

# ANTROPOLOGÍA DEL CUERPO

---

Revista del Grupo Internacional de Investigación de Antropología del Cuerpo

**METÁFORAS ANATÓMICAS. PENSAR LOS CUERPOS ROTOS DESDE LA  
PRAXIS EDUCATIVA**

**ANATOMICAL METAPHORS. THINKING BROKEN BODIES FROM THE  
EDUCATIONAL PRAXIS**

Jordi Planella<sup>1</sup>

## RESUMEN

El artículo propone un recorrido por las metáforas del cuerpo, por los imaginarios que las sociedades en cada momento histórico y espacio dan forma, cuidan y alimentan. El uso de metáforas es una metodología muy utilizada en determinadas disciplinas para aprehender y captar la realidad. Las metáforas nos sirven para comprender la posición de la pedagogía social frente a ellas así como para comprender de forma profunda los mecanismos que las crean.

**Palabras clave:** cuerpo, corporeidad, metáfora, pedagogía social,

## ABSTRACT

The article offers a journey through the metaphors of the body, imaginary societies in each historical moment and space shape, care for and feed. The use of metaphors is a widely used in certain disciplines to capture reality aprehender and methodology. Metaphors help us understand the position of social pedagogy in front of them and to deeply understand the mechanisms that create them.

**Keywords:** body, embodiment, metaphor, social pedagogy

---

<sup>1</sup>Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *Didácticas de la Educación Corporal: el buen arte de la preparación de la clase* dirigido por la Dra. Luz Elena Gallo (Universidad de Antioquia, Medellín) y con el apoyo del Comité Para el Desarrollo de la Investigación –CODI- de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Email: [jplanella@uoc.edu](mailto:jplanella@uoc.edu)

## **1. INTRODUCCIÓN**

*Mieux vaut la douleur (que l'on maîtrise) que la souffrance (qui s'impose sans rémission). S'il est loisible de résister à la première dans certains cas, la souffrance, elle, incarne toujours l'intolérable, l'excès qui détruit. La plaie matérialise la détresse, elle la fixe (David Le Breton, 2003: 35).*

De las relaciones del *Cuerpo* con la *Educación*, dimos cuenta y razón en un trabajo que revisaba diferentes aspectos de la pedagogía y la anatomía desde sus dimensiones simbólicas, (Planella, 2006) así como en otros trabajos parciales, más especializados en temáticas concretas vinculadas a la educación corporal (Planella, 2007). Queremos situar, en el presente artículo, la relación de los cuerpos con la Pedagogía Social.

Es por ello que no podemos olvidar que toda pedagogía, queriéndolo o no, sabiéndolo o no, elabora un determinado discurso sobre esos cuerpos. Pero también es verdad que por tradición, los discursos corporales de la pedagogía han tenido un sentido negativo y han sido usados o desusados según ha convenido a las formas de gestión de la academia. Desde ese punto de vista no se trata tanto de enseñar a los cuerpos a ser ellos mismos sino de aplacar las inercias que buscaban la autoafirmación corporal, de guiarles por caminos y veredas en los que lo somático no apunte a maneras de ser independientes.

Tiene razón Wulf cuando firma que “tras el fin de la antropología normativa, el cuerpo constituye hoy unos de los centros de investigación antropológica” (2008:159), y es por ello que podemos decir (cambiando el término *antropología* por *pedagogía*) que toda educación debe insistir en el carácter central de las anatomías. Nuestra intención es poder llegar a relacionar determinadas metáforas con las formas que algunas pedagogías han dado a los cuerpos de los sujetos de la educación.

## **2. METODOLOGÍA: EL TRABAJO CON METÁFORAS**

El enfoque metodológico del trabajo se realiza a partir de las metáforas y siguiendo el planteamiento de Sapir y Crocker (1977), entendemos que la metáfora funciona a modo de mecanismo cognitivo. Es desde esta perspectiva que las metáforas del cuerpo pueden ser consideradas:

*A la vez objeto y fantasma, exhibido y secreto, eterno y precario, unitario y troceado. Los anatomistas lo abrieron y lo desmembraron, poco a poco hasta analizarlo — etimológicamente disolverlo— hasta los límites de la abstracción; son los filósofos los que no lo han visto como una ilusión familiar y proponen erigirlo como centro cósmico; mientras que los poetas celebran en él la compañía del alma (Bril, 1994:7)*

Es a través de las metáforas que desarrollamos las ideas más significativas que se encuentran detrás de cada concepción corporal. La metáfora, tal y como escribe Umberto Eco, implica a la vez “tratar también del símbolo, del ideograma, del modelo, del arquetipo, del sueño, del deseo, del delirio, del rito, del mito, de la magia, de la creatividad, del paradigma, del icono; y también, como es obvio, del lenguaje, del signo, del significado, del sentido” (1990:168). Etimológicamente hablando, la metáfora significa “transporte”, “transferencia”. Es la transferencia de un nombre que designa a otro. Y desde este punto de vista entendemos que en la pedagogía social tiene lugar un encuentro radical entre las metáforas y los cuerpos, que unas veces ya vienen dadas y definidas por los imaginarios de las sociedades, y otras por los expertos que categorizan y definen las “anormalidades”.

En otras ocasiones, las metáforas son “creadas” por los propios educadores que crean nuevas realidades anatómicas al imaginar los cuerpos de los sujetos que acompañan. En palabras de Janin, se trata de entender al cuerpo como

*Lugar en que aparecen las urgencias, medio del encuentro con el otro, el cuerpo queda marcado por las diferencias, a partir del recorrido de caricias, de las marcas que van dejando los primeros cuidados y también las marcas de los sucesos dolorosos. Cuerpo representado, cuerpo fantaseado, cuerpo golpeado y libidinizado... Cuerpo del dolor y del placer (2009:15).*

### **3. CUERPOS QUE HABLAN (O QUE DECIDEN, DE UNA VEZ POR TODAS, NO CALLAR MÁS)**

La idea del cuerpo-lenguaje es fundamental para entender las relaciones humanas y de hecho ese es el primero de los cinco *Axiomas de la Comunicación* planteados por la Escuela de Palo Alto. Dicho axioma propone que “no podemos no comunicar” (Watzlawick y otros, 1981:50). La expresión hace referencia directa a la función y al rol del cuerpo en los procesos kinestésicos. Una de las partes del cuerpo que tiene una importancia significativa más relevante es la piel. La piel es un medio de comunicación como los demás, pero no se limita a ser nuestro envoltorio, sino que tiene muchas otras posibilidades funcionales de uso.

Esta característica le abre a múltiples ocasiones de interactuar con su entorno. Un ejemplo de la interacción del cuerpo con el entorno como elemento comunicativo es el caso de Hellen Keller, una niña sorda y ciega de nacimiento que era capaz de identificar todo tipo de sintonías a través de las vibraciones que sentía con las plantas de los pies desnudos. Entre la piel que toca y la

piel que recibe, se establece un verdadero diálogo: la piel escucha lo que la mano le dice y le responde. Para Torras y Acedo,

*Aceptar el desafío de osar pensar el cuerpo supone la acción de encarnarlo a través del/de los lenguaje/s, exige aventurarse por los límites de los códigos y su capacidad de dar sentido, que no solamente nos sirven para explicar el mundo sino, sobre todo, para constituirlo y a nosotr@s en él, con él (2008:9).*

La metáfora de la textualidad corporal juega un rol fundamental en las construcciones sociales del cuerpo, especialmente desde la hermenéutica de la textualidad corporal que nos invita a pensar el cuerpo como un territorio dónde es posible el ejercicio de la propia escritura (un ejercicio que puede ser denominado *corpográfico*). De hecho, los cuerpos desde la pedagogía social deberían tener ese objetivo: resistirse a la hegemonía de la normalidad, de los cuerpos normales que hablan por los otros cuerpos; resistirse a que esos otros cuerpos sean silenciados, acallados y sometidos.

#### **4. CUERPOS ATADOS**

La dominación del cuerpo ha sido el tema de reflexión que ha atravesado buena parte de las obras de Michel Foucault. Su expresión “cuerpos dóciles” recoge la tendencia de los Estados y las instituciones a mantener en condición de control o dominio los cuerpos de los ciudadanos. En *La volonté de savoir* nos dice que “las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos en torno a los cuáles se ha desarrollado la organización del poder sobre la vida” (1976:183). El saber y el poder invisten la vida (en su dimensión biológica) y la transforman (o construyen, siguiendo la terminología y el enfoque que he dado a mi discurso) según lo que queremos conseguir.

En la mayoría de las obras de Foucault, el filósofo se dedica a estudiar el origen de las instituciones y como a través de estas se ejerce el control de los cuerpos. Tanto en *Histoire de la sexualité* como en *Surveiller et punir* afronta este objetivo de disección de las instituciones y de sus acciones sobre los cuerpos de los ciudadanos. Pero la lectura del dominio del cuerpo puede hacerse más allá de la perspectiva presentada hasta ahora. Es necesario insistir en la idea que el cuerpo que vivimos actualmente es la expresión de las exigencias del capitalismo. El ser humano seguiría siendo un apéndice de la máquina.

Esta forma parte de un proceso de sublimación represiva, que aunque parezca que producen la liberación del cuerpo, en realidad no modifican las condiciones fundamentales de vida de los individuos. Todo esto sucede en un momento en que, posiblemente se pueda afirmar con

rotundidad, que el poder controla directamente las almas. La cultura del cuerpo se convierte así en una forma de control sobre la vida de los individuos. Una de las formas de control y dominio de los cuerpos más eficaz es la educación. El ejemplo, posiblemente más claro sea el del nacionalsocialismo alemán, donde Hitler anhelaba

*El endurecimiento corporal de su juventud, el renacimiento de la nación, realizado mediante la crianza expresa de un ser humano nuevo. Con eslóganes como Tu cuerpo pertenece a la nación o Tienes la obligación de estar sano, las Juventudes Hitlerianas proclamaron la obligación del fortalecimiento corporal (Knopp, 2001:37).*

Es cierto que toda pedagogía (instaurada en una mirada radical de control) no querrá sino tener al sujeto (y a su cuerpo) bien sujetado. Liberar un cuerpo puede representar una situación más que problemática. Por eso, pensar en la posible idea de los cuerpos liberados de la educación social, no deja de ser una simple ilusión desde la instauración de una “Pedagogía Sujetadora”.

## **5. EL CUERPO COMO INSTITUCIÓN**

El cuerpo se concibe, en múltiples ocasiones, como imagen de una institución. Es a través de una cierta jerarquía de niveles que la metáfora se aplica en diferentes grados a cada uno de ellos. Así tiene lugar una transferencia de significados de lo somático a lo social (o más concretamente, a lo institucional). La inferencia del cuerpo como institución o como colectividad es una de las acepciones que propone Seco en su *Diccionario del español actual*. La organización social es la que toma la “forma”, las características y la sensibilidad corporal, dividiendo sus tareas, sus jerarquías, etc. como si se tratara de los diferentes órganos corporales que posibilitan el funcionamiento del cuerpo humano.

La metáfora del cuerpo como institución, posiblemente sea de las metáforas más claras y usadas, pero a la vez parece desligada de su origen “corporal”. A partir de la perspectiva socio-biológica, creamos una metáfora que representa un espacio de disgregación anatómico-política. ¿Qué nos cabe pensar, qué nos cabe decir de los cuerpos en las instituciones? La pregunta más específica podría ser ¿Cómo vivir el propio cuerpo y resistir a las lógicas institucionales? Las instituciones creen en lo que nos insisten Kipen y Lipschitz:

*Para concebir un cuerpo como deficitario se lo debe oponer a la noción de normal. La normalidad y su ideología normalizadora son una construcción, en un tiempo y en un espacio determinado, fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permiten a un grupo instalar ciertos criterios para delimitar qué es y qué no es, es decir, criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables (2009:118).*

## **6. CUERPOS PRAGMÁTICO-PRODUCTIVOS**

El cuerpo puede ser interpretado y/o concebido como herramienta de trabajo y como producción de una fuerza de base motriz. Esta metáfora tiene su fundamento en los modelos capitalistas de producción. Brohm propone, al hacer referencia a la economía política del cuerpo, que “en la perspectiva del materialismo histórico, el cuerpo es fundamentalmente un medio de producción, una herramienta, un conjunto de técnicas del cuerpo” (2001:56). El cuerpo es el primer instrumento del hombre, había anunciado Marx en su obra *El Capital*. El cuerpo es el que acaba produciendo la acción.

A pesar de que los sistemas de producción hayan dejado de dar importancia al cuerpo como fuente principal de producción de energía, lo que sí que es cierto es su necesaria exigencia para seguir produciendo. Sólo es necesario tener presente determinadas tareas muy poco centradas en el uso de la fuerza (por ejemplo, el mundo de la docencia) y, en contraposición, como en determinadas situaciones en las cuales el sujeto no se encuentra corporalmente en “plena forma” tiene muchas dificultades para llevar a cabo su “producción”, su trabajo.

En muchas ocasiones los cuerpos de la educación social son arrojados a territorios “no productivos” precisamente por tratarse de cuerpos rotos, cuerpos torcidos, cuerpos estropeados, cuerpos lisiados, cuerpos anormales, cuerpos tarados, etc. Las lógicas de la producción (excepto casos extraños como el de las personas con diversidad funcional en las fábricas de munición de la Segunda Guerra Mundial) van de mano de las lógicas de las estéticas corporales; la partición binaria de la realidad funciona arrojando y segregando a los “otros cuerpos” a estados y lugares de marginación productiva.

## **7. CUERPOS NARRADOS EN SITUACIONES EXTREMAS**

Existen determinadas narraciones que hablan del cuerpo que lo erigen en el eje central de su discurso. Sin el cuerpo no tiene sentido su escritura, su narrativa corporal o su *corpografía*. Desde la antigüedad han existido dichas narraciones, muchas veces ligadas a perspectivas religiosas. Desde narraciones que hablan de milagros (ejemplos como los de las “curaciones” de cuerpos enfermos en los santuarios europeos de Lourdes, Fátima o Medjugorja) hasta las historias de las reliquias de santos que con el paso del tiempo sus cuerpos no se descomponen y se mantienen intactos.

A parte de las relaciones de la metáfora del cuerpo como elemento discursivo, es necesario situar las historias narradas por personas que tienen alguna relación “especial” con su cuerpo. Son

relevantes las historias narradas por personas con discapacidad física. Entre muchas hemos escogido tres narraciones corporales de la discapacidad. La primera es el libro escrito por Alexandre Jollien *Elogio de la debilidad* (2001). El autor narra su vida, hasta los 25 años, y expone, a través de un diálogo con Sócrates algunas percepciones de su cuerpo.

La segunda obra es la narración de Robert Murphy, un antropólogo americano con paraplejia, que expone también su vivencia. El libro lleva por título *Silent body* (1987), un título que nos sugiere la relación existente entre la necesidad de narrar a través del discurso escrito aquello que mi cuerpo no puede comunicar, y la vivencia interior del cuerpo como silencio.

La tercera narración que nos aproxima la discursividad y la corporeidad es el trabajo de Marta Allué *DisCapacidades* (2003). Allué es una antropóloga especializada en rituales funerarios que en 1993 sufrió un accidente fruto del cual se quemó una parte importante de su cuerpo. Desde entonces ha estado trabajando en la línea de la antropología de la discapacidad, donde el cuerpo es uno de los ejes centrales.

También es relevante un trabajo recientemente editado donde Rubén Gallego narra su vida en orfanatos e internados de la URSS, después de haber sufrido una parálisis debida a complicaciones en el parto. Narra lo siguiente en relación con su cuerpo: “lo primero es bajar de la cama. Hay un modo de hacerlo; se me ha ocurrido a mí. Sencillamente me deslizo hasta el borde de la cama, me doy la vuelta hasta quedar sobre la espalda y me dejo caer. Tras la caída llega el golpe. Y el dolor” (2003:13). Es especialmente relevante el relato de Isabel Palomeque una enfermera de la UCI que sufrió un ictus cerebral con 24 años. Así narra ella misma su cambio radical de vida:

*Sobreviví al ataque, al coma, a las infecciones y al aislamiento que fueron los auténticos protagonistas de mi vida los siguientes meses. Isabel había quedado atrás tal como yo la había conocido entonces (...). Ahora me llamaba Lebasi (mi nombre al revés) porque me sentía como si alguien me hubiera puesto del otro lado del espejo, invertida y en una dimensión absolutamente tergiversada de la realidad (2010:11).*

Y finalmente *El diario de Alice James*, la hermana de William James (psicólogo) y Henry James (novelista) donde registra los pormenores de su mundo. Tal y como se escribe en el prefacio de la edición de 1964: “El diario de Alice James, la hermana inválida del psicólogo William James, (...) representa su modesta aportación a la posteridad. Alice registró su mundo de enfermería en dos cuadernos de letra apretada durante los meses finales de su acortada vida” (Edel, 2003:15). Se trata de un testimonio histórico (el *Diario* se escribió durante la segunda mitad del S. XIX) de una relevancia importante y que en realidad ha sido muy poco citado y estudiado. El cuerpo paralizado de Alice nos descubre otras formas de vida, de resistencia, de lucha. En una de sus últimas entradas, el 4 de marzo de 1982 nos dice:

*Estoy siendo lentamente triturada bajo la sombría piedra del dolor físico, y dos noches he estado a punto de pedirle a K. la dosis letal, pero una camina vacilante por senderos tan desconocidos y perdura segundo a segundo; y estoy segura de que la única posibilidad es que ese desconcertado martillito que mantiene viva comprenda en breve la decencia de cesar su enajenado avance... (James, 2003: 278).*

El silencio de la cultura y de la sociedad lleva a algunas personas a usar el cuerpo como base de su discurso. En un antiguo trabajo sobre la inscripción y los cuerpos, titulamos uno de los apartados: “Cuerpos escritos, cuerpos tatuados”. Allí afirmábamos que “inscribir el cuerpo es darle vida, hacerlo pasar de un estado meramente anatómico y callado, a un estado social y comunicante” (Planella, 2001: 83). La conexión entre el cuerpo y el discurso puede poseer esta doble vertiente que hemos expuesto: personas que necesitan escribir las vivencias de su cuerpo y personas que necesitan escribir en su cuerpo para hacerse sentir.

## **8. CORPOLATRÍAS SOMÁTICAS**

La *corpo-filia* es el amor, de forma extrema, al cuerpo. Podríamos hablar casi de una religión del cuerpo que sería “el signo más claro de contestación contemporánea de los valores burgueses tradicionales” (Brohm, 2001:234). Desde la perspectiva de lo que ha venido en denominarse *religión del cuerpo*, este finaliza por convertirse en el último refugio del sujeto. Hablar de una religión del cuerpo implica, en cierta forma, hacer referencia a posiciones neo-paganas. El cuerpo se convierte en un fetiche y en un verdadero objeto de adoración. El cuerpo pasa a ser objeto de idolatría y es entonces que se puede hablar de *corpolatría*. El cuerpo se idolatra (o se corpolatra), convirtiéndose, de forma exagerada en el centro de la vida.

De esta forma el cuerpo ideologizado pasa a ser un cuerpo contrario al cuerpo concebido como tumba. Las conexiones entre la perspectiva de la *corpofilia* tienen mucha relación con la idea del cuerpo como mercancía. Seguramente se trata de la máxima expresión a la que se puede llegar como producto de consumo. Prácticas deportivas basadas en el trabajo para conseguir una determinada musculatura, conocidas como *body-building*, serían un buen ejemplo de este cuerpo concebido (y vivido) como elemento central de determinados discursos.

Ahora bien, es necesario precisar que los practicantes de esta disciplina rinden culto al músculo, más que al cuerpo, con lo cual todavía tienen mucho más focalizado su objeto de veneración. No se trata, por lo menos en las prácticas deportivas que se llevan a cabo en los EEUU, de un deporte que se desarrolle en la intimidad, sino de un deporte de calle, un deporte para ser



observado, un deporte para exhibirse. Los cuerpos en el templo-gimnasio seguirán una determinada liturgia que los ha de conducir al éxtasis del proceso “adorador” y transformador.

### **9. EL ODIO (HACIA DETERMINADOS CUERPOS)**

Corpo-fobia es una expresión cargada de valores y contravalores. El cuerpo se convierte, metafóricamente hablando, en espacio de mirada, de juicio (sobretudo prejuicio), de decisión y de resituación de determinados “sujetos corporales”, que por múltiples razones nos sitúan en un territorio que no es normativo. De esta forma los sentimientos homo-fóbicos se fundamentan en sensaciones de asco, rechazo y negación que parten de las sensaciones producidas desde el imaginario social, en el cual tocar, besar, oler un cuerpo del mismo sexo produciría fobia. Estas reacciones de asco son fenómenos culturales y lingüísticamente ricos, tratándose de sentimientos ligados a ideas que se dan en determinados contextos sociales y culturales.

Junto con los ejemplos propuestos desde la construcción/atracción/asco, la corpo-fobia puede darse en relación a las miradas de los otros cuerpos. Son múltiples los ejemplos que lo confirman. Uno de ellos nos habla de las reacciones que producen en los sujetos la observación de algunas personas con discapacidad. Estas reacciones, construidas también desde una fundamentación que prejuzga a los sujetos “portadores” de discapacidad sin conocerlos, pueden estar provocadas por aspectos de *forma* (formas de los cuerpos con discapacidad que son, desde el punto de vista estadístico, no estándares) y de la *presencia* (cuerpos que mantienen conductas no normativas, algunas de ellas ligadas a aspectos sexuales, que pueden darse en espacios que no son de estricta intimidad).

Pasaría algo semejante con los cuerpos envejecidos, con la piel arrugada de los ancianos. ¿Qué esperamos de las miradas que los captan e interrogan? De nuevo aparece el sentimiento corpo-fóbico. La no aceptación de los cuerpos de los otros, que viene dada por motivos variados, entre los cuáles podemos encontrar el recuerdo de nuestra propia fragilidad. Negándolos y redituándolos en territorios corporalmente no discursivos nos parece que los hemos eliminado de nuestro imaginario.

### **10. CUERPOS CONTESTATARIOS**

Pero el cuerpo no sólo es un espacio de investimento del poder, de transmutación social de los nuevos movimientos y de las modas, de expresión, de silencio, de ubicación fronteriza. El

cuerpo puede jugar también un papel relevante en las acciones de “resistencia” de los sujetos que lo encarnan. Foucault hará uso del concepto “resistencia” en repetidas ocasiones a lo largo de la su obra, e irá cogido de la mano de otros conceptos cargados de sentidos similares. La resistencia se da necesariamente dónde existe el poder, porque ella es inseparable de las relaciones de poder; la resistencia no es ni anterior ni posterior al poder; es absolutamente contemporánea al ejercicio del poder. La resistencia se ejercida haciendo frente al poder, a los discursos preconcebidos, a las modas pasajeras, etc. Un ejemplo del cuerpo como espacio y elemento de resistencia se encuentra en la vida y obra de Orlan. Orlan es una artista francesa que forma parte del movimiento body-art, pero tomado en su interpretación más extrema. Ella no parte del cuerpo como una base sobre la que dibujar y/o expresar sus ideas, sino que va más allá y transforma su propio cuerpo en el quirófano.

Tal y como afirma Dery “aparte del espacio de la sala de operaciones de Orlan, no hay otro lugar donde la política del cuerpo, del gusto vanguardista por la provocación y las perversiones de una cultura de imágenes y obsesionada por las apariencias, se reúnan de manera tan llamativa y perturbadora” (1998:264-265).

El trabajo de Orlan forma parte de esta metáfora corporal que busca resistir a través de la provocación, ya que ella quiere luchar contra lo congénito, contra el ADN. La resistencia a través del cuerpo es también clave en determinados discursos pedagógicos. Es el caso de la pedagogía crítica que se ve reflejada en los trabajos de Peter McLaren. Este autor parte de la idea que “una pedagogía crítica debe ir en contra de la tendencia de algunos post-estructuralistas burgueses suculentos a disolver la voluntad, y de su afirmación de que en el discurso nosotros somos siempre sujetos producidos y finalizados” (1997:96). El cuerpo es un espacio de lucha contra la imposición de sujetos finalizados y producidos externamente. Un ejemplo de las prácticas activistas de resistencia corporal lo tenemos en el texto del grupo Hartz:

*¿DNI? Documento: resistiendo al archivo, al registro. Nacional: resistiendo al estado nación. Identidad: resistiendo a la identidad estable, natural. Resistimos a lo humano, a ser persona, sujeto o individuo. Nuestro sexo es protésico, cibernético, precario, múltiple. Cuerpos que importan. Cuerpos que soportan. Cuerpos que sudan (...) Resistimos con cuerpos transfronterizos, abyectos, sucios, raros. Resistimos al cuerpo médico-policia. Resistimos al poder globalizado. Resistimos al consumo rosa. Okupamos los espacios de asignación de género y sexo, resistimos en los laboratorios: un desalojo heterosexual, otra ocupación maribollo. Resistimos con multitudes y diásporas queer, con proliferación de identidades: ciberbollos, osos, camioneras, drag, king-kong, punkifemmes, transgéneros, intersexuales, maricones... (Hartza, 2003).*

La resistencia y la lucha de los sujetos desde sus cuerpos pasa por definirse a ellos mismos como sujetos pensantes y autónomos y por decidir qué aceptan y qué no aceptan de los discursos imperantes.

## **11. DE METÁFORAS Y CUERPOS EN LA PEDAGOGÍA**

Quisiéramos finalizar el artículo con un apartado final que haga referencia a la pedagogía social somática (en el sentido de formar socio-culturalmente al cuerpo) como acto de resistencia, como forma de educar hacia lo que podríamos denominar “descontrol social” de los cuerpos. Si entendemos la pedagogía del cuerpo simbólico desde una posición performativa, dónde la presencia de la construcción del proyecto personal (corporal) puede venir dada por la producción de las palabras, surge la necesidad de hablar de una pedagogía que contemple, como posibilidad pero también como proceso, la narración de los propios cuerpos. Para tomar conciencia de nuestra presencia y existencia corporal debemos ser capaces de construirnos, de forma narrativa, como sujetos corporeizados.

No podemos existir más allá de la presencia que emana de nuestro rostro. El cuerpo, a través del rostro, pero también a través de toda nuestra anatomía -ahora ya simbolizada- es al mismo tiempo frontera y exposición de nuestra subjetividad. Es justamente a través del cuerpo que entramos en contacto, pero al mismo tiempo nos diferenciamos de la comunidad. Esta caracterización individual tiene un ejercicio clave: aquello que el cuerpo es capaz de transmitir, de decir, construir a través de sus discursos corporeizados.

El cuerpo, en una *pedagogía social de la narratividad*, necesita ser pensado desde la experiencia y no como simple objeto. Si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnada), este tiene que ser capaz de transmitir *corporalmente* episodios de sus trayectos vivenciales. Es así que entendemos que *comprenderse es apropiarse de la propia vida*. Y en la narratividad de la propia experiencia se dibuja aquello que ha quedado inscrito en la memoria corporificada: el trazo de experiencias vividas en la propia piel. El cuerpo, símbolo de uno mismo, se convierte en el mediador entre el individuo y el mundo que lo rodea. Y es al ponerse en contacto con éste otro corporeizado que se pone en funcionamiento el ejercicio de la narratividad. Explicarme a mí mismo mi trayectoria, con rastros de mi corporeidad, para explicar a los otros aquello que de mí quiero transmitir, decir, explicar y/o exponer.

La narratividad corporal permite que el educando se exprese y esta expresión corporal textualizada sirve, entre otras funciones, para actuar en contra de la obligatoriedad que marcan determinadas pedagogías de normalización corporal, disciplinas anatómico-correctivas y silenciadoras de las pulsiones y de los deseos. Activar el cuerpo, en lugar de provocar su

neutralización. La narratividad corporal es justamente lo contrario de la neutralización corporal, máxima expresión pedagógica del ejercicio de *prohibición corporal*.

Se hace evidente cuando en un proyecto pedagógico que busca ofrecer la posibilidad a los sujetos que construyan su proyecto corporal, la prohibición queda fuera de lugar, sobre todo porque se ha desplazado el eje central de la arquitectónica corporal del  *cuerpo-sujeto-educador* hacia el  *cuerpo-sujeto-educando*. Más allá de la "fabricación" frankensteiniana de los cuerpos, los sujetos diseñan los cuerpos, y en este mismo ejercicio de *diseño corporal* encontramos la existencia de la negación etimológica de la *infancia* (incapaz de hablar).

Si el axioma de la comunicación de Watzlawick anunciaba la imposibilidad de no comunicar (*no podemos no comunicar*), al niño, como sujeto incapaz de hablar, deja en absoluto a este sujeto corporeizado que habla a través de los gestos, las miradas, los movimientos, los desplazamientos, los olores, los silencios y también la quietud. Porque la pedagogía de la narratividad no es otra cosa que un viaje por el cuerpo, por los huesos, atravesando tejidos. La pedagogía de la narratividad corporal se encuentra, en definitiva, mucho más próxima a la acción que posibilita que los sujetos reflexionen sobre ellos mismos (especialmente sobre sus *corporeidades*) que a la transmisión de saberes exteriores (donde se exponen formas de *seres corporales*).

A través de las nuevas tecnologías, pero sobre todo a través de los dispositivos pedagógicos, se materializa la *desaparición ritualizada del cuerpo*, que incluye los gestos, las posturas, las distancias en los sujetos, los deseos y su anunciación. A través de variados mecanismos se ordenan estas maneras de hacer, y es entonces que no pueden tener cabida ni los *sentidos* en general, ni el *tacto* en particular. Pero, en cambio, hablar de hermenéutica y contemplar al mismo tiempo la dimensión simbólica de los cuerpos lleva a pensar en una pedagogía que privilegie e insista en que parte de su acción se realice a través del tacto y de los sentidos.

Hay que tener presente, si hacemos un análisis paralelo a la presencia de cuerpo en los contextos médicos, que pensar en el cuerpo desde los sentidos está desligado de la idea de un "cuerpo encima del cual intervenimos". Hablar de pedagogía del tacto implica una posición de *empatía corporal* con éste otro, de implicación emocional. No se trata de una pedagogía que marca la distancia (nombrada por algunos educadores *distancia óptima*) entre educador y educando, y que, por lo tanto, sus cuerpos no interaccionan táctilmente.

La pedagogía del tacto propone la puesta en juego de las corporeidades de los sujetos, pues entiende que a través de éste confluir corporal se potencia el crecimiento de los diferentes sujetos participantes. Se trata de compartir una cierta sensorialidad con el otro, construida desde la

confianza y la proximidad, y desarrollada desde posiciones corporales mediadoras. Se nos hace difícil, llegados a este punto, pensar en una pedagogía sin tacto, donde educador y educando borren de su acción cotidiana la realidad corporal, sin que existan interacciones de las vivencias de los sujetos.

Y si hablamos de una pedagogía del tacto, tenemos que hablar desde un enfoque más global de una pedagogía de los sentidos. El tacto es uno de los sentidos que se quiere privilegiar, pero existe una concepción más amplia de los mismos ya que la pedagogía del sentido parte de los *sentidos*, potenciándolos al máximo e intentando que a través de ellos el sujeto se pueda desarrollar con su potencialidad. ¿Y del tacto y los sentidos se desprenden las emociones, qué papel juegan en los contextos pedagógicos? ¿Pueden aflorar las emociones en los contextos socioeducativos? Demasiado a menudo obtenemos una respuesta negativa que viene dada por la acción de una pedagogía que sigue privilegiando aquello intelectual *versus* aquello que pasa, proviene, se expresa y se manifiesta a través del cuerpo. Se trata de una pedagogía que enseña a escuchar la voz del cuerpo, a conocerlo, a sentirlo y a actuar a partir de sus necesidades. Y una de las formas de hacerlo es despertando el sentido del tacto, calmado por la acción de la pedagogía excesivamente racionalista.

Proponemos un modelo corporal que quiere superar perspectivas históricas, y en parte todavía vigentes, que categorizan al cuerpo desde una óptica negativa. Así, más allá de las hermenéuticas que entienden a los cuerpos como elementos a disolver, controlar, eliminar o subyugar, nos situamos en una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto. Sin embargo, si bien rechazamos la negatividad corporal, tampoco queremos posicionarnos en la perspectiva del dualismo postmoderno que busca una descorporalización de los sujetos en pro de su virtualización.

Se trata de una pedagogía que busca romper con las estructuras binarias y, por lo tanto, con la construcción de un modelo dualista en el cual el hombre es concebido como cuerpo y alma. La pedagogía de la corporeidad se encuentra enmarcada dentro del ciclo de *positividad* corporal, en lugar de hacerlo en el ciclo de negatividad. El cuerpo no es aquel enemigo que nos priva de alcanzar el conocimiento, sino que podemos alcanzar el conocimiento a través y desde nuestra vivencia de la corporeidad.

La *hermenéutica* posibilita la constitución de una pedagogía con modelos curriculares abiertos, la resituación del sujeto en el centro de la acción educativa y permite que el educando se eduque a él mismo. En éste *educarse a él mismo* hay implícito la proyección de la propia idea de

que el sujeto tiene de su cuerpo, de su vivencia corporal, de los usos y texturas que le dará. La educación no fabrica cuerpos a la carta, sino que lo que posibilita es educar la conciencia corporal -el *Leib*, la corporeidad- partiendo de la idea que los educadores no pueden pensar ni decidir como los otros tienen que vivir y experimentar sus cuerpos.

Si entendemos al sujeto como aquél que tiene capacidad para rechazar determinadas acciones y para afirmar otras, lo entenderemos también como aquél que tiene capacidad para rechazar determinados modelos corporales (o actitudes y pensamientos sobre el cuerpo) y afirmar otros. Será un sujeto que a pesar de toda pedagogía encontrará las formas de no estar sometido a los controles sociales permanentes.

## **REFERENCIAS**

- Alué, M. (2003) *DisCapacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Bellaterra.
- Bril, J. (1994) *Petite fantasmaforie du corps*. París: Payot.
- Brohm J-M. (2001) *Le corps analyseur. Essais de sociologie critique*. París: Anthropos.
- Dery, M. (1998) *Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo*. Madrid: Siruela.
- Eco, U. (1990) *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- Edel, L. (2003) “Prefacio a la edición de 1964 de *El Diario de Alice James*”. Valencia: Pre-Textos, pp. 15-21.
- Foucault, M. (1976) *La volonté de savoir*. París: Gallimard.
- Gallego, R. (2003) *Blanco sobre negro*. Madrid: Alfaguara.
- Gamelli, I. (2002) *Pedagogia del Corpo*. Roma: Meltemi.
- Hartza (Colectivo) (2003) “Desdramatizando nuestros DNIs”. <http://www.hartza.com/dniqueer.htm>. (8/06/14)
- James, A. (2003). *El Diario de Alice James*. Valencia: Pre-Textos.
- Janin, B. (2009) “Somatizaciones en los niños”, en JANIN, B. y KAHANSKY, E. (2009) (Comps). *Marcas en el cuerpo de los niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 15-36.
- Janin, B. y Kahansky, E. (2009) (Comps). *Marcas en el cuerpo de los niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jollien. A. (2001) *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA.
- Kipen, E. y Lipchitz, A. (2009) “Demasiado cuerpo”, en A. Rosato y M.A. Angelino (Coord). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 117-132.
- Le Breton, D. (2003) *La peau et la trace: sur les blessures de soi*. París: Métailié.
- McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

- Murphy, R. (1987) *The Body Silent*. Nueva York: WW Norton.
- Palomeque, I. (2010) *Alta sensibilidad*. Barcelona: Plataforma.
- Planella, J. (2001) “El simbolismo del cos en la cultura postmoderna”, en A. Moreu y C. Vilanou, C. (Eds.) *Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 75-91.
- Planella, J. (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2007) *Los monstruos*. Barcelona: Ediuoc.
- Sapir, J. D y J. Christopher, C. (eds.) (1977): *The Social Use of Metaphor. Essays on the Antropology of Rhetoric*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.
- Torras, M. y Acedo, N. (2008) “Encarnac(c)iones. Teoría(s) de los cuerpos”, en M.Torras y N. Acedo (eds.) *Encarnac(c)iones. Teoría(s) de los cuerpos*. Barcelona: Ediuoc, pp. 9-11.
- Watzlawick, P; Beavin, J; Jackson, D. (1981) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Wulf, Ch. (2008) *Antropología., Historia. Cultura, Filosofía*. Rubí: Anthropos.