

La transmissió de les pedagogies radicals a la universitat

Jordi Planella*

Resum

L'article reflexiona sobre les formes de transmissió del que hem convingut en denominar «pedagogies radicals» i algunes pedagogies a les institucions universitàries. Partint de l'experiència de l'autor, la recerca ofereix una mirada a sis grans temàtiques que es poden agrupar sota l'epígraf investigat. Aquestes temàtiques són la pedagogia sensible, la postcolonialitat, la cartografia educativa, la comunitat i la debilitat, la transdiversitat i les corpografies. A través d'una metodologia participativa (seminari de recerca) s'han presentat les diferents categories als participants. L'article recull els resultats dels debats mantinguts i de la producció de sabers resultants.

Paraules clau

Corpografia, postcolonialisme, debilitat, cartografia, comunitat, transdiversitat, pedagogia sensible.

Recepció original: 15 de maig de 2018

Acceptació: 04 de setembre de 2018

Publicació: 14 de gener de 2019

Il grado di sovversione di una società non è dato dai gesti di un qualche suo avamposto militante, ma dal numero di persone innocue, inermi, legalitarie che di corpo si mettono ad aiutare i subordinati.

Erri de Luca

Introducció¹

El que em proposo en aquest treball és compartir els resultats de diferents experiències de transmissió de sabers vinculats al camp de l'educació i que podem qualificar com a «pedagogies radicals». És cert que la qualificació podria fer-se utilitzant altres termes (perifèriques, *trans*, etc.), però l'expressió «radical» està envoltada d'un sentit ben concret i crec que s'ajusta molt més al que els continguts que el sostenen i expressen. Podem entendre la unitat lèxica «pedagogia radical» des de molts punts de vista, però des d'un enfocament etimològic, *radical* vol dir «anar a l'arrel», aprofundir en determinades coses o situacions que ens poden permetre, potser, arribar a entendre l'origen de d'alguns fenòmens. La paraula prové del terme llatí *radicalis* (relatiu a l'arrel) i està formada pel component lèxic *radix* (o radícis) i el sufix *al* (relatiu a). Si ho pensem de manera concreta en el cas que ens ocupa, podem entendre les pedagogies radicals com aquelles que aprofundeixen en determinades situacions socials i que alhora plantegen propostes clares per transformar-les. Podem entendre-les, també, com a pedagogies autònomes, sense estar sotmeses a determinades posicions hegemòniques. Tenen a veure, en part, amb el que proposa Foucault: «no hay libro que no haya escrito sin, al menos en parte, una experiencia directa, personal. He tenido una relación personal, compleja, con la locura y con la

(*) Catedràtic de la Universitat Oberta de Catalunya que s'ha especialitzat en els estudis sobre discapacitat, pedagogia social, acompanyament social i pedagogia corporal. Entre els darrers llibres publicats destaquen *El oficio de educar* (2014), *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación* (2017) i *Corpo, cultura e educação* (2018). Adreça electrònica: jplanella@uoc.edu

(1) La recerca que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa.

institución psiquiátrica. He tenido con la enfermedad y con la muerte también una cierta relación. He escrito sobre el Nacimiento de la clínica y la introducción de la muerte en el saber médico en un momento en que esas cosas tenían cierta importancia para mí» (Foucault, 2013, p. 187). Un dels elements clau d'aquest tipus de pedagogia és la no separació entre allò que estudien els autors que s'hi vinculen i les seves pròpies vides. Es tracta d'una pedagogia encarnada².

Al llarg dels darrers quatre anys he estat treballant en projectes formatius en diferents universitats que s'han mostrat interessades per transmetre als seus estudiants qüestions vinculades al tema que ens ocupa. En ocasions s'ha tractat d'assignatures convencionals, de seminaris, de jornades, etc. on a través de diferents formats s'ha cercat la millor manera de compartir els sabers i les praxis d'aquesta particular manera d'entendre la pedagogia. En altres ocasions aquesta experiència formativa ha pres forma de direcció de tesi doctoral o d'orientacions de treballs de fi de Grau.

Mètode

Metodològicament parlant, he organitzat el treball al llarg de la recerca a partir de quatre grans dimensions: 1) preguntes de recerca i objectius, 2) fonts d'informació i corpus textual, 3) desenfocar l'epistemologia i 4) l'anàlisi dels resultats.

Preguntes de recerca i objectius

La recerca que presento ha tingut per objectiu situar i analitzar les formes de transmissió de les pedagogies radicals en els dispositius formatius universitaris. Amb aquesta finalitat he treballat a partir de les preguntes de recerca següents: Com podem definir la unitat lèxica «pedagogia radical»? Quines pedagogies es poden ubicar sota aquesta categoria? Aquestes pedagogies formen part d'alguns dels currículums formatius que s'ensenyen a la Universitat actual?

Fonts d'informació i corpus textual

S'han emprat diferents fonts documentals per al desenvolupament de la recerca. S'ha treballat amb les principals obres dels tres autors (monografies escrites directament per ells), amb programes docents de la Universitat on hi apareixen temàtiques vinculades a la pedagogia radical i, finalment, amb les narratives d'alguns dels participants en les experiències formatives (cursos regulats de Grau i Màster, seminaris i jornades formatives i de treball). En relació a les narratives dels participants en els processos de transmissió, partim del que ens proposen Giribuela i Nieto: «las palabras dichas por otros, tanto aquellas que provienen de testimonios directos como los procedentes de las lecturas de textos escritos por profesionales, suelen tener un espacio significativo en los informes sociales»

(2) Això ho expressa Michel Foucault a l'entrevista que li fa Stephen Riggins l'any 1982 mentre l'autor donava un curs a la *Summer International Institute for Semiotic and Structural Studies*: «Sé que el conocimiento puede transformarnos, que la verdad no es solo un modo de descifrar el mundo (y quizá lo que llamamos verdad no descifra nada), sino que si conozco la verdad será cambiado (...) Ya ve, por eso es por lo que trabajé toda la vida como un animal. Y trabajé como un animal toda mi vida. No estoy interesado en el estatuto académico de lo que estoy haciendo porque mi problema es mi propia transformación (...) Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, creo, algo más cercano a la experiencia estética. ¿Por qué trabajaría un pintor si no es transformado por su pintura?» (entrevista reproduïda a Foucault, 2015, p. 286).

(2010, p. 89). Per aquesta recerca, em semblava de relleu tenir present les veus dels participants en els processos formatius. La qüestió de les narratives dels propis subjectes es va convertir en quelcom fonamental i d'aquest tema en concret m'interessava «cómo cuentan sus historias los individuos –lo que enfatizan, lo que omiten, su postura como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el que cuenta y el auditorio todo ello moldea lo que un individuo puede afirmar sobre su propia vida» (Rosenwald i Ochberg, 1993, p. 2). De manera esquemàtica les fonts emprades per al treball es poden representar de la forma següent:

Taula 1. Fonts documentals

Fonts	Tipologia	Característiques
Font 1	Llibres	Monografies
Font 2	Programes universitaris	Programes emprats en assignatures de Grau, Màster o Seminaris.
Font 3	Narratives dels participants	Aquesta poden ser en format carta, treballs reflexius o comunicacions orals.

La majoria de les informacions s'han recollit a partir d'un procés de recerca-acció en bona part dels processos de transmissió experimentats. En força ocasions es tractava d'un treball fet en format de seminari. En paraules de Finkel «el seminario abierto permite que los estudiantes aprendan mediante la indagación mutua. Su forma de proceder, en un sentido amplio, es científica. Su esencia es formular hipótesis y contrastarlas con la experiencia» (Finkel, 2008, p. 86), o tal i com proposa Certeau «un Seminario es un laboratorio común que permite a cada uno de los participantes articular sus prácticas y sus propios conocimientos» (Certeau, 2006, p. 43). És a través d'aquesta manera de donar la paraula (emparaular) que es varen poder recollir textos, cartes o paraules que eren formes de construcció de diferents sabers «radicals» sobre l'educació.

En relació a la font segona, s'ha treballat a partir de les experiències formatives següents:

- Programa de l'assignatura *Acció Socioeducativa i diversitat funcional*. 2017-18 (Universitat Oberta de Catalunya).
- Programa del Seminari anual: *L'Educació Social sobre la Taula (Corpografies Socioeducatives)*. 2017-18 (Universitat Oberta de Catalunya).
- Programa de la Jornada: *Pràctiques, polítiques i pedagogies Trans* (2015) (Universitat Oberta de Catalunya).
- Programa del Seminari *Pedagogia do Sensível* (Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2015).
- Programa del Seminari *Ontologías de la Diferencia. Pasos hacia otras gramáticas de la discapacidad* (Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2017).
- Programa del Màster en Neuroeducació: *Corpografies Educatives* (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Manresa, 2017).

Desenfocar l'epistemologia

Per tal de dur a terme aquest treball analític sobre les formes de transmissió pedagògica he partit de determinats pressupòsits inicials que, a mode d'epistemologia crítica, permeten enfocar de nou la mirada³. D'alguna manera, es tracta de saber mirar el que ens envolta però d'una forma diferent. Així ho proposa Antoni Tàpies en un breu article publicat el 1967 a la revista *Cavall Fort*:

¿Com mirar netament sense voler trobar en les coses el que ens han dit que hi ha d'haver, sinó el que senzillament hi ha? Vet aquí un joc innocent al qual us proposo de jugar. Quan mirem, normalment només veiem el que se'ns dona al voltant nostre: quatre coses –a vegades ben pobres– només vistes per sobre enmig de l'infinit(...) Mireu, mireu a fons! I deixeu-vos portar plenament per tot el que fa ressonar a dintre vostre el que ens ofereix la mirada, com el qui va a un concert amb el vestit nou i el cor obert amb la il·lusió d'escoltar, de sentir senzillament amb tota la seva puresa... (1967)

Així doncs, el que proposo amb aquests pressupòsits epistemològics és una espècie de joc per mirar d'una altra manera, fixant-nos en altres aspectes i detalls del que ens envolta i configura la disciplina pedagògica. Es tracta de desenfocar l'epistemologia dels focus que l'hegemonia del *modus operandi* dominant a les recerques universitàries ens volen fer mantenir.

Moure's

Es tracta de moure's en un sentit real (el desplaçament d'un cos que transita des del punt A fins al punt B) però també en un sentit metafòric i conceptual. En paraules de Bal: «la segunda mitad de la sesión consistía (*al descriure el funcionament d'una classe*) en dar un paso atrás y preguntar qué son los conceptos y qué es lo que hacen» (Bal, 2009, p. 73). L'exercici consisteix en realitzar un desplaçament, en viure una certa experiència de trànsit (l'acte pur de transitar, per exemple, per llocs comuns), de la mobilitat. En el trànsit, sovint, anem a raure en una certa diàspora del pensament dominant i just en aquest lloc i espai, podem mirar i pensar de manera diferent. El moviment, però, era del tot necessari.

Desenfocar la mirada

El moviment és fàcil: enfoco la mirada cap a un altre lloc, cap a altres objectes, cap a altres subjectes, cap a altres interessos. Però aquesta mecànica (la del simple moviment ocular) requereix d'algun exercici previ que no és fàcil d'obtenir: la voluntat de desenfocar la mirada per enfocar-la de nou cap a una altra direcció. Desenfocar no és gens fàcil perquè estem ficats en un context geopolític concret, en una cultura concreta, en uns llenguatges acadèmic-professionals concrets, i escapar a això produeix por, quan no pànic. Trencar la línia de confort, perdre l'espai de seguretat, buscar nous paradigmes, nous llocs, noves cultures, nous llenguatges, etc. Estem massa còmodes encotillats dins del nostre vestit, en les nostres formes de mirar als altres o de mirar-nos a nosaltres mateixos. No

(3) Trobo absolutament fonamental el que plantegen Serrano, Salmerón, Rocha i Villegas sobre la mirada: «La mirada es la metáfora que simboliza la experiencia de vida, es productora de signos, de significados y significantes. La metáfora es el vehículo que nos permite hacer comprensible aquello que aparece confuso y además nos permite ser comprensibles y apetecibles a los demás. La mirada permite enamorarse de este juego de signos, lo que apasiona es seducir a los mismos signos, encontrar la fuerza del significante insignificante, o, el mito del significado. La mirada busca un cuerpo donde posarse, de la evanescente fijeza de una mirada, la significativa aunque mínima alteración de las pupilas que traslucen su deseo. El cuerpo receptivo, propenso a la excitación, donde los instintos y las pulsiones se materializan en los actos expresivos al filo de la conciencia. Actos expresivos, signos ocultos que requieren metaforizarse, aunque la metáfora como el mito, maten» (2011, p. 70).

estem disposats a modificar ni modificar-nos. Però això és necessari per pensar d'una altra manera, per incorporar els sentits i allò sensible en les nostres formes de dir i de fer, així com en la producció dels nostres sabers. Es tracta de plantejar la pròpia idea de recerca o de producció de sabers més enllà del que sol ser hegemònic. Així ho proposa Smith: «Desde el punto de vista de la persona colonizada, posición desde la cual escribo y por la que opto, el termino investigación está intrínsecamente ligado al imperialismo y colonialismo europeos» (Smith, 2016, p. 21).

Autoreflexionar

M'agrada el que Bal planteja al parlar d'aquesta temàtica concreta: «personalmente tomé el concepto de *intersubjetividad* y lo guardé como un tesoro (...) Para mí, volvió a ser de nuevo una palabra, una palabra que descompuse en *inter*, –como en interdisciplinariedad, internacional, intercultural– y en *subjetividad* –como en Lacan, Althusser, o en *persona*» (Bal, 2009, p. 22). Aquest propòsit té a veure amb el treball de preguntar-me sobre allò que, com a professors universitaris, fem sobre el que ensenyem i com ho ensenyem. Té a veure sobre les formes d'exercir la docència, sobre com entenem la recerca i sobre el que estem (o no) disposats a dur a terme per publicar-ne els resultats de la mateixa (més enllà dels imperialismes de les multinacionals que controlen les bases de dades amb les revistes més rellevants). Potser cal reflexionar també a partir de la radical pregunta que es fa Zizek: «¿Y si lo que los desafortunados intelectuales no aguantan es el hecho de que tienen una vida que es básicamente feliz, segura y confortable, de modo que para justificar su elevada profesión, tienen que construir un escenario de catástrofe radical?» (Zizek, 2006, p. 51).

Activisme

La idea de l'activisme ens condueix directament a plantejar als estudiants formes de portar una idea (per exemple el concepte de diversitat funcional enlloc del de discapacitat) fins a una realitat determinada (barri, comunitat) amb la finalitat de modificar-la i transformar-la per fer-la «millor». Es tracta de passar a l'acció i deixar enrere determinades formes de fer, a la Universitat, que segmenten teoria i praxi, universitat i món real, com si es tractés de dues formes radicalment diferents d'existència.

Abandonar (diferents formes d'abandonament)

El quart propòsit es centra en les formes d'abandonament necessàries per tal de dur a terme parts dels supòsits epistemològics anteriors.

- Abandonar els models hegemònics que imperen en les formes de producció de sabers pedagògics i que acaben centrant-se més en les formes d'anàlisi quantitativa però que en realitat no tenen a veure amb la producció de sabers. Pot tractar-se d'un exercici difícil i dolorós perquè sovint representa nedar a contracorrent i enfrontar-se a un sistema de gestió i control de les vides dels professors universitaris.
- Abandonar la idea d'una universitat com si fos una torre d'ivori aïllada i separada de la realitat. Massa sovint hem centrat la transmissió de sabers com quelcom contraposat a la realitat (fins i tot ens hem sentit fastiguejats d'haver de relacionar-nos amb determinades praxis). Abandonar aquesta idea i abraçar la realitat esdevé fonamental.
- Abandonar la posició del professor com a subjecte de veritats assolides i com a únic productor de sabers. Podríem parlar d'intimitat crítica (que és un neologisme proposat per Spivak, 1999) per tal de trencar amb posicions de domini, amb el fet de no donar mai la paraula a l'altre i així proposar formes relacionals (com per exemple el seminari). Bal ho diu així, al parlar de formes de treballar en un seminari: «La situación en el seminario (...) nunca volverá

a ser la misma. Los estudiantes ya no podrán utilizar sus palabras normales como palabras de moda, ni podrán recurrir a un procedimiento sustitutorio sin correr el riesgo de que sus compañeros los interroguen para averiguar qué quieren decir» (Bal, 2009, p. 367).

- Abandonar la posició de lectura unidireccional. Es tracta d'una certa «sortida de l'armari» en les formes de lectura convencional que acostumem a fer servir habitualment. En aquest sentit, m'interessa destacar el que diu Goulemot: «existeix un cos lector que es cansa, bada-lla, experimenta el dolor, assumeix determinades posicions» (1996, p. 110). És així que l'acte de llegir esdevé un acte vinculat directament amb el cos.
- Abandonar la pròpia disciplina. No planteja un «abandonament» de forma literal (és a dir, de la pedagogia) si no més aviat es tracta d'obrir-se a la possibilitat real d'incorporar, de facto, la perspectiva d'altres disciplines. Sense ser massa exhaustius, en el cas de la recerca que ens ocupa podem parlar de tenir molt presents camps disciplinaris com les arts, la filosofia, els estudis literaris, els estudis de gènere, els estudis culturals, els *disability studies*, l'antropologia, la sociologia,, etc. Es tracta de tenir una perspectiva «trans» de les temàtiques que es volen estudiar.
- Fugir de la idea de narratives constructores d'identitats basades en ontologies dicotòmiques. Conceptes com «altres», «alteritat», (i tota una àmplia xarxa semàntica que se'n desprèn o s'hi vinculen) es troben darrera les formes hegemòniques de narrar les identitats. Seguint a Galceran podem dir que «la construcción eurocéntrica de la subjetividad posee un primer componente en cuanto que define su identidad por la contraposición con la de otro/a» (Galceran, 2016, p. 291). La problemàtica d'aquella forma narrativa, no apareix pel fet que hi surti i, fins i tot, que es dialogui amb aquesta alteritat, sinó amb les formes com les relacions, les categories o les denominacions la jerarquitzen.

Anàlisi de resultats

L'anàlisi de les informacions s'ha desenvolupat des de l'hermenèutica i situant-se en el camp disciplinar de la Filosofia de l'Educació. Sobre aquesta disciplina diu Bárcena: «Creo sinceramente que una filosofía de la educación capaz de volver a pensar la educación, la formación, como una experiencia puede contribuir a una pedagogía capaz de no perder el sentido común al mismo tiempo que está atenta a los acontecimientos y retos del presente» (Bárcena, 2010, p. 45). Ha estat, doncs, a partir de la Filosofia de l'Educació com a marc de referència que he dut a terme l'anàlisi de les informacions recollides i segmentades. La codificació de les informacions s'ha realitzat a partir de les categories analítiques següents: 1) Pedagogia Sensible, 2) Vida comunitària, 3) Transdiversitat, 4) Corpografies, 5) Postcolonialitat, 6) Cartografies Pedagògiques. S'ha treballat amb unitats de relat que designaven episodis socials i teories concretes de les experiències formatives que han tingut lloc en les assignatures, seminaris o jornades. Per a la concreció de les categories s'ha tingut en compte el que Duverger proposa: «El trabajo material de examen del texto es casi secundario respecto de la formulación de las categorías que le sirven de marco» (Duverger, 1996, p. 181). Les sis categories han servit per a desenvolupar un sistema d'interrelació teòrica de les formes pedagògiques estudiades que ens han permès una comprensió global dels textos i de les diferents experiències, i s'ha fet des de la lògica del preguntar-se pels problemes que ens envolten⁴.

(4) En un llibre clàssic de Romano Guardini, *Tres escritos sobre la universidad*, l'autor planteja en relació a aquesta qüestió que «el saber que la universidad proporciona debe apoyarse en aquella energía del preguntar y aquella seriedad de la responsabilidad intelectual que distinguen la ciencia del diletantismo (...) Ese saber ha de formar un todo que pueda abarcarse con la mirada y que a partir de él se pueda trabajar prácticamente.

Seguidament s'exposen els resultats obtinguts a partir de les sis categories estudiades i travessades per les experiències pedagògiques de transmissió en un context universitari. El treball de l'anàlisi de continguts en relació al terme tindrà molt present que «el significat no resideix en un text si no en la seva escriptura i en la lectura que se'n fa. A mesura que el text és rellegit en diferents contextos, rep nous significats» (Hodder, 1994, p. 398).

Taula 2. Categories analítiques

Categoria	Termes
1 Pedagogia Sensible	Cos, Corporeïtat, Sensibilitat
2 Vida Comunitària /Debilitat	Comunitat, vulnerabilitat
3 Transdiversitat	Transexualitat, Diversitat sexual
4 Corpografies	Cos, Escripura corporal
5 Cartografia com a metodologia educativa	Mapeig, trànsits i desplaçaments
6 Postcolonialitat	Estudis subalterns, donar la paraula

Pedagogia Sensible

La pedagogia sensible és una forma genèrica que incorpora diferents mirades i perspectives sobre l'educació i aquestes perspectives o dimensions poden tenir diferents lectures. Una de les lectures possible té a veure amb el fet de tenir els sentits desperts, no anestesiats. Els sentits els relacionen directament amb el cos humà, i amb determinades formes de concebre'l i d'exercir, a través d'ell, la condició de subjecte encarnat. Sovint la pedagogia cerca adormir (anestesiar) més que no pas despertar els subjectes de l'educació. En ple Seminari sobre Corpografies i Pedagogies Sensibles a la UFGRS (Porto Alegre) l'any 2015 i al visitar el Museu d'Història de la Medicina de Rio Grande do Sul (MUHM), vaig veure molta clara aquesta metàfora quan em trobava, justament, a la sala dedicada a l'anestèsia⁵. A la tarda, en compartir-la amb els estudiants, van aparèixer moltes sensacions i experiències viscudes al llarg de la seva formació que es podien vincular directament amb aquella imatge d'un pacient estirat al quiròfan, quiet i del qual s'espera un alt nivell de passivitat. Algunes pedagogies (i els seus representants) segueixen somniant amb aquesta estat d'anestèsia dels seus estudiants; una anestèsia que sovint es tradueix en el desig de fer desaparèixer el cos i tot allò que la condició corporal ens fa recordar la nostra dimensió de subjectes de carn. I vinculat a la idea de l'anestèsia, però a les seves antípodes, hi trobem la idea de resistència⁶.

Debe tener una configuración que sea capaz de integrar nuevas materias y problemas permaneciendo, sin embargo, ordenada; nunca acabada, pero siempre estructurada» (2012, p. 31).

- (5) Al text de presentació del seminari s'anuncia: «El seminario Corpografías y Pedagogías Sensibles busca mostrar a los estudiantes el estado de las investigaciones que vinculan las cuestiones corporales (Body Studies) con las praxis pedagógicas. La pedagogía sensible, la educación de la corporeidad u otras formas de denominar algo que va más allá de la tecnificación, de la mecanización y la excesiva *didactización*, busca ofrecer otras miradas a la educación. Dichas miradas intentan ir más allá de lo puramente mecánico, anatómico, físico para atreverse a ofrecer algo del orden pedagógico que no produzca situaciones de anestesia en los dispositivos pedagógicos» [J. Planella. Universidade Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil), agost 2015].
- (6) Aquesta carta d'una de les participants al Seminari és un clar exemple del que acabo de plantejar: «Recuerdo también que una vez llegaron unas muchachas de Saba a darnos una "charla", ese día nos separaron a las niñas de los niños. No sé qué habrá pasado con ellos, pero a nosotras nos hablaron de la regla y de las toallas que podíamos usar nosotras que éramos más pequeñas. Por la edad que teníamos, se acercaba ese momento de que nos "viniera" y teníamos que estar preparadas para no mancharnos. La idea que me quedó (o más bien, que nos quedó a varias) fue que la regla tenía que esconderse, que era algo sucio y que nos cuidáramos mucho para que nunca apareciera ninguna mancha roja. Esa fue (o es) una de las grandes lecciones que nos dan a las mujeres... y que tanto daño nos hace» (*Carta n° 3*).

Anestèsia és un terme d'origen grec que significa, justament, absència de sensacions, absència de sensibilitat. L'estat d'absència de dolor, per exemple, per a les intervencions quirúrgiques, contrasta amb el seu sentit en el camp educatiu. És així que podríem parlar de pedagogia anestesiada i de pedagogia anestesiada. La pedagogia anestesiada pren la forma verbal del passat i es presenta com quelcom ja conclòs; la pedagogia anestesiada pren la forma verbal –activa– de la potència, del potencial futur de negació de determinades subjectivitats. Ja sabem que la finalitat de l'anestèsia és la paralització de determinades parts del cos humà per a dur a terme algun tipus d'operació en elles o amb elles. No despertar el subjecte (amb les seves passions, sabers, plaers, encarnacions) sinó mantenir-lo adormit (si pot ser, ben adormit) i passiu corporalment parlant. Heus aquí la finalitat de determinades pedagogies. Es tractaria, en definitiva, de no acceptar que el cos podria estar controlat en tots els seus aspectes, reemplaçat, i haver així alimentat, sovint sense adonar-se'n, el fantasma d'un domini absolut. Passa a ser, llavors, un cos estirat en una llitera, en un quiròfan, o bé assegut passivament en un pupitre de les nostres escoles, sense moure's, atent i sense molestar. D'aquest subjecte de l'educació s'espera –sobretot– que no es mogui, que estigui passiu (¿no és aquest el significat de pacient en el camp mèdic?. Un significat que es postula contrari al que ens deia Jacques Lacan: «jo parlo amb el meu cos, i això sense saber-ho. Dic doncs sempre més del que sé» (1981, p. 101). I això, a la pedagogia li segueix costant d'entendre i acceptar. Per a moltes pedagogies els cosos no parlen, són silenci i no crits estripats, i quan decideixen prendre la paraula (prestada, robada o arrencada de les mans del poder) la pedagogia es tem el pitjor i imagina mons subversius, incontrolats i perillosos.

I en pensar en aquesta idea em ve al cap l'expressió de Spinoza, quan ens diu que «ningú sap el que pot un cos», i és justament en l'obertura que aquest dubte ens ofereix, que apareix, creix i pren força la idea d'una resistència per part del subjecte, d'un «no deixar-se anestesiar»⁷. Perquè en el deixar-se anestesiar té lloc la caducitat del subjecte, la pèrdua de reacció, l'ocultació de les seves possibles maniobres o el passar a ser alguna cosa més que algú. Passar a ser un cos estirat en una llitera, en un quiròfan, del qual s'espera –sobretot– que no es mogui, que estigui passiu (¿no és aquest el significat de pacient en el camp mèdic, però també en determinades pedagogies dominants?).

Fer ús del concepte pedagogia tampoc és un exercici gratuït, doncs la pedagogia va ser desplaçada per les «ciències de l'educació» i som molts els que encara creiem amb fermesa en la recuperació de la Pedagogia enfront a la fragmentació ridícula dels sabers sobre l'educació. Comparteixo amb Luke la seva filiació amb el concepte «pedagogia»: «Escogí *pedagogía* como el término de trabajo de este volumen por diversas razones, ligadas todas al hecho de que yo participo en ella e interpreto el conocimiento y las relaciones que la circundan y, en los encuentros pedagógicos, yo misma me estructuro (...) En el centro está nuestra labor como profesoras universitarias y las historias *comunes* de haber sido objetos de incontables regímenes pedagógicos» (Luke, 1999, p. 19-20). I la Pedagogia Sensible pot emergir en un context on és requerida una determinada forma de produir sabers sobre l'educació sense pensar únicament en els formats intel·lectuals. La pedagogia sensible pot tenir a veure amb la idea de barrejar el cos i la ment, els sabors

(7) Spinoza, *Ética*, cap. 3, II, pro, esc. (Madrid, Alianza Editorial, 1990). Tal i com suggereix Bodei, anotem: «De manera distinta a Descartes, Espinosa considera las pasiones (una vez dominadas) como forma de conocimiento y no solo como instrumento de libertad. Cancela así la separación cartesiana entre alma y cuerpo y corta su tenue vínculo considerando paralelos el incremento o la disminución de potencia de existir del alma y del cuerpo» (Bodei, 1995, p. 269).

i els sabers. Al plantejar la qüestió dels sabors desplaçem l'interès dels sentits cap a aquells aliments i/o productes que ingerim i posicionem el nostre interès (ho vulguem o no) en la dimensió corporal. La detecció i el gaudi dels sabors passa per un nivell sensitiu; el gust se sent, traspasa les papil·les gustatives, s'instal·la en la nostra carn. No es dona un exercici dicotomitizat entre la ingesta i el gaudi, sinó que tot forma part d'una mateixa activitat, d'una mena de contínuum encarnat. I a partir d'això crec que no és gens difícil pensar en els sabors del cos. Pensar el cos únicament pot fer-se des del propi cos. «Sóc el meu cos» pren forma davant d'altres concepcions dicotomitzades o dicotomitzants, com, per exemple, «tinc un cos».

Vida comunitària i metafísica de la debilitat

Quan he parlat de vida comunitària m'he referit al treball d'acompanyament a persones amb diversitat funcional (discapacitat) i de forma específica al projecte Arca i al seu inspirador: Jean Vanier, per qui «no només som dèbils sinó que contínuament estem amagant la nostra debilitat. A la nostra civilització no podem dir que som dèbils. Si un admet la debilitat admet la mort» (Vanier, 1975, p. 1-5). I en aquesta mateixa direcció Alexandre Jollien (filòsof amb una paràlisi cerebral) ens parla d'aquest tema en respondre a la pregunta fictícia de Sòcrates de si les persones amb discapacitat són una càrrega per a la societat: «Penso que al contrari, es tracta d'una riquesa però per a què sigui així cal haver superat les mortificacions i les barreres del principi. La incapacitat d'arribar a posseir una autonomia perfecta ens mostra, dia rere dia, la grandesa de l'home. Al cor de la feblesa, puc apreciar el do de la presència de l'altre» (Jollien, 2001, p. 102). Es tracta de pensar una vida viscuda en i des de la comunitat, resituant l'excessiva valoració de la categoria «autonomia» i potser apostant per projectes que tinguin en compte la perspectiva de la interdependència entre les persones.

Vanier arriba al concepte comunitat i a la seva posada en pràctica en el sector d'acompanyament a les persones amb diversitat funcional, per haver tingut una important experiència de vida comunitària als anys cinquanta. És justament en aquests anys quan Vanier coneix al pare dominic Thomas Philippe al centre de formació teològica francès (per a laics) denominat *Eau Vive*. Es tractava d'una petita comunitat on els estudiants aprenien teologia mentre vivien l'experiència encarnada d'una vida comunitària (aspecte aquest que serà fonamental en el seu posterior desenvolupament sobre el sistema de vida comunitari amb persones amb discapacitat). L'experiència va ser una particular manera de combinar la vida acadèmica i la vida comunitària. Els estudiants procedien de diferents llocs del món, molts d'ells amb pocs recursos econòmics. Partint del que ell havia viscut, anys més tard quan es proposi obrir la primera Comunitat Arca, tindrà molt present el que li havia representat per ell la vida a l'*Eau Vive*.

Sentir-se tocat per la vida de les persones amb discapacitat serà un fet rellevant en la seva vida i la seva obra. Opta, com ho faran altres, per deixar una vida còmoda i una prometedora carrera acadèmica i anar a «viure amb» persones amb discapacitat en una comunitat. En un hospital psiquiàtric prop de París coneix dos homes amb diversitat intel·lectual ingressats allà arran de la mort dels seus pares: Raphaël Sini i Philippe Seux. La seva miserable i humana existència entre els murs d'aquell asil fa que es plantegi anar a viure els tres junts en una casa. Sobre això Vanier escriu:

En 1963, a través de la mediació del padre Thomas Philippe, descubrí el mundo subterráneo. Visitando instituciones, asilos, hospitales psiquiátricos, conocí el mundo de las personas enfermas mentales y de las personas con diversidad intelectual, un mundo de desolación y locura. Las personas estaban escondidas,

marginadas, lejos de la sociedad, para que no las viéramos. Cerradas en una sala, daban vueltas sin tener nada que hacer. Los dormitorios estaban perfectamente alineados pero todo era muy despersonalizado. El personal asistente trabajaba a menudo desde el corazón, pero apenas podía dedicar tiempo a los ingresados. Las personas que sufrían una discapacidad intelectual estaban abandonadas a su propia suerte, a menudo oprimidas. Si se rebelaban eran castigadas severamente para contrarrestar la agresividad y cualquier posible esperanza. (Vanier, 1997, p. 21)

Cal tenir molt present que en relació a les idees de comunitat i debilitat, i en el context de la lògica dels models hegemònics d'intervenció amb persones amb discapacitat, opera un sentiment de rebuig cap a la idea mateixa de debilitat així com cap a la idea de comunitat pel fet que aquestes es troben inspirades o bé emmarcades en un cert aire d'espiritualitat. Aquest darrer aspecte (més enllà de la qüestió estrictament religiosa) obre les portes a pensar el subjecte des de la seva dimensió de plenitud. Implica presentar les qüestions vinculades a la diversitat funcional no des d'una lògica basada en la clínica de la discapacitat, si no en una antropologia filosòfica que planteja un subjecte que viu de manera lliure en el si d'una comunitat que l'acull i el permet desenvolupar-se. Es tracta de plantejar la vida de les persones amb diversitat sense que vegin segregada la seva dimensió simbòlica i sense veure's abocades a viure una vida en dispositius paral·lels i aïllats de les persones que poden transitar lliurement per la societat.

Transdiversitat

¿Pot, la pedagogia, transgredir alguna cosa de l'ordre social, polític i educatiu ja establert? A partir d'aquesta pregunta intentaré organitzar diferents reflexions al voltant de la idea de transdiversitat. Per això em serviré d'experiències, de discursos encarnats que van des Gloria Anzaldúa fins a la vivència de la transgressió per part de l'activista i cantant *punk* Urko Gato. Diu Ricardo Llamas que pensar el món des de la Teoria *Queer* és situar-se en el que podem denominar com «teoria torçada», en una teoria que –ubicada en la línia de fuga d'autors com Fernand Deligny, Michel Foucault, Hans G. Gadamer i altres– cerca la frontera com a espai de ruptura, com a franja on és possible pensar d'una altra manera (1998). Amb el pas dels anys s'ha fet evident que hi ha clares connexions entre el que s'ha vingut a denominar teoria *queer* i la pedagogia (podem denominar a aquesta unitat terminològica com *Pedagoqueer* i de fet aquesta denominació ha començat a quallar ja en diferents discursos i publicacions). Aquest fet no sempre ha estat evident, i fins i tot ha estat vist i temut com una cosa estranya (i perquè no dir-ho: perillosa). Barrejar diversitats sexuals amb l'educació podia tenir un cert gust de «perill», podia fer pensar a algú (especialment amb mentalitats tancades i ultra conservadores) que posar en mans d'educadors la paraula *queer* era pervertir, era torçar l'educació mateixa.

Però és ben cert que el que succeeix en els contextos o dispositius educatius és un clar reflex del que trasllueix en la societat: estigmatitzar, assenyalar, condemnar el que fa servir, pensa, defineix el seu cos d'una altra manera, d'una manera que per a alguns és considerada desnaturalitzada. Ho diu Trujillo: «Ser queer és ser rar, diferent, escapar-se de la heteronormativitat, del binarisme de gènere i sexual. Un noi “efeminat” al qual li agrada jugar amb les seves amigues a la goma al pati de l'escola o una noia “marimacho” que es passa les hores donant-li cops de peu a la pilota no encaixen en el que s'espera dels seus comportaments com a noi i noia respectivament» (Trujillo, 2013, p. 8). La manipulació dels cossos (i el que representen o poden representar) pren una força especial en les praxis pedagògiques. El zenit (o la imaginació d'altres fronteres) de les polítiques educatives vinculades a la diferència és d'una limitació increïble. ¿Què entenen aquestes polítiques per diferència? ¿Qui dictamina, atorga, classifica, distribueix o redistribueix als

subjectes de l'educació considerats diferents? El *normalisme* (una pràctica massa estesa en la societat contemporània) ha provocat danys irreparables, ja que ha estat el patró que ha regit el que està permès i el que no, el patró que ha marcat el ritme de classificació i ordenació de grups i societats. Podem afirmar amb rotunditat que el normalisme està instaurat de forma estable a les nostres societats; de fet és qui les ordena, qui les guia, qui administra el seu ritme. Si compartim la idea que l'orientació sexual i la identitat de gènere integren aspectes essencials de la vida de la persona, entendrem la rellevància d'introduir aquesta perspectiva en les polítiques i praxi educatives (Clade, 2014). I aquest fet és rellevant perquè és justament en la infància (i en les institucions i dispositius educatius) on es construeixen i generen les mirades negatives a la diferència. La discriminació directa o indirecta per motius d'orientació sexual està a l'ordre del dia i és una de les principals fonts de malestar i patiment en els nois i les noies trans.

Es fa evident a través de discursos i projectes que necessitem trencar amb el control biològic sobre la població, sobre els cossos dissidents, sobre els militants de la diferència. Un control i un acompanyament social i educatiu que cerca (majoritàriament) produir canvis biològics en els subjectes trans (a través de la hormonació, cirurgia, etc.). El col·lectiu trans vinculat a la perspectiva transsexual clàssica es situaria en aquest prisma que parteix, clarament, d'una patologització del subjecte: diagnòstic de disfòria de gènere. Però la perspectiva trans situada a la dimensió transgenèrica (o *queer*) s'obre a altres dimensions i possibilitats de ser pensada, entre les quals hi trobem la pedagògica. Per a algunes persones trans, allò trans no és un problema mèdic, sinó que es tracta d'un símptoma del malestar dels rols de gènere clàssics. Després de l'hegemonia imperant del poder biomèdic sobre les poblacions, hem de buscar altres formes d'afrontar-lo. I l'educació és una d'elles; és una praxi amb una potència radical per transformar determinades formes d'injustícia i malestars en algunes poblacions. Fins fa poc les agències educatives es mantenien tancades en si mateixes, com a formes d'anquilosament institucional, com a garants socials de les formes de normalitat i com a actors dels mitjans de control de les subjectivitats excessivament perturbadores. La necessitat i les formes com la pedagogia construeix les normativitats corporals, pel que fa a la sexualitat, ha portat a pedagogs, mestres i educadors a repensar què fan, com ho fan i què produeixen en les seves praxis en relació amb les temàtiques sexuals.

Corpografies

¿On es poden transmetre qüestions que tinguin a veure amb l'expressió «corpografia»? ¿Quin significat i abast té aquest terme? Començo a escriure sobre aquest concepte l'any 2006 en un article per la revista *Arts Nodes*. Aleshores pràcticament no apareixia gairebé mai aquesta expressió que en els darrers anys ha explotat. Des d'aleshores podria dibuixar una variada geografia de llocs i d'espais per on he pogut «transmetre» qüestions vinculades a les corpografies (Medellín i Villaviencio a Colòmbia; México DF; Porto Alegre i Santa Cruz do Sul al Brasil; Ourense, Manresa, Barcelona, Girona, a través de la xarxa, etc.). Per entendre la perspectiva que porto a terme sobre aquesta qüestió m'interessa el que proposen Santo i Lotufo en un treball sobre corpografies urbanes: «Os corpos abriam passagem nas paisagens da cidade e ofereciam outras possibilidades de sentidos a partir de composições em tempo real que se davam na relação direta tempo-espaco. O próprio corpo, o corpo do outro e os possíveis usos do espaco entravam em jogo nas composições que se formavam e se desfaziam em meio ao precursos» (Santo i Lotufo, 2014, p. 77).

Figura 1. Tocar la ciutat amb les mans

Font: Jordi Planella (2015) Porto Alegre.

Per tal de poder il·lustrar el que plantejo amb més detall proposo que prenguem com exemple el seminari *L'Educació Social Sobre la Taula* que té lloc amb periodicitat mensual a l'espai cultural Coma Cros (Salt, Girona). Pel que fa al curs 2017-18 es va triar treballar i investigar sobre «Corpografies Socioeducatives» i en l'anunci del mateix s'exposa: «El Cos és ineludible a les nostres vides. *Som cos* enlloc de *tenim un cos*; el possessiu ens situa en una altra posició poc clara. La nostra identitat és primàriament corporal i no podem deixar-la de banda. De fet, no es tracta tant de deixar-la de banda com d'adonar-se de la seva posició central» (Programa informatiu del Seminari, 2017). La idea central d'aquest espai formatiu és reflexionar, de manera encarnada, des dels nostres cossos per entendre com treballem, educativament parlant, amb els cossos dels altres. Es tracta de poder connectar lectures vinculades a la dimensió corpogràfica dels subjectes (en realitat nosaltres mateixos com a subjectes encarnats) amb les sensacions corporals, amb les experiències educatives travessades pel cos i des del cos. El crit del cos es traspua en els discursos (i alguna praxi) de les ciències socials. Ha decidit deixar enrere els seus silencis sotmesos a formes de ser més properes a la colonització que no pas als sabers socials. És cert que la condició de «mala consciència» generada per la destrucció i eliminació massiva dels cossos a Auschwitz ha pogut ser un dels motors que ha mobilitzat/transformat les mirades existents sobre els cossos. El cert és que ja han arribat i les seves veus no fan més que fer-se sentir. D'aquí la idea de corpografia. L'escriptura, les paraules, els signes del cos que poden llegir-se, una i altra vegada, com el que el cos escriu, el que és escrit damunt del cos. Aquest doble joc de grafies el converteix en un doble joc de lectures, que no es troben gens allunyades de l'*Evangelí de Joan*: «*Kai o logos sarx egeneto kai eskenosen en emin kai*» (El verb es va fer carn i va habitar entre nosaltres, Joan 1, 14).

Aquest fet ens obre a una infinitat de possibilitats interpretatives que ens permeten situar (o resituar) el cos en diferents espais, a través de diferents mirades o de variades textures. Però crec que una de les claus d'aquesta hermenèutica es situa en l'ordre del que algunes persones han denominat *Corpografies* i que pot tenir múltiples interpretacions. Trosman reflexiona sobre les Corpografies de la manera següent:

Porque no solamente nuestra historia, nuestra propia vida está escrita en el cuerpo, sino porque el cuerpo está construido de palabras y el cuerpo produce palabras. Cada cultura nombra las partes del cuerpo de una forma que la identifica. Mucho se ha dicho y escrito sobre el cuerpo, y esta catarata de palabras y significados produce tipos de cuerpo, formas de pensar el cuerpo, prácticas médicas para determinados cuerpos, imágenes del cuerpo saludable, y códigos, rutinas de higiene, formas de alimentación, repertorios de gestos, estilos de amor. Cuerpo y Palabra forman Corpografías, intentos de decodificar las señales del cuerpo, de cartografiar las palabras con las que nos apropiamos de nuestro cuerpo, con las que el cuerpo se entrama y surge de la cultura. (Trosman, 2013, p. 81-82)

Llavors, imaginem aquest treball corpogràfic, com quelcom que ens pot permetre (amb sort) arribar a desxifrar signes que els cossos ens diuen, ens transmeten, escriuen sobre les seves pells, narren des de les seves entranyes, criden a través dels porus de les seves pells. Per a nosaltres allò corpogràfic, la corpografia, no es vincula amb la idea d'una tècnica, sinó que simplement es tracta de la possibilitat que els cossos siguin llegits des de la seva dimensió cultural. I és aquí on necessàriament apareix el llenguatge i el que a través del llenguatge dels cossos signifiquen, diuen, parlen, comuniquen, silencien o corpografien. Cossos que a través del llenguatge han deixat de ser simple carn i són, ara, encara que no ho vulguin, cossos polítics. I enfront d'això es desenvolupen determinades posicions per part de cada règim de poder. Per Safatle «cada règim de corporeïtat té la seva manera d'afecció. La por com efecte polític, per exemple, tendeix a construir la imatge de la societat com un cos tendencialment paranoic, pres per la lògica de la seguretat que s'ha d'immunitzar contra tota violència que col·loca en risc el principi unitari de la vida social» (Safatle, 2015, p. 20). Sí, hem d'estar disposats a enfrontar-nos a això, a córrer el risc que si els cossos «corpografien», els règims despleguin les seves formes de paràlisi. Prendre la paraula, encara que sigui a través del cos, comporta aquesta por per als sistemes de control.

Però més enllà de les pors i de l'exercici del control, apareixen grafies d'índole somàtica. Llavors, corpografiar podria ser entès com grafiar des del cos; però també com grafiar amb el cos o fins i tot grafiar en el cos. També ens en parlen d'això Ferrús i Calafell en afirmar que: «Aparentment el cos ha estat escamotejat en moltes de les seves formes al llarg de la història d'Europa i Amèrica Llatina: el cos com a responsable del pecat es castiga, el cos de l'altre és al·ludit com a perillós, el cos malalt s'arracona, l'excitació del cos es nega, el plaer cal callar-lo, la violència cal negar-la, l'anormalitat cal amagar-la» (2008, p. 9). I més enllà d'aquest perill (moltes vegades salvable) el treball corpogràfic (d'interpretació de les paraules del cos), té molt a veure amb el que ens proposa Richard Sennett: «Com que és més que un tècnic, l'artesà civilitzador ha emprat aquestes eines per a un bé col·lectiu, el de posar fi a la deambulant existència d'una humanitat formada per caçadors-recol·lectors o guerrers sense arrelament» (Sennett, 2009, p. 34). La corpografia té a veure amb aquest treball que es realitza en el taller de l'artesà, a manera d'un taller renaixentista, en què es dibuixen les proporcions del cos, se li dona forma, se li arrodoneixen els contorns, es marquen les ombres. No en va ser en un d'aquests tallers on Leonardo da Vinci va dibuixar el seu «home de Vitruvi» com a ideal de l'estudi de les proporcions de l'ésser humà, com a ideal d'un cos emparaulat. I si és cert que cada forma de vida destitueix el poder, aleshores corpografiar-se seria una de les maneres més radicals d'intentar destituir-lo, trencar-lo, ensorrar-lo. Desobeir les ordres, l'ordre imperant, tatuar-se un poema (un senzill però punyent poema a l'esquena), trencar amb els cànons estètics i regulats d'una benestant comunitat burgesa de províncies: això és la corpografia.

Cartografia com a metodologia educativa

Si ens preguntéssim sobre el sentit últim de l'ofici de cartògraf, ràpidament pensariem en la idea que és algú que, a escala, dibuixa un mapa en un pergamí, un paper o un suport digital. A la Mediterrània medieval, els grans cartògrafs eren jueus de l'illa de Mallorca especialitzats en registrar en aquests suports la representació simbòlica d'un territori. Amb traç ben precís dibuixaven en els seus mapes el món que a poc a poc s'anava explorant, que lentament s'anava descobrint. A la nostra contemporaneïtat la ciència cartogràfica va mutar de manera radical i conceptes com a imatge via satèl·lit, mapes digitals, Google Maps, etc., han vingut a substituir el pols dels nostres cartògrafs mallorquins i de

les tintes que usaven per plasmar en els mapes la realitat dels nostres mons, de les nostres vides, dels nostres cossos.

En el camp de les Ciències Socials i més enllà de la disciplina geogràfica, la cartografia té un altre sentit i altres aplicacions ben diferents. A partir de la filosofia de Deleuze la qüestió «cartogràfica» pren una força imparable i s'infiltra en molts dels exercicis destinats a la producció de sabers. Així ho plantegen Passos i Barros: «La cartografia com a mètode d'investigació-acció pressuposa una orientació del treball de l'investigador que no es realitza de forma prescriptiva, amb regles ja establertes ni amb objectius ja establerts» (Passos i Barros, 2009, p. 17). Aquesta forma no encotillada d'acostar-se a la realitat per aprehendre de la qual ens parlen aquests autors, encaixa perfectament amb la proposta que ens fa Fernand Deligny. Aquest ens parla dels mapes i de les línies de vagareig dels nens i joves autistes que habitaven amb ell al bosc de Cévennes (sud de França). Deligny inicia un treball profund que té a veure amb el mapatge, amb l'ús de la «carte», de les cartes o dels mapes en les praxis socials. Ho diu de la manera següent: «la nostra pràctica acostumada consisteix a traçar cartes (mapes), on apareixen les línies de vagareig dels nens autistes que hi viuen, i que és el que vam aventurar per fer alguna cosa diferent a un signe. Es veu que es tracta, en cada àrea de residència, d'una parcel·la veritablement minúscula de la superfície del globus terrestre» (Deligny, 2015, p. 158). El fet de traçar mapes té a veure amb certa representació simbòlica, amb l'ús del cos (sempre representat en forma de camins traçats, de camins recorreguts, de vagareigs que emanen del vagareig i del deambular) i la seva presència en determinats espais i territoris. Té a veure amb el dir (i el sentir) sense paraules, amb els gestos mínims que es poden desprendre de la presència dels infants autistes al territori. Així es pot veure amb claredat en el llibre del mateix Deligny, editat el 2013, *Cartes et lignes d'erre/ Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. Tal com manifesta Moshnyager en la seva revisió crítica de l'esmentat text: «La cartografia ens fa descobrir els desplaçaments de cada un en els llocs de vida que constitueixen la xarxa, el més propers possibles al gest mínim, del mínim desviament, del mínim detall de les maneres de ser d'aquests nens, de les seves mínimes traces d'existència» (Moshnyager, 2014, p. 157). Llavors, mapejar amb tinta xinesa els moviments, els traços, té quelcom a veure amb posar en comú una cosa que no pot dir-se llenguatge, però que pot trobar-se proper a la presència humana que realitza trajectòries de vagareig en el paisatge natural.

Postcolonialitat

M'interessa especialment aquest concepte perquè com passa amb molts altres no és habitual que se'l relacioni amb les teories i praxis educatives. Per entendre algunes de les qüestions fonamentals dels Estudis Postcolonials, em sembla molt encertat citar àmpliament el recent treball de Montserrat Galceran:

La importancia de las perspectivas que voy a recorrer en este libro rebasa su condición de documentos de formas de pensar interesantes. Desestabilizan la tranquilizadora conciencia intelectual europea que, incluso con buena intención, está convencida de que la validez universal de sus doctrinas, avalada por la buena fama de que gozan en muchos centros intelectuales del mundo es a prueba de su valía. Escuchar las voces de las/los intelectuales postcoloniales y descoloniales nos advierte de que esta presencia universal del pensamiento europeo no es necesariamente la prueba de su valía intelectual, sino más bien de su poder colonial. No se impone universalmente porque sea valioso, es valioso y se impone universalmente porque es el pensamiento dominante. (Galceran, 2016, p. 17)

Galceran ens situa de manera clara i directa el que succeeix amb les formes dominants de produir i instaurar sabers. Discrepo d'ella quan situa aquest sistema de producció de sabers només a Europa, perquè en el camp que ens ocupa (l'educació en general) la producció i distribució dominant de sabers cal ubicar-la als Estats Units. En educació, precisament, hem deixat de mirar altres posicions geogràfiques on es produeixen sabers i que en algun moment han estat significatives: França i Itàlia, o Brasil i altres països de Llatinoamèrica. Està clar que ha tingut lloc un gir en l'enfocament de la mirada i la qüestió anglosaxona (el Regne Unit el podem incloure) dominen el panorama. Hi dona un suport rellevant l'imperialisme de l'idioma i el control de determinades bases de dades on es publiquen la major part de recerques vinculades al sector educatiu.

En aquest sentit, crec rellevant destacar el que proposa una de les principals autores postcoloniales en una reflexió de 1992. Així Gayatri Chakravorty Spivak diu que «hem de pensar en la forma com l'educació institucional o conjunt de discursos i pràctiques es troba relacionada amb l'autodeterminació de les poblacions subalternes, així com de la seva subordinació» (1999, p. 31). Els *Subaltern Studies*, vinculats a la idea de postcolonialitat, han servit per sustentar nous discursos (la majoria d'ells desmembradors de les tendències dominants) i obrir la pedagogia a altres possibilitats, a altres formes de pensar i interpretar l'acte educatiu. Spivak acaba el seu text *Subaltern Studies* de manera contundent: «El subalterno no puede hablar. No hay virtud en las listas de la lavandería global con la mujer como elemento piadoso. La representación no ha periclitado. La intelectual femenina en cuanto intelectual tiene una tarea delimitada que no debe rechazar con desdén». El mateix succeeix amb un recent text de l'autora titulat *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012) on torna a posar de manifest si els subalterns poden arribar a parlar, si es poden prendre (pel seu compte) la paraula. Spivak és una autora fonamental per pensar aquestes qüestions i ella mateixa es troba situada en múltiples posicions (geogràfiques, mentals, corporals, lingüístiques, espirituals, ...) que li permeten «pensar d'una altra manera». Articula diferents elements que es configuren en altres formes de mirar el món i d'entendre l'educació. Situada (encara que sempre és difícil de mantenir i sostenir aquesta posició) en els *Postcolonial Studies*, trenca a través de la seva producció de sabers amb les ontologies dicotòmiques clàssiques que han vingut organitzant el món i als subjectes que l'habitarem.

Figura 2. Pareds que parlen



Font: Jordi Planella (2018). Barcelona (paret del Zoo).

Crec que es tracta d'una autora imprescindible, però justament per això ha estat una absent permanent de molts dels programes universitaris de formació de professionals de l'educació, així com dels discursos que els mantenen. Potser podríem pensar a Spivak com una «artista de la paraula». Quan entra de ple a abordar una paraula no ho fa fredament, sinó que l'abraça, la modela, l'envolta, la crea (o recrea), la reinventa. Predica i practica, una forma de pedagogia àmplia que travessa temes entre curiosos i poc habituals, tot i que necessaris per repensar el sistema pedagògic. Donar la paraula als subalterns, alteritats al món i a les aules, pensar una educació postcolonial en temps de globalització, teorie(s) feministe(s) i educació, cultura i educació, la preocupació per la desestabilització i l'enfonsament de les humanitats, l'educació estètica, etc. M'atreveixo a pensar que totes aquestes mirades (no sempre en el seu origen pensades en clau educativa) són un veritable patrimoni d'una Pedagogia Sensible; una pedagogia que incorpora molts dels elements que per Spivak es dibuixen com a imprescindibles.

La perspectiva postcolonial serveix per intentar (amb les dificultats reals que implica) que la nostra mirada sigui menys europea, menys blanca, menys masculina, menys catòlica, menys normalitzadora, més corporal i potser, menys intel·lectual. No es tracta d'un exercici fàcil quan un ha encarnat –la major part de la seva vida– un cos preestablert, tot i alguns intents de transgredir aquesta «neta i asèptica normalitat». Pensant en això em sento molt còmode amb la frase que escriu el filòsof Enrique Dussel en el seu llibre *Ètica de l'Alliberament*: «Ara, pretenem situar-nos en l'horitzó mundial, planetari, més enllà de la regió llatinoamericana, de l'hel·lè i euro-centrisme propi d'Europa o els Estats Units actuals, des del centre i la perifèria cap a la mundialitat» (Dussel, 1998, p. 19). Intentar desplaçar el centre, alguns centres, és el que he procurat en aquest article. Cal dur a terme aquest gir, aquest desplaçament cap a altres epistemologies (si poden ser epistemologies encarnades, molt millor). I ho faré tenint molt present una autora que ha marcat la meua manera de pensar els cossos, Gloria Anzaldúa. La força de les seves paraules són exemple de text-encarnat: «Em feia por que fos evident als ulls de tot del món. El secret que procurava amagar era que jo no era normal, que jo no era com les altres persones. Em sentia aliena, sabia que era aliena. Era la mutant a la qual s'expulsa del ramat a cops de pedra, un ésser deformat amb el mal del seu interior» (Anzaldúa, 2016, p. 42).

Conclusions

Vull encetar les conclusions amb un record de fa anys, potser de les primeres sensacions de vincular-me amb aquesta idea de la Pedagogia qualificada de Radical. Recordo quan vaig comprar el meu primer pòster del Che Guevara, més o menys quan tenia 15 anys. M'impresionava aquella imatge i ja intuïa llavors que allò era una cosa més que un fetitxe, que una simple forma simbòlica de ritualitzar un cert esnobisme intel·lectual. Pocs anys després van començar les meves experiències com a educador en un barri «oprimit» prop de la població on vivia. Llavors seguia portant a la solapa del meu abric una imatge del Che. En aquells moments no connectava directament la meua acció educadora amb aquells nens amb alguns dels textos del Che i la seva política revolucionària. La veritat és que la imatge de lluita pedagògica començava a abraçar moltes de les meves reflexions al voltant de l'educació. Trenta anys després de l'adquisició del pòster, el Che Guevara segueix present en la meua ideologia (i crec que en la de molts educadors i pedagogs) i ho fa cada vegada amb més força i contundències pedagògiques. Ara que em trobo en la posició més o menys estable d'acadèmic, seria molt fàcil deixar de banda les ideologies

de la joventut i obrir-se a mirades menys involucrades, menys compromeses i potser «serioses» (en relació als temes i objectes d'estudi). Potser la meva tossuderia i aquestes ganes irreprimibles de continuar treballant per a un món millor, a favor dels subjectes oprimits em porta a revisar els puntals que configuren les meves idees pedagògiques, més enllà de les tecnologies, els discursos postmoderns i les mirades psicològiques (o psicològitzants). Seguir pensant de manera radical a la universitat és, encara, nedar a contracorrent, submergir-se en un gorg d'aigua gelada, profunda i poc clara. Les primeres impressions dels col·legues que entren al meu despatx (en albirar a la taula una imatge del Che o un llibre de Pedagogia Radical) són de por, riure o sorpresa. Poques vegades es prenen seriosament el potencial de la pedagogia com a eina revolucionària, més enllà de les tecnologies reproduccionistes. I del Che em segueix apassionant «veremos entonces, cómo tendremos que ser, en esas circunstancias, un poco pedagogos, a veces un mucho pedagogos; cómo tendremos que ser políticos también; cómo lo primero que tendremos que hacer no es ir y brindar nuestra sabiduría, si no ir a demostrar que vamos a aprender con el pueblo, que vamos a realizar esa grande y bella experiencia común» (Guevara, 1970, p. 77).

Però no per això hem de deixar de banda aquesta dimensió central de la pedagogia: transformar la societat per redituar l'altre més enllà dels espais d'opressió. Sota aquest deixant de la pedagogia radical he presentat les sis categories que en els darrers anys han ocupat el meu treball de recerca i docència a la universitat i que conformen finestres obertes a pensar l'educació des d'altres dimensions i perspectives, amb altres enfocaments i posicions. Situar a l'altre en el centre de determinades accions ja té a veure amb la definició que empràvem al principi de l'article de buscar els orígens, les arrels. I en això insisteix Foucault al parlar del paper de la filosofia en la constitució dels subjectes: «La meta de las escuelas griegas de filosofía era la transformación del individuo. La meta de la filosofía griega era dar al individuo la capacidad que le permitiera vivir distintamente, mayor, más feliz, que otra gente» (Foucault, 2015, p. 149). Pensar en la pedagogia radical des de les categories de la pedagogia sensible, la postcolonialitat, la corpografia, la comunitat i la debilitat, la transdiversitat o bé a través de la cartografia, implica tenir present aquest desplaçament de les intencions i del paper del subjecte educand. Es tracta de dotar-lo dels elements que el fan, sempre en una certa mesura, un subjecte autònom, pensant i amb capacitat de dirigir moralment la seva vida (sense veure's necessitat dels preceptes i les receptes pensades pels altres).

Referències

- Anzaldúa, G.E. (2016) *Borderlands/ La Frontera. La nueva mestiza*. Madrid, Capitán Swing.
- Bal, M. (2009) *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, CENDEAC.
- Bárcena, F. (2010) *Proyecto Docente: Filosofía de la Educación*. Concurso de Catedrático. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Bodei, R. (1995) *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad. Filosofía y uso político*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Certeau, M. (2006) «¿Qué es un seminario?», a Rico, C. (Coord.) *Relecturas de Michel de Certeau*. México DF, Universidad Iberoamericana, p. 43-51.
- Clade (2014) *Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*. São Paulo, CLADE.

- Deligny, F. (2013) *Cartes et lignes/Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. Paris, Éditions l'Arachnéen.
- Deligny, F. (2015) *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid-México, Editorial Trotta, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) i Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Duverger, M. (1996) *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel.
- Ferrús, B.; Calafell, N. (Eds.) (2008) *Escribir con el cuerpo*. Barcelona, Ediuoc.
- Finkel, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, Universitat de València.
- Foucault, M. (2013) *La inquietud por la verdad*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2015) *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Madrid, Biblioteca Nueva (edició crítica de Jorge Álvarez).
- Galceran, M. (2016) *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Giribuela, W.; Nieto, F. (2010) *El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Goulemot, J. M. (1996) «Da leitura como produção de sentidos», a Chartier, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, p. 107-116.
- Guardini, R. (2012) *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona, Eunsa.
- Guevara, E. Ch. (1970) *Obras 1957-1967*. T. II. La Havana, Editora Casa de las Américas.
- Hodder, I. (1994) «The interpretation of Documents and Material Culture», a N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage, p. 393-402.
- Jollien, A. (2001) *Elogi de la feblesa*. Barcelona, La Magrana.
- Lacan, J. (1981) *Le séminaire 20*. París, Éditions du Seuil.
- Llamas, R. (1998) *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la «homosexualidad»*. Madrid, Siglo XXI.
- Luke, C. (1999) «Introducción», a Luke, C. (Comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid, Morata, p. 19-20.
- McLaren, P. & Compañeras y Compañeros) (2004) *Red Seminars: Radical Excursions into Educational Theory, Cultural Politics, and Pedagogy*. Creskill, N.J., Hampton Press.
- Moshnyager, N. (2014) «Fernand Deligny. Carte et lignes d'erre/ Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979 et Journal de Janmari». *Essaim*, 33, p. 157-166.
- Passos, E.; De Barros, R.B. (2009) «A cartografia como método de pesquisa-intervenção», a E. Passos; V. Kastrup; Da Escóssia, L. (Orgs.) *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjectividade*. (Vol. I). Porto Alegre, Editora Sulina, p. 17-31.
- Rosenwald, G.; Ochberg, R. (1993) «Introduction: Life Stories, Cultural Politics and Self Understanding», G. Rosenwald i R. Ochberg (Comps.) *Storied Lives: The Cultural politics of Self-understanding*. New Haven, Yale University Press, p. 1-18.
- Safatle, V. (2015) *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Bello Horizonte, Autêntica.
- Santo, D.E.; Lotufo, J.J. (2014) «Corpografias Urbanas», *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, V. 4 (1), p. 70-82.

- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Serrano, C.; Salmerón, F.; Rocha, S.; Villegas, L. (2011) «La mirada y la seducción». *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 24 (6), p. 69-82.
- Smith, T. (2016) *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Tafalla, Txalaparta.
- Spink, K. (2006) *The Miracle, the Message, the Story: Jean Vanier and L'Arche*. Londres, Darton, Longman & Todd.
- Spinoza, B. (1990) *Ética*. Madrid, Alianza editorial.
- Spivak, G. Ch. (1999) *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge, Harvard University Press.
- Spivak, G. Ch. (2012) *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, Harvard University Press.
- Tàpies, A. (1967) «El joc de saber mirar». *Cavall Fort*, núm. 82, s/p.
- Trosman, C. (2013) *Corpografías*. Buenos Aires, Topía.
- Trujillo, G. (2013) «Entrevista», *Trabajadores de la Enseñanza*, 343, p. 7-9.
- Vanier, J. (1975) *Be Still and Listen*. Richmond Hill, Daybreak.
- Vanier, J. (1997) *Amar hasta el extremo. La propuesta espiritual de El Arca*. Madrid, PPC.
- Walsh, A. M. (2011) «Jean Vanier: An Alternative Voice for the Social Work Profession». *Journal of Religion & Spirituality in Social Work*, 30, p. 340-357.
- Zizek, S. (2006) *Arriesgar lo imposible*. Madrid, Trotta.

La transmisión de las pedagogías radicales en la universidad

Resumen: El artículo reflexiona sobre las formas de transmisión de lo que hemos convenido en denominar «pedagogías radicales» y algunas pedagogías en las instituciones universitarias. Partiendo de la experiencia del autor, la investigación ofrece una mirada a seis grandes temáticas que se pueden agrupar bajo el epígrafe investigado. Estas temáticas son la pedagogía sensible, la poscolonialidad, la cartografía educativa, la comunidad y la debilidad, la transdiversitat y las corpografías. A través de una metodología participativa (seminario de investigación) se han presentado las diferentes categorías a los participantes. El artículo recoge los resultados de los debates mantenidos y de la producción de saberes resultantes.

Palabras clave: Pedagogía sensible, poscolonialidad, cartografía educativa, comunidad y debilidad, transdiversitat y corpografías.

La transmission des pédagogies radicales à l'université

Résumé: L'article entame une réflexion sur les formes de transmission de ce que nous avons convenu de désigner sous le nom de « pédagogies radicales » et de certaines pédagogies dans les institutions universitaires. À partir de l'expérience de l'auteur, la recherche examine six grandes thématiques qui peuvent être regroupées sous l'épigraphe étudié. Ces thématiques sont la pédagogie sensible, la postcolonialité, la cartographie éducative, la communauté et la faiblesse, la transdiversité et les corpographies. À travers une méthodologie participative (séminaire de recherche), les différentes catégories ont été présentées aux participants. L'article recueille les résultats des débats tenus sur la question et de la production de savoirs résultants.

Mots clés: Corpographie, postcolonialisme, faiblesse, cartographie, communauté, transdiversité, pédagogie sensible.

The transmission of radical pedagogies at university

Abstract: This article analyses the ways in which what we refer to as "radical pedagogies" and certain other pedagogical approaches are transmitted in university institutions. Based on the author's experience, the research gives an insight into six large topics that fall within the category under examination: sensitive pedagogy, postcolonialism, educational cartography, community and weakness, trans-diversity, and corpography. Applying a participative methodology (research seminar), the different topics were presented to the participants. The article presents the results of the discussions held and an overview of the knowledge generated.

Keywords: Corpography, postcolonialism, weakness, cartography, community, trans-diversity, sensitive pedagogy.