

Ángel García del Dujo (coord.)

# Pedagogía de las cosas

Quiebras de la educación de hoy

Octaedro 

Primera edición: agosto de 2022

© Ángel García del Dujo (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19312-00-6

Depósito legal: B 15893-2022

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

No es posible un mundo sin cosas, tampoco la educación . . . . .	13
ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO	
BLOQUE I	
Lo material en la educación: objetos, espacios y cuerpos . . . . .	23
JALME TRILLA BERNET, MARÍA LOZANO ESTIVALIS, ANTONI TORT BARDOLET	
La materialidad en la pedagogía reggiana . . . . .	63
MARIANA BUENESEADO FERNÁNDEZ	
De la documentación a través de imágenes al objeto pedagógico . . . . .	69
ISABEL CARRILLO FLORES	
Cosas que importan en la Educación Infantil . . . . .	75
ANA CASTRO ZUBIZARRETA	
APE-Educación UCM: una pedagogía del espacio en Educación Superior . . . . .	81
CAROLINA FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL, M. JOSÉ ALBERT GÓMEZ	
La magia de lo inefable en cuestiones educativas . . . . .	87
JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO	
La pedagogía de las cosas, un nombre viejo para una vieja idea . . . . .	93
GONZALO JOYER OLMEDA	

Los objetos en la educación para el desarrollo sostenible. GLADYS MERMA-MOLINA	99	La vulnerabilidad: una oportunidad para preguntarnos por el sentido de la educación. ....	197
La materialidad en educación: pedagogía holística y aprendizaje experiencial .....	105	MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO	
La importancia de la arquitectura escolar: los ambientes de aprendizaje como recurso pedagógico .....	111	El drama educativo de un cuerpo negado. Cosa personal.....	203
ROBERTO SANZ PONCE		FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS	
Personas que migran, objetos que se reubican. Apuntes para la pedagogía de las cosas desde una perspectiva intercultural. ...	117	Concienciar y preparar el 75.º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 - 2023) y su vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible.(ODS)	209
TOMÁS SEGARRA ARNALI		M. DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT	
Los cuentos en la escuela como instrumento de creatividad y aprendizaje .....	123	El cuerpo como sujeto. ....	215
M. CONCEPCIÓ TORRES SABATÉ		MIQUEL MARTÍNEZ MARTIN	
Proyección educativa del espacio montessoriano y la <i>self-</i> <i>determination theory</i> (Sdt).....	131	El sabor de la participación infantil y adolescente: el valor de los espacios performativos hechos de cuerpos y acción .....	221
MARÍA PAULINA VIÑUELA HERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ		TANIA MATEOS BLANCO	
<b>BLOQUE II</b>		Educar desde de la potencialidad .....	229
El cuerpo y las cosas en educación .....	139	ANNA MONZÓ MARTÍNEZ	
CLARA ROMERO-PÉREZ, JOAQUÍN ESTEBAN-ORTEGA, JORDI PLANELLA- RIBERA		Disquisiciones dramáticas: elogio del cuerpo .....	235
El habitar de los cuerpos. De las pedagogías sensibles a las pedagogías de la resistencia. ....	173	LUIS NÚÑEZ-CUBERO	
ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS		Hacia una pedagogía ecosensible .....	241
Emociones reales versus «desemociones» virtuales. Las pedagogías sensibles y el metaverso .....	179	MARINA PEDREÑO PLANA, MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ	
ROCÍO CRUZ DÍAZ		Sin experiencia del mundo, ¿podrá la humanidad preservarse? ...	247
Nos pusieron a mamar, nos ayudaron a ponemos de pie y aprendimos a comunicarnos; nos hicimos humanos .....	185	JUAN A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ	
JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO		<b>BLOQUE III</b>	
Sentido, sensibilidad, sentimientos y emociones. Pedagogía sensible y aprendizaje-servicio (ApS) en tiempos de covid-19	191	La materialidad de lo digital en educación .....	255
M.ª DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR		ALBERTO SÁNCHEZ-ROJO, JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ, JUDITH MARTÍN- LUCAS	
		El aula del futuro en la Europa del siglo XXI: de la teoría y la práctica, de lo digital y lo físico. ....	287
		LAURA ALONSO DÍAZ	
		La materialidad de las redes sociales en la educación .....	295
		TANIA ALONSO-SAINZ	
		La otra materialidad de las cosas y sus posibles efectos. ....	301
		ISABEL ÁLVAREZ CÁNOVAS	

Del pensamiento crítico en tiempos de «realidad disminuida» . . .	307
MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA, MONTSERRAT PAYÀ SÁNCHEZ	
Envolver de contenido educativo el uso de la tecnología en el aula universitaria . . . . .	313
ÁFRICA M. CÁMARA ESTRELLA	
¿Qué nos hace humanos?: nueva materialidad pedagógica en el contexto educativo actual . . . . .	319
MACARENA DONOSO GONZÁLEZ	
Para una pedagogía de/con las tecnologías digitales . . . . .	325
BERNARDO GARCALLO LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN BELLVER MORENO	
El papel pedagógico y mediador de la familia en el uso de las tecnologías . . . . .	331
CARMEN ORIE SOCÍAS	
Pensar en la educación desde la teoría en un mundo hiperconectado . . . . .	333
EDUARDO S. VILA MERINO, J. EDUARDO SIERRA NIETO, CRISTÓBAL RUIZ-ROMÁN	

#### BLOQUE IV

Manifestaciones, prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas: del amor por las cosas . . . . .	341
BIANCA THOLLIEZ, FRANCISCO ESTEBAN-BARA, DAVID REYERO-GARCÍA	
El doble fin de la tarea educativa del docente: aprender a ser feliz y mejorar como persona . . . . .	377
JOSU AHEDO RUIZ	
Educar la memoria . . . . .	383
MARÍA GARCÍA AMILBURU	
La competencia emocional como herramienta evolutiva de la pedagogía de las cosas . . . . .	389
M. INÉS MARTÍN GARCÍA	
Del déficit de naturaleza: hacia una pedagogía de las cosas de la naturaleza . . . . .	395
JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ	
Los colegios mayores como espacios educativos . . . . .	403
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN	

El diálogo y la escucha como manifestación del amor por las cosas: el maestro como inspirador . . . . .	409
PILAR PLAZA DE LA HOZ	
¿Dónde hacer realidad la pedagogía de las cosas? Pensemos en un Museo del Juguete . . . . .	413
MIGUEL A. SANTOS REGO, MARÍA DEL MAR LORENZO MOJEDO	
Sobre una pedagogía relacional y creativa de las cosas humanas . . . . .	419
CARMEN URPI GUÉRCIA	
La educación en las cosas y las cosas de la educación . . . . .	425
MONTSERRAT VARGAS VERGARA	

# El cuerpo y las cosas en educación<sup>1</sup>

CLARA ROMERO-PÉREZ  
Universidad de Sevilla

JOAQUÍN ESTEBAN-ORTEGA  
Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid)

JORDI PLANELLA-RIBERA  
Universitat Oberta de Catalunya

## Introducción

Desde al nacimiento hasta la muerte, el cuerpo es nuestro modo de existencia y de ser-en-el-mundo. Desde pequeños, nuestro cuerpo es capaz de evocar objetos ausentes por medio del juego simbólico y de servirse de «objetos transicionales» para ganar en seguridad en uno mismo, como señaló el psicoanálisis. Cuerpo y cosas pueden adoptar una relación de yuxtaposición –como ocurre en los dualismos–, o de reciprocidad y recursividad –como ocurre en los nuevos materialismos– a través de relaciones corporeizadas. Como señalan Idhe y Malafouris (2021, p. 280), «hacemos cosas que, a la vez, nos hacen». Uno de los centros de interés en los estudios filosóficos contemporáneos fue el cuerpo y sus relaciones con el sujeto y el mundo exterior. Las ciencias sociales han analizado también el cuerpo en relación con los procesos civilizatorios y socioculturales. En educación, el cuerpo importa y ¡mucho! No en vano, constituye el centro de experiencias a través de las cuales las cosas son accesibles a los sentidos para después tomarse en inteligibles. A nivel pedagógico, el cuerpo educando constituye el epicentro del quehacer educativo (léase, p.e., en la relación educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir). Paradójicamente, el acervo pedagógico acumulado hasta ahora en torno al cuerpo en educación está desequilibrado a favor –parafraseando a Michel Serres (2011)– del «sapiens de la sabiduría» frente al «sapiens que saborea».

1. Investigación en el marco del proyecto I+D+i FEDER Andalucía 2014-2020, Junta de Andalucía (Consejería de Economía y Conocimiento) (Ref. UIS-1254251) (2020-2022).

La ponencia trata sobre el cuerpo y las cosas en educación y lo hace en forma de *collage*, combinando ideas y postulados procedentes de diferentes tradiciones de pensamiento y culturas científicas desde un núcleo ordenador común: la educación entendida como una acción de apertura al mundo que reposa, como señala Le Breton (2000, p. 41), en «un saber estar, un saber ver, un saber escuchar, una apertura al mundo del sentido y de los sentidos». Como una acción corporeizada y, por ello, afectiva, sensorial y móvil en diálogo con las cosas.

En primer lugar, trataremos sobre los términos *cuerpo* y *cosas* con la intención de acotar mínimamente la rica red semántica que ambos vocablos comportan. Seguidamente, se abordarán las claves que podrían explicar el giro corporal y material en las agendas de la investigación sociohumanística y en la educativa. A continuación, nos detendremos en el cuerpo como cosa para inferir, a partir de ellos, algunas implicaciones socioantropológicas y educativas. La última parte de la ponencia reflexiona acerca de las pedagogías sensibles en clave fenomenológica. Finalmente, en apretada síntesis, se resaltarán algunas conclusiones en un intento de involucrar a nuestros lectores en nuestras reflexiones y dialogar con ellos.

## Cuerpo y cosas

Cuerpo y cosas representan objetos de conocimiento que han sido abordados desde distintos campos del saber. También han concitado el interés en el arte por el valor simbólico y expresivo que ambos comparten. Si nos referimos al ámbito educativo, cuerpo y cosas comparten protagonismo. No puede darse educación alguna sin cuerpo (soma y psique) y sin cosas (abstractas y concretas, reales y artificiales, tangibles e intangibles [no-cosas]) (Han, 2021). El clásico principio pedagógico «de la cosa a la palabra, de la palabra a la idea» de la Escuela Nueva se ha visto transformado en nuestros días por este otro: «de la conexión (digital) a la gestión de la información y a la co-creación de conocimientos». La polivalencia y rica historia intelectual de ambos términos nos alerta de los posibles –y más que probables– reduccionismos a los que estamos expuestos los ponentes –también los adendantes–, y nos previene también de adoptar actitudes beligerantes entre visiones intelectuales contrapuestas, habida cuenta de la disparidad teórica existente en las ciencias sociales y humanas en torno a estas cuestiones. Nuestra intención en esta primera parte de la ponencia es analítica y descriptiva. Se delimitará, en primer lugar, los conceptos de cuerpo y cosas, para seguir, a continuación, con una exposición de las nuevas narrativas interdisciplinares sobre el cuerpo y las cosas a partir del «giro corporal y material» en las nuevas agendas de la investigación social y educativa.

## ¿A qué llamamos cuerpo?

El *Diccionario de Filosofía* de Ferrater Mora (2021) incorpora tres acepciones al término *cuerpo*. El cuerpo como cosa, «como objeto físico que posee propiedades sensibles o que posee propiedades que causan en los seres humanos y, en general, en los organismos biológicos impresiones o estímulos» (cuerpo sensorial). También se entiende como «la materia orgánica que constituye el hombre y los animales» (cuerpo físico) y de modo específico, como la «materia orgánica que constituye el hombre, el llamado cuerpo humano» (Ferrater Mora, 2021, p. 178). Ninguno de ellos, a nuestro juicio, permite delimitar con precisión a qué llamamos cuerpo en relación con los cometidos y naturaleza de la educación. Como acertadamente señala Mabel Moraña (2021, p. 14), «el cuerpo es intraducible, incomunicable, una presencia sin peso ni medida». Hay tantos cuerpos como historias narrativas proyectadas sobre él (ciencia, filosofía y arte). En la narrativa educativa y pedagógica, el cuerpo ha estado presente de diferentes maneras a lo largo de su trayectoria científica y pedagógica. Como cosa u objeto de conocimiento y como experiencia vivida. Como cosa, la investigación educativa sobre lo corporal y la corporeidad admite múltiples vías. Desde las neurociencias, el cuerpo «aporta a su unión con el sistema nervioso su inteligencia biológica primigenia [...], que acaba expresándose en forma de sentimiento –«barómetros del estado interno de los organismos» (Damasio, 2021, p. 184)–, cuya percepción requiere el sistema nervioso necesariamente» (Damasio, 2021, p. 31). Desde la psicología, el cuerpo constituye algo más que el soporte fisiológico del sujeto. El «cuerpo que aprende» es la referida, en términos psicológicos, al esquema corporal (imagen, uso y control del propio cuerpo) como unidad psicobiológica esencial en la formación del sujeto educando. Desde la filosofía y la sociología, el cuerpo ha sido objetivado desde una doble lectura: como instrumento mediador con la realidad y como instrumento de alienación para el sujeto. Para el arte, el cuerpo es, al mismo tiempo, signo y símbolo, al servicio del poder que denota un posicionamiento estético e ideológico de lo representado. Para la pedagogía –en el sentido herbartiano de ciencia del educador–, lo corporal y la corporeidad no son sino dimensiones educables con un importante valor educativo como configurador de la individualidad (conciencia corporal) y la sociabilidad (cuerpo social).

## ¿A qué llamamos cosas?

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) admite hasta seis usos lingüísticos de los que resaltamos los tres siguientes: «lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, concreta, abstracta o virtual»; «objeto inanimado» y «asunto».

Desde el ámbito filosófico, en un sentido restringido, se entiende por cosas a aquellos «elementos que poseen propiedades, guardan relaciones entre sí, y sufren los cambios que constituyen los sucesos» (Honderich, 2008, p. 217). De este modo, esta noción se relaciona con el concepto de sustancia, entendida como ser o esencia de una cosa. Como término contrapuesto al de idea y sujeto en el idealismo y al de persona, en el personalismo, desde el materialismo el concepto de cosa se identifica con los de ser, materia o realidad. Desde la postfenomenología, por el contrario, las cosas son algo más que objetos. Son, en palabras de Ingold (2014, p. 13) «reuniones de materiales en movimiento, a diferencia de los objetos». En una línea similar, Don Ihde y Lambros Malafouis (2021) acotan el término cosas «en el sentido amplio de formas materiales y técnicas. El término se refiere a la materialidad de los objetos mundanos, herramientas y artefactos, tanto como a tecnologías modernas y nuevas formas de cultura digital» (p. 280). En las filosofías no procesualistas, se toma como paradigma la noción de *cosa* –y la de *agente*– como soporte de cambios.

## El giro corporal y material en la agenda de la investigación sociohumanística

### Análisis en clave del contexto intelectual y sociotecnológico

Venimos asistiendo en estas dos últimas décadas a un desarrollo notable en las ciencias sociales de análisis teóricos e investigaciones acerca del cuerpo y lo material que florecen en un contexto sociocultural y tecnológico en el que se cuestionan y replantean las lógicas ontológicas, epistémicas y metodológicas hasta ahora empleadas en Occidente para dar cuenta de lo humano y su realidad. Este nuevo contexto sociotecnológico se abre, además, a un nuevo escenario de reflexión sobre las relaciones entre lo humano y lo no-humano (las cosas que pueblan el mundo-vida) y una reinterpretación de las nociones clásicas del pensamiento occidental (léase, identidad, subjetividad, agencia) a través de nuevas narrativas. El interés por el cuerpo y lo corporal no responden a inquietudes cognoscitivas *per se*, sino por nuevas problemáticas que afectan a lo humano y la humanidad (desigualdad, vulnerabilidad, cosificación, individualismo, seducción, tecnologización individual y social) con claras implicaciones en los distintos sistemas sociales (educativo, jurídico, sanitario, ambiental, político, cultural y económico). Entendemos que el avivado interés por el cuerpo y lo material en el siglo XXI se podría explicar, aunque no exclusivamente, por el avance de las biotecnologías, las técnicas de modificación genética, las tecnocien-

cias cibernéticas e informáticas, la robótica y la inteligencia artificial, y por los problemas ambientales que a escala global afectan al planeta. No descartamos tampoco que este interés se explique también por los nuevos sistemas referenciales de la sociedad liberal consagrada, en palabras de Lipovetsky (2020), por la gobernanza seductora y que ponen en peligro la ecoesfera.

### Análisis en clave de las premisas de partida

La filósofa posthumanista Rossi Braidotti (2015) señalaba en su obra *Lo posthumano* que sería necesario aprender a pensar de modo diverso, crítico y creativo acerca de nosotros mismos, como humanos, a partir de nuevos esquemas de pensamiento, así como también «proyectar nuevos esquemas sociales, éticos y discursivos de la formación del sujeto para afrontar los profundos cambios a los que nos enfrentamos» (Ibíd., p. 23). A pesar de la disparidad de sistemas teóricos y campos disciplinares sobre los que se despliegan los nuevos materialismos, comparten entre ellos ciertas premisas de partida que podríamos adjetivar como premisas posthumanas.

La primera de ellas está relacionada con la agencialidad de las entidades materiales (objetos, cosas –cuerpo, acciones, etc.–, artefactos). Estas entidades materiales acontecen y se inscriben en el curso histórico involucrados, con los humanos, en el orden social. Los nuevos materialismos dotan a las cosas de actividad y capacidad de acción e influencia, aunque no lo hacen con independencia de lo humano, sino en el curso de las acciones humanas y en un plano simétrico con ellas, a modo de coreografía simétrica con el mundo humano. Alfred Gell (1998), Bruno Latour (1998), Lambros Malafouris (2013), Michel Serres (2011) y Jane Bennet (2010) argumentan, desde distintas áreas científicas y humanísticas, a favor de la simetría agencial de las cosas (léase, como entidades semiinanimadas, una suerte de cuasi sujetos en tanto entes vivos).

La segunda premisa que los nuevos materialismos comparten está relacionada con supuestos ontológicos. Presuponen una ontología relacional. Don Ihde (2015), desde el área de la tecnociencia, argumenta y documenta sobre ella. Sostiene que las transformaciones, en este caso, técnicas y tecnológicas, nunca son neutrales, sino co-constitutivas entre entidades humanas y técnicas: «las tecnologías transforman nuestra experiencia del mundo y nuestras percepciones e interpretaciones de este, y a cambio, somos transformados en el proceso» (Ibíd., p. 68).

Frente al antropocentrismo del humanismo clásico, los supuestos ontológicos relacionales en los que se basan los nuevos materialismos no excluyen a los entes no humanos (animales, objetos, artefactos) en su interpretación de las cosas y los cuerpos. Desde el realismo especula-

tivo, la apuesta postmaterialista de Graham Harman (2016) argumenta que los objetos, en tanto que representación de las cosas, actúan como Jano, el dios de las dos caras: una real (objeto real) y otra sensual (objeto sensual), con sus propias cualidades. Los primeros, «no pueden ser tocados (...) ya que su realidad consiste en ser lo que son» (Ibíd., p. 69); los segundos sí pueden ser tocados porque emergen en el dominio sensual de la experiencia.

Las cosas y los cuerpos, desde la ontología relacional, en su propia ecología, no son ni entidades aisladas, ni establecen relaciones de superioridad o subordinación los unos frente a otros. La relacionalidad de los entes –animados e inanimados– conforma la idiosincrasia de las cosas, el leitmotiv de la realidad. El filósofo y antropólogo latinoamericano Arturo Escobar habla de interexistencia a este modo de ser de la realidad –habitada por cuerpos y cosas–. En este universo relacional, las relaciones cuerpo y cosas incorporan el mundo socrónico y el espiritual. Resultan muy esclarecedoras las palabras de Escobar (2016, p. 348):

Vamos aprendiendo nuevas formas de pensar la materialidad, de la mano de la ecología económica, las teorías de la complejidad, la emergencia, la autopoiesis y la autoorganización, y de las nuevas formas de pensar la contribución de todo aquello que quedó por fuera en la explicación modernista de lo real, desde los objetos y las «cosas» con su «materialidad vibrante» hasta todo el rango de lo no humano (microorganismos, animales, múltiples especies, minerales), que tanto como las relaciones sociales de producción son determinantes de las configuraciones de lo real. En estas nuevas «ontologías materialistas», hasta las emociones, los sentimientos y lo espiritual tienen cabida como fuerzas activas que producen la realidad.

Esta ontología relacional sirve como fundamento muy especialmente para replantear las relaciones cuerpo y cosas desde la tecnociencia. Cuerpo y cosas se co-constituyen recíprocamente. Así lo expresan dos de sus representantes más destacados en diferentes ámbitos del saber: Tim Ingold (2014) en antropología ecológica y Don Ihde (2015) en el campo de la tecnociencia. También de dicha ontología ecológica se auxilian nuevos enfoques sobre el desarrollo humano, pensado desde categorías no antropocéntricas, interexistenciales –parafraseando a Escobar (2016)–, que permiten repensar los estilos de producción y consumo del capitalismo de seducción (Lipovetsky, 2020) y el modelo neoliberal.

La tercera premisa que comparten los nuevos materialismos, especialmente aquellos que actúan como una teoría crítica de la cultura, es la crítica a la perspectiva hegemónica que compartimenta y clasifica. Compartiendo los supuestos ontológicos relacionales de partida a los

que hemos hecho referencia, Edgar Morin (2020, p. 36) nos alerta de lo que él califica como la crisis de la inteligencia que «nos ha enseñado a separar lo que es inseparable y a reducir a un solo elemento lo que forma un todo al mismo tiempo único y múltiple [...]». Este modo de conocimiento es inadecuado para aprehender las complejidades».

Dos nuevas categorías analíticas: sociomaterialidad y performatividad, entran en escena para superar los dualismos y construir una nueva visión donde las fronteras y límites entre cuerpo y cosas, sexo y género, sujeto y objeto, materia y espíritu se diluyen. Así como la materialidad es intrínseca a las actividades y relaciones sociales, «la performatividad del lenguaje supone la condición para que la materialidad sea experimentada e interpretada» (Reverter-Bañón, 2017, p. 66). Un ejemplo de ello lo encontramos en la teoría performativa de género de Judith Butler (1993) con la que explica cómo el género se produce en el lenguaje performativamente, llevando a cabo acciones: «El género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza» (Ibíd., p. 55); «Es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas –dentro de un marco regulador muy estricto–, que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser» (Ibíd., p. 98).

También entran en escena estos constructos desde otros ámbitos del conocimiento. Así, el modelo semiótico de tecnociencia de Bruno Latour (2008) a través de la teoría del actor-red, destaca la condición performativa de las asociaciones, que no solo involucran a cuerpos (agentes), sino también a cosas (actantes): «Nunca nos enfrentamos a objetos y relaciones sociales, nos enfrentamos a cadenas que son asociaciones de humanos (H) y no-humanos (NH)» (Latour, 1998, p. 117). Para Latour, ninguna entidad preexiste ni es ajena a las mediaciones desde las que se vinculan los cuerpos y las cosas.

## El giro corporal y material en los estudios teóricos y empíricos en educación

Señalamos con anterioridad que el interés por el cuerpo y lo material en las agendas de investigación del siglo XXI no responden a inquietudes cognoscitivas *per se*, sino que se explican –al menos, es nuestra hipótesis– por hallar respuestas a nuevas problemáticas que afectan a lo humano y también –añadiríamos– a lo vivo. A pesar de que el propio término *humano* es justamente lo que se cuestiona y reinterpreta en el movimiento posthumanista, especialmente el teórico (estudios culturales y estudios de género) y filosófico (ontología y bioética), el posthumanismo –movimiento en el que se adscriben los nuevos materialismos– abraza un nuevo marco de pensamiento, como se ha señala-

do con anterioridad, en el que lo humano queda entrelazado con lo no humano híbrida y simbióticamente.

Las ciencias de la educación y, especialmente aquellas más directamente relacionadas con el universo pedagógico –las que abordan la acción educativa, los procesos generales y los contextos singulares en los que aquella tiene lugar– no escapan de la influencia de los supuestos posthumanistas. En relación con los estudios empíricos en educación sobre el cuerpo, demuestran el papel que este desempeña en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la configuración de la subjetividad de los educandos, los modelos corporales que se ensalzan en la práctica educativa, la constatación de los cuerpos que se silencian –léase, por ejemplo, cuerpos enfermos o enfermizos, cuerpos y diversidad–, y la existencia de cuerpos educables «corregibles» que se medicalizan –aplicable para el tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDHD).

Los estudios teórico-educativos, desde la mirada de los nuevos materialismos, abordan lo educativo y el cuerpo educable desde una pluralidad de orientaciones filosóficas: las filosofías sociosimbólicas (Judith Butler), las filosofías del proceso (Maurice Merleau-Ponty y Jean-Luc Nancy), las filosofías maquínicas (Gilles Deleuze y Félix Guattari) y las filosofías nómadas (Rosi Braidotti). Se puede afirmar que el análisis del binomio cuerpo y cosas es una línea emergente en los estudios teóricos en educación. Así, en el ámbito internacional, el cuerpo como objeto de estudio en los estudios teóricos y filosóficos de la educación ocupan un lugar relativamente reciente en el tiempo. Los ensayos o estudios analíticos sobre esta temática a nivel internacional no llegan a una decena (Alasuutari *et al.*, 2021; Green y Hopwood, 2015; McWilliam y Taylor, 2021; O’connor y Fitzpatric, 2014; Stolz, 2021; Vlieghe, 2018). El trabajo de Soltz (2021) es, tal vez, la obra que mejor refleja los nuevos materialismos en el tratamiento analítico e interdisciplinar que hacen del cuerpo en educación. En Latinoamérica, desde la investigación socioeducativa, Castro Carvajal (2018), junto con las aportaciones de Galak y Gambarotta (2015) y de Salerno Fabrin *et al.* (2014), que se decantan por un tratamiento performativo, biopolítico y sociológico del cuerpo en la educación. Desde un enfoque fenomenológico, cabría referenciar la contribución de Noyola (2011). En cualquier caso, siempre estamos hablando de estudios que centran sus análisis en el cuerpo y lo corporal, pero no en el binomio cuerpo y cosas. Ocurre análogamente en la producción teórico-educativa española, en la que se estudia el cuerpo y la corporeidad en educación, pero no desde la ontología y epistemología relacional que caracteriza el posthumanismo.

En España, el trabajo pionero sobre el cuerpo educando lo desarrolló Gervilla Castillo (2001) desde una lectura antropológica y axiológica. Más recientes en el tiempo, aun cuando desde líneas teóricas dife-

rentes, caben mencionar los trabajos de Esteban Ortega (2009) y Planella Ribera (2006, 2017).<sup>2</sup> Merecen destacarse igualmente los artículos editados por la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria sobre Cuerpo, Corporalidad y Educación* (Gervilla Castillo, 1999; Jaramillo Ocampo y Restrepo Jaramillo, 2028; Pallarès *et al.*, 2016; Vlieghe, 2011, 2014), así como los artículos publicados por investigadores de la red académica SITE (Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación) en España (Bárcena y Melich, 2000; Casares García y Collados Zorraquino, 1998; Fullat i Genís, 2002; García Carrasco, 2009, 2017; Larrosa, 1999; Navarro Solano, 2020; Planella Ribera, 2005; Planella Ribera *et al.*, 2019; Santos Gómez, 2013). Por último, reseñamos la revisión documental realizada por Méndez Beltrán (2017) sobre las tendencias, líneas y enfoques teóricos en torno al cuerpo en la educación.

¿Hacia dónde avanzar en teoría de la educación con relación al trinomio cuerpo-cosas-educación? Es una pregunta ambiciosa para lo que no disponemos de una respuesta precisa por ahora. Tal vez, la nueva agenda de investigación en nuestro ámbito podría ser el dialogar con otras disciplinas (en especial, con las ciencias de las artes y las neurociencias). De un lado, la fisicalidad y expresividad del cuerpo en las artes escénicas –todo pasa por el cuerpo– sirve como puente de unión entre nosotros y el yo y el mundo (Merleau-Ponty, 1999). De otro, las neurociencias han demostrado la comunicación bidireccional entre cuerpo y mente, y constatan «la importancia de la emoción tanto para el que aprende como para el que enseña» (Mora, 2013, p. 67). Como ha señalado el psiquiatra Van der Kolk (2015, p. 95), «lo último que se debe eliminar de los horarios escolares son los coros, la educación física, el recreo y todo aquello que implique movimiento, juego y una interacción divertida, ya que el cuerpo, según este autor, «lleva la cuenta», como se constata en niños y adultos traumatizados, maltratados, o que han sido abandonados. Tal vez este diálogo interdisciplinar en teoría de la educación pueda proporcionar las bases para una teoría renovada de la educación que asuma el cuerpo y su relación con las cosas en términos relacionales o bidireccionales y agenciales. El cuerpo, entendido como un objeto inteligente que «puede» y «anticipa» (cuerpo como capacidad) y las cosas (en su acepción de objetos) como «exten-

2. Debe aclararse que solo se han seleccionado en esta relación de obras las publicaciones monográficas. Monográficos sobre el cuerpo y la educación se pueden consultar en la *Revista Complutense de Educación* (2000); sobre cuerpo e infancia, el monográfico editado por la *Revista Educación y Pedagogía* (1999) y, sobre cuerpo, lenguaje y enseñanza en el monográfico editado por la revista *ETD: Educação Temática Digital* (2007). Revistas especializadas que abordan temáticas vinculadas al cuerpo desde la reflexión y análisis teórico, aunque no exclusivamente desde la educación, son las revistas latinoamericanas RELACES. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* y *Corporografías. Estudios Críticos de y desde los Cuerpos*.

siones de las funciones corporales en un objeto dado» (Serres, traducido por Palau Castaño, 2018, p. 13). Convenimos con el filósofo en afirmar que conviene situar al cuerpo «que puede» en el centro de la educación y de la enseñanza y no olvidar que es ilusorio querer que un estudiante lo comprenda todo antes de aprenderlo (en su acepción de vivirlo, corporeizarlo). El cuerpo es, en suma, nuestro origen:

Si pudiésemos reunir aquí y ahora, al menos en nuestras cabezas, todas las culturas, como los biólogos clasifican las especies, más todas las lenguas y todos los usos vernaculares, reencontraríamos, en suma asintótica o virtual, nuestro propio cuerpo. De ninguna manera una idea o una noción, sino el cuerpo de cada uno y de todos. Todo esto, tan diferente como sea posible, pan y vino, arroz y cerveza, piedra y bronce, azada y rueda, se resume en mi cuerpo, el vuestro y el de todos. Todo adviene de él, aparece, se separa, se especifica; todo brota de ahí como de una fuente siempre joven. Él, nuestro tronco sin ramas con ramitas culturales. (Serres, traducido por Palau Castaño, 2018, p. 34)

## El cuerpo como «cosa»: implicaciones socioantropológicas y educativas

La puesta en evidencia de las «no-cosas» (Han, 2021)<sup>3</sup> como flujos indiscriminados de información, de virtualidad y de simulacro nos permite rescatar una interesante ambivalencia de las cosas y de la cosificación con la que se nos posibilita repensar de otro modo una antropología de la educación desde la corporalidad. Entender ahora el cuerpo como cosa no remite reductivamente a una cosificación alienante sin más, tal y como se mantiene habitualmente desde una perspectiva genealógica,

3. El que algo se transforme en «no-algo» se convierte en una peculiaridad ontológica de los contextos delirantes actuales en los que lo real es real en tanto que simulacro. Al conocido y seminal trabajo de Marc Augé (2006) sobre los no-lugares habría que añadir también los análisis del sociólogo George Ritzer (2006). Para Ritzer la nada está lejos de ser nada. En su interés no se encuentra una discusión filosófica sobre el asunto, sino el alcance metodológico que propone la nada como cuestión social importante. La nada designa «formas sociales generalmente concebidas y controladas de manera central, comparativamente desprovistas de contenido sustancial distintivo» (p. 15). De manera operativa, y a través de una sociología del consumo, los paradigmas en los que esta nada se expresa serían los no-lugares, las no-cosas, las no-personas y los no-servicios. Sin entrar ahora en detalle en estos desarrollos sí nos parece de interés destacar que esta estrategia metodológica puede animar parte de nuestras reflexiones en la medida en que, a través de ella, se explicita lo ambivalente de manera ejemplar, en nuestro caso concreto, destacando la ambivalencia de la cosificación provocado por el anuncio del predominio de las no-cosas.

dialéctica y crítica. El cuerpo como cosa se expresa en el marco de la ambivalencia hipermoderna: como una objetualización con finalidad de dominio, sí, pero también como un escenario adecuado donde reivindicar la memoria, la diferencia, la sensibilidad, las emociones y la compasión.

Rastrear las posibilidades de esta ambivalencia requiere rastrear la sombra de la corporalidad cristiana occidental y analizar las fuentes represoras y civilizatorias de la carne, pero, al mismo tiempo, tomar conciencia de los excesos desrepresivos de la cultura líquida actual tal y como se expresan de manera paradigmática en el carácter trasgresor y performativo del arte y en sus extensiones socioidentitarias. Situarnos en un espacio de equilibrio, que podríamos denominar trágico, en esta ambivalencia de la consideración de la «cosa-cuerpo» nos permitirá plantear para el espacio educativo la tensión entre los instintos de vida y de muerte, entre las nuevas potencialidades humanas y la vulnerabilidad, entre la inteligencia y las emociones, y, de manera, especial, nos permitirá profundizar en una noción de compasión alejada de la indiferencia.

## El cuerpo no nace, se hace (cosa)

La denominada crisis de la metafísica se ha visto consustancialmente apoyada por la crisis de la representación. Según este planteamiento de base de la contemporaneidad insatisfecha, parece que las cosas, los signos, ya no remitirían a un significado, ausente o presente, que las trasciende. Lo que se produciría, más bien, es que el signo quedaría reducido a su función significante. La consecuencia sería que, ante la ausencia de referencia, este significante termina únicamente remitiéndose a sí mismo, o a otros signos; es decir, la representación se representa a sí misma. El sentido ya no se encuentra en la acomodación de los elementos semióticos y ontológicos, sino en la posibilidad de los significantes de diferir entre sí en contextos arbitrarios.

Como en su día nos hizo ver Jean Baudrillard (1978) parece que estamos insertos en redes de simulacros sin habernos percatado de ello. La nueva economía del signo, condicionada por la tiranía significante de los objetos y del consumo, habría permitido alcanzar una noción de cultura a partir de la cual nosotros mismos podemos definir lo que se considera como real. La consecuencia es que en el mundo hiperreal ya no hay verdad, pero tampoco mentira. Los medios de comunicación han coadyuvado en este decrecimiento antimetafísico y, con su maquinaria, han ratificado este desprendimiento de referente. Ningún sistema de representación –nos diría Baudrillard– puede ya referirse a la realidad. A este planteamiento deberíamos incluirle las dinámicas tecnológicas de la digitalización y la virtualización del mundo postor-

gánico (Sibila, 2009), solo intuitas por el pensador francés. Sin duda, y como es bien sabido, las derivas de la tardomodernidad en su conjunto se han hecho eco de esta crisis de la representación aquí implícita desde otros muchos puntos de vista.

Atendiendo a estas nuevas lógicas, los cuerpos, de este modo, se nos presentan exclusivamente como significantes liberados de lastres sustanciales y deterministas que están esperando a ser construidos en cada acción o en cada afirmación sobre sí. El tradicional dualismo platónico, a partir del cual se reconoce la función constituyente del alma sobre el cuerpo, deja de estar vigente. Sin embargo, no se renunciará a una nueva suerte de dualismo performativo que distingue en el ser humano al individuo y a su instrumento corporal que se va realizando a golpe de voluntad personal (Le Breton, 2007). El construccionismo líquido de las corporalidades entra de lleno en el juego comunicativo e informacional. Los cuerpos, como las no-cosas de las que nos habla Han (2021), pasarían, de este modo, a ser no-cuerpos.

Pudiera parecer que este ejercicio de libertad construccionista de la individualidad a través de los cuerpos, en el que ya no parece tener mucha relevancia el cuerpo de lo comunitario, se terminara convirtiendo en el modo más adecuado para acabar con la cosificación alienante del denominado culto al cuerpo. Este nuevo dualismo instrumental y pragmático que identifica al ser humano con el yo más su instrumentalidad corporal permite tomar decisiones de todos los tipos sobre ese instrumento que nos pertenece como sujetos libres y creativos con derechos. Lo que ocurre, no obstante, es que, más bien al contrario, las imposiciones del sistema para que obligatoriamente seamos innovadores y creativos con respecto a nosotros mismos reconvierten a estos cuerpos construidos y reconstruidos como mercancías expuestas en escaparates en un escenario flagrante de recosificación y dominio. Es de destacar la poca reacción crítica que se percibe con respecto a estas discursividades en las posturas habitualmente no integradas que se definen por la ideologización de la diversidad. Sorprendentemente parece que se hubiera puesto la diversidad del «conviértete en tu propia marca personal» al servicio del mercado y sin rechistar.

Muy al contrario de estas derivas consideradas, es preciso decir que la cosa no cosificante, es decir, la cosa que no se agota en sí misma, es aquella que se desborda en su capacidad de simbolizar la ausencia que la constituye. Con el inicio del desarrollo de la modernidad se produce un doble proceso simultáneo que nos permite reflexionar sobre la genealogía ambivalente del cuerpo cosa: por una parte, la individualización institucional a la que se comenzaba a someter a los ciudadanos que querían participar libremente en los flujos del mercado, de la propiedad y de los derechos fue generando una atomización de lo comunitario, cuya expresión/fronteriza terminó siendo la creación y la deli-

mitación del cuerpo.<sup>4</sup> Iconográficamente tenemos en el rostro y en el retrato renacentista la primera expresión paradigmática de la individualización; pero, además, en segundo lugar, se produce la progresiva neutralización material de esta realidad corporal. La cosa corporal tiende progresivamente a no representar nada que no sea ella misma, o como expresión política, o como expresión mecánica.

Huizinga, en su conocido *El otoño de la edad media* (2010), nos explicó muy bien cómo influyó en la modernidad para su desarrollo la neutralización del simbolismo medieval. La significación de las cosas no se consumaba en su manifestación inmediata, sino que, por el contrario, estas se hallaban impregnadas de un misterio al que únicamente podía accederse mediante la fuerza figurativa de la imaginación. Frente a los excesos de la inmanencia del cuerpo-cosa cosificado se nos abre la posibilidad de resemantización de un cuerpo-cosa hermenéutico que ontológicamente tenga que ratificarse a partir de esa ausencia que le constituye. No se trataría de un dualismo ingenuo, sino de la corroboración de que la cosa corporal solo puede cumplirse trascendiendo hacia lo que le falta; es decir, hacia los otros cuerpos, hacia el ambiente, hacia el universo. Esta dimensión trascendente de la inmanencia corporal nos pondrá en relación directa con una expresión compasiva de la sensibilidad, de los otros y del mundo.

### La integración de la sombra corporal

Para Jean-Luc Nancy (2003), el cuerpo como pensamiento es la deriva confusa y tardía de los estertores de Occidente. «Si Occidente es una caída –nos dice–, como pretende su nombre, el cuerpo es el último peso, la punta extrema del peso que se vuelca en esta caída» (Ibíd., p. 9). Resulta de gran interés atender esta intuición que considera la preponderancia cultural del cuerpo como expresión de un final. Esta caída tiene mucha expresividad, pero donde mejor se pone en evidencia es en la propia sobreexposición múltiple de la corporalidad. La extrema visibilización del cuerpo sin anclajes es lo que lo convierte en una cosa (no-cosa) perdida, meramente recurrente y ausente.

Pero, además, incluido en esta sintomática, lo orgánico en el siglo xx no puede dejar de ser siniestro. El cuerpo sano y blanco que ha venido siendo legitimado por el pensamiento ha quedado voluntaria e involuntariamente puesto en entredicho por el arquetipo maldito del dolor y la tumefacción generalizada. Se trata de la expresividad de la sombra, tal y como nos ayudó a interpretar Carl Gustav Jung (2021,

4. Nos referimos aquí al hecho bien reconocido por la sociología y por la antropología de que el cuerpo ha resultado ser factor de individualización (Durkheim, 2014; Le Breton, 2018, 2021).

pp. 482-483) cuando nos instaba a comprender que, en el proceso de individuación que nos lleva hasta ese fondo profundo del sí mismo, se requiere la aceptación de aquello a lo que no hemos querido o sabido enfrentarnos; se trata de la expresión de todas las diferencias reprimidas por la civilización occidental en su consciente proceso de autocontrol. Le Goff (2005, pp. 33 y ss.) nos hizo ver cómo, después de las reticencias corporales implícitas en lo oriental-platónico-cristiano, la Edad Media incorporó una fuerte ambivalencia con respecto al cuerpo: por una parte, nos encontramos la gran renuncia sustentada en la sujeción de la carne y, por otra, con una implícita y explícita revancha del cuerpo al colarse las prácticas paganas de la risa y el carnaval. Sin embargo, de lo que no había duda en aquel contexto era de la necesidad progresiva de civilizar al cuerpo para poder articular la expresividad burguesa de la individualidad. Se trataba de una nueva dimensión de la represión de la carne no tan metafísica, pero sí muy interesada en el desarrollo protocolario de nuevas técnicas corporales en las que se pudieran inscribir los individuos bien distinguidos. Como sabemos, Norbert Elías (1993) basó sus planteamientos en esta idea represiva de la corporalidad y sus formas para explicar el proceso civilizatorio.

Lo que se nos plantea ahora es qué tipos de consecuencias se desprenden de la desrepresión; es decir, de la explicitación de esa sombra cultural con la que Occidente se ha autoprotegido del descontrol al que nos somete lo orgánico. Podríamos hablar de consecuencias negativas y positivas.

Entre las negativas, patológicas o inciertas, están la objetualización y cosificación mercantil de los cuerpos, la espectacularización de la carne y de las vísceras, los excesos construccionistas de la corporalidad, el debate sobre el construccionismo performativista, los excesos de muerte en las imagerías audiovisuales que producen una nueva expulsión de la muerte en la hipermodernidad, la virtualización no cósmica y tecnológica de lo orgánico, la obsolescencia de los cuerpos y la aspiración de reinventarlos parcial (transhumanismos) o totalmente (posthumanismos), etc.

Ahora bien, la liberación de la sombra también nos permite abrir nuevas vías de expresividad, como, por ejemplo, la resemantización simbólica de lo que significa personal y comunitariamente realizar el proceso de individuación. Se trataría de esa gran metáfora antropológica y educativa de la vida como un viaje de formación para comprendernos a nosotros mismos, a los demás y al mundo. La aceptación del cuerpo en sus extremos oscuros nos permite, por tanto, la transformación. Simbólicamente hablando, podríamos vincular el asunto al viaje alquímico. Es posible la transformación de la materia inmanente y caduca. El viaje educativo en el que el cuerpo no es una no-cosa informativa sin anclajes o en el que no está meramente objetualizado, alie-

nado cosificado, es un viaje alquímico. La cosa corporal, como nos propusieron Tapiés desde la pintura, o Valente desde la poesía, por ejemplo, es una síntesis total de materia y espíritu. Además, el reconocimiento no patológico de la cosa corporal como sombra neutraliza las ingenuidades utópicas y se convierte en punto de partida de la reapropiación de uno mismo, de todos los agentes, de sus prácticas y de sus representaciones. La reapropiación de sí, lejos de ser un acontecimiento solipsista, nos vincula expresamente con los demás en el marco de lo colectivo más profundo. Se trata de una suerte de inmanencia trascendente de la corporalidad.

### La cosa corporal como inmanencia trascendente

A veces perdemos las cosas. Las cosas nos acompañan y nos rodean constantemente, pero no todas nos importan de la misma manera. De algunas de ellas incluso creemos apropiarnos instrumentalmente sin tomar siempre conciencia de que es en ellas en el único lugar donde se puede hacer la vida. Probablemente nunca caemos en la cuenta de que en las cosas se completa lo que nos falta, porque nos abandonamos en su utilidad, en el investimento de su simbología o en su sacralidad tótemica. Únicamente cuando las perdemos sentimos ese extraño vaciamiento en que se convierte la discontinuidad con el mundo a causa de su ausencia. Una cosa perdida remite siempre a la posibilidad, en primer lugar, de ser reencontrada; pero, en segundo lugar, de que todo permanezca ya para siempre como posible. Pudiera parecer que, en tanto no-cosa, hubiéramos perdido nuestro cuerpo. ¿Qué repercusión puede tener esta pérdida de la fuerza sagrada y de la energía de lo posible para lo que pueda un cuerpo?

Lo primero que hay que constatar de manera general es que el amenazador ahucamiento latente y constante implícito en la ausencia intrínseca de las cosas exige armarnos de palabras y de símbolos. Necesitamos habilitar una ingenua sensación sobre la sujeción de todo aquello que nos rodea porque lo perdimos. La previsión de la pérdida pretende neutralizarse nombrando la materia del mundo. Al final escribimos y narramos el mundo para no quedarnos solos con la ausencia de las cosas. Por eso, la cosa de nuestro cuerpo se encuentra con la extrema paradoja de tenerse que escribir a sí misma ante la previsión de su pérdida. Cuando escribimos, escribimos nuestro cuerpo. La escritura, ya lo sabemos, está siempre llena de ausencias. En ella cabe la trascendencia.

Frente a esta fuerza semántica del símbolo que nos vuelve a vincular con la materialidad de la tierra y de nuestra memoria los cuerpos-no-cosas terminan perdiéndose en el abismo de su búsqueda indefinición significante. Los excesos frenéticos de información de significantes que

se remiten constantemente a sí mismos han supuesto el éxtasis de lo exclusivamente inmanente y la consecuente ruina de las cosas en el contexto de los simulacros. Algo análogo ocurre con el éxtasis espectacularizante de la corporalidad en la cultura contemporánea y la consecuente tiranía del construccionismo arreferencial. Para, en esta última parte de nuestra reflexión, poder reivindicar al cuerpo como cosa para el espacio socioantropológico de la educación es preciso reinventar la noción de trascendencia con objeto de volver a incorporar el misterio significativo en la cosa corporal. Es preciso aclararnos brevemente sobre el ámbito de trascendencia sobre el que vamos a reflexionar. Para ello, echando mano de los esquemas tradicionales sobre el asunto, podríamos establecer cuatro modos en los que lo real se relaciona consigo mismo: dos de carácter simétrico, y otros dos de carácter asimétrico.

Los dos primeros accesos están cerrados sobre sí mismos y generan o incompreensión absoluta o ingenuidad y utopía.

El primer momento es el de la «trascendencia trascendente» del ser en el que quedan limadas todas las diferencias y en el que lo universal y superior integra todo lo inferior. Implica lo inefable y lo incognoscible. Es lo en sí inaprehensible y está más allá de cualquier experiencia. Es lo que se esconde (*Deus absconditus*), el absolutismo de la realidad (Blumenberg, 2003), o lo real absolutamente indiferente, idiota, cruel y simple (Rosset, 2004). La trascendencia trascendente nos enfrenta a un silencio inabarcable e ingobernable que supone un reto ineludible.

El segundo momento simétrico es el de la «inmanencia inmanente». El orden ontológico de esta inmanencia absoluta se manifiesta en una doble dimensión: la primera es la de la materia que se revuelve sobre sí presentándose como comienzo, desarrollo y cumplimiento de sí misma. La energía racional que se genera en esta revuelta siempre termina afirmándose en la contingencia, o bien como impulso utópico y de progreso de carácter científico, o bien como ratificación de la incertidumbre, el miedo y el riesgo. Se genera el sueño científico de su cuantificación y su dominio, pero al mismo tiempo se toma conciencia de la imposibilidad de asumir las consecuencias de la mera supervivencia. Es ese ámbito pragmático que se corrobora en el trabajo, en el ahorro, en la contención, en la utilidad, en todas las formas instrumentalizadas del *conatus* vital. Aquí la trascendencia obra como una mera estrategia funcional y orgánica de supervivencia.

Las otras dos dimensiones no simétricas se ven configuradas por la escisión de lo diferente y por la necesidad de suturar la herida generada mediante vínculos culturales y simbólicos.

El ámbito de la «trascendencia inmanente» supone que lo sagrado se envuelve en las cosas. Las cosas se nutren de una energía totalmente otra que fascina y atemoriza al mismo tiempo que se manifiesta como hierofanía.

Y, por último, la dimensión que más nos interesa destacar ahora. Se trata de la «inmanencia trascendente», que arranca de aquello que está en lo que está y que, por estar, se desborda a sí mismo. Las cosas se envuelven en un halo sagrado, un «aura» (Benjamin, 1973), al descubrirse todo aquello que ocultan dentro de sí, a su lado o detrás de sí. El hueco y lo que nos falta, es decir, la energía que le falta a la inmanencia de la materia para seguir transformándose y trascendiéndose a sí misma, se hace presente. El cuerpo-cosa necesita de lo otro, de los otros, para transformarse y para constituirse. Recuperamos un elemento de raíz antropológico esencial en la experiencia educativa. Lo que habita en los espacios y los tiempos, el espacio y el tiempo mismo, plantas, animales, piedras, pero especialmente el cuerpo humano, es inmanencia mática y proyección simbólica. Más allá de la piel, más allá de la mera circulación osmótica, el cuerpo es entendido como limes de trascendencia. Solo en esta concepción trascendente del cuerpo como cosa, al margen de su digitalización, podremos hablar con consistencia de la proyección y la gestión de las emociones, de la compasión, de los andajes históricos e institucionales y de referentes semánticos para la proyección crítica del estudio y el aprendizaje.

## Pedagogías sensibles

### Fenomenología de la educación corporal

Cuando hablamos de pedagogías sensibles no hacemos referencia a algo nuevo ni reciente, sino que el mismo desarrollo del campo disciplinar de los estudios corporales (en especial desde los años ochenta hasta la actualidad) ha tenido repercusiones directas en las teorías y las praxis educativas (Bisbas, 2021; Gallo, 2013; Gagliardo *et al.*, 2018; Pié y Planella, 2021; Planella, 2006). Ya desde los trabajos primerizos que han estudiado el cuerpo –desde los campos disciplinares de la sociología y la antropología– han apuntado la idea de que a través de la educación se forma, transforma o deforma el cuerpo (Shapiro, 1999; Shilling, 2016). Pero para realizar un trabajo comprensivo del cuerpo en la educación, la mirada y el acercamiento debe realizarse desde la hermenéutica, mucho más cercana a la experiencia de los sujetos que otras miradas y metodologías al uso en las investigaciones educativas. A menudo, plantear otros enfoques no hace sino insistir en la promoción de un cuerpo que tiende a ser relegado a otros territorios (Masquelet, 2014). Uno de los nexos claros entre hermenéutica y educación pasa por la obra de H. G. Gadamer y de manera especial por su breve texto *Erziehung ist sich erziehen* (*La educación es educarse*), conferencia pronunciada en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim el día

19 de mayo de 1999. Gadamer hace referencia a los aprendizajes que realizamos desde la infancia: «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» (Gadamer, 2000, p. 15). Para comprender la amplitud y el sentido del papel del cuerpo en la educación partimos del supuesto que «la formación es formarse» y nuestra experiencia corporal, nuestra educación corporal, se encuentra ligada a dicho proceso.

En un contexto en el que de forma desorbitada priman y se privilegian investigaciones educativas basadas en los datos, hablar de pedagogías sensibles tiene sentido cuando lo vinculamos, por ejemplo, con el paradigma fenomenológico del cuerpo vivido. En esa tradición fenomenológica se ha ido perfilando la diferencia entre el cuerpo objeto (*Körper*) y el cuerpo vivido (*Leib*), o entre el cuerpo físico y el cuerpo simbólico. Husserl nos llevará a la diferencia (algo clave al plantear cuestiones vinculadas con la pedagogía sensible) entre *Körper* (cuerpo físico) y *Leib* (cuerpo vivido o también cuerpo simbólico). Esta diferenciación es relevante para pasar de un plano en el cual el cuerpo es concebido desde una dimensión biomédica o biomecánica a una dimensión simbólica o cultural. Para Escribano (2004, p.48):

La nueva tematización del cuerpo humano desde la perspectiva fenomenológica entronca con un afán mucho más amplio de dar con un nuevo tipo (o modelo) de racionalidad que no sea ni una reedición de la razón ilustrada ni una disolución de la razón, bajo las diferentes formas de irracionalismo.

Entonces, la incorporación de la dimensión simbólica del cuerpo (a través de la encarnación del sujeto que la vive y experimenta) en prácticas y discursos educativos representa, en esencia, ese giro hacia una pedagogía sensible.

El término *sensible* nos transporta a la idea de «terminaciones nerviosas» y a cómo a través de ellas conectamos y percibimos el mundo. Pero más allá de la lectura fisiológica, pensar en lo sensible conlleva otras posibilidades. ¿Qué entendemos por sensible? Al revisar el *Diccionario María Moliner*, nos damos cuenta de que nos habla de «alguien que: 1) es capaz de percibir sensaciones; 3) es perceptible por los sentidos». Y si nos acercamos al significado de *sentido* (en el *Diccionario del cáncer*) encontramos que *sentido* se refiere «en el campo de la medicina, a las formas en que el cuerpo recibe señales del entorno. Los cinco sentidos humanos son la vista, la audición, el olfato, el gusto y el tacto. El cuerpo recibe señales a través de los órganos de los sentidos (ojos, oídos, nariz, lengua y piel).»<sup>5</sup> Se trata de conectar las dimensiones físicas

5. <https://bit.ly/36CFjWI>

del sujeto (las terminaciones nerviosas, por ejemplo, que nos unen al mundo) con las dimensiones simbólicas de su experiencia. Para Gallo, «lo sensible, como concepto estético, tiene que ver con aquello que (nos) pasa por el cuerpo, como ese poder de afectar y ser afectado» (Gallo, 2013, p. 96). Y lo contrario de sensible nos remite a «insensible» (o anestesiado/a). Por pedagogía anestesiante podemos entender aquella pedagogía que tiene la finalidad (no siempre consciente y a menudo como parte del currículum oculto) de anestesiar a los sujetos de la educación.

## Pedagogía frente a anestesia

La palabra *anestesia* (*anaisthēsiā*, ἀνασθησία) es de origen griego; significa ausencia de sensaciones. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, es algo necesario para llevar a cabo las intervenciones quirúrgicas, lo que contrasta con su sentido en el campo educativo. La pedagogía anestesiante toma la forma verbal (activa) de la potencia proyectiva con la cual puede llevar a cabo sus acciones. La finalidad de la anestesia es la paralización de determinadas partes del cuerpo humano para realizar algún tipo de operación sobre ellas o con ellas. Su objetivo es tratar de no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones), sino mantenerlo dormido, corporalmente hablando. La pedagogía sensible es y busca, precisamente, todo lo contrario: despertar a la vida, desde un punto de vista de todos los sentidos, al sujeto de la educación.

Y ciertamente se producen vaivenes, oscilaciones, miradas positivas y negativas al papel del cuerpo en la educación que se intercalan. En los procesos educativos sucede algo particular en relación con los cuerpos de los sujetos que transitan por ellos: Si bien en las aulas de Educación Infantil y Primaria el cuerpo tiene una presencia relevante y casi central, cuando avanzamos hacia otros cursos y edades, este es borrado y relegado a una posición de cuerpo-problema. Lo dice con mucha claridad Alex Corlazzoli al recordar su experiencia durante la infancia:

Quei giorni in prima elementare neanche me lo sarei immaginato ma da quel momento finiva la danza del mio corpo. Per anni, alla scuola dell'infanzia, che un tempo chiamavano «asilo», le mie gambe, le mie braccia, le mie mani erano state protagonista. Avevano trovato il loro spazio del cortile, nell'ampia classe. Davanti ad un foglio bianco le mie dita erano libere di sperimentarsi come meglio credevano. (Corlazzoli, 2018, p. 103)<sup>6</sup>

6. Traducción propia: «Aquellos días, cuando cursaba primer grado, ni lo hubiera imaginado, pero a partir de ese momento finalizó la danza de mi cuerpo. Durante años, en el jardín de infancia, mis piernas, mis brazos, mis manos habían sido los protagonis-

Desde esta perspectiva queremos desvelar algunas de las cuestiones que configuran dicha concepción del cuerpo en los procesos educativos. La intención es mostrar por qué pasamos de una educación centrada en el cuerpo como motor de aprendizaje (con la perspectiva clara que «somos cuerpo», y no la idea de que «tenemos un cuerpo») a una educación que busca estrategias para deshacerse de ese cuerpo que molesta, preocupa y dificulta el trabajo de los docentes. Visto desde una perspectiva evolutiva se trata de algo controvertido e incomprensible, pero que rige el funcionamiento de una parte importante de dispositivos escolares y de las experiencias educativas que tienen lugar bajo sus techos.

La educación del cuerpo va mucho más allá de esta visión restringida que lo asimila a algo anatómico, biomecánico o fisiológico, ya que el cuerpo es, en realidad, un elemento central de las praxis educativas, hasta el punto de que podemos atrevernos a afirmar que «sin cuerpo no hay educación». En este sentido, no se trata de volver a ofrecer fórmulas cerradas que nos den indicaciones de «qué hacer con el cuerpo». Se trata de abrir puertas y ventanas a las posibilidades de hacer con el cuerpo, hacer desde el cuerpo, hacer al cuerpo, aprender el cuerpo, aprehender el cuerpo, aprender desde el cuerpo y aprender con el cuerpo. Pero ello topa, una y otra vez, con la máxima imperante de la pedagogía de corte cartesiano que nos habla de «aprender a pesar del cuerpo».

Dichas aperturas en la mirada al cuerpo se abren a un sinnúmero de posibilidades pedagógicas que bien merecen ser pensadas y aprovechadas al servicio de una educación que no niegue la dimensión corporal e integral de los sujetos (Coffey *et al.*, 2016). Habitualmente, la inercia —una determinada manera de actuar— nos conduce a realizar ciertos ejercicios de repetición y nos lleva a situaciones de «permanencia» hacia un sinsentido corporal. En cierto modo, es lo que viene sucediendo en una parte de la actual praxis educativa. Una simple mirada a esas prácticas educativas nos permite darnos cuenta de que se encuentran alineadas con las pedagogías que podemos denominar de «corte cartesiano». Son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren «sujetos sin cuerpo» antes que «sujetos encarnados». Se trata de pensar una pedagogía sensible frente a una pedagogía anestesiada o anestesiante. Y al reflexionar sobre ello, nos vienen a la mente las palabras de Spinoza cuando nos dice que «nadie sabe lo que puede un cuerpo» (Benito, 2015). Y el filósofo añade: «Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede un cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, lo que puede hacer el cuerpo» (Spinoza, 1980, parte III, proposición II, escolio). Esta idea de

---

tas. Habían encontrado su espacio en el patio, en las clases, etc. Frente a una hoja de papel en blanco, mis dedos eran libres para experimentar como mejor les pareciera» (2018, p. 103).

Spinoza va a la par con lo que plantea Edmund Husserl en relación con el cuerpo cuando en su libro *Ideas II* expone temas vinculados a la experiencia corporal, una experiencia de orden sensorio-motriz que atraviesa nuestras vidas. Termina por decirnos que «yo con el cuerpo puedo realizar muchos actos», (en conexión radical y directa con la idea de Spinoza). Experimento mi cuerpo por dentro, a diferencia de algunos objetos de los cuales puedo llegar a tener cierta experiencia de orden estrictamente visual. Si bien es cierto que, en nuestra relación con las cosas, siempre se debe considerar su potencial reversibilidad (Tisseron, 1999). Será según la forma en que miremos y utilicemos las cosas, cualquier cosa puede servir para los fines para los que fue diseñado (léase, objeto), o constituirse en un soporte para la simbolización de nuestras experiencias del mundo.

En su libro *Ideas II*, Husserl describe el modo de constitución del cuerpo propio integrando los problemas psicofisiológicos en la definición misma de hombre, de ser humano (Andrieu, 1993, p. 247). Desde esta mirada podemos situar y entender el cuerpo como la existencia del yo y de la cultura, y en esa relación del yo con la cultura (o del yo-piel y la cultura), la educación se erige como la gran «productora» de corporalidades (Anzieu, 2016). Es cierto que esa anunciada apertura del cuerpo nos genera determinadas dudas (tal vez por el propio hecho de desconocer las potencialidades reales del cuerpo encarnado por un determinado sujeto). Pero las dudas se disipan cuando, por ejemplo, se despliega, crece y toma fuerza la idea de una «resistencia» por parte del sujeto, de un «no dejarse anestésicar» por el sistema (político, social, familiar, educativo, etc.). Para el filósofo español Josep María Esquirol, «resistir no es propio solo de anacoretas y ermitaños. Existir es, en parte, resistir. Entonces la resistencia expresa no un mero hecho circunstancial, sino una manera de ser, un movimiento de la existencia humana» (Esquirol, 2015, p. 9). Porque en el dejarse anestésicar, en el no resistir, tiene lugar la caducidad del sujeto, la pérdida de reacción, el ocultamiento de sus posibles maniobras o el pasar a ser algo más que alguien a través de mecanismos anestésicantes. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas, contrasta con su sentido en el campo educativo.

He aquí uno de los sueños de determinadas pedagogías (que no hace sino encarnar ciertas políticas educativas que las sostienen y desean): no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones), sino mantenerlo dormido y pasivo, corporalmente hablando. Sobre algo parecido nos habla Allué cuando afirma (al hablar del rol de paciente en el sistema sanitario):

En nuestro sistema asistencial, los enfermos somos el objeto de estudio de las reuniones profesionales, raramente los protagonistas directos. Se discu-

te sobre nuestros cuerpos, sobre nuestras patologías, pero es infrecuente que, como personas y no como pacientes o patologías, se nos escuche en el medio hospitalario, y menos aún en el universitario. (Allué, 2013, p. 23)

## Estéticas de lo sensible en educación

Pero pensar la educación como un conjunto de cuerpos anestesiados, contrasta con la idea de una escuela entendida y proyectada como «una vivencia de seres humanos en relación con la búsqueda conjunta de saberes para la mejora de la sociedad en la que convivimos» (Romero, 2009, p. 12). El sujeto no puede pasar a ser, entonces, un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano o sentado pasivamente en un pupitre de nuestras escuelas, sin moverse, atento y sin molestar. De ese sujeto pasivo de la educación se espera, sobre todo, que no se mueva, que esté pasivo. ¿Y no es ese el significado de paciente en el campo médico? Un significado que se postula contrario a lo que nos decía Lacan: «Yo hablo con mi cuerpo, y eso sin saberlo. Digo, pues, siempre más de lo que sé» (Ubieto, 2014, p. 14). Y eso es algo que a la educación le sigue costando entender y aceptar. Para muchas pedagogías, los cuerpos no hablan; son silencio y no gritos desgarrados.

Muy a menudo se produce un proceso que en realidad es así de simple: hasta una determinada edad (que puede variar enormemente en cada contexto escolar y social), el cuerpo es el elemento central del ejercicio de la educación. Aprendemos desde el cuerpo, a pesar de que seguimos aprendiendo muchas cosas sobre él. Aprendemos con el tacto, con los sabores, con los olores, a través del despliegue de múltiples sensibilidades. Es algo que fácilmente podemos conectar con la idea primaria del placer o con el deseo, ya que se trata de sensaciones agradables que vinculan, en cierta forma, lo que aprendemos con nuestra sensibilidad. Podemos llamar a este tipo de pedagogía (que bebe de fuentes pedagógicas como el naturalismo de Rousseau o los proyectos al aire libre de la Escuela Nueva), pedagogía sensible. Sensible porque permite (y obliga a) poner en circulación los sentidos de los educandos, y sensible también porque demuestra que es algo contrario a una pedagogía anestesiada o anestesiante. Podemos ver en este tipo de pedagogía una pedagogía que se abre a las posibilidades del cuerpo porque busca a la vez despertar al educando, no dejarlo dormido, darle la palabra y, en cierta forma, permitirle circular por múltiples espacios. La sensibilidad se posiciona contraria a la anestesia, pero también a la «insipidez».

Si abrimos cualquier diccionario general de la lengua, la perspectiva lexicográfica que nos ofrece el término «sensible» hace referencia a alguien que es capaz de percibir sensaciones o susceptible de percibir un cambio, o a algo que es perceptible por los sentidos. Y si buscamos sus

sinónimos, encontramos palabras como: *impresionable, delicado, emotivo, afectivo, sentimental, compasivo, tierna, sensitivo, blando, perceptible*. Se trata, se mire por donde se mire, de una vinculación con el cuerpo, de saborear las sensaciones e implicaciones corporales. De entender la educación, en palabras de Assman, desde la idea central de que «procesos de vida y procesos de aprendizaje son la misma cosa» (Assman, 2002, p. 49). Su objetivo es despertar todos los sentidos de las infancias, ponerlos en movimiento y provocar que exista cierta actividad de orden corporal. Y ello termina convirtiéndose en algo contradictorio, porque una parte importante de los rituales que se llevan a cabo en las instituciones educativas tienen bastante que ver con los usos del cuerpo y con el dominio de determinadas técnicas corporales (al decir de Marcel Mauss, 1934). Desde el uso de instrumentos para el aprendizaje (aprender a utilizar un lápiz para escribir y de esa forma aprender a dominar el trazo, o aprender a utilizar el ratón y el teclado de un ordenador para teclear textos que deberán ser leídos y evaluados por otros), hasta el aprendizaje de técnicas que sirven para borrar los signos del periodo en las chicas adolescentes (disimular, esconder y eliminar manchas, formas y olores), la pedagogía no puede escapar al cuerpo. Como bien dice Solerdelcoll:

Todas las culturas articulan ritos de paso que nos guían y sostienen: primero el lápiz, después el bolígrafo, y finalmente, el teclado. Con ellos traspasabas espacios sociales marcados. El lápiz en Primaria. En el instituto el bolígrafo; y en ocasiones especiales, en la universidad predominio del teclado. Tecleas reseñas de libros y trabajos. (2008, p. 18)

En otras ocasiones, vemos al cuerpo de los estudiantes como una «fiera salvaje» que requiere ser domada para que puedan aprender lo que los docentes han decidido que aprendan. Alguien podrá afirmar que no hay procesos de aprendizaje sin domesticaciones previas o paralelas. Craso error, pero ya sabemos que los estudiantes que no se dejan domesticar corren el riesgo de terminar siendo etiquetados, como se ha señalado al comienzo de la ponencia (por ejemplo, como portadores de TDAH, en especial aquellos que no hacen sino hablar con el cuerpo). Así pues, la pedagogía sensible está llamada a procurar «que los fármacos antidepresivos no sean el remedio de una sociedad ausente. Ni el hastío ni el aburrimiento son sanos para un educador ausente» (Romero, 2009 p. 29). Tal vez se trate de pensar y mostrar qué enseñamos sobre la corporalidad (y no tanto sobre el cuerpo –la carne que nos molesta y nos preocupa–) en nuestras instituciones educativas. Tal vez se trate de no negar, no discriminar, no repudiar, no esconder, no estigmatizar, no marcar o no «monstruar» esos cuerpos que a nosotros, como docentes, nos molestan y a menudo ponen a la deriva

cualquier intento de transmitir algo desde el paradigma de la tecnología educativa.

## Aprender con el cuerpo

Dice el antropólogo David Le Breton (2001, pp. 22-23):

[Caminar] nos introduce en las sensaciones del mundo, del cual nos proporciona una experiencia plena sin que perdamos por un instante la iniciativa [...]. Se camina porque sí, por el placer de degustar el tiempo, de dar un rodeo existencial para reencontrarse mejor al final del camino, de descubrir lugares y rostros desconocidos, de extender corporalmente el conocimiento de un mundo inagotable de sentidos y sensorialidades, o simplemente porque el camino está allí. (2011, pp. 22-23)

Y en el campo pedagógico, caminar se transforma en una manera de realizar recorridos, de transitar por espacios posibles de aprendizaje. En este apartado vamos a exponer dos ejemplos de esa pedagogía sensible aplicada a las matemáticas y al aprendizaje de las ciencias sociales. Las matemáticas suelen ser aprendizajes abstractos, vinculados a la cuestión conceptual, pero podríamos llegar a darle la vuelta. Hace años, en una escuela rural de la provincia de Girona, un maestro (generalista) afrontaba las clases de matemáticas de forma «sensible». Uno de los temas que enseñaba eran las medidas (kilogramos, metros, centímetros, litros, kilómetros, etc.). Estas suelen trabajarse de modo «reducido» y «asequible» en el espacio que permite el aula (pizarra, mesas, cuadernos, palabras, tal vez un pequeño laboratorio, etc.). Así, un kilómetro puede explicarse en la pizarra, marcando dos puntos, A y B, y anunciando, por ejemplo, que la distancia entre esos dos puntos es de 1000 metros (o equivalente a 1000 metros).

Pero existen otras formas de enseñar y aprender las medidas que pueden ser bien distintas. El maestro de esa escuela rural lo planteaba a través de otros caminos. Organizaba el grupo de alumnos para hacer una breve excursión y salían a las afueras de la población. Pausadamente, pasaban por el kilómetro tres (donde se iniciaba el recorrido y se empezaba a contar) y caminaban hasta el punto kilométrico cuatro. Por el camino, se podía hacer referencia a temas tratados en el aula sobre las medidas (litros, pesos, metros, etc.), o bien realizar el recorrido en silencio. Los niños y niñas aprendían qué era un kilómetro de forma corporal, con esfuerzo, con sudor, con un cierto riesgo (caminar por el arcén de una carretera, aunque esta sea una carretera poco transitada, siempre conlleva ciertos peligros), con pasión (con algo más de pasión que explicarlo en la pizarra). En palabras de Jordi García Ferrero (2019, p. 237), «para entender completamente la relación entre caminar y pe-

dagogía es necesario tener muy presente una mirada antropológica y, por supuesto, las diferentes formas de vida colectiva aparecidas a lo largo de la historia». Caminar, levantarse de las sillas y pupitres, moverse, respirar el aire, aprender de forma situada..., he ahí una de las claves de lo sensible en pedagogía.

Nos encontramos ahora en un instituto de Educación Secundaria de una ciudad mediana, capital de provincia. Se trata de una clase de ciencias sociales de segundo curso de ESO y uno de los temas (a veces repetido hasta la saciedad en los distintos currículos) es la historia medieval. Lo más habitual es presentar el tema a través del libro de texto (tal vez leyendo las frases explicativas el propio profesor o dándoselas a leer a un alumno) o mediante un PowerPoint, proyectando diapositiva tras diapositiva. El proceso es realmente fácil: transmisión unidireccional de un saber (la época medieval) a través de la vía intelectual. Ello suele conllevar el aprendizaje memorístico de los temas tratados. Hasta aquí tendríamos las formas convencionales de afrontar el tema y la metodología. Pero en el caso de esta ciudad capital de provincia, de origen medieval y con rastros históricos, en especial una muralla carolingia (siglo IX) de las más largas de Europa (mide entre dos y tres kilómetros de longitud), podríamos imaginar otras formas de aprender la historia. Esa muralla es recorrida a diario por viajeros, turistas y ciudadanos que pasean por ella, algo que evoca las palabras de Scrutton (al hablar de la filosofía del vino): «Siempre me paraba en las iglesias para absorber la humedad, su silencio en oración, y para hacerme por un momento una sola cosa con las personas que estaban enterradas en su interior» (Scrutton, 2017, p. 75). La muralla de esa ciudad está muy bien conservada y toda ella puede transitarse a pie. El recorrido se puede iniciar muy cerca de ese instituto de Educación Secundaria, pero el tránsito de los muros del dispositivo pedagógico a la muralla defensiva no existe. Sería fácil salvar los pocos metros que los separan, que alumnos y maestros anduvieran por las alturas y entre las piedras en una clase impartida desde lo sensible. Caminar por la historia, acariciar los muros que guardan secretos, trazos, historias, experiencias de otros que pasaron por allí (como constructores, vigías, ciudadanos, villanos o reos), oler la piedra antigua y húmeda, tallada de formas variadas, con la marca del picapedrero. Aprender la historia medieval con los sentidos, no alejando los textos de ese camino sino más bien utilizándolos de forma narrativa, como complementos del aprendizaje sensible.

## Conclusiones

Para concluir realizaremos un repaso puntual y abierto sobre los asuntos que permite replantear las relaciones cuerpo, cosas y educación, así

como la cosa corporal integrada y no excluida ni por el reduccionismo de su alienación cosificante, ni por su desfiguración digital y virtual.

A lo largo de estas páginas se ha ofrecido, en primer lugar, un estado de la cuestión sobre el cuerpo y las cosas y cómo esta relación ha sido abordada por las ciencias sociales. Asimismo, nos hemos detenido en analizar cómo ha sido estudiado el cuerpo en el ámbito teórico de la educación. En líneas generales, puede intuirse un denominador común en estos estudios, a pesar de la diversidad de enfoques y epistemologías que los articulan. El cuerpo es pensado como epicentro del proceso educativo, aunque yuxtapuesto al mundo de las cosas al que se accede desde la mente, que abstrae y objetiva. Sin embargo, una nueva mirada comienza a introducirse en los estudios teóricos a propósito del cuerpo y las cosas en educación y lo hacen a través de los nuevos materialismos que reformulan el binomio cuerpo y cosas en clave performativa y relacional. Lo que significa, en clave educativa, tomar como epicentro del proceso educativo, en definitiva, la corporeidad de quien aprende y de quien educa o enseña, así como la agencialidad de las cosas. Con relación a esto último, intuimos un nuevo sendero para explorar en la investigación teórica y empírica en educación: aproximarse al cuerpo del aprendizaje (Serres, 2011) que se sitúa entre la naturaleza y los objetos técnicos y explorar cómo las cosas, su materialidad, y la nueva cultura digital están conformando nuevos cuerpos educandos y educables en un universo de no-cosas (Han, 2021).

Asimismo, y en la línea de lo anteriormente apuntado, podría pensarse en una teoría de la educación como una teoría del vínculo (de crecimiento, y no de sometimiento) entre cuerpos y cosas como elemento común en una pedagogía de la proximidad, de la cercanía...

...que se apoya absoluta y primariamente en la afectividad, en el cuidado, y en el roce, en el apego, o lo que es igual, en elementos muy sensoriales, muy sensitivos: el olor, la voz, el tono, los colores de la ropa, el tacto, la mirada. (Núñez Cubero, 2016, p. 73)

La segunda parte del capítulo: el análisis del cuerpo-cosa en educación, nos permite reivindicar la instintividad como energía de la vida (Nietzsche) y como complemento del intelectualismo. Nos permite reivindicar las emociones y la sensibilidad en los procesos pedagógicos. También implica la temporalización de los procesos y de la experiencia frente a los idealismos pedagógicos. En los cuerpos no-cosas no hay tiempo ni historia. De este modo, cabe la reivindicación de la memoria y los recuerdos frente al desanclaje y la desmemoria implícita en las no cosas. Las aulas que no son mera información son aulas que recuerdan y que tienen identidad; son aulas que permiten los vínculos porque se elogia la lentitud. Se trata de la ralentización de los aprendi-

zajes en favor del tiempo pedagógico del estudio (Bárcena Orbe, 2019; Bárcena *et al.* 2020; Larrosa y Vencestao, 2021), del silencio y de la renovada posibilidad del diálogo del alma consigo misma (Platón). Además, el cuerpo-cosa, en su ausencia trascendente implícita, reclama la reivindicación hermenéutica de los símbolos y el significado: la cosa corporal es una cosa material, pero especialmente simbólica. Con el cuerpo-cosa integrado se gana en poder connotativo en la experiencia educativa. Ello redundando en la potencialidad activa de la creatividad. Del mismo modo, la presencia material de la cosa corporal nos vincula expresamente con la vulnerabilidad; es decir, con la finitud, con la enfermedad, con el dolor y con la muerte. En este reconocimiento de nuestra condición vulnerable se encuentra la alegría de la gran salud (Esteban Ortega, 2021). Además, el cuerpo-cosa nos invita a reivindicar las diferencias. El cuerpo como cosa nos remite inmediatamente a la alteridad; nos interpela, se opone, abre una escisión trágica entre alteridades que requiere ser suturado por la simbólica del reencuentro y la convivencia. En el cuerpo-cosa educativo nos reencontramos con la compasión como forma de vida.

Por último, se sostiene en este capítulo la importancia de las pedagogías sensibles. En este sentido, podemos afirmar que, a través de determinados dispositivos pedagógicos, se materializa la desaparición ritualizada del cuerpo, que incluye los gestos, las posturas, las distancias entre sujetos, los deseos y su anunciación, etc. A través de variados mecanismos, se ordenan estas maneras de hacer, y es entonces cuando no pueden tener cabida ni los sentidos en general, ni el tacto en particular. Así, podríamos hablar de maestros del sentido y maestros de la verdad. Para Le Breton, «el maestro de la verdad es 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 solo importan las formas que transitan por él» (2000). Pero el maestro del sentido va por otros caminos y derroteros; se basa en una pedagogía (sensible) e intenta proponer un modelo corporal que pueda superar perspectivas históricas, en parte todavía vigentes, que categorizan el cuerpo desde una óptica negativa. Más allá de las hermenéuticas que entienden los cuerpos como elementos que hay que disolver, controlar, eliminar o subyugar, nos situamos en una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto en lo social.

Aunque rechacemos la negatividad corporal, tampoco queremos posicionarnos en la perspectiva del dualismo posmoderno que busca una descorporeización de los sujetos en pro de su virtualización. No se trata de hacer apología de lo que propone Lipovetsky (2020), sino todo lo contrario: «Las estrategias de seducción, en adelante omnipresentes, funcionan como lógicas estructuradoras de la sociedad económica y política, así como del orden educativo» (Ibíd., p. 17). Buscamos una

pedagogía situada en las formas del sujeto, donde el cuerpo no es un cuerpo que tenemos, sino que el cuerpo somos nosotros mismos. En definitiva, proponemos una pedagogía que busca romper con las estructuras binarias y con la construcción de un modelo dualista en el cual el ser humano es concebido de forma separada como cuerpo y alma. La pedagogía de la corporeidad se encuentra enmarcada en el 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 alcanzarlo a través y desde nuestra vivencia de la corporeidad.

## Referencias bibliográficas

- Alasuutari, M., Mustola, M. y Rutanen, N. (2021). *Exploring materiality in childhood. body, relations and space*. Nueva York: Routledge.
- Allué, M. (2013). *El paciente inquieto. Los servicios de atención médica y ciudadana*. Barcelona: Bellaterra
- Anzieu, D. (2016). *El yo-piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Augé, M. (2006). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena Orbe, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), 41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Bárcena Orbe, F. y Mèlich Sangrà, J.C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59-82. <https://bit.ly/3CY66ZV>
- Bárcena, F., Valerio Rosa, M. y Larrosa, J. (coords.) (2020). *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Benito (2015). *Baruch de Spinoza. Una nueva ética para la liberación humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Benjamin, W. (1973). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. En: *Discursos interrumpidos I* (pp. 15-57). Madrid: Taurus.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Duke University Press.
- Bisbas, T. (2021). Who needs sensory education? *Studies in Philosophy and Education*, 40, 287-302. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09763-y>
- Blumenberg, H. (2003). *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Barcelona: Paidós.
- Casares García, P. M. y Collados Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de Ciencias de la Educación*, 74, 53-74.
- Castro Carvajal, J. (2018). Aportes del «giro corporal» a la construcción de una pedagogía de lo singular en la educación corporal. *Expomotricidad*. <https://bit.ly/3umA0DI>
- Coffey, J., Budgeon, S. y Cahill, H. (2016). *Learning bodies. The body in youth and childhood studies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0306-6>
- Corpo-grafías. Estudios críticos de y desde los cuerpos. <https://bit.ly/3lu7PXU>
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Barcelona: Destino.
- Durkheim, É. (2014). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Educação Temática Digital (ETD) (2007). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. <https://bit.ly/3D4n34T>
- Elías, N. (1999). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2016). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. En: *Entrepueblos. Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y del progresismo* (pp. 336-369). Sant Cugat del Vallès: Pollens. <https://bit.ly/3wd2X7a>
- Escribano, X. (2004). *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. Barcelona: Prohom.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- Esteban Ortega, J. (2021). *Antropología hermenéutica de la gran salud*. Granada: Comares.
- Esteban Ortega, J. (Coord.) (2009). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Fullat i Genís, O. (2002). Educamos un cuerpo. *Educación*, 11 (20), 21-36. <https://bit.ly/34Zm7lQ>
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gagliardo, M., Rizzo, S., Tarsia, T. y Vergani, E. (coords.) (2018). *Corporeità. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita*. Milán: Franco Angeli.
- Galak, E. y Gambarotta, E. (eds.) (2015). *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Gallo, L.E. (2013). Expresiones de lo sensible. Lecturas en clave pedagógica. En: C. Farina y E. Hernández (eds.). *Cosméticas y políticas del cuerpo. Educación de los sensibles* (pp. 95-113). Cali: Institución Universitaria Antomio José Camacho.
- García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15, 91-115. <https://doi.org/10.14201/8945>
- García Carrasco, J. (2017). Los cuerpos van a la escuela: un favor que nos hace nuestro cerebro. *Revista de Educación*, 376, 9-32. 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-342

García, J. (2019). Reflexiones en torno a la relación entre pedagogía y caminar. En: X. Escribano (ed.). *De pie sobre la tierra: caminar, correr, danzar* (pp. 231-250). Madrid: Síntesis.

Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Oxford: Clarendon Press.

Gervilla Castillo, E. (1999). El cuerpo como valor educativo: la postmodernidad frente al cristianismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 139-162. <https://doi.org/10.14201/2844>

Gervilla Castillo, E. (2001). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

Green, B. y Hopwood, N. (2015) (Eds.). *The body in professional practice, learning and education*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00140-1>

Han, B.-C. (2021). *No cosas. Quebradas del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.

Harman, G. (2016). *El objeto cuádruple. Una metafísica de las cosas después de Heidegger*. Barcelona: Anthropos.

Honderich, T. (ed.) (2001). Cosas. En: *Enciclopedia Oxford de Filosofía* (pp. 217-218). Madrid: Tecnos.

Huizinga, J. (2010). *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza.

Ihde, D. (2015). *Potsfenomenología y tecnociencia*. Barcelona: Sello ArsGames.

Ihde, D. y Malafouris, L. (2021). Homo faber revisitado. Posfenomenología y teoría del compromiso material. *Revista CTS*, 16 (47), 279-305. <https://bit.ly/3w0f5II>

Ingold, T. (2012). Toward an ecology of materials. *Annual Review of Anthropology*, 41, 427-442. (Trad.: Andrés Laguens, febrero 2014). <https://bit.ly/3ih1owR>

Jaramillo Ocampo, D. A. y Restrepo-Jaramillo, L. G. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2), 23-42. <https://doi.org/10.14201/teoredu3022342>

Jung, C. G. (2021). *Recuerdos, sueños y pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.

Larrosa, J. (1999). Erótica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo de las palabras. *Educación y Pedagogía*, 23-24, 17-27. <https://bit.ly/3lk0Wsg>

Larrosa, J., Venceslao, M. (eds.). (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.

Latour, B. (1998). De la mediación técnica: filosofía, sociología, genealogía. En: M. Domènech y F. J. Tirado (eds.). *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 249-302). Barcelona: Gedisa.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 35-42. <https://bit.ly/3uf8aZF>

Le Breton, D. (2007). *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. México: La Cifra.

Le Breton, D. (2011). *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela.

Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Siruela.

Le Breton, D. (2021). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Le Coff, J. y Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.

Lipovetsky, G. (2020). *Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de la seducción*. Barcelona: Anagrama.

Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind. A theory of material engagement*. Cambridge: The MIT Press.

Masquelet, A.-C. (dir.) (2014). *El cuerpo relegado*. Medellín: Epistemonauta.

McWilliam, E. y Taylor, P. (2021). *Pedagogy, technology, and the body*. Berna: Peter Lang Verlag.

Méndez Beltrán, D. A. (2017). Recorridos del cuerpo en la educación. Estado del arte. *Revista de Investigaciones UCM*, 17 (29), 132-146. <https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.93>

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Altaza.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.

Nancy, J.L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.

Navarro Solano, M. R. (2020). El cuerpo en la educación: ¿Cómo hablar de él? *Diálogo: Familia-Colegio*, 342, 14-21.

Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Núñez Cubero, I. (2016). *Tejer vínculos. Pilares para una pedagogía de la proximidad*. Editorial Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3LPI5wv>

O'Connor, P. y Fitzpatrick, K. (eds.) (2014). *Education and the body*. Nueva Zelanda: Edify..

Paláu Castaño, L. A. (2018). *Homo Ludens / El cuerpo en juego en Michel Serres*. Entrevista conducida por François L'Yvonnet. *Ciencias Sociales y Educación*, 7 (14), 191-217. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a10>

Pallarès Piquer, M., Traver Martí, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 139-162. <https://doi.org/10.14201/teoredn282139162>

Pié, A. y Planella, J. (coords.) (2021). *Corpografías de la discapacidad. ¿Puede la pedagogía escapar del cuerpo?* Buenos Aires: Lugar.

Planella Ribera, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.

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

Planella Ribera, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Planella Ribera, J., Almeida, A. y Castro-Lemus, N. (2019). Body, culture and education. An hermeneutical perspective. *Opción*, 35 (89-2), 69-88. <https://bit.ly/34Vuqin>

Reverter-Bañón, S. (2017). Performatividad: la teoría especial y la general. *Isegoría*, 56, 61-87. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2017.056.03>

Revista Complutense de Educación (2000). *El cuerpo y la educación*, 11 (2). <https://bit.ly/3N6rEZ6>

Revista Educación y Pedagogía (1999). *Cuerpo e Infancia*, 23-24. <https://bit.ly/34VqVZk>

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES). <https://bit.ly/3L2lq9I>

Ritzer, G. (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular.

Romero, G. (2009). La identidad de la escuela educadora. En: G. Romero y A. Caballero (eds.). *La crisis de la escuela educadora* (pp. 11-39). Barcelona: Laertes.

Rosset, C. (2004). *Lo real. Tratado de la idiotez*. Valencia: Pre-Textos.

Salerno Fabrin, F. De C. S., Sardinha de Nóbrega, M. L. y Todaro, M. de A. (coords.) (2014). *Corpo e educação: desafios e possibilidades*. Sao Paulo: Paco editorial.

Santos Gómez, M. (2013). Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. *Arbor*, 189 (763), a073. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5010>

Sapon-Shevin, M. (2009). To Touch and be touched: the missing discourse of bodies in education. En: H. S. Shapiro (ed.) (2009). *Education and hope in troubled times: visions of change for our children's world* (pp. 168-183.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881859>

Scruton, R. (2017). *Bebo, luego existo*. Madrid: Rialp.

Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Shapiro, B. (1999). *Pedagogy and the politics of the body. A critical praxis*. Nueva York: Garland.

Shilling, Ch. (2016). *The body. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Solerdecoll, M. (2008). Fragments d'una caligrafia del cos. En: I. Carrillo, E. Collelldemont y A. Gómez (comps.). *Converses pedagògiques: cultura i educació* (pp. 9-24). Vic: Universitat de Vic.

Soltz, S. A. (2021). *The body, embodiment, and education. An interdisciplinary approach*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

Spinoza (1980). *Ética*. Madrid: Editora Nacional.

Tisseron, S. (1999). *Comment l'esprit vient aux objets*. París: Aubier.

Ubieto, J. R. (2014). TDHA. *Hablar con el cuerpo*. Barcelona: Ediuoc.

Van der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma* (3.ª ed.). Barcelona: Eleftheria.

Vlieghe, J. (2011). Educación, corporalidad y la evolución hacia un aprendizaje digital. Una perspectiva «stieglariana». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 21-39. <https://doi.org/10.14201/8649>

Vlieghe, J. (2014). Más allá del significado. Merleau-Ponty y Agamben acerca del cuerpo y la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 21-39. <https://doi.org/10.14201/teoredu20142612139>

Vlieghe, J. (2018). The body in education. En: P. Smeyers (ed.). *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1013-1026). Springer International Handbooks of Education. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_71](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_71)