

Dibuixar les formes corporals en la pedagogia: pensar el cos més enllà de la carn

Jordi Planella*

Resum

Aquest article vol explorar les formes d'interrelació existents entre el cos, l'art i la pedagogia, tot i que no pretén fer-ho ni de forma crònica ni de manera extensa. És cert que, majoritàriament, els discursos actuals sobre l'educació anuncien i proclamen altres formes de pensar en les pràctiques educatives (especialment a partir de terminologies que posen en circulació elements vinculats a la idea de competències) ben allunyades del *trilema*: art, cos, pedagogia. Pensar el cos, l'art i la pedagogia exigeix repensar les formes dicotòmiques d'entendre les ontologies en les quals les institucions educatives ubiquen els subjectes que acullen; exigeix trencar amb les formes constituents de construccions binàries, en pedagogies que en veritat entenen el cos més des de la vessant *Körper* (cos físic) que no pas des del vessant *Leib* (cos simbòlic). Es tracta, en definitiva, de poder presentar una pedagogia que incorpori el cos com a subjecte i no només com a objecte. Una pedagogia que a través de l'art mostri totes les particularitats vinculades a les diversitats sexuals, referides i encarnades en la diferència. Una pedagogia que incorpori la diferència més enllà de les aparences de la carn.

Paraules clau

estudis corporals, teoria *queer*, pedagogia cultural, diversitat, art

Recepció de l'original: 12 de juny de 2014

Acceptació de l'article: 22 de setembre de 2014

El freno al que está sometido la persona no es físico sino moral (...) recibe su ley no de un medio material (...) sino de una conciencia superior a la suya y cuya imperiosidad siente. Porque la mayor y la mejor parte de su vida sobrepasa el cuerpo, escapa el yugo del cuerpo.

Emile Durkheim

Introducció¹

Em disposo a escriure, a iniciar un recorregut somàtic per la dimensió parlant d'un tema prou rellevant a la nostra societat com és el cos i les seves representacions. Uns cossos que en el moment actual han passat del silenci al crit. Però malgrat el dubte que em mou i em genera preguntes per seguir avançant, resulta clar que per diferents motius els cossos han pres la paraula i han començat a parlar. Així, doncs, els cossos ja no són silenci, crit emmudit des dels racons de la carn (a vegades putrefacta) sinó que són veus

(*) Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat Oberta de Catalunya. És membre dels grups de Recerca Laboratori d'Educació Social (UOC) i del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social de la Universitat de Barcelona). Els seus darrers llibres són *El Oficio de Educar* (2014), *Solidaridades orgánicas. De cuerpos y trasplantes* (2014) i *Militancia y diversidad funcional* (2012). La seva línia de recerca es centra en els Estudis Corporals i l'Educació. És director de la col·lecció de llibres *Pedagogías Contemporáneas* (Ediuoc). Adreça electrònica: jplanella@uoc.edu

(1) Es tracta d'un treball de fons que parteix d'una anàlisi prèvia (Planella, 2006) i que s'emmarca en el projecte de recerca *El buen arte de la preparación de la clase* (Universidad de Antioquia, Medellín 2014-2017).

que parlen i expliquen el seu estat, que manifesten (a través de les diferents formes de la paraula) el que travessa les seves vides, els seus ossos i múscles, les seves identitats. D'alguna manera, segueix en la línia dels meus treballs anteriors i en especial de *Cuerpo, cultura y educación* (2006), on parlàvem de la rellevància del cos-subjecte (*Leib*) ja que ens permetia:

- Entendre el cos no com a problema sinó com a possibilitat.
- Tenir una perspectiva pluridimensional del cos.
- Recuperar la possibilitat de desenvolupar un projecte corporal.
- Passar de la cossificació a la subjectivació de l'educand.
- Repensar les ontologies canviants.
- Entendre el cos en un escenari de fronteres canviants.

El cos es mostra, s'ensenya i sovint el que s'ensenya no sempre és fidel a la realitat, a una realitat multiforme, variada, configurada de múltiples identitats que prenen forma en les diferents corporalitats que les encarnen. Cada societat juga amb aquestes quotes de decisió, amb aquests marges de concreció a l'hora «d'ensenyar» allò que més convé a cada agrupació i en cada moment específic. És així que en aquest context podríem dir que l'art esdevé l'espai de representació social per excel·lència. Potser ens podríem recolzar en les paraules de Gombrich quan s'aventura a dir que:

no existeix en realitat una cosa anomenada art. Existeixen solament els artistes; homes que en una època amb terra acolorida traçaven d'alguna manera les formes del bisó sobre la caverna i que, avui, compren els colors i dibuixen els cartells publicitaris per a les estacions metropolitanes. (Gombrich, 1966, p. 4)

Dit això, podríem partir del supòsit que la *formació és formar-se* (seguint la proposta de Gadamer), i que la forma del cos es troba lligada amb aquest procés de formació que acabem d'esmentar. 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).

Això ens condueix a repensar un terme tan emprat en el món de l'art (però també de la pedagogia): *el cànon*. Què és un cànon? Per a què serveix? Qui se'n serveix? En la mentalitat de l'home modern, cal organitzar el caos de la vida, cal culturitzar al màxim la natura, cal fer del conjunt de fets possibles quelcom concret (i controlat). El cos dels subjectes ens recorda massa la part salvatge de la vida. Existeix una biopolítica sistemàtica i radical que determina els patrons (els cànons) de la normalitat, els elements que configuren i donen forma a la vida. Només cal reprendre la perspectiva estudiada per George Canguilhem en un treball ja antic sobre els monstres. Allí el filòsof de la ciència s'aventurava a dir que «l'existència dels monstres posa en qüestió la vida en quan al

poder que ella disposa d'ensenyar-nos l'ordre. Aquest qüestionament és immediat, per més llarga que sigui la nostra confiança anterior (...) El monstre és l'ésser viu que encarna el valor negatiu» (1962).

És cert que l'art hauria de convertir-se en un espai de no control, en una categoria despatologitzada, però moltes evidències ens donen a entendre que no sempre succeeix així. Quan parlem dels dispositius de control abans esmentats, no es tracta només d'una problemàtica vinculada a la classe d'educació artística, sinó vinculada a les pràctiques educatives en general (Efland, 1990). La manipulació dels cossos (i d'allò que representen o poden arribar a representar) pren una força especial en les praxis pedagògiques. El zenit de les polítiques educatives vinculades a la diferència és d'una limitació esfereïdora. Què entenen aquestes polítiques per diferència? ¿qui dictamina, atorga, classifica, distribueix i redistribueix els subjectes de l'educació considerats diferents? El *normalisme* (pràctica massa estesa encara a la societat contemporània) ha fet un mal enorme, ja que ha estat el patró que ha regit allò que els subjectes han de fer tenint molt present el que –estadísticament parlant– fan la majoria. El normalisme està instaurat de forma estable a les nostres societats. De fet és qui les ordena, qui les guia, qui n'administra el ritme. I ens agradi o no, l'escola juga (en general) aquest paper de construir una societat més o menys purista vinculada als patrons de normalitat. Es tracta de quelcom que emergeix de la constitució mateixa de les subjectivitats, dels cossos, dels propis que entren en sintonia en relació als patrons que cerquen categoritzar-los, concretar-los, ubicar-los.

Ser o no ser membre de la majoria esdevé aleshores fonamental, a menys que hom prengui la decisió de «viure als marges», de portar una «altra vida», de viure en un «altre cos», de ser un «militant de la diversitat» (Planella i Pié, 2012). Curiosament, amb determinats col·lectius succeeix una cosa ben estranya: a les persones amb diversitat funcional (discapacitat) se les «monstra» (terme que prové de mostrar). Malgrat que una de les finalitats de l'obra d'art té a veure amb ser mostrada, el procés de «monstrar-se» de les persones amb diversitat esdevé per altres camins i amb altres finalitats (Planella, 2007).

Un punt de partida: contrametodologies del tacte i de les pedagogies sensibles

Sovint he pensat en una certa impossibilitat d'afrontar el treball metodològic en el camp dels Estudis Corporals. Ja he plantejat en altres espais una certa crítica a la moda de la recerca i a un gran abandonament de les pràctiques d'estudi (Planella, 2014). No obstant, quan ens proposen descriure algunes qüestions vinculades al camp temàtic que ens ocupa ràpidament es posa de manifest que del que es tracta és més de l'estudi i no tan de la recerca. I aquesta idea prové ja d'una llarga tradició que intenta descriure la complexa realitat on vivim: *Cultural Studies*, *Postcolonial Studies*, *Subaltern Studies*, *Gender Studies*, *Disability Studies*, etc. que podria concretar-se en l'estudi de les humanitats. La meua vinculació ha tingut lloc a través dels *Disability Studies* que m'han dut a adonar-me dels paral·lelismes entre els estudis corporals i els estudis sobre diversitat. En realitat, els primers, no han estat mai sistematitzats com ha passat amb els segons; però això no vol dir que no existeixi una comunitat de professors i estudiosos que es dediquin en cos i ànima a treballar-hi. Es tracta de realitzar altres mirades al cos, de procurar desmaterialitzar-lo per retornar-li la càrrega de simbolisme que li havíem pres.

L'aproximació metodològica que proposo al tema que investiguem està relacionada amb l'hermenèutica (Gadamer) i amb la fenomenologia (especialment la fenomenologia de la percepció, bo i seguint Merleau-Ponty). Tot plegat passat pel sedàs d'una certa arqueologia de les praxis, així com les formes d'exercir l'educació de Fernand Deligny. És cert que Deligny ha estat un dels experimentadors fonamentals de les contrametodologies al llarg del segle XX (duent a terme pràctiques antipedagògiques, negant-se a rebre subvencions, emprant la càmera de filmar com a eina pedagògica, compartint la vida amb els nois que vivia, fent de la pedagogia un veritable exercici poètic i com a tal molt difícil de captar, d'aprehendre i registrar). Basant-me en aquesta forma aproximada de treballar, proposo recórrer determinades praxis educatives. De Gadamer m'ha interessat especialment la proclama que fa als anys seixanta al voltant del mètode. Fet i fet, *Veritat i mètode* –l'obra de referència de Gadamer apareguda l'any 1960– és una forma radical d'encarar-se a les proclamacions d'una ciència amb fonamentacions «dures», una forma d'encarar la realitat des de la perspectiva de la temporalitat. La temporalitat, al parlar d'hermenèutica, fa referència a la presència del subjecte en la història, o si es vol del subjecte corporeïtzat en la història. I la historicitat, llegida des de l'hermenèutica gadameriana, ens apropa al problema de la contingència radical. És justament el pensar el cos des de la seva dimensió cultural, que ens condueix vers el sentit últim de la *Bildung* (o *Paideia* o *Humanitas*) que podem entendre des de dues perspectives possibles: *Schöpfung* (creació) i *Verfertigung* (fabricació). La perspectiva que proposo 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 mateixa conceptualització de la cultura.

Aquest article està redactat més enllà dels canons que ofereixen determinades veus que s'han erigit com a portadores del saber en el camp de l'educació. Sí. Existeixen discursos oficials i n'existeixen també (quin remei tenim) d'altres que esdevenen discursos oficinosos. Els discursos oficials es troben alineats amb determinats canons estètics, determinades concepcions i constitucions de cossos normatius que no deixen lloc (no en tingueu cap dubte) per al que podem denominar bellesa imperfecta; no deixen lloc a l'altra bellesa, a l'exercici de l'encarnació de subjectivitats diverses. Això en veritat no es troba relacionat amb el moment que ens ha tocat viure; és inherent a la humanitat mateixa. Ja Zotikos (segle IV dC) va haver de situar-se en el que podem designar com a *Crip Theory* tot defensant la vida dels leprosos que eren obligats a viure miserablement (per a la por al contagi corporal de la malaltia) als afores dels nuclis habitats. En un veritable acte de resistència (¿no és aquest l'origen radical de la *Queer Theory*?) Zotikos planta cara a les autoritats, a l'emperador Constantí.

Teories torçades per pensar la diferència: trencant la norma just a la frontera

Diu Ricardo Llamas que pensar el món des de la *Teoria Queer* és situar-se en el que podem denominar com «teoria torçada», en una teoria que –situada en la línia de Deligny, Foucault, Gadamer i d'altres– cerca la frontera com espai de ruptura, com a franjar on és possible pensar d'una altra manera. Amb els pas dels anys s'ha fet evident que existeixen clares connexions entre la teoria *queer* i la pedagogia. Aquest fet no sempre

ha estat evident, i fins i tot era vist com a quelcom estrany (i perquè no dir-ho: perillós). Barrejar diversitats sexuals amb l'educació podia tenir un cert regust de «perill», podia fer pensar a algú (especialment a les mentalitats tancades i ultraconservadores) que posar en mans d'educadors la paraula *queer* era pervertir, era torçar l'educació mateixa. Crec rellevant remarcar que el punt de partida d'aquest encontre es troba en una reflexió de 1992 de Gayatri Chakravorty Spivak. Diu així: «hem de pensar en la forma en què l'educació institucional o conjunt de discursos i pràctiques es troba relacionada amb l'autodeterminació de les poblacions subalternes, així com de la seva subordinació» (1992). Els *Subaltern Studies* han donat una força increïble per sustentar nous discursos (la majoria d'ells desmembradors de les tendències dominants) i obrir la pedagogia a altres possibilitats. El mateix succeeix amb un recent text de l'autora titulat *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012) –en realitat es tracta d'una compilació de treballs de l'autora on es troba incorporat l'article «Acting Bits/Identity Talk»– on torna a posar de manifest la qüestió de si els subalterns poden arribar a parlar. Pensar les formes estètiques de l'educació en el context actual esdevé fonamental per una autora que té la capacitat de moure's per terrenys fronterers, de travessar territoris com el dels estudis literaris per arribar a la pedagogia sense deixar de banda els Estudis Colonials.

En aquesta mateixa línia, Anzaldúa, en un text clar i contundent, planteja què vol: «la llibertat de poder tallar i cisellar el meu propi rostre, tallar l'hemorràgia amb cendres, modelar els meus propis déus des de les meves entranyes» (1987, p. 54). Esdevenir subjecte de la seva pròpia creació, reclamar una determinada posició del propi cos en un context de pedagogia de frontera, ¿realment és possible en les institucions educatives de les que avui dia disposem? La frontera esdevé l'espai del possible i de l'impossible alhora, l'horitzó utòpic de moltes pedagogies i de moltes corporeïtats. Parlar del cos a la frontera ens demana situar-nos en el territori mateix on té lloc la caracterització, la classificació, la normalització, l'anormalització, la construcció de l'altre corporal com a subjecte perillós, estrany i allunyat de la majoria de cossos normals. No cal amagar el fet que la frontera fa possible aquesta desaparició, construcció o reconceptualització dels subjectes i alhora possibilita trencar amb les antologies dicotòmiques.

Pensar en una certa variabilitat de les formes de concebre l'alteritat ens pot conduir a una visió molt particular, alimentada per determinades formes de pensar i entendre la idea mateixa d'Alteritat. Si ens posem a revisar els supòsits epistemològics que sustenten el que Robert McRuer designa com *Crip Theory* veurem l'abast real de la construcció mateixa (i del seu procés) de l'alteritat. ¿Perquè no pensar-la com una mera estigmatofòbia? És des d'aquesta perspectiva que sorgeix una important crítica als règims rehabilitadors, a les formes antigues de retornar a la normalitat d'aquells subjectes que se n'havien apartat. La *Crip Theory* (inspirada en els treballs d'activistes i acadèmics del camp de la diversitat funcional) té a veure amb la subversió davant les etiquetes i els rètols que a través de les pràctiques normalistes imposem als subjectes. Aquests poden acceptar-les o rebutjar-les. L'acceptació pot fer-se des de posicions de submissió a la norma o bé des de la resistència a ella.

Figura 1. Nicolas Andry de Boisregard (*Ortopèdia*, 1741)

Ben mirat, aquesta imatge del llibre del metge Nicolas Andry de Boisregard (figura 1), *Orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps* (1741), representa el símbol més clar per entendre l'art de l'ortopèdia, l'art del redreçament dels cossos desviats i apartats del padró de normalitat. En aquest sentit, les subjectivitats «diferents», que resisteixen (i es resisteixen), que prenen forma lliurement, que esdevenen precisament «subjectes», poden ser preses de l'art de l'ortopèdia, és a dir, d'una pedagogia que amb nom de pedagogia moderna acaba essent la clàssica pedagogia correctiva (tot i que disfressada amb múltiples i agradables noms). En contraposició a aquesta pedagogia correctiva 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:

- *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 corporeïtzada dels subjectes docents* o educands, no oblidant que els docents també són cossos que desitgen, pensen, actuen.

La presència històrica del cos i la inscripció en ell a través de les diferents pedagogies planteja un interrogant en relació amb quins cossos determinen els currículums.

Des d'aquesta òptica podem parlar de pedagogies que possibiliten el que denominem com *heterodòxia corporal* i pedagogies que produeixen *ortodòxies corporals*. Aquests dos models acaben creant construccions binàries de les corporeïtats, doncs produeixen cossos normalitzats i cossos anormalitzats, cossos que es troben dins els *cànons normals* i cossos que habiten més enllà de les fronteres de la *canonització corporal*. La pedagogia es converteix aleshores en un dels elements rellevants per a l'*exercici de regulació corporal*, perquè a través d'ella alguns d'aquests cossos podran ser redreçats i reincorporats a la categoria de normalitat corporal, mentre que els altres seran relegats, definitivament, als marges d'aquesta categorització.

Tot un sector del camp de l'educació encara no s'ha adonat que el cos es un objecte cultural; aquest objecte cultural pot ser presentat des d'una gran varietat d'estats i aquí es troba la seva possible mirada corpogràfica que ens ha de permetre traspasar allò càrnic (*Body and Flesh*) (Welton, 1998; Frank, 1993) per poder-nos endinsar en allò corpori. Es tracta d'una mirada polièdrica que no permet tornar enrere: el cos no pot ser llegit de forma unidireccional i ha de ser mirat polièdicament. Un cos que pot ser llegit com a monstruós, GLBT, ancià, jove, amb discapacitat, etc. El cos té aquesta increïble capacitat d'analitzar el món a partir dels sentits, de sentir-amb-el-món. Estem front a un cos natural (despullat) i front a un cos dissimulat (vestit). Quedar-se amb la dimensió de la carn seria el més fàcil, el més quotidià i habitual, però ens remet fàcilment a la idea de fragilitat i de vulnerabilitat. Aquesta capacitat de traspasar les carns, de culturalitzar-les i de fer-les cos en acte simbòlic, ens fa pensar en la necessitat de traspasar la seva condició càrnica. El polifacètic pensador francès Michel de Certeau, diu que cada societat té el seu propi cos, de la mateixa manera que cada societat té la seva llengua (1982) (tal vegada sigui el cos que es mereix, el que construeix, el que forma en cada context sociocultural concret).

De monstres i pedagogies alterades: la creació de subjectivitats asexuals o la lluita entra la carn i el cos

En el ja històric treball de Gilbert Lascault (*Le monstre dans l'art occidental*) es posa en evidència que la representació de les subjectivitats alterades al llarg de la història de la humanitat ha estat un fet recurrent. És així que ens proposa que «la forma *m* és un ser mostrat, representat, figurat (a les obres plàstiques), o suggerit, figurable, representable (a les obres literàries)» (2004, p. 21). La lletra *m* defineix, simbòlicament, al monstre que a través de la seva exposició pública (l'acte de ser mostrat) troba la seva pròpia essència, el seu nucli central. L'espectador ha quedat al llarg dels segles fascinat davant les formes (o deformacions) monstruoses. El monstre esdevé quelcom desitjat i alhora repudiat; ens provoca desig i fàstic alhora, en una barreja. Fa anys, a la meua classe vinculada a temes de diversitat funcional, vaig començar a treballar qüestions sobre discapacitat i sexualitat. Malgrat que els temps han canviat (estic parlant de l'any 2000, i ja fa catorze anys), introduir aquesta temàtica en la formació d'educadors, no era quelcom lliure de polèmica. Alguns estudiants es preguntaven per què havíem d'incloure qüestions vinculades a la sexualitat i la discapacitat en les seves «vides», que ells ja tenien molt clar quin model de subjecte representava una persona amb discapacitat i les meves històries i tallers no encaixaven massa. Vam treballar a partir de dues pel·lícules que tractaven de forma clara i directa aquesta qüestió: *Nacional 7* i *Hazme bailar mi canción*. Les

sexualitats que apareixien i s'hi representaven no sempre eren normatives ni dominants sinó que podien ser plenament contestatàries. Això feia encara més controvertit poder plantejar un debat obert, poder traspassar la carn i entrar en la dimensió corporal.

En els imaginaris i en les acceptacions/refusos que es deriven d'aquestes construccions simbòliques, el nen amb discapacitat és molt més acceptat (per la família, l'entorn, etc.) que no pas un adolescent amb discapacitat. I aquí és on trobem una gran paradoxa: per una banda la societat demana l'infant que segueixi sent un nen (i per tant que no faci aflorar la seva sexualitat) i, per l'altra, el seu cos li demana a crits que creixi (i que descobreixi tot el que té a veure amb la seva sexualitat). D'aquesta contradicció en surt el quadre següent:

Societat	Subjecte
<i>Demana i exigeix un alt nivell de neutralitat en els usos i pràctiques corporals (sexualitat)</i>	<i>Té la necessitat corporal de desenvolupar la seva sexualitat</i>
Si el subjecte decideix depassar el seu estatus de nen la societat pren les seves mesures repressores, negacionistes.	L'adolescent té dues opcions: resistir a les demandes socials i desenvolupar-se o escoltar el missatge que la societat li envia i frustrar el seu creixement.
Estarà contenta que el subjecte amb discapacitat segueixi sent un infant.	L'inconscient li diu que si segueix sent un nen tindrà menys problemes perquè tots l'acceptaran.

En aquest fenomen s'ajunten dues perspectives ben diferenciades. Una perspectiva s'ubica en la condició de *natural*: la seva corporeïtat es desenvolupa de forma natural i existeixen algunes evidències que no podem amagar. L'altra ho fa en la dimensió *cultural*: la societat li demana que no canviï, que negui la seva dimensió natural. És un cercle tancat, un bucle que té conseqüències directes i clares vers els subjectes. I quan el sexe no és infantilitzat aleshores afirmem que és inhumà. És semblant al que passa quan s'assimila la persona amb retard mental profund o els subjectes amb discapacitat amb alts nivells de dependència a un «vegetal». I en l'imaginari de la sexualitat no humana (o si es vol animal) hi juga un component clau l'agressivitat. Quan fem referència a la sexualitat i la discapacitat, els imaginaris llencen la idea que alguns d'aquests subjectes opten per desenvolupar la seva sexualitat per la via agressiva. Tornem a caure en l'error de pensar que totes les persones amb discapacitat o malaltia mental són persones agressives.

Tot plegat es tracta d'un mecanisme de defensa territorial de la societat. Moltes vegades s'afirma que totes les persones amb discapacitat tenen conductes masturbatòries, homosexuals, exhibicionistes; que totes les noies amb discapacitat que mantenen relacions sexuals queden embarassades, etc. Es relaciona la sexualitat amb conductes problemàtiques, i potenciar la sexualitat dels subjectes amb discapacitat pot ser interpretat com potenciar les conductes problemàtiques d'aquests subjectes. Es manté una mirada «franquista» a la sexualitat de les persones amb discapacitat. Però si som capa-

ços de fer-ne una lectura menys restrictiva, ens adonarem que és possible pensar en el desenvolupament dels subjectes des de la perspectiva de la sexualitat.

Si ho analitzem des de la perspectiva dels rituals, podem llegir la sexualitat o l'accés a la sexualitat com l'assoliment d'un estadi més en l'evolució de la persona. De fet, alguns autors plantegen que en les societats occidentals l'accés a la vida adulta passa per l'accés a la sexualitat. Un binomi que presenta clares incompatibilitats quan l'apliquem a les persones amb discapacitat. En aquest tema alguns països han trobat solucions salomòniques: l'esterilització massiva de les dones que presentaven discapacitat psíquica. Tot i que aparentment pugui semblar una solució progressista (tothom pot gaudir amb llibertat de la seva sexualitat) amb anterioritat ja s'havien saltat el primer nivell de la dignitat humana: demanar el consentiment de la persona a la qual s'ha aplicat l'esterilització (en la majoria de casos no s'havia fet).

La sexualitat en les persones amb discapacitat no és un tema que sigui vist des d'una perspectiva negativa per part de la societat (que sovint poques coses coneix d'aquest col·lectiu) ni de les famílies (que actuen amb un sentiment maternal/paternal i protector), sinó que en moltes ocasions són els mateixos professionals qui neguen la sexualitat o certs aspectes de la sexualitat de les persones amb discapacitat. Així ho demostra una enquesta realitzada a estudiants de segon i tercer curs d'educació social i treball social, que es volien especialitzar en intervenció amb persones amb discapacitat i que, tot i que aparentment estaven oberts a pensar molts temes lligats a la discapacitat, els costava acceptar que les persones amb discapacitat poguessin tenir una sexualitat com la de tothom². Aquesta perspectiva es reafirma en les paraules d'una educadora francesa: «estaria bé que mantinguessis relacions, però no en tens dret; pots gestionar la teva autonomia, però no pas la teva sexualitat» (Lavigne, 1996).

Cloenda

Possiblement se'ns acusi d'insistir en la necessitat de fer palesa la dimensió simbòlica del cos. No debades el cos (volent-ho o no) és un element central de les praxis educatives. O ens el creiem i realment possibilitem que els subjectes de l'educació puguin tenir una veritable i positiva educació corporal, o bé ens molesta i procurem apartar-lo de les pràctiques. O ens agrada o ens fa nosa; aquestes són les dues grans posicions del cos en la pedagogia. Però aquesta ha de ser capaç de trencar amb aquest posicionament i adonar-se que el cos no es pot negar; que les sexualitats a flor de pell dels estudiants adolescents són presents i es manifesten; que els cossos dels estudiants actuadors (i per tan plenament corporals) no poden ser negats; que les persones amb diversitat funcional tenen una sèrie de drets, entre els quals el gaudir de la seva sexualitat, etc. No es tracta d'educar els cossos sinó més aviat d'educar a partir dels cossos (del tacte, de l'olfacte, del sentits en general). No cal pensar en l'educand com un subjecte dòcil, sinó un subjecte a la recerca de la seva autonomia, de la seva identitat corporal. L'educand és l'actor del seu propi cos, i aquest pot ser pensat des de la perspectiva cultural. Ens cal una pedagogia que possibiliti realment una visió del cos de l'educand com a cos par-

(2) L'enquesta la vaig passar jo mateix durant quatre cursos acadèmics (1999-2002) a estudiants de la meua assignatura *Intervenció social amb persones amb discapacitat*, a l'Escola Universitària de Treball Social i Educació Social. Universitat Ramon Llull.

lant, cos expressiu, cos subjectivat. Un cos que pot simbolitzar més enllà de l'anatomia, de les carns i que és capaç d'exercir la seva condició corpogràfica.

Referències

- Alemán, J. (2014) *En la frontera. Sujeto y capitalismo*. Barcelona, Gedisa.
- Anzaldúa, G. (1987) *Borderlands/La frontera: the new mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books.
- Barbosa, A. M. (Org.) (1997) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. Sao Paulo, Cortez editora.
- Bertin, G. M. (1978) *L'educazione estetica*. Florència, La Nuova Italia Editrice.
- Bosch, E. (1999) «La capacitat educativa de les arts», AAVV, *Art, cultura educació. Idees actuals entorn a l'educació artística*. Lleida, Universitat de Lleida, p. 129-134.
- Canguilhem, G. (1962) «La monstruosité et le monstrueux», *Diogenes*, 40, p. 29-43.
- Certeau, M. de (1982) «Histoire de corps», *Esprit*, 62, p. 179-186.
- Efland, A. D. (1990) *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Nova York, Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. W.; Day, M. D. [ed.] (2004) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Londres, National Art Education Association.
- Esteban, J. [ed.] (2013) *Marcas del cuerpo en la educación. Imaginarios simbólicos y materiales*. Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Farina, C.; Hernández, E. [ed.] (2013) *Cosméticas y políticas del cuerpo. Educación de lo sensible*. Cali, Antonio José Camacho.
- Frank, D. (1993) *Chair et Corps*. París, Minuit.
- Gadamer, H. G. (1977) *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- (2001) *La educación es educarse*. Salamanca, Sígueme.
- Gombrich, E. H. (1966) *La storia dell'arte raccontata*. Torí, Einaudi.
- Huerta, R. (2014) «La diversitat sexual en la formació de mestres: el cinema com a argument creatiu», *Temps d'Educació*, 46, p. 231-246.
- Kenway, J.; Bullen, E. (2011) «Skin pedagogies and abject bodies», *Sport, Education and Society*, 16 (3), p. 279-294.
- Lascault, G. (2004) *Le monstre dans l'art occidental*. París, Klincksieck.
- Lavigne, Ch. (1996) «Entre nature et culture: La représentation de la sexualité des personnes handicapées mentales», *Handicaps et Inadaptations*, 72, p. 58-70.
- McRuer, R. (2006) *Crip Theory: cultutal signs of queerness and disability*. Nova York, New York University Press.
- Morris, J. (1991) *Pride Against Prejudice*. Londres, Women's Press.
- Nancy, J.-L. (2006) *El intruso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Pelias, R.J.; VanOosting, J. (1987). «A paradigm for performance studies». *Quarterly Journal of Speech*, 73, p. 219-231.
- Planella, J. (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, Desclée de Brouweer.
- (2007) *Els monstres*. Barcelona, Ediuoc.
- (2014) *El Oficio de Educar*. Barcelona, Ediuoc.

- Planella, J.; Pié, A. (2012) *Militancia y diversidad funcional*. Barcelona, Eduoc.
- Pultz, J. (2003) *La fotografía y el cuerpo*. Madrid, Cátedra.
- Spivak, G. Ch. (1992) «Acting Bits/Identity Talk», *Critical Inquiry*, 18 (4), p. 770-803.
- (2012) *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Boston, Harvard University Press.
- Welton, D. [ed.] (1998) *Body and Flesh. A philosophical Reader*. Londres, Blackwell.

Dibujar las formas corporales en la pedagogía: pensar el cuerpo más allá de la carne

Resumen: Este artículo quiere explorar las formas de interrelación existentes entre el cuerpo, el arte y la pedagogía, aunque no pretende hacerlo ni de forma crónica ni de manera extensa. Es cierto que, en su mayoría, los discursos actuales sobre la educación anuncian y proclaman otras formas de pensar en las prácticas educativas (especialmente a partir de terminologías que ponen en circulación elementos vinculados a la idea de competencias) bien alejadas del trilema: arte, cuerpo, pedagogía. Pensar el cuerpo, el arte y la pedagogía exige repensar las formas dicotómicas de entender las ontologías en las que las instituciones educativas ubican los sujetos que acogen; exige romper con las formas constituyentes de construcciones binarias, en pedagogías que en verdad entienden el cuerpo más desde la vertiente *Körper* (cuerpo físico) que desde la vertiente *Leib* (cuerpo simbólico). Se trata, en definitiva, de poder presentar una pedagogía que incorpore el cuerpo como sujeto y no sólo como objeto. Una pedagogía que a través del arte muestre todas las particularidades vinculadas a las diversidades sexuales, referidas y encarnadas en la diferencia. Una pedagogía que incorpore la diferencia más allá de las apariencias de la carne.

Palabras clave: estudios corporales, teoría *queer*, pedagogía cultural, diversidad, arte

Dessiner les formes corporelles dans la pédagogie : penser le corps bien au-delà de la chair

Résumé: Cet article veut explorer les formes d'interrelation existant entre le corps, l'art et la pédagogie, sans prétendre le faire de manière chronique ni extensive. Il est vrai que les discours actuels sur l'éducation, dans leur ensemble, annoncent et proclament d'autres formes de pensée dans les pratiques éducatives (tout spécialement à partir de terminologies qui mettent en circulation des éléments liés à l'idée de compétences) bien éloignées du trinôme: art, corps et pédagogie. Penser le corps, l'art et la pédagogie exige de repenser les formes dichotomiques de compréhension des ontologies dans lesquelles les institutions éducatives placent les sujets qu'elles accueillent; cela exige de rompre avec les formes constituantes des constructions binaires, dans les pédagogies qui, en vérité, comprennent le corps davantage dans son versant *Körper* (corps physique) que dans son versant *Leib* (corps symbolique). Il s'agit, en définitive, de pouvoir présenter une pédagogie incorporant le corps comme sujet et non comme objet; une pédagogie qui montre, au travers de l'art, toutes les particularités liées aux diversités sexuelles, référées et incarnées dans la différence; une pédagogie incorporant la différence bien au-delà des apparences de la chair.

Mots clés: études corporelles, théorie *queer*, pédagogie culturelle, diversité, art

Drawing body shapes in education: considering the body beyond the flesh

Abstract: The aim of this paper is to explore forms of interrelation between body, art and education, although not in depth or at length. It is true that current discourses on education generally present other ways of considering educational practices (particularly those based on terminologies that introduce elements associated with the idea of skills) that are far removed from the trilemma of art, body, education. To think about the body, art and education, we must reconsider the dichotomous way of interpreting ontologies in which education institutions situate the subjects they address. We must break with the forms that constitute binary structures, in pedagogies that truly interpret the body more in terms of *Körper* (the physical body) than *Leib* (the symbolic body). In short, the aim is to present a pedagogy that incorporates the body as a subject, not just as an object. This pedagogy would use art to demonstrate all the characteristics associated with sexual diversities that refer to and embody difference. This pedagogy would include difference, beyond the appearance of flesh.

Key words: body studies, queer theory, cultural pedagogy, diversity, art