

La pedagogia de la subjectivitat corporal: una relectura del naturalisme i el culturalisme

Jordi Planella i Ribera

Universitat Oberta de Catalunya

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

Ramírez, 2003

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

Marmin, 1997

RESUM

El present article proposa una lectura hermenèutica de l'educació corporal a partir del naturalisme i del culturalisme. Més enllà de l'objectivació del cos i de la seva educació física, existeix la possibilitat de mirar-lo performativament (en lloc de només formar-lo o deformat-lo), i de resituar el subjecte pedagògic en el centre de l'acció. Recuperant la pedagogia de Rousseau, de l'Escola Nova, les primeres experiències dels psicomotricistes, així com la perspectiva psicoanalítica de l'educació corporal (Freud, Reich), és possible imaginar noves formes pedagògiques. Aquesta lectura del cos en clau positiva ens condueix per avorans com la pedagogia del cos en moviment, que permet plantejar, de nou, el cos des de la seva dimensió textualitzada.

PARAULES CLAU: història de la pedagogia, filosofia de l'educació, antropologia de l'educació, teoria de l'educació, educació física, cos.

ABSTRACT

The article proposes a hermeneutic reading of Corporal Education from naturalism and culturalism. Beyond the objectivation of the body and its physical education, the possibility of looking at it performatively exists (instead of only forming it or deforming it), and allows us to resituate the pedagogic individual at the centre of the action. Recovering the pedagogy of Rousseau, of the New School, the experiences of the first psychometricists, as well as the psychoanalytical perspective of corporal education (Freud, Reich), it is possible to imagine new pedagogical forms. This reading of the body in a positive way takes us into paths like the pedagogy of the body in movement that allows us to consider, again, the body from its textualised dimension.

1. Introducció

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

No ens interessen els cossos anatomitzats, sinó més aviat la seva fenomenologia, la subjectivitat de la seva encarnació. Es tracta de partir del concepte de *incorporació* (interiorització de la vida social a través de cos) en tant que es pot basar en la fenomenologia corporal. Aquest cos pot aprendre més enllà de la consciència i del llenguatge, a través dels sentits i de l'afectivitat.¹ La pedagogia de la subjectivitat

1. Tal com Faure apunta, «la thématique de l'incorporation (et de l'intériorisation) dans les sciences sociales s'est énoncée avec la problématique du rapport individu et société. De Mauss (avec les techniques du corps), Durkheim, Bateson et Mead, à des chercheurs contemporains tels que Elias et surtout Bourdieu,

tivitat corporal parteix de la idea que es pot aprendre a través del cos i de la interacció del nostre cos amb els altres cossos.

2. Discursivitat corporal en la pedagogia naturalista

El naturalisme ens permet realitzar una nova hermenèutica de la pedagogia corporal. El filòsof ginebrí Jean-Jacques Rousseau n'és el primer exponent de l'era moderna i el seu pensament pedagògic impregnarà bona part de la pedagogia que ens ha arribat —a través de diferents corrents i tradicions— fins als nostres dies. Però serà sobretot la influència de la pedagogia de Rousseau en els pedagogs de l'Escola Nova el que ens interessa remarcar en aquest treball. El retorn a la natura, a la mare Terra, serà l'aportació més significativa d'aquest corrent. La pedagogia que s'experimenta a través de les sensacions corporals, la pedagogia vivenciada (i no inculcada des de l'intel·lecte o el poder) i les activitats educatives desenvolupades a l'aire lliure (la pedagogia *plenairista*) seran les maneres de traduir aquesta pedagogia romàntica en l'educació integral dels infants.²

Aquestes idees, més centrades en els models teòrics del moment, es vertebren amb els corrents artístics d'avantguarda; aspecte que caldrà sumar a l'alliberació dels cossos dels cànons acadèmics estrictes per part del Romanticisme, i que permeté la representació dels sentiments i l'expressió corporal.³ Les avantguardes ofereixen una altra mirada al cos que es fa palesa en l'obra d'artistes com Manet, Cézanne i Seurat.⁴ Per als impressionistes i postimpressionistes el cos passa a ser vist

le langage de l'incorporation s'est imposé à une large partie de la sociologie s'intéressant plus particulièrement, aux processus de socialisation» (Faure, 2000, p. 75).

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

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

4. De Seurat, en són representatius els quadres *Model d'esquena* (1887) i *Model de perfil* (1886-1887). Aquest període és clau en l'hermenèutica corporal proposada per Ramírez, ja que «todo empezó a cambiar

com un receptor de la llum, tal com es pot deduir de l'obra de Cézanne. Els treballs de Picasso, però, donaran l'impuls definitiu per destruir l'harmonia corporal, tractant algunes parts del cos de manera individual o bé unificant els cossos en funció del que volen representar. A partir d'aquest moment, el cànon de perfecció corporal es veurà obligat a conviure amb els conceptes de *deformatat*, *desintegració* i *monstruositat corporal*. Totes aquestes noves perspectives, sumades a la liberalització dels cossos a través de la nuesa en els treballs del grup *Die Brücke*, possibiliten aquest retorn cap a allò natural, tant en l'art com en la pedagogia.⁵ També esdevindran un element clau els treballs de Duchamp, sobretot amb les aportacions que farà a la representació dels cossos nus.

2.1. *El naturalisme romàntic en la pedagogia de Rousseau*

Els precedents de la pedagogia naturalista, que trobarà un gran impuls en el primer terç del segle xx amb l'inici del moviment de l'Escola Nova, cal buscar-los, com dèiem, en la pedagogia rousseauiana. A l'*Emili*, però també en altres de les seves obres, Rousseau cerca reformar la humanitat.⁶ Tal com afirmen González-Agàpito i Marquès, «si Rousseau hi analitza la situació i les contradiccions de l'home és amb l'objectiu que l'home trobi la seva autèntica natura, que es desplega com a *ésser normal* en dos àmbits: el *polític* o col·lectiu i el *pedagògic* o personal» (1989, p. xxvi). La proposta de la pedagogia de Rousseau és la del retorn a la natura, però una natura que no es caracteritza per la reivindicació de la condició d'animalitat de l'home, tal com apuntava Ortega y Gasset quan interpretava la seva pedagogia com un tornar enrere cap a l'existència primitiva.⁷ La seva proposta va encaminada, com han assenyalat alguns autors, a repensar la pedagogia de l'Antic Règim, excessivament allunyada dels postulats naturalistes.⁸

Aquest retorn a la natura tindrà un paper clau en la pedagogia del cos. El cos està situat en el punt de mira de l'educació natural. El mateix Rousseau afirma a

hacia la mitad del siglo XIX. El realismo polémico de Courbet (y el arte socialista en general) puso el énfasis sobre la representación del cuerpo, tal como éstos aparecían ante una mirada supuestamente libre de prejuicios culturales» (2003, p. 24).

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

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

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

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

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

Natural i *naturalesa* deriven, etimològicament parlant, del verb llatí *nasci*, *natus*, que pot ser traduït per *néixer* i *nascut* respectivament.⁹ Compartim amb Quintana que allò natural és «lo aparecido ahí, pues la naturaleza es lo que ha surgido en el mundo, espontáneamente» (1995, p. 62). Aquesta idea d'entendre la natura com allò que sorgeix espontàniament és clau per comprendre els fonaments del naturalisme pedagògic. Per al mateix Quintana, aquesta percepció d'allò natural es tradueix en dues perspectives naturalistes diferenciades, que alhora es correspondrien amb dues pedagogies naturalistes diferents. Aquestes dues pedagogies d'orientació naturalista es corresponen, per bé que amb nomenclatures diferents, amb el naturalisme pedagògic científic i el naturalisme pedagògic romàntic. En la taula 1 es relacionen aquests models.

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

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

Parlar de recuperació pedagògica del cos ens obliga a fer referència als projectes pedagògics de l'Escola Nova.¹⁰ Entenem per «Escola Nova» l'expressió amb què el

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

10. Nosaltres hem emprat l'expressió «recuperació pedagògica del cos», tot i que podríem haver designat aquesta pràctica i el seu model pedagògic d'altres maneres. Un exemple d'això és el plantejament que fa Thiebault quan parla de cos reintegrat (1977, p. 199).

TAULA I
ELS DIFERENTS NATURALISMES

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

Realitzat a partir de Quintana (1995, p. 65-68).

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

Reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza: contra su formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse al

margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el fondo y esencia de la naturaleza infantil. La Escuela activa no es antiintelectual sino antiintelectualista: combate esa inclinación que concede a la inteligencia un lugar preponderante (A. Ferrière, 1982, p. 10).

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

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

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

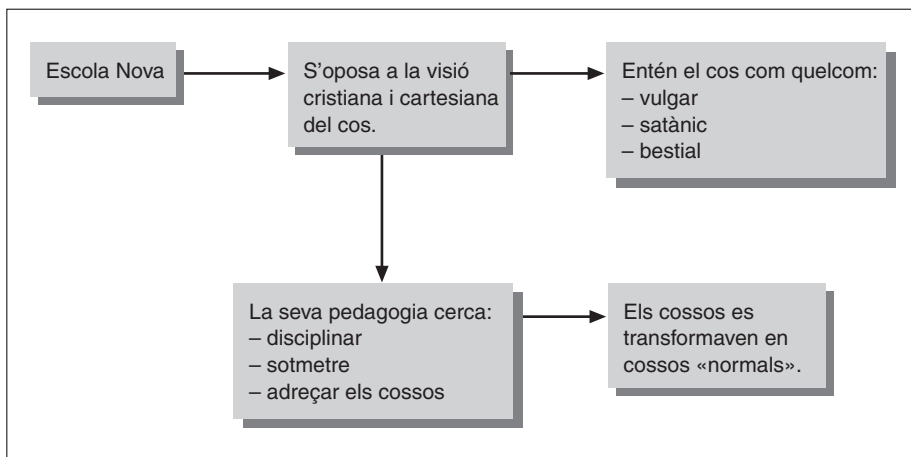


FIGURA 1. L'Escola Nova com a alternativa a la pedagogia corporal cristiana i cartesiana.

També la Institución Libre de Enseñanza es planteja aquesta necessitat de no només instruir, sinó d'educar els infants, i despertar diversos interessos en ells.¹¹ És així que:

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

Els mètodes actius ens indiquen que l'aprenentatge per part de l'alumne també serà actiu i que aquest abandonarà la posició d'espectador o de receptor passiu dels aprenentatges. La presència corporal activa del subjecte pedagògic serà necessària per possibilitar els aprenentatges, ja que aquests s'executaran a través de tots els sentits. Aquest gir en la concepció pedagògica farà que comenci a emergir una pedagogia antropològica que no concebi l'educand com una escissió irrecuperable de cos i ment, sinó que ho faci des d'una perspectiva holística i integral. És així com des de l'Escola Nova es privilegiaran pedagogies que mostrin que cos i ànima estan estretament lligats. Per tal de *construir* la personalitat de l'infant, caldrà tenir present la seva dimensió biomecànica, fisiològica, motriu, psicològica, afectiva i social. Incorporar aquestes múltiples dimensions es tradueix de la manera següent:

- Oferir llibertat de moviments en els espais i contextos educatius per a l'infant.
- Tenir una visió del desenvolupament infantil que tingui present les perspectives psicològica, social, afectiva i motriu.
- Partir de la idea de *activitats de veritat*, que implica facilitar els aprenentatges des de la posició d'experimentació personal de l'educand.
- Reintroduir i potenciar aquelles matèries escolars que havien estat considerades marginals, precisament per posar en joc la dimensió corporal: educació física, plàstica i música.
- Facilitar la presa de consciència del cos per part de l'infant, que porta implícita la condició *sine qua non* de negar la noció cristiana i en certa manera tam-

11. També cal destacar que, per a Francisco Giner, els jocs, des del punt de vista físic, psicològic i pedagògic, són un tema focal. (Podeu veure l'article d'Andrés Payà Rico, «Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza», inclòs en aquest monogràfic.)

bé cartesiana de *pecat carnal* o *corporal*. En lloc de seguir amb aquesta noció, cal potenciar i fer vivenciar el cos com a possibilitat d'experimentació del *plaer*.

Aquesta visió integral de l'infant a través de la pedagogia que estem esmentant té un fonament clar en l'experiència de Cempuis i la pedagogia integral de Paul Robin. Per a aquest autor francès es tracta de posar en joc les tres educacions necessàries, en igualtat de condicions i oportunitats: educació física, educació intel·lectual i educació moral.¹²

Però el plantejament d'una educació integral ha d'implicar necessàriament recuperar el desplaçament de les pedagogies corporals, i és per això que Cempuis restarà impregnat d'aquest caràcter pedagògic corporal. Serà a través de les pràctiques que descriu Thiebault —«la propreté, la nourriture, les ablutions, la tenue en classe, corps droit, papier droit, écriture droite [...] gymnastique rationnelle ou agrès, cyclisme ou plutôt bicyclisme, natation, tir et même équitation» (1977, p. 207)— que es reintroduirà la presència del cos en la pedagogia de manera activa. El seguiment dels exercicis pedagògics corporals es desenvolupava, sota la influència de l'antropometria, mesurant exhaustivament l'evolució dels cossos dels infants. Juntament amb aquesta recuperació de les pedagogies corporals com a part integrant dels aprenentatges escolars, Cempuis és rellevant perquè oferiria una educació mixta on les diferències sexuals no havien de regir processos d'aprenentatge excloents i/o diferenciats.

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

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

Des d'aquesta perspectiva, Dewey criticarà aquesta obsessió de la pedagogia tradicional per aplacar, sotmetre i tenir controlats els cossos dels educands, que

12. El tema és tractat amb profunditat per Dommanget (1970). Vegeu també P. ROBIN, *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, Barcelona, Olañeta, 1981.

no fan altra cosa que dificultar la transmissió de sabers intel·lectuals per part del professorat: «en parte, la actividad corporal llega a ser una intrusa. No teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal con el que hay que luchar» (1995, p. 125). La crítica a aquests posicionaments produeix una recuperació de la presència del cos i, seguint a Dufey (1935), respon a la idea que:

Jadis l'école s'intéressait presque exclusivement aux choses du domaine intellectuel. A cette oeuvre incomplète se substitue la tendance à la formation intégrale. Les essais sont mal suivis, les connaissances psychopédagogiques ne fournissent pas encore aux novateurs les arguments d'ordre scientifique; or le besoin de mouvement est essentiel chez tout être vivant, la formation normale des organes dépend du jeu régulier et complet de leurs fonctions, l'activité entraîne la santé, dans l'organisme sain le cerveau puise de l'énergie (Dufey, 1935, p. 43).

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

2.3. *Els cossos en la pedagogia a plein air: el cas de l'Escola del Mar*

El que denominem sota l'expressió de pedagogia *plenairista* (seguint l'expressió francesa) entronca perfectament amb els supòsits de base de la pedagogia naturalista. De fet, podríem afirmar que les pràctiques pedagògiques *plenairistes* són una de les aplicacions possibles del corrent pedagògic naturalista. Representen part de les idees del naturalisme pedagògic encetades per Pestalozzi,¹³ Basedow¹⁴ o Rousseau, es comencen a potenciar activitats a plena natura, en les

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

14. Basedow sustentava la seva pedagogia en una educació nacional (fonamentada en la religió natural), un ensenyament sensible i recreatiu i, finalment, en el fet que l'ensenyament tingués algun tipus d'utilitat i aplicabilitat. Es tractava de plantejar una pedagogia que unís el coneixement (les

quals el cos és el principal protagonista de l'acció educativa. Per aquests autors, no es tracta només de realitzar exercicis físics, sinó també de poder experimentar i viure directament la naturalesa.

Aquest retorn a la naturalesa té lloc, en paraules de Pereyra, «cuando ha predominado el formalismo o el excesivo intelectualismo» (1982). Una de les experiències més rellevants que exemplifica aquesta pràctica de realitzar les activitats a l'aire lliure (*plein air*) és la colònia per a infants organitzada per Walter Bion l'any 1876. Bion era un pastor protestant que, en traslladar-se d'una zona muntanyosa a la ciutat de Zuric, va observar com la salut física dels seus fills s'anava deteriorant. Va experimentar retornar-los a l'estiu a la zona muntanyosa d'on provenien i va poder observar el canvi que es produí en la seva salut. Després de la primera experiència amb els seus fills, va organitzar amb un grup de mestres i infants una estada d'unes setmanes fent activitats a la muntanya. Aquesta experiència del pastor Bion es va anar estenent a altres països i ciutats, fins que arriba a l'Estat espanyol el 1882. És així com es reben el que en altres llengües va designar-se com a *freienkolonien*, *country holidays* o *colònies de vacances*.¹⁵ Aquest mateix any es fa referència a aquest tipus de pràctica educativa a la naturalesa en un article publicat en el BILE: «Colonias escolares de vacaciones».¹⁶

Amb les activitats a l'aire lliure era molt més fàcil augmentar la qualitat de vida dels infants, disminuir les malalties i assolir un millor rendiment dels alumnes a les escoles.¹⁷ Aquest era fonamentalment l'objectiu de les colònies, tenint molt present de no oferir massa activitats intel·lectuals i sí moltes de corporals. Però la pedagogia *plenairista* no es limita a les colònies que es podien organitzar durant els períodes de vacances escolars, sinó que alguns projectes porten la idea

paraules) amb les coses. Igualment, va proposar la supressió de la pedagogia fonamentada en el temor, els càstigs i la por, alhora que va plantejar un model d'educació física a través dels jocs i les excursions en plena natura. El seu sistema pedagògic és conegut com *Filantropinum* i es basa en la *religió natural* per afavorir una educació completa i integral dels infants.

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

16. Ontañón i Costa, en un article publicat al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, diuen, en relació amb les colònies, que «se da este nombre a la residencia en los mejores puntos de montaña, durante las vacaciones de estío, de los niños débiles o convalecientes que asisten a las escuelas urbanas y pertenecen a familias poco acomodadas» («Colonias escolares de vacaciones», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. vi [1882], p. 249-251).

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

de l'educació naturalista a les mateixes escoles. Les experiències precedents de les *public-schools* de Thomas Arnold, l'escola de Yasnaïa Poliana de Tolstoi i el Cempuis de Robin eren un significatiu punt de partida per a aquesta tendència d'educar els infants no només en allò intel·lectual, sinó en una visió holística o integral. En aquest sentit, per a Robin es tracta de poder oferir un:

Equilibrio entre la acción y el reposo, alternancia de los diversos métodos de actividad y de los distintos órdenes de ejercicios: proporción, distribución estudiada, según las edades, de las horas de trabajo intelectual, ejercicio físico y sueño. Aire y luz a mares para la joven planta humana; vida en el campo si es posible. La clase a cielo abierto, en el jardín y en el bosque cuando el tiempo lo permita. Gimnasia natural, ejercicios al aire libre, juegos organizados, paseos, excursiones, sesiones de baño en el mar (Robin, 1981, p. 45-46).¹⁸

D'entre moltes de les possibles referències a aquestes experiències, ens centrarem, per la relació geogràfica que hi tenim, en el paper que el cos dels infants tingué a l'Escola del Mar. L'Escola del Mar és la concreció d'un dels projectes d'educació per la salut que van consolidar les seves idees durant el primer terç del segle xx a la ciutat de Barcelona, inaugurada el 1921.¹⁹ Cal ubicar l'escola del Mar en el context de la pedagogia de l'Escola Nova, que tal com proposa Saladrigas:

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

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

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

L'objectiu de l'Escola del Mar era el d'oferir la possibilitat a famílies amb pocs recursos econòmics (especialment aquelles que vivien al barri de la Barceloneta, a Barcelona) que els seus fills poguessin gaudir d'activitats educatives en contacte amb la naturalesa. La filosofia educativa que marcà la seva trajectòria partia de la idea que els infants havien d'estar «sota cobert» només en aquells moments que fos imprescindible (quan plovia, feia molt fred, etc.). Per tant, l'espai per excel·lència on es duïen a terme les activitats de l'Escola del Mar era la platja, entre la sorra i l'aigua.²⁰ Per captar el sentit rellevant de la presència dels cossos dels infants en aquest context, és significatiu tenir en compte un dels escrits que sortiren els dies de la seva inauguració a la premsa barcelonina. Així, fent referència als horaris i a les activitats pròpies de l'Escola del Mar s'afirmava que:

El horario es distinto, según las estaciones; en la actualidad es el siguiente: a las ocho de la mañana, ingreso en la escuela, seguido de preparación para el almuerzo, que terminará a las nueve; hasta las diez, clase en la playa; una hora de expansión y gimnasia, y otra de clase; al mediodía, preparación higiénica para la comida, que terminará a la una y media; media hora de descanso absoluto en la playa y media hora más de expansión con juegos; de dos y media a tres y cuarto, clase en las aulas; otro rato de expansión, media hora de clase, y de cuatro y media a cinco, merienda y salida de la escuela.²¹

L'experiència de l'Escola del Mar en relació amb els cossos dels educands permetrà un canvi de perspectiva al voltant de la idea de disciplina dels cossos.²² Els infants que assisteixen a l'Escola necessiten recuperar-se d'estats malaltissos i allò més significatiu és que canviïn, entre d'altres aspectes, la relació que mantenen amb el propi cos. L'horari mateix que acabem d'exposar ens ho confirma: múltiples espais lliures a disposar per l'infant, a banda de totes les activitats des-

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

21. Article de premsa (sense datar) reproduït per Saladrigas (1988, p. 169).

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

tinades a educar i treballar el cos.²³ No es tracta, tal com passava en moltes escoles contemporànies a l'Escola del Mar, de tenir els cossos disposats ordenadament, sinó que es tracta d'oferir múltiples possibilitats per tal que els infants *encarnin* el seu cos. Aquestes múltiples possibilitats tenen com a objectiu, d'entrada, recuperar la salut física dels infants (que quan entraren a l'escola estava molt malmesa), però també deixar que expressin a través del cos les seves demandes i necessitats.

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

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

La psicomotricitat també és fruit d'aquest gir hermenèutic que s'ha donat en la pedagogia resituant el cos en un espai central de la praxi pedagògica. Hem optat per ubicar la psicomotricitat en el naturalisme, tot i que som conscients que depenent de la perspectiva hermenèutica que prenguem de referència, també podríem fer-ho en el biologicisme. La mateixa expressió *psicomotricitat* ens situa en la tradició de les pedagogies holístiques o integrals. El cos i la ment configuren la mateixa essència etimològica de l'expressió *psicomotricitat*, que té com a perspectiva l'educació holística de l'infant. La mateixa denominació de la disciplina ens dona pistes clares del model antropològic que la sustenta: allò psicològic (la ment) no es troba ni separat ni aïllat del cos, sinó que existeixen clares connexions entre la ment i el cos. Aquesta visió integral de l'educació se sustenta en la proposta de Maigre i Destrooper en la qual defensen que «depuis Descartes, la philosophie et la médecine françaises ont été préoccupées par les problèmes du dualisme corps-esprit, faussement résolu en mettant l'accent sur l'un ou l'autre des deux aspects de l'être humain» (1975, p. 9). Aquest és l'objectiu de fons de la psicomotricitat: resoldre el problema de la ment i el cos en les pràctiques educatives cercant de trobar una solució alhora psicològica i científica. Tal com afirma Arnáiz, «desde principios de siglo xx hasta hoy, los psicomotricistas (sobre todo franceses ya que no debemos olvidar que el ámbito de la psicomotricidad nació en Francia) han primado el aspecto de la cor-

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

poreidad que engloba el cuerpo somático, el cuerpo mecánico y el cuerpo energético» (1987, p. 11). En el context del naixement de la psicomotricitat es dona una nova concepció a la idea de cos a partir del que es denominarà «cos subtil» (Le Camus, 1980 i 1984). Aquesta concepció intenta superar el paradigma anterior, que interpretava el cos com una estructura anatomicofisiològica, especialment potenciada des del paradigma biologicista de l'educació.

Així doncs, la psicomotricitat neix com a resultat de l'intent de superar els models terapèutics i educatius fonamentats en una perspectiva anatòmica i clínica. Abans, tant la filosofia com la medicina havien estat molt preocupades per donar una resposta a la perspectiva antropològica dualista impulsada de nou per Descartes. Les solucions cercades per aquestes disciplines opten per solucions que posen l'accent en una o en l'altra dimensió d'aquest dualisme; o bé en el cos o bé en la ment. Serà a partir dels treballs fets per Maine de Biran i pels neuropsiquiatres de principis de segle xx que es comencen a establir les bases per al naixement d'aquesta nova disciplina. Per a Maigre i Destrooper, «l'émergence du terme psychomotricité en France n'a donc rien de trouver à ce problème une solution ayant des bases à la fois psychologiques et scientifiques» (1975, p. 9).

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

Finalment, la neuropsiquiatria infantil també s'aproparà a la psicomotricitat. Són rellevants els treballs de Dupré, que el 1907 descriu la síndrome de debilitat motriu i el 1909 la relaciona amb la idea de debilitat mental, i exposa per primera vegada el que denomina *psicomotricitat infantil* (Arnáiz, 1987, p. 14).²⁴ Però Dupré no serà l'únic neuropsiquiatra infantil que senti atracció per la temàtica de les relacions entre la ment i el cos. Entre d'altres, i especialment per la seva importància en el camp d'estudi que ens ocupa, Henry Wallon mereix un comentari detallat.

24. Es tracta del treball fet conjuntament amb Merklen i presentat al 19e Congrès des Aliénistes et Neurologistes Français, realitzat a Nantes aquest mateix any i titulat «La débilité motrice dans ses rapports avec débilité mentale» (1909, p. 405-424).

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

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

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

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

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

inteligència representativa preoperatòria, operacions concretes i operacions formals.

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

El darrer dels moviments que volem analitzar que ha construït un discurs pedagògic corporal és el que podem denominar *culturalisme*.²⁵ Aquesta nova mirada pedagògica als cossos es vertebrarà a partir de les aportacions dels treballs de Freud i de Cassirer, i s'anirà alimentant amb moltes altres pedagogies que arriben fins avui dia. Tot i que com diu Vilanou, «en realidad, el culturalismo pedagógico tiene su origen en la obra de Dilthey que había incorporado una crítica de la razón histórica» (2003, p. 231). Però malgrat aquest origen diltheyà, serà justament l'aportació de Freud sobre el descobriment de la sexualitat infantil la que possibilitarà una nova interpretació dels cossos des de la pedagogia. Aquest fet, juntament amb la possibilitat d'oferir als cossos una mirada simbòlica, que facilitarà el pensament filosòfic de Cassirer, permetrà pensar que «l'ésser humà pot caracteritzar-se pel fet de ser *capax symbolorum* perquè, sempre i arreu, es troba situat en un trajecte hermenèutic» (Duch, 1997). El simbolisme del cos serà el catalitzador vers una pedagogia performativa, oberta a totes les dimensions de la persona.

També l'art marcarà considerablement la percepció i la concepció del cos. És d'aquesta manera que el surrealisme trencarà amb les formes dels cossos, perquè a la seva llum ja no hi ha formes estables prefixades, i a partir de l'art ara es poden transformar i modificar com es desitgin. L'obra de Salvador Dalí aportarà aquesta perspectiva de trencament, que tindrà el suport per les reflexions teòriques de Bataille al seu llibre *l'Erotisme*, on defensa que el desig de l'erotisme és el desig que triomfa de la prohibició.²⁶ Els treballs de l'escola anglesa, representats per Lucian Freud i Francis Bacon, donaran encara una altra perspectiva a la dimensió simbòlica dels cossos. Si per a Bacon el cos no es pot representar perquè no té forma, per a Lucian Freud es tracta de representar el cos tal com és, sense cap predeter-

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

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

minació estètica. El fet que triï personatges «no estèticament bells» és ja una aposta clara per l'exercici desconstruïu dels estereotips corporals.²⁷ Aquesta desconstrucció dels estereotips corporals farà possible el gir cap a la dimensió simbòlica del cos, llegida des d'una perspectiva culturalista.

3.1. Psicoanàlisi i educació: l'alliberament del cos de l'educand

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

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

És justament aquesta realitat, especialment a la Viena de finals del segle XIX, la que la comunitat artística i intel·lectual intenta canviar a través de les seves múltiples aportacions. En paraules de Tubert: «La cultura liberal tradicional se había centrado en el hombre racional, capaz de crear una sociedad mejor mediante el dominio de la naturaleza y el autocontrol moral» (1996, p. 210).²⁸ Aquest home racional, amb l'arribada del segle XX, deixarà lloc a un home que cercarà desentranyar el desig, la passió, la prohibició i el sofriment. Freud tindrà un paper central en aquest escenari de redescobriments del rol de l'home nou. La psicoanàlisi li permetrà justament desemascarar-lo i alliberar-lo dels vels que no li permetien encarnar el seu cos plenament, perquè la formació del jo restarà connectada amb

27. Tal com apunta Pérez, «la carne en los cuerpos de Lucian Freud pesa, se derrama sobre la cama o el sofá, sin que exista ninguna pincelada correctora que lo impida» (2000, p. 97).

28. Cal tenir en compte, també, que els treballs de Nietzsche, especialment el seu text breu *Contra els desprecadors del cos*, van influir en els joves artistes i intel·lectuals vienesos, i els permeteren tenir un marc de pensament comú en la tasca de revisar i reconstruir una societat tradicional.

la idea que *hom es forma del propi cos*. És en aquest sentit que per a Freud el «jo és sobretot i principalment un jo corporal». Però el més rellevant de l'aportació de Freud al tema del cos és, en paraules de Le Breton, que «opère une rupture épistémologique qui soustrait la corporéité humaine à la langue de bois des positivismes du XIX^e siècle» (1992, p. 17). És d'aquesta manera com Freud introduirà un aspecte relacional com a centre de la corporeïtat i en farà una veritable estructura simbòlica.

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

Més que Freud, una de les grans aportacions a la pedagogia del cos —que podem considerar encara més rellevant per aquest apartat— és l'obra del seu deixeble Wilhelm Reich. El 1923 Reich comença a manifestar les seves discrepàncies amb Freud, que el duren a trencar amb el mestre deu anys més tard. De la seva obra és necessari destacar el llibre *Die Funktion des Orgasmus* (1927), que va reescriure el 1942 fent suggerents variacions. Segons la teoria de Reich, l'orgasme és l'energia que mou l'individu, i en el moment en què el subjecte no té la possibilitat d'experimentar un orgasme plenament satisfactori, apareix el conflicte neuròtic. Reich ubica en el nivell corporal l'aparició de malestars psíquics en el subjecte. Des del punt de vista que estem plantejant aquest article, allò realment interessant és que per a Reich:²⁹

La sexualidad era el centro a cuyo alrededor giraba no únicamente la vida interior del individuo sino toda su vida social. Y es congruentemente con esto que, años después, Reich afirma que los elementos propios a la ideología neurótica obsesiva y en general de la inhibición de la potencia orgásmica están en la moral sexual defendida e impuesta por la burguesía (Munné, 1982, p. 78).

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

29. Reich ho planteja de la manera següent: «La moral sexual burgesa, cuya esencia consiste en considerar la vida sexual no como algo natural sino en estricta dependencia con el orden social actual, y en negar la sexualidad, en tomar una actitud timorata y represiva frente a ella, se encuentra embutida en nuestra piel —en nuestra piel de comunista—, mucho más profundamente de lo que creemos» (Munné, 1980, p. 101).

TAULA 2
LES CAPES DE LA CORPOREïTAT SEGONS REICH

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

El mètode de Reich, tot i que aplicat sobretot en el camp terapèutic, planteja-va que canviar el cos era gairebé tant com canviar la *Weltanschauung* de l'individu (Robinson, 1971). Canviar la cosmovisió de l'individu implica concebre el propi cos des d'una altra dimensió, més enllà de les estructures socials que l'han construït d'una manera determinada (precisament donant-li la forma que aquella societat o aquell estat desitjava donar-li). Es tracta d'una pedagogia que cerca apaivagar el dualisme entre el cos i l'ànima, entre el vessant somàtic i el psíquic, i se centra en el subjecte holístic.³⁰ Per a Reich, han estat trencades les fronteres entre cos i psique, i se cerca la unitat del ser des de la consciència corporal, partint de la unitat o totalitat del ser. En aquest sentit afirmarà que:

La praxis demostrarà [...] que nuestra tarea, que es la de dar a los jóvenes los indispensables conocimientos políticos, se nos hará más fácil cuanto más consigamos vencer sus inhibiciones sexuales y sus prejuicios morales. En esta cuestión solamente podemos alcanzar el éxito si oponemos a la ideología burguesa, hipócrita y negativa, una ideología que se pronuncie a favor de la sexualidad (Reich, 1980, p. 102-103).

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

Torna a insistir en aquest *desbloqueig* mental i social relacionat amb els cossos i els seus usos, i en com una pedagogia d'orientació burgesa els construeix amb patrons clarament predefinitos.

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

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

És en aquest sentit que la pedagogia corporal de Reich es proposa alliberar el que ell denomina *energies vegetatives* per aconseguir que es pugui alliberar el subjecte. El seu interès no és el cos com a objecte d'intervenció/manipulació/alliberació, sinó els efectes i relacions de les intervencions entre el cos i la ment. No es tracta d'un model gimnàstic i de l'aplicació sistemàtica d'exercicis que entren el massatge corporal; no n'hi ha prou amb la relaxació dels músculs.³¹ En un sentit més ampli, cal llegir l'obra de Reich com un veritable revulsiu corporal, en el sentit que ajudà a pensar els cossos des de noves perspectives. Tal com proposa Brohm, «avec Wilhem Reich comme maître à penser, une véritable *religion du corps* est née qui veut ressusciter, *désebastiller* le corps que la société moderne a réifié» (2001, p. xvii).

Reich és especialment significatiu per haver connectat els aspectes corporals amb els socials. Allò que afecta i configura les neurosis dels subjectes es troba directament relacionat amb la construcció dels models corporals i en com aquests afecten el subjecte, pel que fa als nivells de repressió *corporal*.³²

3.3. L'educació del cos simbòlic

Pensar en la dimensió simbòlica del cos és possible a partir dels treballs de Cassirer, en concret de *Philosophie der Symbolischen Formen* (1929), i dels d'altres

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

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

autors, que, situats en posicions discursives pedagògiques o a través d'altres disciplines, han cregut en la possibilitat de posar fi a un monopoli d'una pedagogia on el cos patia una posició de segrest.³³ Cassirer planteja la dimensió simbòlica com una de les competències antropològiques fonamentals, sense les quals seria erroni concebre i interpretar l'home i les seves possibilitats.

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

Ora, é precisamente enquanto forma simbólica que o corpo se assume como objecto epistémico privilegiado da modernidade, pois, através da desconstrução do significado acoplado ao corpo, é possível analisar o movimento pelo qual se constitui um modo específico de relação com o real (Vilella, 1998, p. 10).³⁴

Parlar de la dimensió simbòlica del cos i de la seva pedagogia és possible, entre molts altres aspectes, perquè cada vegada s'analitza menys (almenys com a única afiliació) des de posicions objectives (el cos entès com a *cos objecte*) i en canvi passa a ser interpretat com a part integrant de processos de subjectivació que donen lloc a diverses produccions de subjectivitat (Probyn, 1992). Aquesta dimensió simbòlica del cos és traduïda per Bárcena *et al.* com a *llenguatge poètic*, i el cos passa a ser aleshores «el lugar que da lugar a los acontecimientos de la existencia» (2003, p. 12).

Es tracta, en definitiva, de la constitució i de la relació de dos conceptes que en la llengua alemanya serveixen per designar justament aquestes dues dimensions o perspectives del cos: *Körper* i *Leib*.³⁵ La diferència entre les dues concepcions d'un mateix terme no s'ha precisat en la llengua catalana (ni tampoc en la castellana) a menys que es concreti amb el suport d'una altra paraula per tal de donar un significat més específic i afinat. El terme que ens interessa per a aquest apartat és la concepció del cos com a *Leib*, que en paraules de Marzano es tracta d'un «corps-sujet-intentionnel» (2002, p. 1). És, doncs, des d'aquesta perspectiva

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

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

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

que s'obre la possibilitat que el cos pugui ser vist com quelcom més enllà d'allò pròpiament físic (*Körper*) i sigui vist com la part constitutivament subjectiva de la persona; en paraules de Merleau-Ponty es tractarà de confirmar que «je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, plutôt je suis mon corps» (1945, p. 175). I la nova mirada al cos es traduirà com a corporeïtat i situarà el subjecte en una posició relacional, ja que la seva corporeïtat no sorgirà si no és a través de l'entrada en contacte (de la socialització) amb els altres cossos que són diferents.

Així, la pedagogia del cos simbòlic veurà del pòsit deixat pels moviments pedagògics de preguerra, especialment de les aportacions del moviment de l'Escola Nova i de la pedagogia de caire naturalista, ja que són aquestes les pedagogies que no es plantejaven com a objectiu la cosificació de l'educand, sinó la potenciació i estimulació de la seva expressivitat corporal. Són pedagogies interessades en la dimensió *Leib* del cos, que no se centren exclusivament en la seva dimensió *Körper*. Aquesta reivindicació del cos simbòlic tindrà lloc malgrat la insistència per part d'algunes pedagogies de *designificar* les dimensions significatives dels cossos.³⁶

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

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

En el període que va del final de la Primera Guerra Mundial fins a final dels anys seixanta, molts autors afirmen que els cossos dels ciutadans varen estar sumits en una vivència grisa, en la qual la globalitat, la llibertat i la utilització lúdica del cos havien desaparegut completament dels discursos pedagògics i de les

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

pràctiques socials. En el seu lloc havien ressorgit antigues concepcions del cos que es caracteritzaven per concebre el cos dels ciutadans des d'una perspectiva de control.³⁷

4.1. Revolució sexual i pedagogia

La resposta davant l'excessiu control dels cossos en les pràctiques d'educació corporal (amb la consegüent traducció d'un excés de competitivitat en els exercicis d'educació física) serà la d'un retorn a la seva concepció romàntica. El maig del 68 esdevindrà, des d'una perspectiva simbòlica, un punt d'inflexió en l'hermenèutica del cos de les dècades de postguerra a Europa.³⁸ Però per ser més exactes, el maig del 68 fou en realitat un exercici de contraculturalitat, tal com recull la conceptualització que en féu Theodore Roszak, ja que aquest moviment representà una alternativa cultural que plantejava una nova *Weltanschauung* on els cossos començaven a tenir un nou paper en la societat (Roszak, 1977).³⁹ Aquesta contraculturalitat corporal es fonamenta en la idea que «maio de 68 havia valorizado a ruptura em relação de conductas misóginas pu devotas à pureza sexual e à uma moral do sacrificio [...] mais do que liberação moral e sexual, seria necessário liberar o corpo

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

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

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

de seu patrimônio genético, incluindo as rupturas de gênero e de espécie» (Bernuzzi, 2000).

De fet, el maig de 68 representà un alt nivell d'autogestió del cos dels ciutadans, que estava connectat amb l'increment de llibertat (Martínez, 2003). Aquest increment de la llibertat ha pretès, entre d'altres propostes, *resexualitzar* el cos i possibilitar així que l'home recuperi la seva dimensió eròtica polimorfa i que el cos passi a ser un instrument de plaer i no només de treball. En aquest sentit, la nova pedagogia que sorgirà a través del moviment reivindicatiu del maig del 68, reprenent les idees proposades per Marcuse, esdevindrà una pedagogia *eròtica*, *estètica*, *bella*, *sensible* i *sensual*.⁴⁰ Serà a través de l'alliberació dels cossos que es podrà alliberar la societat, sobretot si la pedagogia no es limita a reproduir aquest model de repressió corporal.

Una de les concrecions de les idees del moviment del maig del 68 ha tingut lloc en el moviment polític dels verds alemanys i en la seva pedagogia.⁴¹ Per a Quintana es tracta d'un moviment que pot caracteritzar-se per la seva «crítica del sistema social y económico [...] de inspiración marxista, en la línea de los críticos de la escuela de Frankfurt. Ha hallado gran acogida en la juventud intelectual y viene a ser una propuesta alternativa propia de la generación del 68, cuya máxima fuerza se hizo sentir entre mediados de los años 70 y comienzos de los 80» (1994). La pedagogia dels verds, com tot el moviment d'alliberació del maig del 68, cerca un model pedagògic que no reprimeixi el cos, sinó que en possibiliti al màxim l'alliberació. Juntament amb aquesta perspectiva comença a desenvolupar-se el moviment d'alliberació de la dona, encapçalat pel moviment feminista. Aquesta alliberació tenia sentit perquè, tal com proposa Sarraceno, «la represión de toda la sociedad se descarga, como siempre, sobre la mujer, la cual, a su vez, transfiere sobre los niños la agresividad recibida del resto de la sociedad» (Sarraceno, 1977).

La constitució d'una pedagogia neoromàntica dels cossos dels subjectes pedagògics quedarà vertebrada, entre d'altres elements, per un seguit de variables que ajudaran a replantejar el rol dels cossos. És des d'aquesta perspectiva que podem

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

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

parlar de la reivindicació dels cossos, de l'explosió d'allò corporal, de la revolució hedonista i de la multiplicació de models corporals. La reivindicació corporal del maig del 68 representa un significatiu avenç en la constitució dels nous models de cossos dels adolescents, de les dones, de les persones amb discapacitat i els cossos englobats en la cultura *queer*.

Totes aquestes qüestions es veuen incrementades per altres moviments socials que posen el cos en joc. Mereix una menció especial el moviment de resistència corporal conegut com *negror* i liderat per les Panteres Negres. Es tractava de reivindicar una identitat corporal lligada a la qüestió racial que més endavant passaria a estar situada en l'ordre de les reivindicacions sociosexuals o, més exactament, *socihomosexuals*.

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

5. Pedagogia del cos en moviment

Hem vist diferents perspectives que ens permeten reconstruir alguns itineraris corporals en el camp pedagògic. Hi ha, però, un aspecte que ens sembla especialment rellevant entorn de la subjectivitat corporal i la seva pedagogia. Es tracta de la dansa i de seva pedagogia, que ens permeten fer una relectura àmplia i suggestiva del tema, atès que ens aporta una especial perspectiva que ens ajuda a reflexionar i entendre la subjectivitat corporal fent un pas més enllà. Per altra banda, el fet que existeixi una extensa bibliografia dedicada al tema augmenta la seva rellevància.⁴²

Si bé és veritat que existeixen pedagogies que *silencien* els cossos, que no els permeten *moure's* amb llibertat, ja que ho han de fer ordenadament, seguint els ritmes i itineraris corporals dissenyats prèviament, ara podem parlar de cossos que troben el seu sentit a partir del moviment: d'un moviment lliure, obert, sense haver estat marcat i prèviament dissenyat. Tal com Sibony apunta, «le corps dansant, c'est la présence qui se cherche, juste au-delà du corps, mais grâce au

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

corps. Le corps est l'instrument, mais c'est aussi l'espace vivant d'un lien à l'être qui le dépasse» (1995, p. 114). Amb aquesta possibilitat d'instaurar en el cos el moviment, la connexió subjectiva i *l'espai viu* (i per tant no estàtic) ens podem referir novament a l'educació a través del cos. Caldria que ens demanéssim, però, quina és la finalitat que cerca la pedagogia de la dansa? Tenir els cossos educats?, normativament educats?, o bé, educar a través de la presència conscient i activa del subjecte en el seu cos?

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

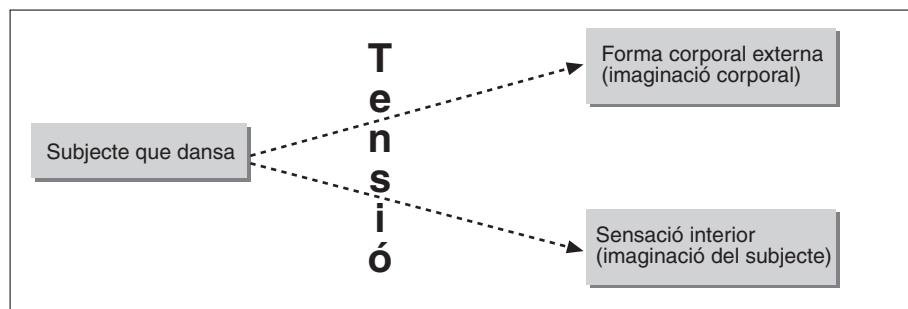


FIGURA 2. Tensions entre forma exterior i sensacions interiors de la corporeïtat. Elaboració pròpia.

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

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

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

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

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

Una de les maneres de treballar els imaginaris corporals és a través del que s'ha designat com a «processos d'incorporació». El verb *incorporar* fa referència a una acció que té el cos com a element central. Però a què fa referència exactament aquest procés? Per a Faure, la incorporació és «la saisie sensori-motrice et cognitive de mouvements et de postures liés aux principes et aux valeurs esthétiques issus de l'histoire des formes de danse apprises» (2000, p. 74). Aquesta referència a la història de formes apreses es pot relacionar amb les tècniques del cos proposades per Mauss, així com amb el conjunt d'autors que des de la sociologia treballen el tema amb una certa profunditat (Bourdieu, Le Breton, Turner, etc.). Però més enllà de la teorització sobre l'experiència d'incorporar, és rellevant pensar en el procés en si. Si ens centrem en el que López afirma —«lo que no me pasa por el cuerpo, no lo aprendo»—, podem entendre part del que pot significar la incorporació.⁴⁴

Per tant, en la dansa, però també de manera extrapolable en qualsevol praxi

44. Citat per Pellarolo (2000, p. 169).

pedagògica, encarnar la paraula, l'imaginar a través del cos, serà necessari per poder esdevenir subjecte, més enllà de les limitacions que l'objectivació i/o codificació ens poden oferir.

6. Addenda: subjectes corporeïtzats

Fins aquí ens hem referit a un ampli panorama que va de les aportacions del naturalisme pedagògic anunciat i promogut per Rousseau a les aportacions del maig del 1968, que incidiren directament en l'alliberació sexual de bona part de la societat occidental i que afectaren directament o indirecta les pràctiques educatives. Parlar de subjectivitat ens ha permès apropar-nos a una pedagogia que proposa un currículum corporal obert, no necessàriament preestablert ni programat pels educadors.

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

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

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTINI, M. *Reich: idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora, 1994.
- ÀNGEL, C. [coord.]. *Programes de desenvolupament psicomotor*. Barcelona: UOC, 1997.
- ARNÁIZ, P. *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia, 1987.
- BÀRCENA, F.; MÈLICH, J. C. «El aprendizaje simbólico del cuerpo». *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, núm. 2 (2000), p. 59-81.

- BÁRCENA, F.; TIZIO, H.; LARROSA, J.; ASENSIO, J. M. «El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación». A: *XXII SITE: Otros lenguajes en educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2003.
- BERNUZZI, D. «Descobrir o corpo: uma história sem fim». *Educação & Realidade*, núm. 25, vol 2 (2000), p. 49-58.
- BROHM, J. M. *Le corps analyseur: Essais de sociologie critique*. París: Anthropos, 2001.
- BURGENER, L. *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*. París: Vrin, 1976.
- COLLEDEMONT, E. *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo, 2001.
- COMMEIGNES, D. «L'imaginaire et la danse: la question du regard». A: FINTZ, C. [coord.]. *Les imaginaires du corps*. Vol. 2: *Arts, sociologie, anthropologie. Pour une approche interdisciplinaire du corps*. París: L'Harmattan, 2000, p. 39-51.
- COUSINET, G. *L'éducation nouvelle*. Ginebra: Delachaux et Niestlé, 1950.
- CHADWICK, W. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino, 1992.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.
- DOMMANGET, M. *Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lénine*. París: Armand Colin, 1970. [Versió castellana: Madrid: Fragua, 1972]
- DUCH, Ll. «Autopercepció d'un itinerari personal». *Ars Brevis*, núm. 2 (1997), p. 31-43.
- DUFÉY, M. J. «But d'éducation physique». A: *Congrès International de l'Enseignement*. Brusselles, 1935, p. 28-29. [Congrès celebrat del 28 de juliol al 4 d'agost de 1935]
- ESTEBAN, J. *Memoria, hermenèutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- FAURE, S. «L'imaginaire dans les processus d'incorporation du métier de danseur». A: FINTZ, C. [coord.]. *Les imaginaires du corps*. Vol. 2: *Arts, sociologie, anthropologie. Pour une approche interdisciplinaire du corps*. París: L'Harmattan, 2000, p. 73-90.
- FERRIÈRE, A. *La escuela activa*. Barcelona: Herder, 1982.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité*. Vol. 2: *Usage des plaisirs*. París: Gallimard, 1984.
- FULLAT, O. «El cos educand». A: *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Vol. II: *Comunicacions*. UAB: UB, 1989, p. 159-166.
- GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*. Llibre II: *Ensenyament primari. 1a part*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978.
- GIBELLO, B. «Le carrefour de la psychomotricité». *Perspectives Psychiatriques*, núm. 22 (1970), p. 5-11.
- GOETHE, W. *Guillermo Meister*. Madrid: Jorro, 1911.
- GONZÁLEZ, J. «John Dewey y la pedagogía progresista». A: TRILLA, J. [coord.]. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001, p. 15-39.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.; MARQUÈS, S. «Pròleg i presentació». A: ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo, 1989.
- GREEN, J. «Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms». *Research in Dance Education*, vol. 2, núm. 2 (2001), p. 155-178.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1985.
- LE BRETON, D. *La sociologie du corps*. París: PUF, 1992.
- LE CAMUS, Ch. «Itinéraire du concept du psychomotricité». *Revue Thérapie Psychomotrice*, núm. 48 (1980), p. 5-41.

- LE CAMUS, Ch. *Pratiques Psychomotrices*. Liège: Pierre Mardaga, 1984.
- LOUPPE, L. *Poétique de la danse contemporaine*. París: Contredanse, 1997.
- MAIGRE, A.; DESTROOPER, J. *L'éducation psychomotrice*. París: PUF, 1975.
- MARCHAL, J. C. *Le corps et l'éducation nouvelle* [en línia]. <<http://www.cemea.asso.fr/texteJCM.rtf>> [Consulta: 14 abril 2004]
- MARGARIT, A. «Los cuerpos del cuerpo». A: BORRÁS, L. [ed.]. *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, p. 112-116.
- MARMIN, O. *Guide des métiers de la danse*. París: La Cité de la Musique, 1997.
- MARTÍNEZ, A. «El cuerpo imaginado de la modernidad». *Debats*, núm. 79 (2003), p. 8-17.
- MARZANO, M. M. *Norme e natura: una genealogia del corpo umano*. Nàpols: Vivarium, 2001.
- MAYORAL, J.; PARÍS, A.; PONS, I.; RICART, E.; RODRÍGUEZ, C. «El lígüe heterosexual: un encuentro entre extraños». A: GUASCH, O.; VÍNUALES, O. [ed.]. *Sexualidades: Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, 2003, p. 173-190.
- MÈLICH, J. C. *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard, 1945.
- MUNNÉ, F. *Psicologías sociales marginales: La línea de Marx en la psicología social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1982.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Vol. II. Madrid: Revista de Occidente, 1957.
- PELLAROLO, S. «Cuerpo y metáforas escénicas: discursos silenciados». A: BORRÁS, L. [ed.]. *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, p. 169-171.
- PÉREZ, J. C. *El cuerpo en venta: Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra, 2000.
- PEREYRA, M. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias en España». *Historia de la Educación*, núm. 1 (1982), p. 145-168.
- PERROT, M. «Les femmes et leurs images ou le regard des femmes». A: DUBY, G.; PERROT, M. [ed.]. *Images de femmes*. París: Plon, 1992.
- PLANELLA, J. *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. Universitat de Barcelona, 2003. [Tesi doctoral]
- «Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico». *Revista de Educación*. [En premsa]
- PROBYN, E. «Corps féminin, soi féministe. Le dédoublement de l'énonciation sociologique», *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIV, núm. 1 (1992), p. 33-46.
- QUENZER, S. «Teorias de educação do corpo: de Wilhelm Reich às praticas coporais alternativas». *Filosofia, Sociedade e Educação*, núm. 1 (1997), p. 153-162.
- QUINTANA, J. M. *Teoría de la educación: Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1995.
- RAMÍREZ, J. A. *Corpus solus: Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Siruela, 2003.
- REICH, W.; SCHMIDT, V. *Psicoanálisis y educación*. Vol. 2. Barcelona: Anagrama, 1980.
- ROBIN, P. *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. Barcelona: Olañeta, 1981.
- ROBINSON, P. A. *La izquierda freudiana*. Mèxic: Granica, 1971.
- ROSZAK, Th. *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós, 1977.
- ROUSSEAU, J. J. *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo, 1989.

- SALADRIGAS, R. *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1988.
- SARRACENO, C. *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*. Barcelona: Fontanella, 1977.
- SEAGE, J; GUERREO, E; QUINTANA, D. *Una pedagogía de la libertad: La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Edicusa, 1977.
- SHAPIRO, S. *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. Nova York: Garland Pub, 1997.
- SIBONY, D. *Le corps et la danse*. París: Seuil, 1995.
- SIGUAN, M. *Educación y sociedad*. Barcelona: CEAC, 1978.
- STEIN, E. *De la personne*. París: Cerf, 1992.
- TAFFANEL, J. «Fous de danse», *Autrement*, núm. 51 (1983), p. 120-132.
- THIEBAULT, J. *Les aventures du corps dans la pédagogie française*. París: Vrin, 1977.
- TUBERT, S. «Crítica del lenguaje y crítica de la cultura en la Viena de Freud». A: GUTIÉRREZ, G.; CHAMORRO, E.; BACHS, J. [comp.]. *Psicoanálisis y Universidad*. Madrid: Profesores de Psicoanálisis de la Universidad, 1996.
- VILANO, C. «Higiene i educació física a les colònies». A: *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Universitat de Barcelona, 1995, p. 181-206. [Col·loqui celebrat del 20 al 22 d'octubre de 1994]
- *Proyecto docente e investigador*. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2003. [Concurs de catedràtic]
- VILELLA, E. *Do corpo equívoco*. Braga: Angelus-Novus, 1998.
- WAGNER, C. M. *A psicanálise de Sigmund Freud e a vegetoterapia carátero-analítica de Wilhelm Reich: continuidade ou ruptura*. São Paulo: PUC, 1994. [Memòria de màster]
- WICKERT, R. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930.