes de violència domèstica, dels transsexuals obligats a prostituir-se, dels menors

indocumentals no acompanyats que habiten a les ciutats europees, de la gent amb problemes d'autonomia, dels joves infectats amb HIV, etc. Són casos extrems d'opressió corporal, però entre aquests cossos i els cossos modèlics, proposats pels mitjans de comunicació, i a vegades instigats des de determinades pedagogies, n'hi ha molts altres que, tot i que les aparences puguin dissimular o enganyar, es troben igualment en situació d'opressió.

És així com la pedagogia ha de poder-se obrir a tots aquells cossos que tenen símptomes d'opressió, ja sigui perquè han estat subjectes hipercorporeïtzats, ja sigui perquè han estat subjectes descorporeïtzats. McLaren insisteix en aquesta idea:

Dicha praxis pedagógica rechaza la sujeción clasista del cuerpo proletario mediante su estetización estéril por parte de las categorías burguesas de la carne. También rechaza la imposición del patriarcado sobre el cuerpo femenino y la intextuación de las ideologías masculinas. Debemos proporcionar a los marginados y a los que se han visto conducidos a la miseria el poder necesario en la línea de sus deseos (McLaren, 1997:104).

Segurament es troba en el desig una de les claus de la pedagogia que pot possibilitar l'exercici de la subjectivació corporal i permetre deixar enrera les pràctiques que cossifiquen els subjectes. El desig és inherent a la subjectivitat, en el sentit que l'home pot ser entès com un cos que desitja de forma intencional. La negació del desig (des de la seva dimensió corporeïtzada) porta el subjecte als territoris de la cossificació; només retornant al subjecte la possibilitat de viure en la pròpia carn el desig es pot passar de la condició de *cossificació* a la de *corporeïtzació*.

Tal i com suggereixen Escolano i Hernández: “la educación está determinada por la fuerza de los deseos y las esperanzas que los hombres y las sociedades manifiestan para prolongar esta cultura que siempre concluye siendo una *bildung* compartida” (2002:13). Però tal i com hem vist en l'anterior paràgraf, aquests desigs que marquen el fer dels homes poden quedar estroncats. Les possibilitats de lluitar contra la cossificació són moltes, però nosaltres ens volem centrar en la *pedagogia de la resistència corporal*. Resistir és, simbòlicament però també en la praxis corporal, posar el cos per davant, amb força, per no ser engolit per les forces que ens oprimeixen. Si entenem el cos com a simple producte (discursiu, polític, ideològic o pedagògic), enlloc d'entendre'l com

espai de lluita i conflicte, serà molt difícil pensar en una *pedagogia de la resistència*. Ara bé, si som capaços de veure en els corporeïtats dels subjectes la capacitat d'actuar en front a situacions constitutives de cossificació, aleshores tindrà sentit pensar en la possibilitat d'una pedagogia que formi els subjectes en l'autoconsciència corporal.

Però, ¿a què, a qui i com han de resistir aquests cossos formats en la seva autoconsciència? Són moltes les respostes que es poden donar a una pregunta com la que ens formulem, tot i que pensem que el que és important és resistir a la imposició, sobretot, del que al llarg de la tesi hem construït críticament i designat com *cossos ortodoxes*. Els cossos ortodoxes són cossos que vénen donats, que són constituïts pels altres, que situen els subjectes en espais on el desig es troba aplacat; espais on el cos ja ha tornat a perdre la possibilitat de desenvolupar la seva narrativitat²²⁷. Es tracta, en definitiva, de resistir a l'exercici de la biopolítica, que entén els cossos dels subjectes com a espais de governabilitat, d'inscripció del poder, de materialització dels desitjos dels *altres*.

I resistir passa per aprendre a habitar el cos i fer-ho de forma conscient i activa, a través de la pròpia narració, talment com una *tecnologia del jo corporal*. Una tecnologia que ha de permetre al subjecte actuar sobre ell mateix per constituir-se així en subjecte corporeïtzat; un exercici que Foucault ja va definir com “crearnos a nosotros mismos como una obra de arte”²²⁸ i que De Diego també descrivia: “no hay cuerpo sin lenguaje, y al explicar la causa de esas cicatrices se obligaba a la mirada del espectador a enfrentarse con otro cuerpo diferente del aquellos que conforman el cuerpo social sin cuerpo que oculta y reduce sus cuerpos del delito” (1992).

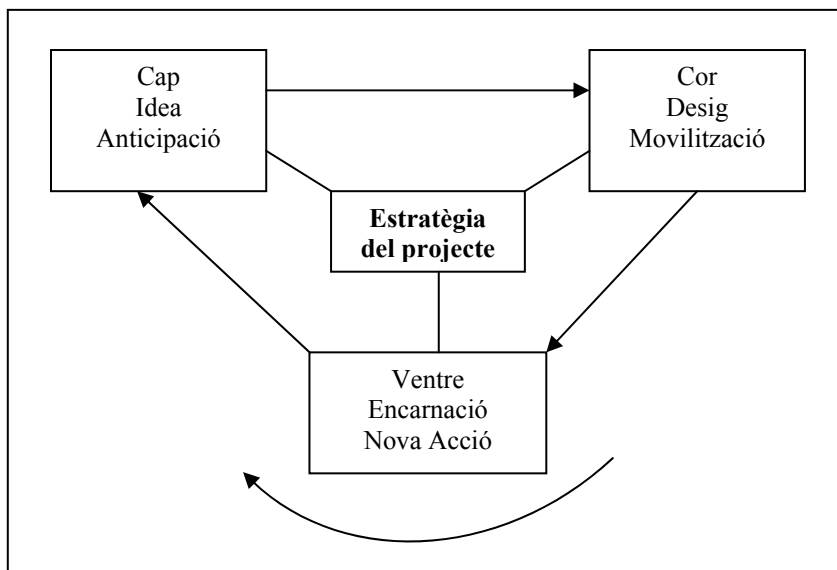
10.9. Pedagogia i projecte d'ideació corporal

²²⁷ És interessant la reflexió que fa De Diego sobre el treball damunt dels cossos per esborrar-ne la seva diferència: “borre usted el dolor y con él borrará también la diferencia que lo perturba, porque para la sociedad dominante *curar* es homologar: se cura a los locos, se cura a las mujeres, a los enfermos, a aquellos que, en una palabra, son diferentes, que se desmarcan del ideal normativo” (1992).

²²⁸ Citat per Lanceros (1996:203).

Compartim amb Sartre la idea que “L’homme est un être de Projet” i que, per tant, el podem intrpretar i comprendre des de la seva condició *projectiva* i/o performativa. El terme *projet* prové del llatí *projicere*, que indica l’acció de *llençar endavant*. També per a Dortier el *projet* té un clar significat de predicció i de precisió, doncs l’entén com “esquisse de l’avenir; un projet se distingue nettement d’un vague espérance ou d’une simple aspiration” (1994). Des d’una doble perspectiva el *projet* és el que possibilita que hi hagi el subjecte, però alhora, sense subjecte no hi ha *projet* possible. El subjecte és el productor de l’acció intencionada que ha de conduir-lo a l’assoliment dels seus objectius (marcats, desitjats, però sobretot *projectats*). En aquesta lectura del cos des del *projet* corporal, és especialment significatiu l’esquema que proposa Ladsous (1998) basant-se en la idea socràtica de projecció personal:

Figura 10.2: Triangle grec de projecció personal



[Ladsous, 1998]

És evident, a la llum d’aquesta proposta, el paper del cos en la projecció de la subjectivitat. La triangulació d’aquests tres elements, i només la seva triangulació, faran possible el desenvolupament de l’estratègia projectiva que fa que, mentre hi hagi vida, no pugui existir un estancament del subjecte. El moviment de projecció segueix la seqüència d’anticipar-se, de mobilitzar-se i de tornar-se a mobilitzar per assolir aquest o

un altre desig/objectiu. Per tant, la idea de projectar els nostres desitjos en la construcció corporal (en la nostra ideació dels desitjos corporeïtzats) es converteix en un dels elements centrals del nostre projecte de subjectivació.

10.9.1. El cos en el projecte d'ideació personal

El projecte d'ideació parteix de l'expressió *ideal de formació* que per Vilanou “a més d'evolucionar a través de la història, s'afaiçona de manera particular i individual: en darrer terme, cada home ha de configurar —tant interiorment com exteriorment— el seu propi ideal” (1997:15). És justament en aquesta configuració particular i individual que entenem que ha de situar-se la proposta de la *ideació corporal*. Parlar de pedagogia del cos té sentit en la mesura en què aquesta formi part del projecte personal del subjecte, i no només dels projectes institucionals i polítics que pensen prèviament quins tipus de cossos volen i desitgen²²⁹. Però malgrat que insistim en aquesta necessitat d'encabir el cos en el projecte personal, existeixen aspectes d'aquesta proposta que cal revisar amb més detall.

Si fins ara la pedagogia ha actuat de forma silenciadora, situant el cos més enllà dels seus escenaris i de les seves geografies, a través de la ideació corporal s'obre el camí a l'acte de *donar la paraula als cossos*, a una nova possibilitat d'habitar-los. És en aquest sentit que el mateix Foucault anunciava que “tenemos que crearnos a nosotros mismos como a una obra de arte” (1985), perquè des d'aquesta perspectiva podem dissenyar allò que corporalment volem ser, podem donar la forma que desitgem.

En aquest marc de reflexió és on també té cabuda el pensament que ha marcat bona part de l'obra de Merleau-Ponty: *No tinc un cos, sinó que jo sóc el meu cos* (1945). Aquest gir d'una concepció possessiva del cos permet entendre'l d'una altra manera i situar-lo

²²⁹ Tal i com ens proposa Touraine: “el Sujeto ya no se forma, como en el modelo clásico, asumiendo unos papeles sociales, conquistando unos derechos y unos medios de participación; se construye imponiendo a la sociedad instrumentalizada, mercantil y técnica, unos principios de organización y unos límites conformes con su deseo de libertad y su voluntad de crear unas formas de vida social favorables a la afirmación de uno mismo y al reconocimiento del Otro como Sujeto” (1997:116).

en la categoria de cos subjectivitzat, això és de *corporeïtat*. A través de la paraula s'enceta un procés d'*autoconstrucció* (de projecció) de la identitat corporal que mena el subjecte més enllà de la colonització pedagògica de la seva ideació corporal. I és per això que Freinet s'esmerça a deixar clar que "l'infant, com l'arbre, es construeix des de l'interior, segons processos que li són específics" (1972:27). És així que s'entén la projecció dels ideals en relació amb la pròpia corporeïtat, més que no pas a la submissió a les formes i vivències corporals que poden venir donades exteriorment. No es tracta d'imposar-li els nostres projectes d'educands, sinó de facilitar-li espais, activitats, relacions, etc. que li permetin expressar (de forma textualitzada) els seus pensaments, desitjos, necessitats, i de poder-los concretar en la vivència corporal. Aquest punt de partida és més important del que aparentment pot semblar, perquè tal i com anuncia Gayet:

Toute personne ayant un minimum de connaissance de la pratique de la classe sait bien que le projet de l'enseignant n'est pas le projet de l'élève, ne serait-ce que parce que l'un possède en principe la connaissance tandis que l'autre est censé n pas encore la posséder (Gayet, 1995:19).

La pedagogia no hauria de mutilar l'infant de la seva corporeïtat, sinó de connectar-lo plenament amb ella²³⁰. I si alguns autors ens parlen de mutilació, altres qualifiquen aquesta acció de fabricació:

Fabricar un hombre es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y, sin embargo, es también tarea cotidiana, la de cada vez que nos proponemos construir un sujeto sumando conocimientos o hacer un alumno apilado de saberes. Fabricar un hombre es una cosa rara que nos inquieta lo suficiente como para que la novela de May Shelley tenga el éxito que tiene" (Meirieu, 1998:17-18).

La mateixa idea de l'*educació com a fabricació* ens remet a accions allunyades de l'autonomia del subjecte, de la ideació personal, de l'educand com a element central de l'acció pedagògica. Si bé és cert que en la producció de la identitat no n'hi ha prou amb l'acció que un mateix desenvolupa i que necessita la presència d'aquells que

²³⁰ Novament la reflexió de Freinet ens serveix per il·lustrar aquesta particular perspectiva: "l'escola havia tallat els infants de les seves arrels. Hi havia infants ben armats, més ben armats per a l'adaptació o la defensa, que s'acostumaven a les arrels adjacents de què se'ls proveïa artificialment, i que creixien i feien fruit. Per a la major part dels infants, però, aquella operació mutiladora era catastròfica. Per a ells l'educació no era una continuació vivent, sinó una masegada que els afectava fins al més profund" (1972:33).

l'anomenen i que el designen, això no comporta que necessàriament la posició del subjecte pedagògic sigui la d'algú apartat del seu propi projecte. La resposta la trobem en el mateix Meirieu: “la pedagogía (...) ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto” (1998:140). Si la pedagogia és capaç de desplaçar-se i de deixar lloc a aquest altre que és l'educand, parlar d'ideació corporal implicarà passar dels enunciats a les possibilitats pràctiques.

A tall d'exercici d'*autodeterminació corporal*, “chaque acteur est aujourd'hui amené à une production de sa propre identité à travers un bricolage dont la mondialisation culturelle, c'est-à-dire la transformation en signes, en esthétique, de la cultures des autres, multiplie des matériaux possibles” (Le Breton, 2002:16). El cos, tal i com hem apuntat en altres apartats de la tesi, pot ser llegit des de la seva condició de matèria primera que ha de ser modelada, no pel context (o almenys no només pel context), sinó pel subjecte que l'encarna. És així com podem entendre l'educand com a productor de la seva *identitat corporeïtzada*, més enllà de les imposicions, de les fronteres, dels imaginaris i de les deformacions. L'educand passa a incorporar el cos en la realització de si mateix, i aquest si mateix pren la categoria de *si mateix corporeïtzat*. Perquè, tal i com apunta Roura-Parella, “els ideals no són somnis ni fantasmes que van i vénen en la nostra vida. Els ideals autèntics són una força propulsiva i directiva que mou la persona empírica i que fa d'ella el que és” (1939).

10.9.2. Pedagogia de la comprensió corporal

En la presència del cos a la pedagogia cal diferenciar la *comprensió* de la simple *transmissió* d'informacions. La transmissió d'informacions situa el subjecte com a element receptor passiu, mentre que parlar de comprensió l'ubica en el centre de l'acció i ho fa de forma plenament activa. D'una posició externa es passa a una posició interna en la qual el subjecte ha de poder buscar en la seva pròpia vivència les arrels de la seva corporeïtat. Compartim amb Alemany que “el punto de partida para esta autocomprensión lo ofrece el convencimiento de que lo auténticamente importante es

vivir lo que es real y que el cuerpo tiene como propiedad justamente el riesgo inmediato de una realidad que es vivida significativamente por nuestro organismo de forma global” (1996:109). Aquest viure de forma significativa el nostre cos es converteix en la clau pedagògica que estem buscant. Una clau que possibilita desenvolupar el desig del subjecte de ser actor, un actor corporeïtzat.

Però, ¿és possible aquesta vivència de forma individual? Quan hem parlat de la pedagogia del tacte, fèiem referència a la necessitat de les relacions entre subjectes. Comprendre el propi cos demana coneixement i experiència viscuda subjecte a subjecte, perquè per comprendre els altres m’he de comprendre a mi mateix, però alhora per comprendre’m a mi mateix he de comprendre els altres. Comprendre el cos de l’altre passa per conèixer-ne la vivència, els rituals, els límits i fronteres, les particulars sensacions corporals, etc. Es tracta d’activar el reconeixement de l’Altre com a Subjecte i no com a alteritat descorporeïtzada (i per tant negativitzada).

La comprensió del cos es troba lligada a l’essència de la realització personal que apunta Roura-Parella quan afirma que “pertany a l’essència de l’home tenir un món, el seu món, que selecciona del medi extern comú a tots” (1939). Però aquest món ha de ser contrastat, posat de costat amb altres homes, situat, verbalitzat i textualitzat. Aquesta possibilitat d’autointerpretar-se passa per un procés de comprensió del món, que és primàriament corporal i que permet a l’home de situar-se en relació amb els altres. Però aquest posar de costat no implica que la comprensió del propi projecte es dilueixi a favor de la comprensió dels altres projectes. El procés ha de ser autoreferent en el sentit que comprendre els altres m’ha de permetre comprendre’m a mi, i comprendre’m a mi m’ha de permetre comprendre els altres. I aquest procés autorreferent és reprès pel mateix Roura-Parella (1939) quan pren els versos de Goethe a *Tasso*, acte II, escena 3^a:

*L’home es coneix només en d’altres homes;
Només la vida a cadascú mostra el que ell és.*

Però perquè la vida mostri a l’home el que ell és realment és necessari que segueixi aquest procés d’autocomprensió que, per altra banda, mai finalitza, almenys mentre la vida segueix. El mateix caminar en la construcció/comprensió/viure la nostra corporeïtat hi trobem el procés de comprendre-la. Formar-nos no és sinó intentar-nos comprendre,

comprendre en relació amb el món i a nosaltres mateixos²³¹. I viure de forma corporeïtzada és en definitiva comprendre la nostra vida, una vida a la qual hem *donat forma* a través de la simbolització del nostre cos. Comprendre és passar d'allò purament físic (anatòmic, biològic o fisiològic) a allò simbòlic (subjectivitzat, textualitzat o personalitzat), posant en joc les coordenades del temps, del llenguatge i de l'estètica amb la intenció de descobrir els seus propis horitzons que l'hauran de guiar en aquest procés de recerca personal.

Tots aquests elements permeten fer comprendre al subjecte “che è singolare, che è unico e che come tale debe saper interpretare il contesto in cui vive, con la sua tradizione e la sua storia, per realizzarsi afruttando appieno le sue potenzialità interpretative” (Pagano, 2001:48). La seva singularitat el durà, doncs, a la necessitat d'elaborar el seu projecte, d'idear la seva subjectivitat i aquesta tindrà un punt central en la corporeïtat.

10.9.3. Pedagogia de l'autonomia corporal

Freire enceta el seu llibre *Pedagogía de la autonomía* amb l'afirmació que “*formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas” (1998:16). L'ensinistrament, entès en el sentit d'instruir per al maneig precís d'unes determinades pràctiques o sabers, condueix l'educand al territori de la passivitat. No es pretén crear en l'altre la condició de subjecte autònom, sinó de situar-lo en la condició de receptor d'allò que és veritable, que l'altre ja ho ha comprovat i que serà útil pel subjecte que s'educa. Però, ¿on queda el territori de l'*experimentació*, de la *descoberta*, tan necessaris per descobrir-nos i construir-nos com a subjectes autònoms? Si l'educador se segueix posicionant en un territori on la paraula *autonomia* només forma part del seu domini, no tenen sentit l'*experimentació* ni la *descoberta*.

²³¹ Tal i com ens convida a pensar Roura-Parella “formación puede significar proceso y estado, camino y meta, hacerse y estar hecho, acción de formar y forma. En realidad el hombre no está nunca formado sino que el proceso de formación dura toda la vida. La muerte le sorprende siempre haciéndose a sí mismo, cortando, por decirlo así, la trayectoria asintónica a su propia forma personal” (1950:141).

“Ser obra de si mateix”, si reprenem la fórmula que ens proposava Pestalozzi (1994), ens condueix a una pedagogia de l'autonomia que ha de permetre al subjecte construir-se corporalment en el món. *Ser obra de si mateix* trenca amb les ambicions de moltes pedagogies que cerquen dominar per complet el procés de creació, fabricació, constitució o construcció de les corporeïtats dels subjectes. És en aquesta perspectiva que es demana a l'educador, no la transferència, sinó la creació de contextos i de possibilitats que permetin a l'altre de créixer, de buscar, de tastar, d'equivocar-se, de tornar a caure i de tornar a començar. L'autonomia de l'altre demana que l'educand s'interrogui sobre el seu propi rol, el seu paper i la forma com gestiona la seva corporeïtat en relació amb els altres cossos.

Si en altres apartats d'aquest capítol hem fet referència als desitjos del subjecte, parlar de la seva autonomia significa possibilitar que el subjecte els desenvolupi, els textualitzi, els anunciï i els realitzi. Projectar autònomament la corporeïtat no és altra cosa que deixar anar la imaginació en relació amb els propis desitjos. Ara bé, si la pedagogia el que cerca és emascarar a través dels dispositius reguladors els cossos dels educands, no en podem esperar subjectes amb cossos propis, sinó subjectes subjugats als models corporals tancats.

Es fa evident, però, que en la pedagogia hermenèutica, on el subjecte ha passat a ser el centre de l'acció pedagògica, l'autonomia en la creació de la seva corporeïtat serà també un dels elements centrals. I aquesta pedagogia de l'autonomia ha de ser facilitadora d'una “adecuada relación con nuestro cuerpo, expresado por un acercamiento a él, a través de una clarificación de un espacio vital, que no separe de una identificación problemática (...) que nos permita dotarlo de un auténtico sentido para nosotros” (Marroquín, 1990). És en aquesta relació amb la nostra corporeïtat que el cos esdevé lloc d'existència, espai de possibilitat de la relació amb un mateix, de projecció i d'ideació de la subjectivitat. És per això que insistim en la necessitat que l'educand prengui l'actitud activa i cerqui el camí de l'autonomia.

10.10. Pedagogia de la corporeïtat

A partir de les diferents perspectives que hem ofert en aquest capítol es construeix la pedagogia del cos simbòlic o la *pedagogia de la corporeïtat*. Entenem, però, que les diferents perspectives poden quedar dissoltes o massa disseminades, sinó oferim una visió vertebrada del conjunt de fonaments i principis teòrics que configuren la nostra proposta global d'una pedagogia de la corporeïtat.

Aquesta pedagogia proposa un model corporal que vol superar perspectives històriques, i en part encara vigents, que categoritzen el cos des d'una òptica negativa. Així, 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 espai de possibilitat per a la inscripció del subjecte. Però, si bé rebutgem la negativitat corporal, tampoc volem posicionar-nos en la perspectiva del dualisme postmodern que cerca una descorporeïtzació dels subjectes en pro de la seva virtualització. Cerquem 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, proposem una pedagogia que cerca trencar amb les estructures binàries i, per tant, 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 dins el cicle de *positivitat* corporal, enlloc de fer-ho en el cicle de negativitat. El cos no és aquell enemic que ens priva d'assolir el coneixement, sinó que podem assolir el coneixement a través i des de la nostra vivència de la corporeïtat.

L'*hermenèutica* possibilita la constitució d'una pedagogia amb models curriculars oberts, la resituació del subjecte en el centre de l'acció educativa i permet que l'educand s'eduqui a ell mateix. En aquest *educar-se a ell mateix* hi ha implícit la projecció de la pròpia idea que el subjecte té del seu cos, de la seva vivència corporal, dels usos i textures que li donarà. L'educació no fabrica cossos a la carta, sinó que el que possibilita és educar la consciència corporal —el *Leib*, la corporeïtat— partint de la idea que els educadors no poden pensar ni decidir com els altres han de viure i experimentar els seus cossos. Si entenem el subjecte com aquell que té capacitat per negar determinades accions/demandes/propostes i per afirmar-ne d'altres, l'entendrem també

com aquell que té capacitat per negar determinats models corporals (o actituds i pensaments sobre el cos) i afirmar-ne d'altres. És en aquesta acció d'afirmar i negar que el subjecte desenvolupa les seves potencialitats i dóna forma a la seva corporeïtat.

Hem situat la pedagogia de la corporeïtat a través de la *postmodernitat* i des de la teoria de la *performativitat*, enfocada aquesta darrera des d'una particular visió, més enllà de les possibilitats que negui els ideals de la *Bildung*²³². A través de l'aprenentatge que permet crear i fer coses amb paraules, i, després d'estar superada la crida a guardar silenci que feu Wittgenstein, és possible pronunciar-se, crear llenguatge, simbolitzar, textualitzar i afirmar-se de forma corporeïtzada. Anomenar i designar pren l'acció d'anomenar-se i designar-se ara ja en el pla de la corporeïtat. La performativitat, com a decisió voluntària i arbitrària, obre el camí als subjectes a pensar els seus cossos des de la dimensió *corpogràfica* (Isidori, 2002:18). Tenir la capacitat de construir la nostra pròpia realitat a partir d'anomenar-la ens situa en la condició d'artistes que produeixen la seva pròpia obra d'art, la seva *performance corporal*. Performar el cos ja és una forma de *narrar-lo*, d'escriure'l per dir i comunicar la seva particularitat, la seva idiosincràsia que el fa únic i diferent, desuniformat. ¿Què és *narrar-lo*, sinó *passar-lo* de la seva condició d'objecte a la de subjecte? Els cossos diuen, i els subjectes escriuen sobre les seves experiències corporals, doncs segueix essent a través del cos que experimentem les sensacions i captem el món que ens envolta. El conflicte té lloc quan alguns cossos narren les seves particularitats amb escriptures poc ortodoxes, i les escriptures es tradueixen en inscripcions, marques i objectes que tenen alhora la funció de resistir als processos i rituals que cerquen esborrar qualsevol tret de corporeïtat en aquests subjectes.

Però la pedagogia de la corporeïtat s'ha de dur a terme tenint en compte que l'altre es pot construir corporalment. Sense posar en joc els elements corporals no hi ha pedagogia del cos, i una forma de fer-ho és partir dels sentits. Una pedagogia construïda, per exemple, des del tacte privilegiarà la dimensió corporal del subjecte (o almenys no la relegarà a una categoria discursiva que ha de ser objecte d'intervenció i enclaustrament) amb la finalitat que l'altre creixi a través dels altres cossos. A través del tacte es deconstrueixen els imaginaris que fantasiegen amb cossos perillosos o amb el

²³² Tal i com aventura Vilanou: "la postmodernitat pot ser una excel·lent oportunitat per projectar noves configuracions, ja que es presenta com un laboratori antropològic amb vista al segle XXI" 1997:7).

perill que pot representar mantenir una relació tàctil amb els cossos. Així, de la relació privilegiada que es construeix amb els infants durant els seus primers anys, passem a una relació de la paraula dita, però no pas de la paraula corporeïtzada.

En aquest model pedagògic també —com hem remarcat en aquest mateix capítol— cal pensar i resituar els *espais*, els *territoris* i les *posades* en escena. Com que l'objectiu no és el de fabricar cossos que guardin silenci, sinó el de possibilitar que els cossos diguin a través de la paraula, ¿quin sentit té mantenir-los formats (i alhora potser uniformats), quiets, seguint acuradament la moral dels gestos que els educadors hem pensat i dissenyat? L'espai, sinó obert, lliure, construït de forma conjunta i encara tornat a pensar quan no respon a la intencionalitat que les relacions corporeïtzades volen donar-li. I les posades en escena, formades des de l'esteticitat que la mateixa pedagogia hermenèutica suggereix, per tal que el subjecte pugui buscar la bellesa interior amb la qual podrà projectar els seus propis desitjos.

I si els territoris poden ser repensats, redissenyats i eliminats si s'escau, la caiguda de moltes de les fronteres que creaven realitats binàries ha demanat a la pedagogia que revisi la ubicació dels espais dels *altres cossos*. Uns altres que a través de moltes formes (una d'elles és la producció de *models mestissos*) es fan sentir de manera diferent. La pedagogia, sovint construïda des d'ideologies eurocèntriques, blanques, masculines i *normalitzades*, ara ha d'anar incorporant altres discursos, però alhora deconstruint aquells que ja havien estat estabilitzats. Necessàriament ha de treballar amb el concepte i la praxis de la *resistència corporal*. Ha de poder respondre a una qüestió tan clau en el segle XXI com ¿Quin és el paper de la pedagogia en relació amb els cossos oprimits, als cossos hipercorporalitzats, als cossos cossificats, als cossos humiliats, maltractats, vexats o negats? Podem començar a plantejar-nos respostes a partir d'idees com la motivació i l'ensenyament de pràctiques de resistència, ja anunciades per Locke, Hobbes i Rousseau, i seguir pensant la pedagogia de la corporeïtat en el marc dels Drets Humans. I és evident que la paraula *resistència* és la paraula temuda per aquella pedagogia que vol inscriure en els cossos dels educands la seva textualitat normativitzada per així produir cossos normalitzats. És per aquesta pràctica de resistència a través del cos per part d'alguns subjectes, que els cossos esdevenen espais de conflicte, de *lluita* i finalment de creixement.

Tots els elements de la pedagogia de la corporeïtat es projecten en la capacitat del subjecte d'*idear la seva corporeïtat*. No són els altres, sobretot els educadors, els que dissenyen projectes curriculars on hi figuren els elements dels cossos dels educands. Són els educands que dibuixen a través dels desitjos i de les vivències allò que volen ser, i com volen concretar les seves corporeïtats. L'educand no és un objecte que cal fabricar a través d'un complex mecanisme de projeccions anticipatives, sinó que és la projecció d'ell mateix a través de la comprensió contextualitzada i continuada de la seva pròpia experiència que farà possible la concreció de la pedagogia que possibilita l'existència de subjectes corporeïtzats. Comprendre el món em permet comprendre'm i comprendre les corporeïtats em permet de veure'm i entendre'm com a subjecte corporeïtzat.

Capítol 11. Cos i discursivitat pedagògica: conclusions, aportacions i vies de continuïtat

De la idea que el sujeto no nos es dado, pienso que se deriva sólo una consecuencia práctica: tenemos que construirnos a nosotros mismos como una obra de arte.

[Foucault, citat per Rabinow i Dreyfus, 1988:237]

El final d'un text no apareix de sobte, com sortit del no res, sinó que comença a esbossar-se quan iniciem el text mateix. És per això que ens proposem encetar aquest darrer apartat de la tesi retornant a l'inici del nostre projecte, reprenent el rumb cap al qual ens dirigíem. Però les conclusions d'una tesi no són només la sistematització i la constatació d'allò que s'ha afirmat en les planes anteriors, sinó que també hi tenen cabuda les projeccions de futur entorn a evolucions possibles de les idees proposades. Si ens situem en el pla de l'hermenèutica, les nostres conclusions no poden presentar-se com sabers tancats, veritables i sense possibilitat de ser qüestionats, sinó que cal entendre-les com un conjunt obert d'idees que enceten un camí (el de la pedagogia i el cos) que havia estat poc traçat per altres recerques. Caldrà, doncs, reprendre novament el tema per pensar-lo d'altra manera i sobretot en relació amb altres subjectivitats. La interpretació es planteja així com un retorn als textos, als autors i a les idees assajant noves formes de comprendre que a través d'una perspectiva circular resten obertes a noves interpretacions.

11.1. Conclusions

Amb la finalitat de retornar a les idees inicials, doncs, hem encapçalat aquest compendi amb un breu text de Foucault, ja citat anteriorment: *De la idea que el sujeto no nos es dado, pienso que se deriva sólo una consecuencia práctica: tenemos que construirnos a*

nosotros mismos como una obra de arte. El filòsof francès ens convida a crear-nos a nosaltres mateixos, i aquesta acció no és altra cosa que la màxima de Gadamer, present al llarg de tot aquest treball: “l’educació és educar-se”. La idea de crear-nos a nosaltres mateixos, de crear, pensar, idear, projectar, dissenyar i viure la nostra corporeïtat pensem que ha estat el nexce que ha vertebrat els capítols de la tesi. Uns capítols han estat ordits buscant un objectiu molt concret (definir etimològicament els conceptes, per exemple) i d’altres pretenien posar de costat temes poques vegades pensats dialògicament (com seria el cas mateix del rerafons de la tesi: cos i pedagogia). Però el conjunt general de la tesi ha intentat no apartar-se de la idea central: **els subjectes es construeixen, s’eduquen a ells mateixos**.

El nostre projecte ha tingut com a objectiu revisar els discursos elaborats entorn del cos en les Ciències Socials en general, i en la Pedagogia en particular. Ubicats en una lectura pedagògica influenciada pel pensament postestructuralista, però també per l’hermenèutica, l’antropologia i la sociologia del cos, la *queer theory* i la teoria de la performativitat, hem dialogat amb aquells autors, textos, discursos i contextos que han *parlat* dels sabers del cos. Alguns ho han fet des de posicionaments marcadament negativistes i d’altres clarament positivistes. Després d’un llarg període de negror, si ens referim a les possibilitats que els subjectes desenvolupessin les seves corporeïtats, assistim a un nou període en el qual podem projectar les nostres ideacions corporals. Sembla com si la proposta que ens feia Merleau-Ponty hagi estat escoltada i haguem deixat de *posseir cossos* per passar a *ser cossos* (subjectes corporeïtzats enlloc de subjectes cossificats).

Partir de la nostra experiència corporeïtzada, primer com educand i després com educador i pedagog, ens ha permès posicionar-nos en una altra epistemologia, que ha estat clau per al desenvolupament del nostre projecte. Però també ha calgut anar més enllà i sistematitzar les possibilitats d’una *epistemologia del cos* que situés la nostra tesi com a possibilitat real i no restés en els espais dels simulacres. L’*etimologia* ens ha permès emmarcar amb precisió l’objecte d’estudi que volíem abraçar. En aquesta primera aproximació hem pogut constatar els posicionaments lingüístics que construïen els significats corporals des de postures marcadament dualistes. Allò que privilegiaven és la seva dimensió anatòmica i biològica, i, en canvi, la dimensió simbòlica, generalment és arraconada. La dimensió simbòlica dels cossos ha estat localitzada en

algunes obres de referència especialitzades, sobretot del camp de la teologia, l'antropologia i la filosofia, més sensibles a la possibilitat de descodificar la capacitat *corpogràfica* dels cossos.

Però, tot i que els cossos ara poden ser interpretats simbòlicament, ha calgut endinsar-nos en una genealogia corporal per descobrir els moments clau de constitució de la *fractura hermenèutica*. L'antropologia de l'Antic Testament, on l'home no té un cos sinó que existeix una visió global d'aquest, serà diluïda pels posteriors discursos, abanderats pel pensament òrfic (que influirà a Plató en la seva proclama de la metàfora que dibuixa el cos com la presó de l'ànima), el pensament cristià (amb els discursos que veuen en el cos l'enemic a aplacar si es vol assolir un determinat estatus de bondat) o el pensament cartesià (que insisteix en la dificultat de l'ànima per assolir un estatus de veritat si existeix una presència corporal). L'exercici genealògic ens permet concloure que els discursos negacionistes de la simbòlica corporal han marcat el pensament de les Ciències Socials durant segles i han dirigit una part molt significativa de les directrius del pensament pedagògic, actualment encara vigent. Ha estat l'existència d'una línia de pensament que podem denominar no *somatofòbica* que ens ha conduït a revisar les teories que al llarg del segle XX han produït discursos sobre el cos tenint present la seva dimensió simbòlica.

Parlar de teoria del cos ja ens posicionava en un context d'autors, corrents o models que anaven més enllà d'un cos físic, excessivament medicalitzat, que havia de ser llegit tenint en compte un conjunt d'elements canònics que no podien ser obviats. La tasca de sistematitzar el pensament sobre el cos d'aquells autors que des de la nostra perspectiva són més rellevants ens ha servit per desxifrar les claus d'una nova hermenèutica corporal. Una hermenèutica que cerca anar més enllà de les lectures corporals somatofòbiques per proposar una lectura del subjecte com a *ser corporeïtat*. Des de l'antropologia de traspàs del segle XIX al XX, encara molt capficada en l'anàlisi morfològica dels individus, fins a la nova antropologia i sociologia proposades per Turner i Le Breton assistim a una significativa desfilada de pensaments i sabers sobre el cos que desgranen el sentit de la reflexió que ens proposa Ricoeur: "le corps prope se révèle être le médiateur entre l'intimité du moi et l'extériorité du monde" (1990:372). El cos propi, denominat pels alemanys com *Leib* i pensat en el nostre context com *corporeïtat*, és el concepte que es troba al darrera de les noves interpretacions, que

òbviamenent afecten els nous discursos pedagògics. La noció de *cos prohibit* que apuntaven Lapassade i Schérer (1976) ha deixat lloc a la noció de cos viscut, cos propi, cos experimentat que traspua dels fonaments d'aquesta teoria del cos. La revisió inicial d'alguns dels treballs produïts en el camp de la filosofia, la sociologia, l'antropologia, la psicologia, la història de l'art, la semiòtica i fins i tot les ciències de la comunicació com ara la publicitat ens conduïren a estructurar el treball a partir d'aquells corrents, autors o formes de pensar el cos que tenien un cert grau de coherència. És així com dedicàrem un apartat a la nova concepció del cos a partir de la psicoanàlisi, doncs des d'aquest moviment ha estat possible el trencament de molts tabús corporals, entre els quals la sexualitat, i en concret la sexualitat infantil. Amb la connexió entre cos i ànima, proposada ja en els treballs sobre la histèria assistim al desemmascament de molts imaginaris socials sobre els cossos. Els treballs de Freud han marcat els inicis de la teoria del cos, i possiblement sigui el seu estudi sistematitzat el que ha servit de punt d'arrencada per a la seva constitució com a *disciplina*. És en aquest sentit que hem aprofundit en els treballs realitzats per Turner, però sobretot per Le Breton. El seu crit, que ens alertava que el dualisme modern no oposa el cos a l'ànima, sinó l'ànima a la persona ens va servir per revisar els nous models antropològics que fonamenten els discursos pedagògics. I la seva incidència en la idea que el cos pot ser interpretat i viscut com una matèria primera que podem modelar i formar al nostre gust ens va permetre d'aprofundir en la nostra proposta d'ideació corporal.

Els elements de la teoria del cos vertebreren models i hermenèutiques, però el que trobem en el rerafons dels discursos sobre el cos és una mirada als cossos des de la seva condició de *construïts socialment*. En el debat entre natura i cultura pren força l'acció sociocultural damunt els cossos. Les mirades i les concepcions que fem sobre els cossos els construeixen, però és aquesta mateixa condició que ens obre la possibilitat de pensar-los novament, a partir de noves axiologies, no necessàriament negativitzades. El construccionisme social ens ha obert la possibilitat de desvetllar què hi al darrera de les pràctiques i sabers corporals, així com l'organització d'aquestes pràctiques i sabers en metàfores. El cos pot ser llegit com mercaderia, pornografia, llenguatge, dominació, institucionalització, pragmatisme, discursivitat, corpofília, corpofòbia o resistència, segons l'èmfasi que fem en els diferents imaginaris socials que existeixen sobre els cossos. Les metàfores tenen la funció de transportar el pensament més enllà de les aparences i els significats, tot acotant les pors i els desitjos que afloren en les relacions

corporeïtzades. Però la metàfora que ha marcat amb més intensitat el nostre projecte és la construcció social de *cossos monstrats* (freak). El monstre només existeix en el territori dels imaginaris socials i té lloc com a resposta al que Freud anomena *Das Umheimliche* (estranya estrangeria). El monstre és producte de la por que ens produeix allò que és diferent de nosaltres, però que alhora ens reenvia a la imatge de nosaltres mateixos. Ens produeix terror la sola idea que ens puguem reconèixer (si no ara, més endavant) en aquell cos diferent, més enllà dels cànons socials acceptats, i activem les nostres defenses, que no són altres que relegar a l'Altre en el territori de la monstruositat. Allò preocupant es dona quan la mateixa pedagogia impulsa la creació d'ontologies binàries que ens parlen de subjectes amb corporeïtats acceptades i subjectes amb corporeïtats que cal reeducar.

És a partir d'aquesta acció de la pedagogia damunt els cossos dels educands que hem plantejat l'existència de dos discursos pedagògics diferents. Els primers tenen per objecte la higienització dels cossos, encetat a través del procés de *cientifització* de la mateixa pedagogia i alimentat a través de l'acció pedagògica dels governs totalitaris. Si el cos tingués la possibilitat d'anunciar, ¿quina possibilitat tindrien els estats totalitaris d'exercir algun tipus de control damunt dels seus ciutadans? La pedagogia activarà les tàctiques de biopoder necessàries per al desenvolupament d'aquesta empresa que es traduiran en l'estudi, el control i la classificació de les corporeïtats. De fet, no podem parlar de *corporeïtats*, sinó de *subjectes cossificats*, doncs no són els subjectes els que pensen i decideixen sobre els seus cossos, sinó que els seus cossos es formen a partir dels *projectes corporals estatals*. És aleshores que davant els cossos diferents sorgeixen múltiples possibilitats: *reeducar-los*, segons els models normatius (cossos blancs, masculins o femenins —segons es determini, forts i sans, i amb usos corporals occidentalitzats), o *eliminar-los* (a través de pràctiques passives —eutanàsia o reducció alimentària— o pràctiques actives —genocidi). Al darrera d'aquesta pedagogia s'hi troba la intenció de produir *cossos educats*, això és, cossos formats seguint les pautes marcades per les polítiques estatals. El cos en la pedagogia totalitària passa a ser un cos creat des de la *Bindung* i no des de la *Bildung*.

Els altres discursos, posicionats a l'altre extrem dels discursos totalitaris i higienitzadors, ens parlen no de subjectes cossificats, sinó de subjectes corporeïtzats. La influència de la pedagogia naturalista a través de les pràctiques pedagògiques que

inicien un retorn a la natura, situa el cos com a un dels elements centrals de la pedagogia. Ja no es tracta d'educar els cossos d'acord amb models curriculars tancats, sinó que es tracta d'educar a través del cos. És en aquest sentit que Montessori plantejarà l'aprenentatge a través del tacte o que la Institución Libre de Enseñanza incorporarà la presència del cos entre els seus plantejaments fonamentals. Segurament, allò que es desmarcarà més dels altres discursos pedagògics sigui la possibilitat de pensar els cossos dels educands des d'una perspectiva marcadament cultural. La lectura de Cassirer convida a pensar els cossos no com a formes anatòmiques, sinó com a formes simbòliques, una simbologia que va més enllà dels canons normatius de bellesa. I en aquesta nova hermenèutica dels cossos, situada en la perspectiva simbòlica, Reich s'erigeix com el *pedagog de la corporeïtat*. Reprenent la idea freudiana del *jo com a primàriament corporal*, proposa alliberar les energies negatives que no permeten als subjectes viure la seva corporeïtat. Aquestes energies es poden trobar en l'ordre polític, social i personal, essent necessari superar la seva alienació corporal per tal de possibilitar el retorn del projecte corporal al propi subjecte. Un dels mecanismes que servirà per trencar amb les praxis corporals alienadores serà l'educació del cos en moviment. El cos en moviment es converteix en cos-parlant, cos-expressiu, cos-subjecte, un cos que té la possibilitat de viure de forma simbolitzada, això és, de forma corporeïtzada.

I si bé aquests han estat dos dels grans models pedagògics en relació amb el cos, hem remarcat al llarg del treball que de forma habitual aquest no ha estat objecte directe de reflexió en els discursos pedagògics. Ha calgut esperar als darrers anys del segle XX perquè la pedagogia inclogués el cos com a focus de recerca. Si allò corporal no era objecte dels aprenentatges escolars, tampoc havia de ser estudiat. En aquest punt és on cal notar les diferències entre els treballs pedagògics entorn del cos realitzats a França o als EEUU i els del nostre context. Mentre que els dos primers fa més anys que miren el cos des de la pedagogia (en alguns casos des de començaments dels anys setanta), en el darrer cas ha calgut esperar als treballs de Fullat, Vilanou, Gervilla i d'altres autors, que han permès incloure el cos en la categoria de problemàtica pedagògica digna de ser estudiada. Seguint els treballs elaborats des de l'òptica pedagògica, hem organitzat l'anàlisi de la producció actual de coneixements pedagògics entorn del cos a partir dels tres eixos següents: a) pedagogia intel·lectual *versus* pedagogia somàtica, b) cos i poder en educació, i c) pedagogia del cos a la frontera. Són tres mirades possibles al cos des

de la pedagogia que ens han permès repensar les seves possibilitats a partir dels temes d'interès que els diferents autors estaven treballant. Un tema a part ha merescut l'aprofundiment en la pedagogia *queer*, especialment absent en els discursos del nostre context. A partir de la idea de desestabilització de les corporeïtats normals i les anormals, aquests discursos s'endinsen en els fonaments de la construcció d'estructures pedagògiques productores de realitats binàries. La crítica a la pedagogia heteronormativa serveix per encabir en el seu discurs la crítica a tota pedagogia que organitzi la seva praxis a partir de *subjectes normals* i de *subjectes susceptibles de ser normalitzats*. ¿Quin sentit té el manteniment d'aquesta estructura, sinó el manteniment d'un determinat ordre?

Serà justament aquesta necessitat d'ordre l'objecte de reflexió de la pedagogia *queer*. Influïda pel postestructuralisme, la psicoanàlisi i la teoria feminista, s'endinsa en la reflexió del pensament i les vivències dels subjectes GLBT, amb la finalitat de deconstruir l'anormalitat corporal. Hem volgut aportar formes de treballar educativament des de la pedagogia *queer*, tot i que en el nostre context encara no s'han començat a desenvolupar. Això ens ha portat a concretar un conjunt de propostes com ara protecció de joves *queer* en contextos educatius, edició de publicacions formatives, prevenció de la sida, informació sobre sexualitat, educació antihomofòbica, igualtat d'oportunitats, etc. És necessari, però, que els discursos *queer*, especialment en el marc de la pedagogia, ni caiguin en el terreny que precisament intenten deconstruir ni finalitzin creant noves realitats binàries entre aquells subjectes que són *queer* i aquells que no.

Es fa evident que amb els canvis dels darrers anys hem assistit a un important canvi relacionat amb els usos dels cossos, sobretot entre els joves. Aquest gir ha cridat la nostra atenció, fins al punt de dedicar-hi un capítol sencer, perquè enteníem que eren clars exemples —en ocasions portats a situacions extremes— de projeccions de les ideacions sobre els seus propis cossos. Nosaltres vam triar aquelles pràctiques que enteníem que eren més significatives i/o ens atreïen més per la seva radical novetat que presentaven. És per això que vam centrar el treball entorn dels cossos posthumans, les operacions de cirurgia estètica, els cossos transsexuals i els cossos amb *piercings* i tatuatges. Totes aquestes pràctiques han restat força al marge de les reflexions i dels

punts de mira de la pedagogia en el nostre context; en canvi, no sempre han estat ignorades en altres països.

A parer nostre, són pràctiques que demanen una hermenèutica més enllà del que aparentment poden representar, i si aquesta hermenèutica es porta a terme des d'un model corporal negativista es fa evident la reacció de rebuig que se'n desprendreà. La nostra perspectiva ha intentat en un principi ser neutre, exposant allò que els diferents discursos i vivències diuen en relació amb els seus cossos i a les transformacions triades; tot i així és cert que sentim més atracció per algunes pràctiques que per d'altres. En aquest sentit, hem plantejat alguns interrogants que ens permetran de seguir-hi pensant: ¿quin sentit té pensar una societat que pugui viure més enllà dels cossos? Tot el treball d'alliberament corporal, ¿ha estat una tasca estèril si els desitjos dels subjectes passen per viure en una era postorgànica? O si es vol, ¿és possible una educació en contextos virtuals, sense la presència dels cossos, més enllà dels tactes i les olors?

Les projeccions del futur són sempre territoris de la utopia, però és cert que, en determinats contextos i entès en un sentit prou ampli, ja ens trobem amb identitats, que almenys en format virtual, viuen més enllà de les corporeïtats. Però no només segueixen oberts els interrogants entorn als cossos posthumans, sinó que ens seguim demanant ¿què condueix un adolescent a rebutjar la forma, el pes i l'estètica del seu cos, i decideix sotmetre's a una complicada operació de cirurgia estètica? ¿Qui controla els formats que marquen els patrons estètics de la societat, i que l'organitza de forma binària entre cossos estètics i cossos grotescos? ¿Quin paper hi pot o hi hauria de jugar l'educació, ajudant a construir identitats corporeïtzades que puguin prescindir d'uns canons externs, que dificulten portar a terme el Projecte d'ideació corporal? Segurament és difícil trobar un equilibri en les posicions, però si que és necessari que la pedagogia es plantegi amb seriositat aquests interrogants que hem obert.

Tema a part mereix la transformació del cos transsexual. Si bé durant molts anys —en molts contextos encara és un fet— la qüestió transsexual ha estat demonitzada, cada vegada més es comprèn com una pràctica “normalitzada”. Reubicar allò cultural en allò anatómic es converteix en un veritable exercici de dolor, que qüestiona les estructures organitzatives mateixes de la societat. És possible trencar amb les construccions de sexe i de gènere, trencament que implica la conversió del subjecte transsexual en un nòmada

del seu propi cos. És per això que les pràctiques educatives —tal i com ja hem insistit en parlar de pedagogia queer— han d'incloure aspectes concrets més enllà dels patrons sexuals heteronormatius, deconstruint els estigmes i les imatges negatives d'aquestes subjectivitats. I si la qüestió transsexual pot provocar escarafalls a nivell social i pedagògic, també ho fa en aquest darrer context la pràctica de transformació corporal que posa en joc l'escriptura corporal i l'anellament. La capacitat del cos de textualitzar permet als subjectes de sortir del silenci corporal i expressar el que les seves corporeïtats volen dir. Si fa menys de deu anys era impensable que en un context educatiu formal apareguessin cossos tatuats i anellats, cada vegada és més freqüent veure, per exemple, en centres educatius de secundària estudiants que *signifiquen* els seus cossos. Més enllà de fer-ne una lectura problematitzada —com ha passat en determinats centres educatius i contextos familiars— és possible entendre els motius, tot i que sovint influïts per modes efímeres, que porten als adolescents a transformar-se, ja sigui per la necessitat vital de *transformar* (i si no poden canviar el món sí que poden transformar el seu cos), ja sigui per la de *resistir*. En qualsevol cas, és important no girar l'esquena a aquesta nova interpretació dels usos del cos. És per poder donar respostes a tots els interrogants oberts i per les dimensions significatives de la temàtica, que creiem que la pedagogia ha de poder incloure en el seu punt de mira la corporeïtat i tot allò que té a veure amb les identitats corporeïtzades dels educands.

El darrer punt de la tesi doctoral s'ha centrat en els *projectes d'ideació corporal*. Després de treballar aquells aspectes que tenen a veure amb la discursivitat, volíem proposar les bases que han de servir per encetar el que hem denominat *pedagogia de la corporeïtat*. Hem insistit en moltes ocasions al llarg del treball que l'hermenèutica posiciona en l'educand l'acció i el protagonisme de l'educació, arribant a plantejar la tesi que l'educació comença per educar-se. Si l'*educació és educar-se* i el cos pot ser un element obert que el subjecte pot formar, performar, transformar, reformar o deformar, la pedagogia ha de tenir en compte tots aquells aspectes que són necessaris per tal que el subjecte no afronti l'empresa de corporeïtzació sense acompanyament. Partint de l'hermenèutica i de la lectura dels cossos des d'aquesta perspectiva ens hem endinsat en la perspectiva cultural i subjectiva del nostre objecte d'estudi.

Resituant la dimensió cultural en els cossos és possible pensar en una nova pedagogia més enllà dels intents d'objectivar i quantificar les relacions, i a favor de l'experiència

dels subjectes. Allò cultural, si es vol a través de la *Bildung*, se situa front a les pedagogies tecnocràtiques, més alienes a la subjectivació. No es tracta de fonamentar la pedagogia en la *fabricació*, sinó de potenciar-ne l'acte de *creació*. A través de la deconstrucció del binomi objecte pedagògic/subjecte pedagògic, i privilegiant aquesta darrera posició, és possible pensar en la resituació de la pedagogia en l'escola del subjecte. El poder, el saber i el desig, en mans també de l'educand, li confereixen aquesta particular capacitat de decidir, conèixer i desitjar, per actuar conforme la seva pròpia projecció identitària. Aquest reconeixement permet trencar amb la tensió existent entre cos-objecte-educand i cos-sujepte-docent. I és a través d'aquesta reconciliació en les relacions que té sentit una lectura performativa de la pedagogia més enllà d'una hermenèutica que la presenti com a impulsora de l'èxit i l'eficàcia dels educands. Si assumim el supòsit de Wittgenstein que és possible pronunciar-se i crear llenguatge, podem partir de la idea que el gir lingüístic servirà per incloure els cossos en la categoria de "creables". El llenguatge crea realitat, i els cossos textualitzables poden ser projectes per als subjectes que els encarnen. La performativitat ens serveix per pensar formes d'educar-nos corporalment a nosaltres mateixos, més enllà de currículums tancats, on el cos és desplaçat o eliminat de les pràctiques pedagògiques.

El cos com element propi esdevé mediador entre jo i els altres, i aquesta mediació passa per la narració de la l'experiència corporal. Narrativitat i corporeïtat són inseparables, doncs el cos ha entrat en aquesta dimensió de lingüïsticitat de la qual no pot escapar, sinó que ha d'explorar-la amb més profunditat en el sentit que Ricoeur ens anunciava que comprendre's és apropiar-se de la pròpia vida. I en aquest comprendre's és necessari autonarrar-se a fi de no ser objecte dels rituals que pretenen esborrar qualsevol indici de corporeïtat. ¿Quin sentit pren aleshores, una pedagogia més enllà dels sentits i del tacte en particular? La pedagogia de la corporeïtat és pedagogia de les emocions viscudes i encarnades, i no pot construir-se allunyada de les altres corporeïtats. La mediació pedagògica, entesa com a interrelacions corporeïtzades, necessita del tacte, del compartir corporalment amb l'altre. Aquesta pedagogia del tacte, no pot ubicar-se en un territori tancat, predefinit i controlat, sinó que cal ser entesa com a *Wanderung*, aquesta pedagogia nòmada, del viatge, dels múltiples territoris, de l'educar en els contextos en moviment. Un nomadisme que ens condueix a la pedagogia de la frontera, o més aviat de la caiguda de les fronteres, d'un mestissatge que es qüestiona novament les construccions binàries entre autòcton i estranger, alumne normalitzat i alumne

d'educació especial, etc. El discurs del mestissatge, així com el discurs de la frontera, es converteix en un discurs de possibilitats corporeïtzades on els subjectes no tenen perquè ser ordenadament classificats, cossificats i resituats segons el resultat de l'ordenació a partir d'una categoria. Perquè massa sovint el resultat d'aquest exercici pedagògic, produeix cossos oprimits, cossos que no assoleixen l'estatus de subjectes corporeïtzats, perquè són cossificats directament. És tasca de la pedagogia repensar aquestes produccions i entendre en cadascun dels contextos possibles les pràctiques de resistència dels subjectes pedagògics.

Situat aquest context global, podem parlar de la *pedagogia de la ideació corporal*. Projectar la corporeïtat, més enllà dels discursos somatofòbics, és l'element clau de l'òptica sartriana en la qual l'home és un ser de projecte. Sense projecte, podríem dir, no hi ha humanitat. Però parlar de projecte passa per parlar de projecte de corporeïtat, des de la nostra opinió, massa vegades anul·lat o aniquilat sistemàticament. L'enfrontament entre el projecte de l'educador i el projecte de l'educand, no té perquè ser la forma de relació habitual. És possible pensar en un projecte corporal del subjecte que passa per entendre el cos no com un objecte que posseeixo, sinó que *jo sóc el meu cos* i que fa possible l'exercici de l'*autodeterminació corporal*. Idear i projectar la nostra corporeïtat és el que ens permet mobilitzar-nos i passar d'un pla estrictament utòpic a un pla real.

Cal, però, arribar a comprendre la nostra corporeïtat a partir de les altres corporeïtats, a partir de les relacions corporeïtzades. Aquests plantejaments situen el subjecte pedagògic en el rol d'artista de si mateix, en creador de la seva corporeïtat, des d'una pedagogia que cerca l'autonomia dels subjectes a partir de la projecció de les seves corporeïtats. És des d'aquesta perspectiva que és possible idear les nostres corporeïtats i integrar-les en els discursos i les praxis pedagògiques del segle XXI.

11.2. Aportacions de la tesi doctoral

Dèiem al capítol primer d'aquest treball, parafrasejant a Larrosa, que fer teoria és posar de costat autors i textos que aparentment no tenen res a veure per donar-hi un nou sentit.

Una de les principals contribucions que creiem que la nostra tesi aporta és haver vertebrat la dimensió simbòlica del cos amb la pedagogia, aspecte aquest que havia restat al marge de bona part dels interessos d'aquesta disciplina. Fer-ho ha representat rellegir alguns dels seus discursos i interpretar-los des d'una nova dimensió. Però per arribar a aquest punt hem hagut de realitzar un ampli recorregut que, circularment, ens ha permès comprendre les relacions entre el cos i la pedagogia.

Més concretament, una de les aportacions del treball creiem que és l'estudi d'una àmplia *bibliografia* sobre la temàtica corporal que, en diferents idiomes i des d'aproximacions diverses, ens ofereix una ampli ventall de perspectives. És justament a partir de la lectura crítica d'aquesta bibliografia, que arribem a una altra aportació de la nostra tesi: una *mirada al cos des de les humanitats* i el traspàs d'aquestes idees al camp pedagògic. Hem partit de treballs realitzats principalment en el camp de la filosofia, la teologia, la sociologia i l'antropologia, que ens han servit per plantejar i construir les bases per a una pedagogia de la corporeïtat. En conseqüència, s'hauria d'insistir en aquesta recerca paral·lela en el camp de les humanitats que ens ha servit per constatar la diferència existent entre els seus discursos i els que es portaven a terme en el camp de la pedagogia (on el cos no constava com a tema d'interès central o on el cos era fins i tot "negat").

El seguiment bibliogràfic realitzat ens ha permès sistematitzar la construcció social del cos a través de la història. L'*exercici genealògic* ens ha servit per entendre les concepcions i els imaginaris que actualment encara fluctuen entre la societat i els contextos pedagògics. Les aportacions del treball genealògic han fet que estudiéssim la construcció social del cos des de l'antiguitat fins als nostres dies, amb suggerents projeccions als *usos socials del cos en el segle XXI*. Aquesta genealogia ha implicat un treball previ d'*arqueologia lingüística* entorn del nostre objecte d'estudi. Ha calgut pensar i discutir l'etimologia dels termes i les seves múltiples possibilitats d'interpretació en funció dels contextos i dels moments històrics. En aquest sentit i després del treball realitzat, hem arribat a la definició de cos següent: *dimensió de la persona que possibilita la socialització, l'encarnació i la corporeïtzació del subjecte en el món* (i no aquella part de la persona que es contraposa a l'ànima). Aquesta nova conceptualització del cos ens ha permès desvelar allò de simbòlic que hi havia al darrera d'una aparença purament física.

D'aquesta immersió etimològica al nostre objecte d'estudi, hem passat a una anàlisi epistemològica, de la qual n'hem constatat que: el cos és un constructe, és la part constitutiva del subjecte, és l'eix central dels discursos de les Ciències Socials i ens trobem en un cicle de positivitat en relació amb el cos. A partir del construccionisme hem treballat les diferents formes d'entendre els cossos dels subjectes, i en aquest sentit hem aportat diferents metàfores que circulen en els imaginaris i les relacions socials, entre els quals hi trobem: corpolatria, corpofòbia, cos pornogràfic, cos llenguatge, cos dominació, etc.

En el terreny estrictament pedagògic, la tesi contribueix a l'organització de les pràctiques pedagògiques corporals a partir de dos grans models: *pedagogies corporals ortodoxes* i *pedagogies corporals heterodoxes*. En aquest sentit, hem insistit en aquesta categorització bipolar i hem destacat com el cos pot ser d'interès per la pedagogia amb dues finalitats molt concretes: *educar els cossos* perquè esdevinguin d'acord amb els canons pedagògics que vénen preestablerts (polítiques educatives, ideologies, projectes, etc.) o bé *educar els subjectes a partir dels seus cossos*, per tal que desenvolupin la seva pròpia corporeïtat. Si el primer model pedagògic ha tingut punts àlgids en el moviment d'higienització i en els models educatius dels estats totalitaris, el segon ha partit del corrent naturalista i ha estat impulsat pel moviment de l'Escola Nova. Hem pogut constatar com aquesta divergència de models no té només una interpretació des d'una perspectiva històrica, sinó que a grans trets segueix essent vigent en l'actualitat. Es tracta de pedagogies que privilegien el *cos físic* o el *cos simbòlic*. El cos físic és un cos més fàcilment mal·leable i amb més possibilitats de ser docilitzat; un cos a qui no li és permès de comunicar i que és concebut com el *suport anatòmic i biològic de la ment*, veritable objectiu de la pedagogia. El cos simbòlic és concebut amb la capacitat de comunicar, de dir i de *simbolitzar l'experiència del subjecte*. Mentre que el primer parteix d'una antropologia clarament dualista, el segon s'engloba en una perspectiva holística de l'home.

Hem constatat un gir en els objectes d'estudi de la recerca pedagògica, sobretot en el camp de la teoria, la filosofia i l'antropologia de l'educació, en el qual ha estat inclòs el cos com a *temàtica* d'interès i d'estudi. No es tracta d'un fenomen generalitzat, però sí que es constaten clars indicis d'aquest canvi d'interès. La dimensió que interessa en

aquests camps d'estudi és, sobretot, la perspectiva simbòlica dels cossos i el seu paper en els processos educatius. És així com hem estructurat els temes rellevants a partir de tres grans grups: una crítica a la perspectiva dualista de l'educació, l'exercici de poder damunt dels cossos i l'educació del cos en un territori de fronteres.

Finalment, també volem destacar com a una aportació rellevant d'aquest treball l'establiment d'unes primeres bases teòriques per a una pedagogia de la corporeïtat, o el que és el mateix, per a una pedagogia que possibiliti que els subjectes desenvolupin els seus projectes d'ideació corporal. A partir dels elements que configuren els nous usos socials del cos, de l'hermenèutica i dels discursos postmoderns, és possible pensar una pedagogia que, reprenent aspectes del naturalisme pedagògic i de l'Escola Nova, incorpori la corporeïtat dels educands en el seu currículum. És en aquest sentit que hem insistit en la idea gadameriana que *educar és educar-se* i, per tant, la corporeïtat passa per una projecció dels ideals del propi subjecte.

11.3. Vies de futur

No voldríem finalitzar aquest treball sense apuntar un conjunt d'idees que situen les vies de futurs treballs que aquesta temàtica pot seguir. Dèiem en el capítol dedicat a la metodologia que l'hermenèutica comporta un retornar als textos, seguint un procés de circularitat. El tema d'aquesta tesi resta obert a múltiples interpretacions que aniran variant en funció del context des del qual es realitzin noves mirades. Però malgrat aquesta condició de *circularitat* de la temàtica d'estudi existeixen diverses possibilitats per realitzar estudis més concrets.

Per la nostra trajectòria professional (en el camp de l'educació social primer i més tard en la formació universitària d'educadors socials i treballadors socials), plantegem com a una de les vies de continuïtat l'aplicació de la proposta de les bases del projecte d'ideació corporal en l'exercici d'*acompanyament de persones en situació d'exclusió social*. Apuntàvem en més d'un apartat de la tesi la condició de cossificació (hipercossos) dels subjectes que es trobaven en situació d'exclusió (persones amb

malaltia mental o discapacitat, adolescents en risc social, persones sense sostre, toxicòmans, dones víctimes de violència domèstica, etc.). Es fa evident, doncs, la necessitat d'explorar aquesta via d'aplicació, possibilitant que aquests subjectes deixin la seva condició de *cossificats*, i passin a ocupar la condició de *corporeïtzats*. Aquest és justament un dels camps en el qual l'Altre és concebut com a *ser sense projecte* (per la seva situació d'exclusió) i, per tant, són els professionals que l'acompanyen (educadors socials, treballadors socials, pedagogs socials, psicòlegs, etc.) els que decideixen i projecten el seu futur. En aquesta projecció del futur poques vegades s'hi planteja el pas d'una vida cossificada a una vida corporeïtzada.

Aquesta proposta demana, però, incloure aquesta temàtica en els currículums formatius dels educadors/es socials, doncs actualment podem dir que no hi ha matèries explícites que facin referència a aquesta perspectiva²³³. En aquest sentit, per exemple, pensem que seria important per avançar qualitativament en la formació d'aquests professionals incloure en els seus currículums universitaris temàtiques com ara *educació sexual* (ja que sovint els subjectes cossificats són alhora despulats de la seva condició sexual), *treball corporal*, *usos i modificacions corporals entre els joves*, etc. Això significaria treballar la possibilitat d'un gir en els plantejaments de la situació d'exclusió mateixa: si els *subjectes exclosos* pateixen la construcció binària de les categories de normal/anormal en la seva pròpia pell, és a partir dels seus cossos (autoimatge, vivència positiva del seu cos, ideació del projecte corporal) que cal treballar el procés d'*incorporació social* (doncs és a través del cos que ens relacionem).

Al costat d'aquesta proposta, pensem que el treball que hem realitzat pot tenir altres vies de continuïtat en diversos camps, tant teòriques com aplicades, entre les quals volem destacar-ne les següents:

- Estudi de la presència de la pedagogia de la corporeïtat en la *formació de mestres*
- Seguiment de l'increment de la presència de la temàtica corporal en els discursos de la *teoria*, la *filosofia* i l'*antropologia* de l'educació

²³³ En algunes Universitats hi podem trobar l'assignatura d'*Expressió Corporal*, més pensada per a un treball d'introspecció de l'educador que no pas per al treball que aquest ha de fer amb els altres.

- Desenvolupament de programes del treball educatiu en el camp de la interculturalitat, des de la *pedagogia del mestissatge corporal*
- Estudi de les relacions educatives en els *contextos pedagògics virtuals* i la seva influència en la formació dels subjectes
- Prospecció de les possibilitats d'incorporar en els programes d'educació per la salut temàtiques relacionades amb els *nous usos socials del cos*
- Aplicació dels discursos de la pedagogia *queer* en l'acompanyament socioeducatiu a *persones amb discapacitat*, amb la finalitat de desestabilitzar l'estructura binària cossos normals/ cossos anormals²³⁴
- Desenvolupament de programes d'educació sexual que incloguin aspectes de temàtica *queer*

²³⁴ Aquest, de fet, és un treball que hem encetat i que estem duent a terme des del *Seminari de Teoria Crítica i Discapacitat*.

*Vine, digué la meva ànima,
escrivim versos per al cos (som una sola cosa),
perquè si mai torno invisible després de mort,
o d'ací molts anys, en altres esferes,
confegeixo encara cants per una colla d'amics
(i els adapto a la terra, als arbres, al vent, a les ones esvalotades),
pugui mantenir sempre el meu somriure satisfet
i reconèixer eternament meus aquests versos ... per això ara i aquí,
els signo de cos i ànima i els dono el meu nom.*

Walt Whitman
[1855, *Leaves of Grass*]

Capítol 12: Bibliografia

12.1. Bibliografia General

- AGNELLO, L. (1982-1983) "Ermeneutica e pedagogia", *Pedagogia e Vita*, 2, 14-26.
- ALBERDI, I. i al. (2000) *Les dones joves a Espanya*. Barcelona: La Caixa.
- ALBERTINI, M. (1994) *Reich: idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora.
- ALEMANY, C. (1996) "El cuerpo paradójico y sus implicaciones terapéuticas", dins C. Alemany i V. García (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 103-121.
- ALEMANY, C. i GARCÍA, V. (1996) (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ALVAREZ-URIA, F. (1999) "Tatuajes", *Archipiélago*, 37, 107-112.
- AMMON, O. (1898) "Histoire d'une idée, l'anthroposociologie", *La Revue Internationale de Sociologie*, VI, 144-181. [citad per Berthelot 1985].
- ANDRIEU, B. (1993) *Le corps dispersé. Une histoire du corps au XXè siècle*. Paris: L'Harmattan.
- ÀNGEL, C. (Coord.) (1997) *Programes de desenvolupament psicomotor*. Barcelona: UOC.
- ANTKOWIAK, J-L. J-L. (1996) "Quelques réflexions sur le handicap" *Contraste*, 2, 71-75.
- APEL, K.O. (1996) "The hermeneutic dimension of social science and its normative foundation", *Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, 47, 11-34.
- APPLE, J. (1995) "Notes on Teaching Performance Art", *Performing Arts Journal*, 50/51, 121-124.
- ASCARZA, V.F. (1934) *El hombre. Nociones de anatomía, fisiología e higiene*. Madrid: Magisterio Español.

- ARMSTRONG, M.L; GREIFF, J; HEWITT (2000) "Tattooing and Body Piercing. Body Art Practices Among College Students", *Clinical Nursing*, 8, 4, 368-385.
- ARMSTRONG, M.L; OWEN, D.C; ROBERTS, A.E; KOCH, J.R. (2002) "College Tattoos: More Than Skin Deep", *Dermatology Nursing*, 14, 5, 317-323.
- ARNÁIZ, P. (1987) *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- ARNAL, M.F. (1991) "Les médiations corporelles dans la formations des maîtres", *Pratiques Corporelles*, 93, 43-46.
- AVANZINI, G. (1977) *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- AVERILL, J.R. (1980) "A constructivist view of emotions", dins R. Plutchik i F. Kellerman (Eds.) (1983) *Theories of emotions*. Nova York: Academic Press.
- AULAGNIER, P. (1991) *Cuerpo, historia, interpretación*. Paidós: Buenos Aires.
- AUSTIN, J.L. (1971) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- BAIN, A. (1915) *La ciencia de la educación*. Madrid: Francisco Beltrán.
- BALLAND, H. i CROZELIER, L. (1945) *La Gymnastique corrective*. París: Amédée Legrand.
- BANEL, N; BLANCHARD, P; BOETSCH, G; DEROO, É; LEMAIRE, S. (2002) *Zoos humains. De la Vénus Hottentote aux reality shows*. París: La Découverte.
- BAÑUELOS, C. (1994) "Los patrones estéticos en los albores del siglo XXI. Hacia una revisión de los estudios en torno a este tema", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 119-140.
- BARCENA, F. i MÈLICH, J.C. (2000) "El aprendizaje simbólico del cuerpo", *Revista Complutense de Educación*, 11, 2, 59-81.
- BARCENA, F; TIZIO, H; LARROSA, J; ASENSIO, J.M; (2003) "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación", Ponència Marc del *Seminario de Teoría de la Educación*. Materials policopiats (no publicat). Sitges, octubre 2003.
- BARONA, J. LL (1990) *Introducció a la medicina*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BARRIO, J.M. (1994) "El lugar de la filosofía y de la antropología de la educación en la investigación educativa", dins de V. García Hoz (Coord.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, 111-143.
- BARTON, L. (1998) (Coord.) *Sociedad y discapacidad*. Madrid: Morata/Paideia.

- BASCHET, J. (2000) “Âme et corps dans l’Occident médiéval: une dualité dynamique entre pluralité et dualisme”, *Arch. de Sc. soc. des Rel.* 112, 5-30.
- BAUDRILLARD, J. (1972) “Le corps ou le charnier des signes”, *Topique*, octobre 1972, pp. 75-108.
- BAUDRY, P. (1990) *Le Corps Extrême. Approche sociologique des conduites a risque*. Paris: L’Harmattan.
- BAUER, K.E. i WAGNER, R. (1861) *Bericht über die Zusammenkunft enigier Anthropologen*. Lepizig [Citat per Pollak (1989:75)].
- BATTEGAY, R. (1986) *La agresión ¿Es un medio de comunicación?*. Barcelona: Herder.
- BATESSON, G. (1977) “The Birth of Matrix or Double Bind and Epistemology”, dins de Berger, N. (Comp.) *Beyond The Double Bind*. Nova York: Brunner/Mazel.
- (1998) *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.
- BAYARD, C. (1992) “Epistémologie du corps et postmodernité: de l’apocalypse de Baudrillard à l’*Einführung* de Maffesoli”, *Sociologies et Sociétés*, XXIV, 1, 19-32.
- BELLIDO, J. (1996) “Qué es la Psico-somatoterapia?”, dins C. Alemany i V. García (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 17-36.
- BELLINGTON, F. (1954) *Contribution à la rééducation physique; un procédé de fichage morphologique*. Paris: F.B.
- BENTHAM, J. (1989) *El panóptico*. Madrid: La Piqueta.
- BEHRING, E. (1893) *Gesammelte Abhandlungern zur ätologischen Therapie von anstkenden Kraukheilen*. Leipzig: George Thieme (citat per Rogeu 1985).
- BERNARD, M. (1972) *Le corps*. Paris: Seuil.
- BERNUZZI, D. (1994) *La recherche de la beauté. Une contribution à l’histoire des pratiques et des représentations de l’embellissement féminin au Brésil - 1900-1980*. T.D. Histoire et Civilisations. Paris, VII.
- (2000) “Descobrir o corpo: uma história sem fim”, *Educação & Realidade*, 25, 2, 49-58.
- BERTHELOT, J-M. (1982) “Une sociologie du corps a-t-elle un sens?”, *Recherches sociologiques*, XIII, 1-2, 59-65.

- (1983) “Corps et société (Problèmes méthodologiques posés par une approche sociologique du corps)”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV, 119-131.
- (1986) “Sociological discourse and the body”, *Theory, Culture & Society*, Vol. 3, 155-164.
- (1992) “Du corps comme opérateur discursif ou Les apories d’une sociologie du corps”, *Sociologies et sociétés*, XXIV, 1, 11-18.
- (1998) “Le corps contemporain: Figures et structures de la corporéité”, *Recherches sociologiques*, 1, 7-18.
- BERTHELOT, M ; DRULHE, M ; CLÉMENT, S ; FORNÉ, J. M’BOODJ, G. (1985) “Les sociologies et le corps”. [Número especial], *Current Sociology*, 33, 2.
- BERTHERAT, Th. i BERNSTEIN, C. (1980) *Courrier du corps*. París: Seuil.
- BERTOLINI, P. (1988) *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Florència: La Nuova Italia.
- BETANCOR i C. VILANOU (1995) “Consideracions històrico-antropològiques sobre l’origen de l’educació física i l’esport: un assaig taxonòmic”, *Apunts: educació física i esport*, 40, 7-23.
- BILLINGS, D.B. i URBAN, T. (1998) “La Construcción socio-médica de la transexualidad: interpretación y crítica”, dins J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 91-122.
- BISQUERRA, R. (1996) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BLONDEL, E. (1986) *Nietzsche, le corps et la culture*. París: PUF.
- BOGDAN, R. (1994) “Le commerce des monstres”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 104, 34-46.
- BOLTANSKI, L. (1971) “Les usages sociaux du corps”, *Annales*, 26, 1, 205-233.
- (1974) *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.
- BOLUFER, M. (1998) *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. València: Alfons el Magnànim.
- (1999) “Cos femení, cos social. Apunts d’historiografia sobre els sabers mèdics i la construcció cultural d’identitats sexuades (segles XVI-XIX)”, *Afers*, 33/34, 531-550.
- BONÉ, E. (1979) “Du biologique au culturel. L’essence de l’homínisation” *Civiltà delle Machine*, XXVII, 24-26.

- BONBOIR, A. (1971) *Pedagogía correctiva*. Madrid: Morata.
- BOOTH, H.T. (2001) “Stefanie & Tatia. Un par de diosas del tatuaje”, *Tattoo*, 3, 66-68.
- BOREL, F (1992) *Le vêtement incarné. Les métamorphoses du corps*. París: Calmant-Lévy.
- BORRÀS, L. (2000) (Ed.) *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación autor.
- BOTTOMLEY, F. (1979) *Attitudes to the Body in Western Christendom*. Londres: Lepus Books.
- BOURCIER, M-H. (2002) “Entretien”, *Revue Contrepoints*, 2002. Entrevista realitzada per J-A. Nielsberg. En línia www.revue-contrepoints.com . (10/04/2003).
- BOURDIEU, P. (1980) *Le sens pratique*. París: Minuit.
- .--- (1982) “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”, dins C. Wrigth (Dir.) *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- BRANCO, A. (2001) *Corpo, identidade e bom-mocismo. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRIL, J. (1994) *Petite fantasmagorie du corps*. París: Payot.
- BRISSON, L. I FRABEU, J-F. (1998) *Le vocabulaire de Platon*. París: Ellipses.
- BRITZMAN, D.P. (1995) “Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight”, *Educational Theory*, 45, 151-165.
- .--- (2002) “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, dins R. M. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, pp. 197-228.
- BRODKEY, L. i FINE, M. (1988) “Presence of mind in the absence of body”, *Journal of Education*, 170, 3, 84-99.
- BROHM, J-M. (1985) “Le Corps: un paradigme de la modernité”, *Actions et recherches sociales*, 1, 14-28.
- .---(2001) *Le corps analyseur. Essais de sociologie critique*. París: Anthropos.
- BROWN, P. (1993) *El cuerpo y la sociedad. Los hombres, las mujeres y la renuncia sexual en el cristianismo primitivo*. Barcelona: Muchnik.
- BULLOGH, V.L. (1998) “La transexualidad en la historia”, dins J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 63-77.

- BUÑUEL, A. (1994) “La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 97-117.
- BUNGE, M. (1976) *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- BURGENER, L. (1977) *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*. Paris: Vrin.
- BURR, V. (1996) *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: UOC-Proa.
- BUTLER, J. (2001) *El género en disputa*. Mèxic: Paidós.
- (2002a) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002b) “Críticamente subversiva”, dins R. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 55-79.
- CABRÉ, T. (1993) “De la inocencia i perversió dels diccionaris” Dins *XXV edició de les Festes Populares Pompeu Fabra*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- CABRÉ, T; ESTOPÀ, R; FELIU, J. (2001) “La gent gran als diccionaris”, *Perspectiva Social*, 46, 45-65.
- CAJIAO, F. (1996) *La piel del alma: cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Magisterio.
- CAMBEIRO, J.A. (1997) *El proceso de institucionalización de la educación física en España*. Barcelona: Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona.
- CANGUILHEM, G. (1962) “La monstruosité et le monstrueux”, *Diogenes*, 40, 29-43.
- (1966) *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF.
- CAPOZZA D. i VOLPATO, Ch. (1998) “Mein Kampf: un’analisi psicosociale”, dins H.M. Baumgarner, F. Ferratotti, i S. Scilironi (Eds.) *Mythos und Glaube. Festschrift für Giorgio Penzo*. Brescia: Editrice Morcelliana. pp. 381-387.
- CAPUCCI, P.L. (1994) *Il corpo tecnologico*. Bolonya: Baskerville.
- CARBALLEDA, A.J. (2000) *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*. La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata.
- CARLSON, M. (1996) *Performance: A Critical Introduction*. Nova York: Routledge.
- CARROL, L.S. (1973) *Alicia a través del espejo*. Madrid: Alianza.
- CARROL, S.T. i al. (2002) “Tattoos and Body Piercings as Indicators of Adolescents Risk-Taking Behaviors”, *Pediatrics*, 109, 6, 1021-1027.

- CASAS, Q. (1999) *La parada de los monstruos*. Barcelona: Dirigido Por.
- CASPAR, Ph. (1994) *Au peuple des silencieux*. Paris : L'Harmattan.
- CASTEL, R. (1980) *El orden psiquiátrico*. Madrid: La Piqueta.
- CASTELLAZZI, V.L. (2001) "Tatuaggio e body piercing in età adolescenziale e giovanile", *Orientamenti Pedagogici*, 48, 1009-1020.
- CASTRO, I. (2002) *La explotación de los cuerpos*. Madrid: Debate.
- CAVALLI, L. (1982) *Carisma e tirannide nel seccolo XX. Il caso Hitler*. Bolonya: Il Mulino.
- CAUMEIL, J.G. (2000) *Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire. Du savoir de l'activité motrice aux éléments d'une pédagogie du sens*. Tesi doctoral. Sciences de l'Education, Université de Lyon2.
- CERVELLATI, J. (1968) *Didattica differenziale. Guida di ortopedagogia applicata*. Florència: Barbèra.
- CHADWICK, W. (1992) *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino.
- CHEBEL, M. (1984) *Le corps dans la tradition au Maghreb*. París: PUF.
- (1987) "Visions du corps en Islam ou Corps, corporel, corporalité", *Les Cahiers de l'Orient*, 8-9, 203-226.
- CHISLENKO, A. En línia <http://www.lucifer.com/-sasha/home.html>. (10/12/2002)
- CHITTISTER, J. (2001) *La vida iluminada. Sabiduría monástica para buscadores de luz*. Santander: Sal Térrea.
- CHIRPAZ, F. (1996) *Le corps*. París: Klincksieck.
- CICERÓ (1974) *Des devoirs*. París: Les Belles Lettres.
- CLARK, K. (1984) *El desnudo*. Madrid: Alianza
- COHEM, J. (2000) "A cultura dos monstros: sete teses", dins T.T. Da Silva (Org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 23-60.
- COHEN, S. (1988) *Visiones del control social*. Barcelona: PPU.
- COLLELLDEMONT, E. (1998) *Presència i significat del projecte d'ideació en l'educació estètica*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia.
- (2001) *Educació i experiència estètica*. Vic: EUMO.

- COMMEIGNES, D. (2000) "L'imaginaire et la danse: la question du regard", dins C. Fitnz (Coord.) *Les imaginaires du corps*. Tome 2. París : L'Harmattan, pp. 39-51.
- CORBIN, A. (1977) "Le péril vénérien au début du siècle", *Recherches*, 29, 245-284.
- CORREIA, F. (1934) "Os inimigos sa Higiene", dins de *Higiene e puericultura*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CORTÉS, M.A. (1997) *Orden y caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en las artes*. Barcelona: Anagrama.
- CAUMEIL, J.G. (2000) *Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire. Du savoir de l'activité motrice aux éléments d'une pédagogie du sens*. Universitat Lyon-2, Tesi Doctoral.
- COOPER, D. (Ed.) *A companion to Aesthetics*. Northampton: Blackwell.
- COURCELLE, P. (1966) "Le corps-tombeau", *Revue des Études Anciennes*, 68, 101-122.
- COURTINE, J.-J. (2002) "Le désenchantement des monstres" (pròleg), dins E. Martin, *Histoire des monstres*. Grenoble : Jérôme Millon, 7-27.
- COUSINET, G. (1950) *L'éducation nouvelle*. Ginebra : Delachaux-Niestlé.
- CRUZ, P.A. i HERNÁNDEZ, M.A. (2003) "Cartografías del cuerpo. Propuestas para una sistematización", *Debats*, 79, 62-75.
- CULLEN, C.A. (1997) "Cos i subjecte pedagògic, de malestars, simulacions i reptes", *Apunts. Educació Física i Esports*, 49, 104-106.
- CUNNINGHAM, M.R. i al. (1995) "Their ideal of beauty are, on the whole, the same as ours" *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 2, 261-279.
- CURRAN, G. (1998) "Challenging heterosexuality and homophobia in schools". En línia: www.aare.edu.au/index.htm. (23/06/03).
- ... (2002) *Young Queers Getting Together: Moving Beyond Isolation and Loneliness*. Ph.D. Faculty of Education, University of Melbourne.
- DA SILVA, T.T. (2000) (Org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DAVIS, F. (1998) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- DAMASIO, A.R. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

- DDAA (1987) *Catalunya-Europa. Una mirada pedagògica. Montessori, Decroly, Piaget i Freinet*. Vic: Eumo.
- DDVV (1989) *Modern Primitives*. Número especial de *Re/Search*, 12. San Francisco.
- DDVV (1994) *Conversando con o corpo*. Campinas: Papirus.
- DDVV (1997) *Corpo, alma an cia*. São Paulo: Amankay.
- DDVV (1998) *La communication. Etat des savoirs*. París: Éditions Sciences Humaines.
- DDVV (2001) “Madrid: Capital del Tattoo”, *Tattoo*, 3, 16-23.
- DE BINDEN, H. (1997) *Les causes et le remèdes*. París: Millon.
- DE DIEGO, E. (1992) “Cuerpos colonizados”, *Revista de Occidente*, 134-135, 155-163.
- DE MAUSE (Coord.) (1974) *The History of Childhood*. Nova York: The Psychohistory Press.
- DE SAMBUCY, A. (1946) *Gymnastique corrective et traitement respiratoire. Biométrie, colonne vertébrale, pédagogie, régénération*. París: Amédée Legrand.
- DEITCH, J. (1992) *Post Human*. Amsterdam: Idea Books.
- DEMELLO, M. (2000) *Bodies of inscription: A cultural history of the modern tattoo community*. Durham: Duke.
- DEMORR, J. i JONCKHEERE, T. (1920) *La Science de l'éducation*. París: Félix Alcan.
- DERY, M. (1998) *Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo*. Madrid: Siruela.
- DESPLAND, M. (1987) *Christianisme: dossier corps*. París: Cerf.
- DETREZ, Ch. (2002) *La construction sociale du corps*. París: Seuil.
- DEVILLARD, M-J. (2002) “De los discursos antropológicos sobre naturaleza, cuerpo y cultura”, dins *Política y Sociedad*, 39, 3, 597-614.
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DODDS, E.R. (1989) *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.
- DOLTO, F. (1984) *L'image inconsciente du corps*. París: Seuil.
- DOMINGO, A. (1991) *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H.G. Gadamer*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

- DOMMANGET, M. (1970) *Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lénine*. París: Armand Collin.
- DONZELOT, J. (1990) *La policía de las familias*. València: Pre-Textos.
- DORTIER, J.F. (1994) “Du rêve à l'action”, *Art in Sciences Humaines*, 39, 12-28.
- DOSTIE, M. (1988) *Les corps investis*. Montreal: Saint-Martin.
- DUCH, LI. (1997) “Autopercepció d'un itinerari personal”, *Ars Brevis*, 2, 31-43.
- DUCH, LI. i MÈLICH, J.C. (2003) *Escenaris de la corporeïtat*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat.
- DUDEN, B. (1991) “Repertorio de historia del cuerpo”, dins de Heher (1991), 471-554.
- DUFEY, M.J. (1935) “But d'éducation physique”, *Congrès International de l'Enseignement*. Bruxelles, 28 juliol-4 d'agost, 28-29.
- DUQUE, P. (1997) *Tatuajes. El cuerpo decorado*. València: Editorial Miron.
- DURÁN, M^a.A. i al. (1988) *De puertas adentro*. Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer.
- DURAND, G. (1986) *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- .--- (1997) “Epistemología”, dins A. Ortiz-Osés i P. Lanceros (Drs.) *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Deusto, 155-165.
- DÜRING, I. (1976) *Aristotele*. Milà: Mursia.
- DURKHEIM, E. (1953) “La sociologie et son domaine scientifique”, dins A. Cuvillier (Ed.) *Où va la sociologie française ?* París: Marcel Rivière.
- DUSTCHATZKY, S. i COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DYAZ, A. (1998) *Mundo artificial. Internet, ciberpunk, clonación y otras palabras mágicas*. Madrid: Temas de Hoy.
- ECO, U. (1990) *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- ECHEVERRÍA, J. (2003) “Cuerpo electrónico e identidad”, dins D. Hernández (Ed.) *Arte, cuerpo, tecnología*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 13-29.
- EDGAR, B. (2002) “Biblical Anthropology and the Intermediate State: Part II”, *The Evangelical Quarterly*, 74, 2, 109-121.

- EGEA, M. (1996) “Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la educación secundaria”, *Tarbiya*, 14, 57-63.
- ELÍADE, M. (1976) “Orfeo y el orfismo”, dins DDVV, *Homenaje a Paul Ricoeur*. Estella: Verbo Divino, 59-75.
- ELLENBERGER, H. F. (1994) *Histoire de la découverte de l'inconscient*. París: Fayard.
- ESCOLANO.A. i HERNÁNDEZ, J.M. (2002) (Coord.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. València: Tirant Lo Blanch.
- ESTEBAN, J. (2002) *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTEVE, F. (1943) *Hacia tu ideal. Una palabras a una joven*. Barcelona: Pontificia.
- ESTRELLA, N. (1999) “La clínica y sus límites: norma, normalidad y patología. El aporte del psicoanálisis”, *L'interrogant*, 2, 47-50.
- EVANS, R.J. (1991) “Ascenso y triunfo del nazismo en Alemania”, dins M.Cabrera, S. Juliá i P. Martín (Comp.) *Europa en crisis 1919-1939*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 97-118.
- EWING, W.A. (2000) *Le Siècle du corps*. París: La Martinière.
- FALK, P. (1994) *The Consuming Body*. Londres: Sage Publications.
- FARIAS, C. (1999) ”El boom del bisturí”. En línia www.tercera.cl/diario/1999/05/28/28.08.TTI.CIRUGIA.html. (4/11/2001)
- FAURE, S. (2000) “L’imaginaire dans les processus d’incorporation du métier de danseur”, dins C. Fintz (Coord.) *Les imaginaires du corps*. Tome 2. *Arts, sociologie, anthropologie. Pour une approche interdisciplinaire du corps*. París: L’Harmattan, 73-90.
- FEATHERSTONE, M. (1982) “The Body in Consumer Culture”, *Theory, Culture & Society*, 1, 18-33.
- FEATHERSTONE, M; HEPWORTH, M; TURNER, B. (edit.) (1991) *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Londres: Sage Publications.
- FEAVER, W. (2002) *Lucian Freud*. Catàleg de l’exposició a Caixa Forum. Barcelona: La Caixa.
- FEDELI, C. (1994) “Fenomenologia, ermeneutica e filosofia dell’educazione”, *Orientamenti pedagogici*, 41, 35-53.
- FEHER, M. (1991) *Fragments para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus. (3 volums).

- FERENCZI, F. (1984) *Obras Completas*. Vol III. Madrid: Espasa-Calpe.
- FERNÁNDEZ, A. (2002) “Educação do corpo, conhecimento, fronteiras”, comunicació presentada a la *54 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progreso da Ciência* (09/07/2002),
- FERRARI, G. (1987) “Public Anatomy Lessons and the carnival in Bologna”, *Past and Present*, 117, 50-107.
- FERREIRA, L. (1997) *Pensar o Desejo. Freud, Girard e Deleuze*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.
- FERRER, V. (2002) “Ciberbalada por Azucena o del cuerpo, lo virtual y la educación”, dins Blanco, Miñambres i Miranda (Coord.) *Pensando el cuerpo, pensando desde un cuerpo*. Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha, 33-49.
- FIGUEROLA, J. (2000) “L’ofici d’historiador. Realitat, crisi i compromís”, dins I. Roviró i J. Montserrat (Eds.) *La història*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 63-83.
- FLYNN, T. (2002) *El cuerpo en la escultura*. Madrid: Akal.
- FONTANA, J. (1992) “Història”, dins *Quadern del País*, 8 d’octubre de 1992.
- FOUCAULT, M. (1968) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- (1975 “Pouvoir et corps”, *Quel corps?*, 2, 2-5.
- (1976a) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- (1976b) *La volonté de savoir*. París: Gallimard.
- (1977) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (1980) “Body/power”, dins C. Gordon (ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Nova York: Pantheon Books.
- (1984) *Histoire de la sexualité. Usage des plaisirs* (vol. 2). París: Gallimard.
- (1989) “El ojo del poder”, dins J. Bentham, *El panóptico*. Madrid: La Piqueta, 9-26.
- (1990) *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- (1991) *Historia de la locura en la época clásica*. (2 vol.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (1985) “¿Qué es un autor?”, dins P. Rabinow (Ed.) *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

- (1996) *Les mots et le choses*. París: Gallimard.
- FOUCAULT, M. i SENNETT, R. (1982) "Sexuality and Solitude" *Humanities in Review I*, 1, 3-21.
- FRANCO, J. (1989) "Filosofía del cuerpo en el siglo XIX", *Folia Humanística*, XXVII, 309, 305-323.
- FREINET, C. (1972) *L'educació moral i cívica*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1995) *Pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1998) *Pedagogía de la autonomía*. Mèxic: Siglo XXI.
- FREIRE ARAUJO, A.M. (1994) *História da educação Brasileira: uma interpretação crítica do analfabetismo, 1930-1945*. Tesi Doctoral, PUC-SP.
- FREUD, S. (1985) "La tête de Méduse" dins de *Résultats, Idées et Problèmes II*. París, PUF (1922).
- (2001) *Das Unheimliche un andere Texte / L'inquiétante étrangeté et autres textes*. París: Gallimard. (Edició bilingüe).
- FRIEDRICH, C.J. i BRZEZINSKI, Z.K. (1956) *Totalitarism dictatorship and autocracy*. Cambridge: Harvard University Press
- FRIJHOFF, W. (1983) "Per una metodologia de a recerca en la història de l'educació", dins *Elements per a la història de l'educació a Osona*. Actes de 5enes Jornades d'Història de l'Educació als Països catalans. Vic: Eumo editorial.
- FUERTES, J.C. i CABRERA, J. (1996) *Locura o normalidad. ¿Una frontera fácil de traspasar? (Manual de psiquiatría para no iniciados)*. Madrid: FEAFES.
- FULLAT, O. (1987) "El cuerpo educando", *Confluencias*, 1, 3, 42-43.
- (1988) *La peregrinación del mal*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1989) "El cos educand", dins *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. UAB-UB. Vol. II, Comunicacions, 159-166.
- i al. (1993) "El método hermenéutico en la investigación no formal", dins L. Núñez (Ed.) *Metodología de investigación en educación no formal*. Sevilla: Preu-Espinola.
- (1995) *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel.
- (1996) *Teories i institucions contemporànies de l'educació*. 4 vol. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- (2002a) *Le parole del corpo*. Roma: Inicia.

- .--- (2002b) *Pedagogía existencialista y posmoderna*. Madrid: Síntesis.
- .--- (2002c) “Les ciències de l’educació com Ciències Socials”, *Revista Catalana de Pedagogia*, 1, 189-197.
- FUSS, D. (1990) *Essentially Speaking*. Londres: Routledge.
- FURLAN, A. (2000) “El lugar del cuerpo en una educación de calidad”, *Educación Física y Deportes*, 33. En línia <http://www.efdeportes.com>. (15/04/2001).
- GADAMER, H.G. (1977) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- .--- (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- .--- (2001) *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- GALÍ, A. (1978) *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*. Llibre II, Ensenyament primari. 1a part. Barcelona: Fundació Alexandre Galí
- .--- (1983) *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*. Llibre X. Institucions de cultura popular. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GALIMBERTI, U. (1983) *Il corpo*. Milà: Feltrinelli.
- .--- (2000) *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milà: Feltrinelli.
- GALLEGO, R. (2003) *Blanco sobre negro*. Madrid: Alfaguara.
- GARAGALZA (1990) *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Anthropos.
- .--- (2002) *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- GARAIZABAL, C. (1998) “La transgresión de género. Transexualidades, un reto apasionante”, dins J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 39-62.
- GARCÍA, C. (2000) “Cet autre inaccessible”, dins *Corps et Culture*, 5. En línia www.revues.org/corpsetculture/numero5/article2/html. (14/3/2002).
- GARCÍA, F. (1994) “El cuerpo como base del sentido de la acción”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 41-83.
- GARCÍA, R. (1997) “A propósito del otro: la locura”, dins J. Larrosa i N. Pérez de Lara (Eds.) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 21-40.

- GARCÍA AMILBURU, M. (1997) *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- GARCÍA CABALLERO, C. (1995) “Introducción a la pediatría social”, dins C. García (Edit.) *Pediatría social*. Madrid: Díaz de Santos, 3-12.
- GARCÍA CARRASCO, J. i GARCÍA del DUJO (2001) “Identidad e imagen del cuerpo”, dins *Teoría de la Educación, II*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 153-196.
- GARLAND-THOMSON, R. (2002) “Du prodige à l’erreur: les monstres de l’Antiquité à nous jours”, dins de Banel, N. i al. (Eds.) *Zoos humains. De la Vénus Hottentote aux reality shows*. París: La Découverte, 38-48.
- GATES, B. (1995) *Camino al futuro*. Madrid: McGraw-Hill.
- GAULI, J.C. i LÓPEZ, M. (2000) “El cuerpo imaginado” *Revista Complutense de Educación*, 11, 2, 43-57.
- GAUR, A. (1990) *Historia de la escritura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GAY, F. i COUSIN, L. (1929) *Crianza y educación de los hijos*. Barcelona: Juan Gili.
- GAYET, D. (1995) *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. París: Armand Colin.
- GENNARI, M. (1992) *Interpretare l’educazione*. Brescia: La Scuola.
- .--- (2001) *Filosofia della formazione dell’uomo*. Milà: Bompiani.
- GERGEN, K.J. (1984) “Aggression as discourse”, dins de Mummendey, Y. (ed.) *Social psychology of aggression*. Nova York: Springer Verlag.
- .--- (1985a) “The social constructionist inquiry: context and implications”, dins K. Gergen i K. Davis (Eds.) *The social construction of the person*. Nova York: Springer-Verlag. Citat a Ibáñez, T. (1996).
- .--- (1985b) “The social constructionist movement in modern psychology”, *American Psychologist*, 40, 266-275.
- .--- (1992) *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- GERVILLA, E. (2000) *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- GEVAERT, J. (1995) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- GIBELLO, B. (1970) “Le carrefour de la psychomotricité” *Perspectives Psychiatriques*, 22, 5-11.

- GIESECKE, H. (1981) *Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik*. Munich. (Citat a Knopp 2001).
- GIRONA, R. (2001) “Camino de perfección”, *Salud y vida*, 32, 40-44.
- GIROUX, H. i McLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOETHE, W. (1911) *Guillermo Meister*. Madrid: Jorro.
- GOFFMAN, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. París: Minit.
- ... (1998) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOMEZ, M. L. (2001) *Dispositivos pedagógicos y competencias valiables. Un imaginario para el nuevo milenio*. Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ, F.J. (1999) “A la caça de Plató: una alternativa a les interpretacions tradicionals”, *Comprendre*, 1 (1999-2), 127-140.
- GONZÁLEZ, J. (2001) “John Dewey y la pedagogía progresista”, dins J. Trilla (2001) (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 15-39.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. i MARQUÈS, S. (1989) “Pròleg i presentació”, dins J.J. Rousseau, *Emili*. Vic: Eumo.
- GOOREN, L. i al. (1997) “Transsexualism in Greek and Roman Antiquity”, dins de *The International Journal of Transgenderism*, 1, 2, 45-68.
- GORE, J (2000) “Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía”, dins Th.S. Popkewitz i M. Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 228-249.
- GOUGH, A. i GOUGH, N. (2002) “Queer(y)ing Environmental Education Research: A Discursive In(ter)vention”, Proceedings 10th *Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science and Environmental Education Symposium*. Deakin University, 9-10 de desembre 2002.
- GRACE, A.P. (2001) “Being, Becoming, and Belonging as a Queer Citizen Educator: The Places of Queer Autobiography, Queer Culture as Community, and Fugitive Knowledge”, dins *Proceedings National Conference CASAE-ACEEA*.
- GRACE, A.P. i BENSON, F. (2000) “Using autobiographical queer life narratives of teachers to connect personal, political and pedagogical spaces”, *International Journal of Inclusive Education*, 4, 2, 89-109.
- GRANESE, A. (1975) *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.

- GREEN, J. (2001) "Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms", *Research in Dance Education*, 2, 2, 155-178.
- GRIM, O.R. (2000) *Du monstre à l'enfant. Anthropologie et Psychanalyse de l'infirmité*. París: CTNERHI.
- GRUBE, A.M.G. (1973) *El pensamiento de Platón*. Madrid: Gredos.
- GUASH, O. i VIÑUALES, O. (2003) "Sociedad, sexualidad y teoría social: la sexualidad en perspectiva sociológica", dins O. Guasch i O. Visuales (Eds.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra.
- GUBA, E. i LINCOLN, Y. (1994) *El constructivismo*. Cali: Universidad de Santiago de Cali.
- GUIBENTIF, P. (1991) "Tentativa para uma abordagem sociológica do corpo", *Sociologia-Problemas e práticas*, 9, 77-87.
- GUINEY, J.J. i O'HAIRE, N. (2002) *Document du personnel enseignant sur les questions relatives à la bisexualité, à l'homosexualité, au transgenreisme et à la bispiritualité*. En línia www.ctf.ca/F/hot/legamemo.htm. (23/07/2003).
- GUSDORF, G. (1988) *Les origines de l'herméneutique*. París : Payot.
- HARRE, R. (Ed.) (1986) *The social construction of emotions*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARAWAY, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HARTZA (Col·lectiu) (2003) "Desdramatizando nuestros DNIs". En línia <http://www.hartza.com/dniqueer.htm>. (22/06/03)
- HEINEMANN, P. (1980) *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Herder.
- HEITGER, M. (1993) "Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía", *Revista Española de Pedagogía*, 194, 89-98.
- HÉNAFF, M. (1980) *Sade. La invención del cuerpo libertino*. Barcelona: Destino.
- HEUSS, H. (1999) "La política de persecución de Sinti y Romá en Alemania (1870-1945)", dins DDAA (1999) *De la ciencia de las razas a los campos de exterminio*. Madrid: Centre de recherches tsiganes/ Editorial Presencia Gitana, 13-36.
- HILL, R.T. (1998) "performance Pedagogy Across the Curriculum", dins Sh. Dailey (Ed.) *The Future of Performance Studies*. Annandale: National Communication Association, 141-144.
- HITLER, A. (1934) *Mon combat*. París: Nouvelles Éditions Latines.

- HOLTHAM, S. *Body Piercing in the West: A Sociological Inquiry*. En línia <http://www.bme.freeq.com/pierce/bodypier.html>. (26/04/2001).
- IBÁÑEZ, T. (1990) *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- (1994) *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- IBÁÑEZ, T. i IÑÍGUEZ, L. (1998) “Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada”, dins J.L. Alvaro, A. Garrido i J.R. Torregora (Eds.) *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill, 57-82.
- IBÁÑEZ, T. (1996) “El com i el perquè de la psicología social”, dins Ibáñez, T. (Coord) *Psicología social*. Barcelona: UOC.
- IDOATE, V.M. (1999) “Visión anatómico-mecánica del cuerpo humano en Descartes”, *Enrahonar*, Número extraordinari: *Descartes. Lo racional y lo real*. pp. 163-164.
- IRANZO, J.M. (2002) “Un error cultural situado : la dicotomía Naturaleza/Sociedad”, *Política y Sociedad*, 39 , 3, 615-625.
- ISIDORI, E. (2002) “Introduzione” a O. Fullat, *Le parole del corpo*. Roma: Inicia, 9-19.
- JACQUARD, A. (1978) *Éloge de la différence*. París: Seuil.
- JACQUARD, D. (1981) *Le milieu médical du XII au XV siècle*. Genève: Droz.
- JAEGER, W. (1957) *Paidea. Los ideales de la cultura griega*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- JARA, J. (1998) *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Barcelona: Anthropos.
- JEAN, G. (1991) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. París: Casterman.
- JEFFREY, D. (1997) “Rituels sauvages, rituels domestiques”, *Religiologiques*, 16, 25-42.
- JENNINGS, K. (1994) *One Teacher in Ten: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Boston: Alyson Publications.
- JONES, G.S. (1977) “Le Londres des réprouvés” *Recherches*, 29, 33-77.
- JOYANES, L (1996) *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw-Hill.
- JUDOVITZ, D. (2001) *Culture of the Body*. Michigan: University of Michigan Press.

- KHAYATT, M.D. (1992) *Lesbian Teachers: An Invisible Presence*. Albany: State University of New York Press.
- KASPI (1990) -Kaspi, A. (1990) "Les soldats américains et la société française", dins J.J. Becker i S. Audin-Rouzeau (Coord.). *Les sociétés européennes et la guerre de 1914-1918* (Actes du colloque organisé à Nanterre et à Amiens du 8-11/12/1988). Nanterre: Pub. Université de Nanterre.
- KELLY, K. (1996) *Out of Control*. Milà: Apogeo.
- KERSHAW, B. (1992) *The Politics of Performance: Radical Theatre as Cultural Intervention*. Londres: Routledge.
- KÖHLER, W. (1930) *La inteligencia en los monos superiores (s/e)*. Intelligenzprüfungen an Anthropoïden. Berlín, 1915. Citat a Via, T. (1992).
- KOPELSON, K. (2002) "Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: *Reconstructed Identity Politics* for a Performative Pedagogy", *College English*, 65, 1, 17-35.
- KORFF-SAUSSE, S. (2001) *D'Oedipe à Frankenstein. Figures du handicap*. París: Desclée de Brouwer.
- KNOPP, G. (2001) *Los niños de Hitler. Retrato de una generación manipulada*. Madrid: Salvat Editores.
- KREMER-MARINETTI, M. (1985) "L'anthropologie physique et morales en France, et ses implications idéologiques", dins Rupp-Eisenreich *Histoires de l'anthropologie XVIème-XIXème siècles*. París : Klincksieck.
- LACAN, J. (1977) *Radiofonías*. Barcelona: Anagrama.
- LADSOUS, J. (1998) "Les quatre niveaux du projet", *Les Cahiers de l'Actif*, 266-267, 29-35.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1987) *El cuerpo humano. Oriente y Grecia Antigua*. Madrid: Espasa-Universidad.
- ... (1989a) *El cuerpo humano*. Madrid : Espasa.
- ... (1989b) *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid : Espasa.
- ... (1995) *Cuerpo y alma. Estructura dinámica del cuerpo humano*. Madrid: Espasa.
- ... (1999) *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo: Nobel.
- LAQUEUR, Th. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- LAMER, S-A. (1995) "Graffiti dans la peau. Marquages du corps, identité et rituel", *Religiologiques*, 12, 149-167.

- LANCEROS, P.(1996) *Avatares del hombre. El pensament de Michel Foucault*. Bilbao: Deusto.
- LAPASSADE, G. i SCHÉRER, R. (1976) *Le Corps interdit. Essai sur l'éducation négative*. París: ESF.
- LAPIERRE, A. i AUCOUTURIER, B. (1985) *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- LAPLANTINE, F. (1996) *La description ethnographique*. París: Nathan.
- .--- (1997) *Le métissage*. París: Flammarion.
- LARROSA, J. (1990) *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona: PPU.
- .--- (1995) “Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”, dins J. Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 257-329.
- .--- (1999) “Erótica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras”, *Educación y Pedagogía*, 23-24.
- LARROSA, J. i PÉREZ DE LARA, N. (Edit.) (1997) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- LATORRE, A ; DEL RINCÓN, D; ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LE BRETON, D. (1984) “L’effacement ritualisé du corps”, *Cahiers internationaux de Sociologie*, LXXVII, 273-286.
- .--- (1985) *Corps et sociétés: essai de sociologie et d'anthropologie du corps*. París: Méridiens-Klincksieck.
- .--- (1990) *Anthropologie du corps et modernité*. París: P.U.F.
- .--- (1991) “Sociologie du corps: perspectives”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, XC, 131-143.
- .--- (1992) *La sociologie du corps*. París: P.U.F.
- .--- (1994) "Lo imaginario del cuerpo en la tecnociencia", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 197-210.
- .--- (1995) *La sociologie du risque*. París: PUF.
- .--- (1998a) “Les conduites à risque des jeunes”, *EMPAN*, 30, 9-12.

- .--- (1998b) “Approche anthropologique des prises de risque”, *L'Information Psychiatrique*, 6, 579-585.
- .--- (1998c) “La contamination du sens”, *Ethnologie française*, XXVIII, 1, 37-42.
- .--- (1999a) *L'Adieu au corps*. Paris: Métailié.
- .--- (1999b) “Stigmate du nom, stigmate du visage”, *Revue de Sciences Sociales de la France de l'Est*, 26, 74-79.
- .--- (1999c) “Idéologies génétiques et politique”, *Ville-École-Intégration*, 116, 13-24.
- .--- (2000) “El cuerpo y la educación”, *Revista Complutense de Educación*, 11, 2: 35-42.
- .--- (2001) “La délivrance du corps. Internet ou le monde sans mal”, *Revue des Sciences Sociales*, 28, 20-26.
- .--- (2002a) “Imaginaires de la fin du corps”, *Le Passant Ordinaire*, n° 42. En línia www.passant-ordinaire.com/revue/42-458.htm. (18/07/03).
- .--- (2002b) *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. Paris: Métailié.
- .--- (2003) *La peau et la trace. Sur les blessures de soi*. Paris: Métailié.
- LE CAMUS (1980) “Itinéraire du concept du psychomotricité”, *Rev. Thérapie psychomotrice*, 48, 1980, 5-41.
- .--- (1984) *Pratiques Psychomotrices*. Liège: Pierre Mardaga.
- LE GOFF, J. (1964) *La civilisation de l'Occident médiéval*. Paris: Arthaud.
- LEIBSON, L. (2000) “Notas sobre el cuerpo”, *Psicoanálisis en el Hospital*, 18, 8-12.
- LELEU, G. (1996) “Parler avec la peau”, dins J. Salomé. (Dir.) *Communiquer pour vivre*. Paris: Albin Michel, 99-106.
- LEVI, G. i SCHMITT, J-C. (1996) *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus. 3 vol.
- LIMÓN, G. (1997) “¿Constructivismo versus construccionismo?” dins *III European Congress of Family Therapy*. Barcelona, 1-4 d'octubre.
- LOCKE, J. (1986) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal. (1693).
- LOISEL, E. (1955) *Les bases psychologiques de l'éducation physique*. Paris : Armand Collin.
- LOPES, G. (1997) “Produciendo sujetos masculinos y cristianos”, dins A. Veiga (Comp.) *Crítica Pos-Estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 91-118.

- .--- (2000a) “Corpo, escola e identidade”, *Educação & Realidade*, 25, 2, 59-75.
- .--- (2000b) (Org.) *Corpo educado, O – Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LÓPEZ, S. (2003) “La legitimación y reivindicación de las prácticas sexuales no normativas en la teoría queer”, dins O. Guasch i O. Visuales (Comp.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, 105-123.
- LÓPEZ-LLORET, J. (2001) “Proyecto y cuerpo en la posmodernidad”, *Daimón*, 23, 137-153.
- LOUPPE, L. (1997) *Poétique de la danse contemporaine*. París: Contredanse.
- LOWEN, A. (1998) *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- LUCRECI *The Way Things Are*. Llibre I, 185-192 (citats per De Mause 1982)
- LUPTON, D. (2000) “Corpos, prazeres e práticas do eu “ *Educação & Realidade*, 25, 2, 15-48.
- LUQUE, P. (1997) *Tatuajes. El cuerpo decorado*. València: Mirones.
- LYOTARD, F. (1994) *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- LLAMAS, R. (1994) “La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de sida”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 141-171.
- MAERTENS, J-T. (1978) *Ritologique I. Le dessin sur la peau. Essai d'anthropologie des inscriptions tégumentaires*. París: Aubier-Montaigne.
- . (1979) *Le Jeu du mort*. París: Aubier-Montaigne.
- MAIGRE, A. i DESTROOPER, J. (1975) *L'éducation psychomotrice*. París: PUF.
- MAISONNEUVE, J; BRUCHON-SCHWEITZER, M. (1999) *Le corps et la beauté*. París: PUF.
- MANDE, R ; MASSE, N ; MANCIAUX, M. (1978) *Pediatría social*. Barcelona: Labor.
- MANICAS, P.T. (1987) *A history and philosophy of the social science*. Nova York: Basil Blackwell.
- MARCO, M.A. (1991) *Janusz Korczak: vida y pensamiento pedagógico*. Tesi doctoral: Universitat de València.
- MARCHESINI, R. (2002) *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torí: Bollati Boringhieri.
- MARCUSE, H. (1968) “La tolerancia represiva” *Convivium*, 27, 105-123.

- MARDONES, J.M. (1991) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- MARGARIT, A. (2000) “Los cuerpos del cuerpo”, dins L. Borràs (Ed.) (2000) *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 112-116.
- MARMIN, O. (1997) *Guide des métiers de la danse*. París : La Cité de la Musique.
- MARQUÉS, S. (1993) *L'Escola pública durant el franquisme. La província de Girona (1939-1955)*. Barcelona: PPU.
- MARROQUÍN, M. (1990) “El cuerpo: mito y realidad en la vida presente”, *Letras de Deusto*, 47, 145-156.
- MARTÍ, O. (1995) *Introducció a la medicina social*. Barcelona: ICESB.
- MARTIN, E. (2002) *Histoire des monstres*. Grenoble : Jérôme Millon.
- MARTINEZ, F. (1973) *Historia de la filosofía*. (Vol. I. Filosofía antigua y medieval). Madrid: Istmo. (Vol. II. Filosofía moderna y contemporánea).
- MARTÍNEZ, A. (2003) “El cuerpo imaginado de la modernidad”, *Debats*, 79, 8-17.
- MARTINI, C.M. (2001) *Elogi del cos*. Barcelona: Claret.
- MARZANO, M. M. (2001) *Norme e natura: una genealogia del corpo umano*. Nàpols: Vivarium.
- ... (2002) *Penser le corps*. París: PUF.
- MAUSS (1980) *Sociologie et Anthropologie*. París: PUF.
- MAYER, A. (1990) *La solution finale dans l'histoire*. París: La Découverte.
- MAYORAL, J; PARÍS, A; PONS, I; RICART,E; RODRÍGUEZ. (2003) “El ligue heterosexual: un encuentro entre extraños”, dins de O. Guasch i O. Visuales (Eds.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, 173-190.
- McCLELLAND, J; DAHLBERG, K; PLIHAL, J. (2002) “Learning in the Ivory Tower: Student’s Embodied Experience”, *College Teaching*, 50, 1, 4-8.
- McKEEHEN. L. (2002) *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal’s Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Lousiana State University, Tesi Doctoral.
- McLAREN, P. (1986) *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. New York: Routledge.

- .--- (1991) "Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment", dins H.A. Giroux (Ed.) *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. Albany: State University of New York, 144-173.
- .--- (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- .--- (1998) Entrevista a Peter McLaren – "La Pedagogía del Disidente de Peter McLaren: Práctica Revolucionaria en las entrañas de la Bestia". En línea www.ellatinoamericano.jcb.net. (21/06/2002).
- McMAHON, J. (1995) "Performance Art in Education", *Performing Arts Journal*, 50/51, 126-131.
- McWILLIAM, E. i TAYLOR, P.G. (Eds.) *Technology and the Body*. Nova York: Peter Lang.
- MEDINA, R. (1977) *Educación y sociedad I. La lucha por la educación en España, 1770-1970*. Madrid: Ayuso
- MEDINA, J.P. (1994) *O brasileiro e seu corpo. Educação e política do corpo*. Campinas: Papirus.
- MEIRIEU, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- .--- (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MÈLICH, J-C. (1994a) "La educación como agonía", *Anthropos*, 160, 30-45.
- .--- (1994b) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- .--- (2001) *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del Holocausto*. Anthropos: Barcelona /Mèxic.
- MÉNDEZ, L; MOZO, C. (1999) "Cuerpos, géneros, sexualidades: encrucijadas teóricas y políticas", dins *VIII Congreso de Antropología*, Vol 2. (Cuerpos, géneros y sexualidades). Santiago de Compostela, 83-92.
- MERIDA, R. (2002a) (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- .--- (2002b) "Prólogo", dins Mérida, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 7-25.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.

- MICHEL, M. (1990) “La glorification du corps et son archéologie”, *Pratiques Corporelles*, 86, 16-24.
- MILER, J. (1996) *La pasión de Michel Foucault*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- MILLER, W.I. (1998) *Anatomía del asco*. Madrid: Taurus.
- MINHÉVICH, O. (2000) “El terme pràctiques corporals en Educació Física”, *Apunts. Educació Física i Esport*, 61, 104-107.
- MIRANDA, J. (1989) *Cultura y educación corporal. Desarrollo y sentido corporal de la actividad física comercializada*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia.
- MOLINUEVO, J.L. (2003) “Entre la tecnoilustración y el tecnoromanticismo”, dins D. Hernández (Ed.) *Arte, cuerpo, tecnología*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 31-107.
- MONIOT, H. (1978) “La historia de los pueblos sin historia”, dins P. Le Goff i P. Nora. (Eds.) *Hacer la historia*. Vol. I. Barcelona: Laia.
- MONTAGUT, C.M. (1997) *Hermafroditas, travestís y transexuales: cuerpos totales de conjugaciones fragmentarias 1912-1980*. (No publicat). Medellín.
- MONTERO, J.M. (1984) *Charles Darwin. El viaje del Beagle*. Buenos Aires: Ediciones Argentinas
- MONTERO, R. (1996) “Transexuales: la cárcel del cuerpo”, *El País Semanal*, 25-8-1996.
- MORAVEC, H. (1992) *Une vie après la vie*. París: Odile Jacob.
- ... (1994) “Il robot universale”, dins P.L. Capucci (Ed.) *Il corpo tecnologico*. Bolonya: Baskerville.
- MORE, M (1999) “I principi estropici. Una dichiarazione transumanista”, dins d’ *Estropico*, <http://www.utenti.tripod.it/estropico/id24.htm> (10/12/2002)
- MOREY, M. (1992) “On Michel Foucault’s philosophical style: Towards a critique of the normal” dins de T.J. Armstrong (ed.) *Michel Foucault Philosopher*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 117-128
- MORIN, E. (1973) *Le paradigme perdu: la nature humaine*. París: Seuil.
- MORRISON, L.L. i L’HEREUX, J. (2001) “Suicide and gay/lesbian/bisexual youth: implications for clinicians”, *Journal of Adolescence*, 24, 1, 39-48.
- MORSE, J.M. (Ed.) (1994) *Qualitative Research Methods*. Londres: Sage.

- MOSCARA, N; TEIANU, I; THIMOREAU, C. (2002) *Jugar-s'hi el nas*. Emès per TV3. 17/2/2002, Trenta Minuts.
- MUCHEMBLED, R. (1979) *La sorcière au village XV-XVIII siècle*. París: Gallimard.
- MUNNÉ, F. (1982) *Psicologías sociales marginales. La línea de Marx en la psicología social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- MURPHY, R.F. (1990) *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. París: Plon.
- NAVAL, C. (1992) *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.
- NAVARRO, G. (2002) *El cuerpo y la mirada. Desvelando a Bataille*. Barcelona: Anthropos.
- NAVARRO, M. (1993) *Barro y aliento*. Madrid: Paulinas.
- ... (1996) *Para comprender el cuerpo de la mujer: una perspectiva bíblica y ética*. Estela: Verbo Divino.
- NEEF, M.M. (1996) *El acto creativo*. Document monoràfic de la seva conferència. Bogotá. (Citat per Gómez 2001).
- NIETO, E. (2002) *Evolución histórica del tratamiento de las escoliosis por métodos no cruentos*. Tesis doctoral. Facultad de Medicina, Universidad Complutense de Madrid.
- NIETO, J.A. (1998a) (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa.
- ... (1998b) "Transgénero/Transexualidad: de la crisis a la reafirmación del deseo", dins J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 11-37.
- NIETZSCHE, F. (1990) *Así habló Zaratustra*. Madrid: Akal. (AHZ)
- NÚÑEZ, F. (2002) *Internet fàbrica de somnis. Claus per a la comprensió de la participació en fòrums i xat*. En línia <http://www.uoc.edu/humfil/articulos/cat/nunez/nunez.html>. (19/03/2002).
- OCHOA, M. (2003) "¿Ciudadanía perversa?: Divas, marginación y participación en la localización", dins Coloquio Internacional sobre *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización*. Caracas 23 y 24 mayo de 2003. Universidad Central de Venezuela. En línia http://www.globalcult.org.ve/doc/ponencias_2003/ochoa.doc. (22/07/2003).

- ÖDMAN, P.J. (1990) "Hermeneutics", dins J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research Methodology, and measurement. An International Handbook*. Londres: Pergamon Press.
- OLÓRIZ, F. (1911) "El estudio del niño", *La Educación Hispano-Americana*, 1, 177-180.
- OREL, T. (1983) "L'étude du corps dans les rituels. Note d'orientation", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV, 161-165.
- ORLAN (2002) "Virtual et réel", dins C. Fintz (Dir.) *Du corps virtuel ... à la réalité des corps*. Vol. II. París: L'Harmattan, 203-213.
- ORLANDO, D. (1997) *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- ORTEGA y GASSET, J. (1959) *Obras completas*. Vol. II. Madrid: Revista de Occidente
- ... (1972) *Tríptico*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ORTIZ-OSÉS, A. (1999) *Cuestiones fronterizas*. Barcelona: Anthropos.
- ... (2000) *La razón afectiva*. Salamanca: San Esteban.
- PAGANO, R. (2001) *Educazione e intepretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: La Scuola.
- PAGÈS, A. (1992) *Bases hermenèutico-filosòfiques de l'acció educativa. La teoria de la interpretació de Hans-Georg Gadamer*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Tesi Doctoral.
- PAIN, J. (1994) "Le corps dans la relation pédagogique, corps de la relation?", *Pratiques Corporelles*, 105, 22-26.
- PALMER, R. (2002) *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco Libros.
- PALUZÍE, E. (1914) *Tratadito de urbanidad para los niños*. Barcelona: Hijos de Paluzíe Editores.
- PAQUET, D. (1998) *La historia de la belleza*. Ediciones B: Barcelona.
- PATURET, J-B. (2001) "Représentations du corps et philosophie", *Soins Cadres*, 40, 20-22.
- PASTOR, J.L. (2000) *Fragments para una antropologia de la actividad física*. Madrid: Paidotribo.
- PAYNE, S.G. (1985) *Falange. Historia del fascismo español*. Madrid: Sarpe.

- PEDRAZ, M.V. (1997) “La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder“, *Revista de Educación Física*, 87, 5-14.
- PEDRAZ, M.V. i BROZAS, M. P. (1997) “La Disposició regulada dels cossos”, *Apunts. Educació Física i Esport*, 48, 6-16.
- PEDRAZA, Z. (2002) “Las hiperestesias: principio del cuerpo moderno y fundamento de diferenciación social”. En Línia <http://www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen6/PEDRAZA.htm>. (18/07/03).
- PEISANCE, E. i VERGNANUD, G (1983) *Les sciences de l'éducation*. París: La Decouverte.
- PELIAS, R. I VANOOSTING, J. (1987) “A Paradigm for Performance Studies”, *Quarterly Journal of Speech*, 37, 219-229.
- PELLAROLO, S. (2000a) “Discursos silenciados en la(s) frontera(s): de la utopía al deseo”, dins L. Borràs (Ed.) (2000) *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 29-35.
- .--- (2000b) “Cuerpo y metáforas escénicas: discursos silenciados”, dins L. Borràs (Ed.) (2000) *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 169-171.
- PERA, C. (2001) *Lo normal y lo patológico: una relectura crítica del libro de Georges Canguilhem*, Conferència realitzada a la Facultat de Medicina. Universitat de Barcelona, (6/2/2001).
- PEREYRA, M. (1982) “Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias en España”, *Historia de la Educación*, 1, 145-168.
- PÉREZ, C. (1996) *La construcción social del derecho*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PÉREZ, J.C. (2000) *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra.
- PERROT, M. (1992) “Les femmes et leurs images ou le regard des femmes” dins G. Guby i M. Perrot (Eds.) *Images de femmes*. París: Plon.
- PESTALOZZI, J.H. (1994) *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza*. Mèxic: Centro Editor de América Latina.
- PÉTAT, P. i BLANCHON, G. (1947) *Principes élémentaires de gymnastique corrective et de réadaptation aux activités physiques*. París : Amédée Legrand.
- PEYRE, E. i WIELS, J. (1997) “Le sexe biologique et sa relation au sexe social”, *Les Temps Modernes*, 593, 14-48. (citat per Méndez i Mozo 1999).

- PEYRANNE, J. (1999) *Le mobilier scolaire du XIXe siècle à nos jours : contribution à l'étude des pratiques corporelles et de la pédagogie à travers l'évolution du mobilier scolaire*. Thèse de Doctorat : Université Paris V, René Descartes.
- PICARD, D. (1983) *Du code au désir: le corps dans la relation sociale*. Paris: Dunod.
- PINAR, W.F. (1998) *Queer Theory in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- PINEAU, E.L. (1994) "Teaching is Performance: Reconceptualising a Problematic Metaphor", *American Educational Research Journal*, 31, 3-25.
- PITTS, V. (2000) "Visibly Queer : Body technologies and sexual politics", *Sociological Quarterly*, 41, 3, 443-464.
- PLANELLA, J. (1995) *L'Àntic Règim i l'Educació. L'ensenyament a Castelló d'Empúries el segle XVIII*. Girona: Treball de Recerca de Doctorat. Universitat de Girona.
- (2000) "L'eliminació de la corporalitat de l'altre. Una crítica a l'estètica de l'horror a Auschwitz", dins A. Moreu, A. i C. Vilanou (Eds.) *L'altre. Un referent de la pedagogia estètica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- (2001a) "El simbolisme del cos en la cultura postmoderna", dins A. Moreu i C. Vilanou, C. (Eds.) *Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 75-91.
- (2001b) *El cos com a valor emergent entre els joves*. Treball de Recerca de Doctorat. Universitat de Barcelona.
- (2002a) *La construcció de la pedagogia corporal en el període d'entreguerres*. Treball de Recerca de Doctorat. Universitat de Barcelona.
- (2002b) *Pedagogia del cos simbòlic*. Treball presentat per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats en Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- (2003) "Els joves i la cultura corporal". Comunicació presentada al Seminari *Els joves i la cultura*, organitzat per la Universitat de Barcelona i l'Institut d'Estudis Catalans. Barcelona 12/06/03.
- PLUMMER, K. (1983) *Documents of Life*. Londres: Allen.
- PLUYMAEKERS, J. ; AUSLOOS, G. (1997) "Chaos, constructivisme, constructionisme Social et Formation", dins *III European Congress of Family Therapy*. Barcelona, 1-4 d'octubre.
- POLIAKOW, L. (1971) *Le Mythe aryen*. Paris: Calman-Levy.
- (1989) "De la notion de race au génocide", dins F. Béclarida (Coord.) *La politique Nazi d'extermination*. Paris: Albin Michel, 53-56.

- POLLAK, M. (1989) “Une politique scientifique : le concours de l’anthropologie, de la biologie et du droit”, dins F. Béclarida (Coord.) *La politique Nazi d’extermination*. París: Albin Michel, 75-99.
- POPKEWITZ, Th. S. i BRENNAN, M. (2000) “Reestructuración de la teoría social y política de la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares”, dins Th. S. Popkewitz i M. Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona-Pomares-Corredor, 17-52.
- PORTER, R. (1993) “Historia del cuerpo”, dins P. Burkner (Coord.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- POUCHELLE, M.C. (2001) “Savoirs du corps, compétence du sujet et enjeux professionnelles”, *Soins Cadres*, 40, 35-39.
- PREL, G. (2001) “Le corps à corps dans la formation”, *Soins Cadres*, 40, 52-56.
- PROBYN, E. (1992) “Corps féminin, soi féministe. Le dédoublement de l’énonciation sociologique”, *Sociologie et Sociétés*, XXIV, 1, 33-46.
- PUJAL, M. (1996) “La identitat (el self)”, dins Ibáñez, T. (Coord.) *Psicología social*. Barcelona: UOC.
- OLIVER, M. (1998) “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, dins L. Barton (Coord.) *Sociedad y discapacidad*. Madrid: Morata/Paideia, 34-58.
- QUENZER, S. (1997) “Teorias de educação do corpo: de Wilhelm Reich às praticas corporais alternativas”, *Filosofia, Sociedade e Educação*, 1, 153-162.
- QUINTANA, J.M. (1989) *La terminología médica a partir de sus raíces griegas*. Madrid: Dykinson.
- (1995) *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- RABAK, J. (2000) “La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”, dins Th.S. Popkewitz i M. Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 169-198.
- RABINOW, P. I DREYFUS, H.L. (1988) *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Mèxic: UNAM.
- RAMÍREZ, J. A. (2003) *Corpus solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Siruela.
- RAURELL, F. (1989) *Teologia bíblica a l’encalç d’una identitat*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 1989-90. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya.

- REALE, G. (1989) *Per una nova interpretazione di Platone: Relettura della metafisica dei grandi dialogui alla luce della "Dottrine non scritte"*. Milà: Università Cattolica del Sacro Cuoro.
- REICH, W. (1974) *La Psychologie de masse du fascisme*. París: Payot
- REICH, W. i SCHMIDT, V. (1980) *Psicoanálisis y educación*, 2. Barcelona: Anagrama.
- REINGHOLD, H. (1996) *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- REISCHLER, C. (1983) *Le Corps et ses fictions*. París: Minuit.
- REVER, J. i PETER, J.P. (1980) "El cuerpo. El hombre enfermo y sus historia", dins Dins P. Le Goff i P. Nora *Hacer la historia*. Vol. I. Barcelona: Laia.
- REVEL, J. (2002) *Le vocabulaire de Foucault*. París: Ellipses.
- RICHARD, M. (2002), "L'homophobie à l'école: en parler et agir", Conferència a l'UQAM. 18 d'octubre de 2002. En línia [www.csp.pc.net\(fiche147/fiche1280.html](http://www.csp.pc.net(fiche147/fiche1280.html). (18/4/2003).
- RICOEUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. París: Seuil.
- (1996) *Tiempo y narración*. Vol. III: El tiempo narrado. México: Siglo XXI.
- RIPA, Y. (1988) "L'histoire du corps. Un puzzle en construction", *Histoire de l'éducation*, 37, 47-54.
- ROBIN, L. (1983) Introducció a *Phédon*. París: Société d'Édition *Les Belles Lettres*.
- ROBINSON, P.A. (1971) *La izquierda freudiana*. Mèxic: Granica.
- ROCCHETTA, C. (1993) *Hacia una teología de la corporeidad*. Madrid: San Pablo.
- RODRÍGUEZ, J.C. (1975) *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- RODRÍGUEZ, M.R. (1997) *El modelo frankenstein. De la diferencia a la cultura post*. Madrid: Tecnos.
- ROGEU, G. (1985) *De la policia médica a la medicina social*. Mèxic: Siglo XXI.
- ROSS, W.D. (1982) *Aristotele*. Milà: Feltrinelli.
- ROSZAK, Th. (1977) *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós.
- ROUDEVITCH, M. (1995) "J'ai sur mon corps un masque", *Contraste*, 3, 172-184.

- ROUERS, B. "Piercing et autres modifications corporelles en Occident: de la reivindicació del rituel à l'interprétation par le rite" *Papiers Universitaires*, 14. A: http://www.geocities.com/organdi_revue/February2001/Rouers01.htm (9/9/2001).
- ROURA-PARELLA, J. (1939) "La realització de sí mateix", *La Revista dels Catalans d'Amèrica*, 2, 13-24.
- ... (1950) *Tema y variaciones de la personalidad*. Mèxic: Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional.
- ROUSSEAU, J-J. (1971) *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. París: Flammarion.
- ... (1989) *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo.
- RUIZ AMADO, R. (1912) "Ciencias auxiliares de la educación física", *La Educación Hispano-Americana*, 13, 2, 7-16.
- RUIZ BERRIO, J. (1997) "El método histórico en la investigación histórico-educativa", a N. de Gabriel i A. Viñao (Eds.) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Methodika.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SÁEZ, J. (1997) *La construcción de la pedagogía social*. Múrcia: ICE Univ. de Murcia.
- SAIZ, L. (1981) "La Sociedad Española de Higiene (Un siglo al servicio de la salud pública)", *Revista de Sanidad e Higiene Pública*, 55, 1073-1100.
- SALA-MOLINS, L. (1987) *Le Code noir ou le calvaire de Canaan*. París: PUF.
- SALADRIGAS, R. (1973) *L'escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- SALINAS, L. (1994) "La construcción social del cuerpo", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 85-96.
- SALOMÉ, J. (1996) (Dir.) *Communiquer pour vivre*. París: Albin Michel.
- SAMPSON, E.E. (1986) "What has been inadvertently rediscovered? A commentary", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 16, 33-39.
- SÁNCHEZ, A. (1989) *Fundamentos biológicos de la educación*. Barcelona: PPU
- SANCHEZ, L. (1991) *Historia de la vejez: Gerontología, Gerocultura, Geriatria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- SANVISENS, A. (1988) *Prospectiva de l'educació i el seu currículum*. Barcelona: Fundació Blanquerna.
- SARRACENO, C. (1977) *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*. Barcelona: Fontanella.
- SAVATER, F. (1990) "Introducció" a M. Foucault *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- SCHÉRER, R. (1996) *Le corps interdit*. París: ESF.
- SCHLEIERMACHER, F.D. (1999a) *Lezioni di pedagogia*. Florència: La Nuova Italia.
- .--- (1999b) *Los discursos sobre hermenéutica*. Pamplona: Cuadernos de Anuario de Filosofía.
- SCHMITT, J-C. (1995) "A moral dos gestos" dins D. Bernuzzi de Sant'Anna (Org.) *Políticas do corpo*. Sao Paulo: Estação Liberdade, 142-166.
- SCHUTZ (1964) *Collected Papers II*. La Haya: Nijhoff (citat per Ruíz 2003).
- SEAGE, J; GUERREO, E; QUINTANA, D.(1977) *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Edicusa.
- SEARLE, J.R. (1995) *La Rédecouverte de l'esprit*. París: Gallimard.
- SEDGWICK, E. K. (1998) *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.
- .--- (2002) "A(queer) y ahora", dins R. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 29-54.
- SENNET, R. (2002) *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la sociedad occidental*. Madrid: Alianza.
- SEURIN, P. (1975) "Pour un retour à la simplicité et à l'efficacité", *EPS*, 121, 14-19.
- SHAPIRO, S. (1997) *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. Nova York: Garland Pub.
- SIBONY, D. (1995) *Le corps et la danse*. París: Seuil.
- SIGUAN, M. (1978) *Educación y sociedad*. Barcelona: CEAC.
- SILVA, U. (1975) *Arte e ideología en el fascismo*. València: Fernando Torres.
- SHILLING, C. (1993) *The Body and Social Theory*. Londres: Sage Publications.
- .--- (2001) "Embodiment, experience and theory: in defense of the sociological tradition", *The Sociological Review*, 49, 3, 327-344.

- SKLIAR, C. (2002) *¿Y si el otro un estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOARES, R. (2000) “Adolescência: monstruosidade cultural?”, *Educação & Realidade*, 25, 2, 151-159.
- SPIVAK, G. Ch. (1992) “Acting Bits/Identity Talk”, *Critical Inquiry*, 18, 4, 770-803.
- STAROBINSKI, J. (2000) *Razones del cuerpo*. Valladolid: Cuatro ediciones.
- STEIN, E. (1992) *De la personne*. París: Cerf.
- STELARC (1994) “Da strategiche psicologiche a cyberstrategie: prostetica, robotica ed esistenza remota”, dins P.L. Capucci (Ed.) *Il corpo tecnologico*. Bolonya: Baskerville.
- STIKER, H-J. (1982) *Corps infirmes et sociétés*. París: Dunod.
- STÖLTZNER, W. (1909) “Raquitismo”, dins M. Pfaundler i A. Scholossmann (Dir.) *Tratado enciclopédico de pediatria. (Higiene, patología, clínica y terapéutica de la infancia)*. Barcelona: Seix Editor, Vol. Primer.
- SUÁREZ, J.A. (2003) “Corpo/realidad, pornografía, vanguardia”, dins O. Guasch i O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, pp. 125-146.
- TAFFANEL, J. (1983) “Fous de danse”, *Autrement*, 51, 120-132.
- TANGENBERG, K.M. i KEMP, S. (2002) “Embodied Practice: Claiming the Body’s Experience, Agency, and Knowledge for Social Work”, *Social Work*, 47,1, 9-18.
- TERRANOVA, T. (2000) “Post-Human unbounded. Artificial evolution and high-tech subcultures”, dins D. Bell i B.M. Kennedy (Eds.) *The cybercultures reader*. Londres: Routledge, 268-279.
- THEWELEIT, C. (1989) *Male bodies. Psychoanalyzing the white terror*. Minneapolis: University of Minnesota.
- THIEBAULT, J. (1977) *Les aventures du corps dans la pédagogie française*. París: Vrin.
- THIEBAUT, C. (1998) *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- TISSIÉ, Ph. (1919) *L’éducation physique et la race*. París: Flammarion.
- TOLCHINSKI, L. i al. (2002) *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- TOPOLSKY, J. (1982) *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.

- TORELLÓ, R.M. (1993) *Introducció a la filosofia grega*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- TORO, J. (1996) *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- TORT, P. (1998) *L'ordre et les monstres. Le débat sur l'origine des déviations anatomiques au XVIIIè siècle*. Paris: Syllepse.
- TOUCHARD, J. (1990) *Historia de la ideas políticas*. Barcelona: Círculo de Lectores. Vol. II.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- TRESMONTANT, C. (1953) *Essai sur la pensée biblique*. Paris: Cerf.
- ... (1961) *La métaphysique du christianisme et la naissance de la philosophie chrétienne. Problèmes de la création et de l'anthropologie dès origines à Saint Augustin*. Paris: Édition du Seuil.
- TRILLA, J. (1996) "L'Aire de Família de la pedagogia social", *Temps d'Educació*, 15, 39-57.
- ... (2001) (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- TRUDEL, C. (2002) "L'homophobie à l'école: en parler et agir", conferència a la UQAM, 12/10/2002. En línia www.csp.qc.net/fiche147/fiche1281.htm. (23/07/2003).
- TUBERT, S. (1996) "Crítica del lenguaje y crítica de la cultura en la Viena de Freud", dins G. Gutiérrez, E. Chamorro i i J. Bachs (Comp.) *Psicoanálisis y Universidad*. Madrid: Editat per Profesores de Psicoanalítica de la Universidad.
- TURKLE, Sh. (1998) "Repensar la identidad de la comunidad virtual", *El Paseante*, 27-28, 48-51.
- TURNER, B. (1982) "The Discourse of Diet", *Theory, Culture & Society*, 1, 1, 23-32
- ... (1984) *The Body and Society*. Londres: Sage Publications.
- ... (1989) *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ... (1994) "Avances recientes en la Teoría del cuerpo", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11-39.
- TYLER, D. (1993) "Making better children", dins D. Meredyth i D. Tyler (eds.) *Child and citizen: Genealogies of schooling and subtectivi*. Brisbane: Giffith University-Institute of cultural and Policy Studies.

- VALABREGA, J-P. (1980) *Phantasme, mythe, corps et sens*. París: Payot.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado d la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J. (1983) *Modos de educación en la España de la contrareforma*. Madrid: La Piqueta.
- (1991) “El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica”, dins AADD (1991) *Sociedad, cultura y educación*. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena. Madrid: CIDE y Universidad Complutense de Madrid, 229-247.
- (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcismo”, dins J. Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 153-189.
- VARELA, J. i ÀLVERZ-URÍA, J. (1989) ”Control social informal. Distinción corporal y nuevas formas de dominación”, dins *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- VAYREDA, A. (1997) “Origen de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants”, Vol. 2, dins T. Ibáñez (Coord.) *Psicología social de l'ensenyament*. Barcelona: UOC.
- VEIGA-NETO, A. (1997) (Comp.) *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- (2001) “Incluir para excluir”, dins Larrosa, J. i Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 165-184.
- VELENA, H. (1995) *Dal cybersex al transgender. Tecnologie, identità e politiche liberazione*. Roma: Castelvecchi.
- VENDRELL, J. (2003) “Del cuerpo sin atributos al sujeto sexual: sobre la construcción social de los *seres sexuales*”, dins O. Guasch i O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, 21-43.
- VERNANT, J-P. (1985) *La mort dans les yeux*. París: Hachette.
- (1989) *L'individu, la mort et l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*. París: Gallimard.
- (1991) “Cuerpo oscuro, cuerpo resplandeciente”, dins de M. Feher (Ed.) *Fragments para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus. (volum 3), . 19-47.
- VIA, J.M. (1992) *Home i naturalesa. Consideracions entorn de l'emergència i aparició de l'humà*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya.

- VICK, M. (1996) "Fixing de body: Prescriptions for pedagogy, 1850-1950", dins E. McWilliam i P.G Taylor (Eds.) *Pedagogy, Technology and the Body*. Nova York: Peter Lang.
- VICO, G. (1995) *I fini dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- VICTOROFF, D. (1956) "L'applaudissement: une conduite sociale", *L'Année sociologique*, 131-171.
- VIGARELLO, G. (1985) *Le propre et le sale, l'hygiène du corps depuis le Moyen-Âge*. París: Seuil.
- VILANOVA, M. (2000) *Dramatització, valors i aprenentatge d'una llengua estrangera. El cas de l'anglès a les Escoles Oficial d'Idiomes*. Tesi Doctoral: Universitat de Barcelona.
- VILANOU, C. (1995) "Higiene i educació física a les colònies" dins Actes del Col·loqui Universitari *Artur Martorell, Educador del nostre temps*. Universitat de Barcelona, 20-22 d'octubre de 1994, 181-206.
- .--- (1997) "Art i educació: utopia de la mediació estètica", dins DDAA (1997) *A l'entorn de l'educació estètica. Cin reflexions*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Seminari Iduna, 7-17.
- .--- (1998) "Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana)", *Revista Española de Pedagogía*, 210, 245-262.
- .--- (2000a) "La Pedagogia al deixant del segle XX", *Temps d'Educació*, 24, 13-60.
- .--- (2000b) "Es posible una *Bildung* hermenèutica?", *Perspectiva Educacional*, 35-36, 25-43.
- .--- (2001a) "Imágenes del cuerpo humano", *Apunts*, 63, 94-104.
- .--- (2001b) "L'esport, entre la política i l'espectacle", *Diàlegs*, 13, 7-38.
- .--- (2002a) "Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer", *Revista de educación*, 328, 205-223.
- .--- (2002b) "Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno", dins A. Escolano i J.M. Hernández (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada*. València: Tirant lo Blanch, 339-376.
- .--- (2003) *Proyecto docente e investigador*. Concurs de Catedràtic. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- VILELLA, E. (1998) *Do corpo equívoco*. Braga: Angelus-Novus.

- WAGNER, C.M. (1994) *A psicanálise de Sigmund Freud e a vegetoterapia carátero-analítica de Wilhelm Reich: continuidade ou ruptura*, Memòria de Màster, PUC de São Paulo.
- WALL, T. (1995) *Body modification and contemporary American rites of passage*. En línia http://hamp.hampshire.edu/_taw95/ropintro.html. (9/9/2001).
- WARNER, M. (1993) (Ed.) *Fear Of A Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1999) *The Trouble With Normal: Sex, Politics And The Ethics of Queer Life*. Nova York: The Free Press.
- WATZLAWICK, P; BEAVIN, J; JACKSON D.D. (1981) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- WEBER, E-H. (1991) *La personne humaine au XIIIe siècle*. París: Vrin.
- WEEMS, L. (1999) “Pestalozzi Perversity, and the Pedagogy of Love”, dins W.J. Letts, i J.T. Sears (Eds.) *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Maryland: Rowman and Littlefield, pp. 27-36.
- WICK, R. (1988) *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.
- WICKERT, R. (1930) *Historia de la pedagogía*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- WIDENGREN, G. (1976) *Fenomenología de la religión*. Madrid: Cristiandad.
- WIEGMAN, R. (2002) “Desestabilizar la academia”, dins R. Medina (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 173-196.
- WILLIAM, M. (1992) “Otros programas de orientación sexual: una experiencia de una asociación de afectados en Gran Bretaña”, dins M.L. Curcoll i J. Vidal (Coord.) *Sexualidad y lesión medular*. Barcelona: Fundació Guttmann, 97-102.
- WITTGENSTEIN, L. (1983) *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Laia.
- WOLF, N. (1991) *El mito de la belleza*. Barcelona: Emecé.
- WOLFF, H.W. (1975) *Antropología del Antiguo Testamento*. Salamanca: Sígueme.
- WOOG, D. (1995) *School's Out: The Impact Of Gay And Lesbian Issues On America's Schools*. Los Angeles: Alyson Publications.
- WUNENBURGER, J. J. (2002) “L’archipel imaginaire du corps virtuel”, dins C. Fintz (Dir.) *Du corps virtuel ... à la réalité des corps*. Vol. I. París: L’Harmattan, 223-236.

- ULLMANN, J. (1989) *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris: Vrin.
- UNKS, G. (1995) (ed.) *The Gay Teen: Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay and Bisexual Adolescents*. Nova York: Routledge.
- YETANO, A. (1988) *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración*. Barcelona. Anthropos
- ZAFIRIAN, E. (1990) *Los jardineros de la locura*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ZBINDEN, V. (1997) *Piercing. Rites ethniques, pratique moderne*. Lausanne: Fave.
- ZULUAGA, O.L. (1999) *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos-Universidad de Antioquia.

12.2. Obres de referència

- AAVV (1993) *Diccionario Enciclopédico de la Biblia*. Barcelona: Herder.
- AAVV (1993) *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. **DEC**.
- AAVV (1995) *Diccionari de La Llengua Catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis atalans-Edicions 62. **DIEC**.
- AAVV (1997) *Gran Diccionari de Medicina*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. Cd-Rom.
- AGUIRRE, A. (1993) *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu.
- ALCOVER, J. i F. MOLL (1993) *Diccionari Català-Valencià-Balear*. Palma de Mallorca: Edit. Moll.
- BARNARD, A. I SPENCER, S. (1996) *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Londres: Routledge.
- BATTAGLIA, S. (1964) *Grande Dizionario della Lingua Italiana*. Torí: Editrice Torinese. Vol. 3.
- BLOCH, H. (Dir.) *Gran Diccionario de Psicología*. Madrid: San Pablo.
- BONTÉ, P. i IZARD, M. (1996) *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*. Madrid: Akal.
- BOUCHÉ, P. (1994) *Les mots de la médecine*. París: Belin.
- BOUDON R. (Coord.) (1995) *Diccionario de sociología*. Barcelona: Larousse.
- COROMINAS, J. (1973) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- FABRA, P. (1931-32) *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Barcelona: Llibreria Catalònia.
- FOULQUIÉ, P. (1971) *Dictionnaire de la langue pédagogique*. París: PUF.
- GARVÍA, R. (1998) *Conceptos fundamentales de sociología*. Madrid: Alianza.
- GINER, S., LANO de ESPINOSA, E. i TORRES, C. (1998) *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.

- KUPER, A. i KUPER, J. (Eds.) (1985) *The Social Science Encyclopedia*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- LABICA, G. I BENUSSEN, G. (1985) *Diccionario Critique du Marxisme*. París: PUF, 8 vols.
- LITTLE, W., FOWLER, H.W., COULSON, J. (1973). *The Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- MOLINER, M. (1966) *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Gredos.
- MORENO, M. (1997) *Diccionario del Pensamiento Contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- NOEL, D. (Edit.) (1992) *The Anchor Bible Dictionary*. Nova York: Doubleday. Vol. 1 (A- C).
- ORTIZ-OSÉS, P i LANCEROS, P. (1997) (Dir.) *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PRELLEZO, J.M. (Edit.) (1997) *Dizionario di scienze dell'educazione*. Torino: SEI.
- RAMOS, F. (2001) *Diccionario de Jesús de Nazaret*. Burgos: Monte Carmelo.
- READ FEATHER FOR ADVANCET STUDIES IN SOCIOLOGY (2002) *Dictionary of Critical Sociology*, ni en el *Sociology Dictionary* editat en línia www.tryong.com/dict3rd.htm. (21/04/2002).
- ROBERT, P. (1997) *Le Petit Robert*. París: Le Robert.
- SECO, M (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar. Vol. I.
- THIEBAUT, C. (1998) *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- SIMON, F.B; STIERLIN, H; WYNNE, L.C. (1993) *Vocabulario de Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- VON ALLMENT, J-J (1956) *Vocabulaire Biblique*. Neuchâtel: Delachaux and Niestlé.
- WEHMEIER, S. (2000) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- ZINGARELLI, N. (1996) *Vocabolario della Lingua Italiana*. Bolonya: Zanichelli cop.