El habitar de los cuerpos. De las pedagogías sensibles a las pedagogías de la resistencia

Arminda Álamo Bolaños
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. Pensar el cuerpo desde la lógica de la infocracia

Nos adentramos en el contexto contemporáneo desde la lógica de la sociedad de la Infocracia, en el que el objetivo del poder disciplinario biopolítico es el cuerpo. Según Han (2022, p. 11), "lo más importante para la sociedad capitalista era lo biopolítico, lo biológico, lo somático, lo corporal (…) el cuerpo se sujeta a una maquinaria de producción y vigilancia que lo optimiza mediante la ortopedia disciplinaria". El régimen de la información, en cambio, no persigue ninguna biopolítica, pues su interés no está en el cuerpo, sino que se apodera de la psique mediante la psicopolítica. Hoy el cuerpo es ante todo objeto de estética.

En la Modernidad, siguiendo a Foucault (2005), el panóptico expresa muy bien el tipo de dominio, los mecanismos de vigilancia son introducidos en los cuerpos, forman parte de un tipo de violencia que se articula mediante las expectativas y los significados que transmiten los espacios y las instituciones. El biopoder se empezó a ejercer de dos formas diferentes, pero conectadas entre sí: las disciplinas del cuerpo y los controles de la población.

Las disciplinas del cuerpo surgen a mediados del siglo XVII, y se centran en hacer fuerte y útil un cuerpo individual entendido como máquina. Son sistemas encargados de moldear al individuo para integrarlo en la sociedad y convertirlo en un elemento útil.

A mediados del siglo XVIII surgen los controles de la población, mientras que las disciplinas del cuerpo se centran en el individuo, los controles de la población se centran en la especie. Se estudian los cuerpos como soportes de procesos biológicos colectivos. Se trata de disciplinas como la estadística, y de problemas antes desconocidos de control de natalidad, la mortalidad, la longevidad o el nivel de salud de la población. Son, en definitiva, formas de ejercer el poder que no buscan la muerte, sino administrar la vida. Así el sistema educativo, por ejemplo, además de impartir una serie de conocimientos se encarga de generar una serie de hábitos y actitudes corporales, de la misma forma que el ejército.

El interés por el cuerpo abre un nuevo marco de pensamiento, en el que lo humano se hibrida con lo no-humano, y se refleja en la educación, pues se transita la lógica de cuerpos enfermizos, cuerpos "corregibles" (Esteban, Planella y Romero, 2022). De forma paradójica, es precisamente la sensación de libertad la que asegura la dominación de los cuerpos (Han, 2022).

2. De las pedagogías sensibles a las pedagogías de la resistencia.

Teniendo en cuenta las reflexiones de la ponencia referida, es a través de la educación que se forma, transforma o deforma el cuerpo, en este sentido, abogamos a que la lógica dominante en las prácticas pedagógicas se relaciona con una pedagogía anestesiante (Esteban, Planella y Romero, 2022).

Algunas prácticas en el marco del sistema educativo tienen que ver con la situaciones anestesiantes, en la que se lleva a la parálisis del educando. La misma forma y distribución del aula coloca al cuerpo-educando de una manera inactiva, las metodologías tradicionales de enseñanza distribuyen al cuerpo-educando desde la pasividad. Si analizamos la arquitectura de las escuelas contemporáneas nos invita a pensar en modelos carcelarios, en la que el cuerpo-educando debe atravesar una verja y una puerta con presencia de personal de seguridad, como si de una institución penitenciaria se tratara, para adentrarse en un ritual panóptico con tintes militares.

Ante la pedagogía de la anestesia del cuerpo-educando, se plantea la posibilidad de construir pedagogías sensibles, en las que se activan otras percepciones, se aprende con los sentidos, con el tacto, con los sabores, con los olores. Siguiendo a Pallasma (2006), el sistema de los sentidos estaba relacionado con la imagen del cuerpo cósmico, pero la invención de la perspectiva del ojo humano lo hizo central en el mundo perceptivo. Nos situamos en una cultura ocularcentrista que eclipsa el resto de percepciones y que domina las acciones pedagógicas y la forma de relacionarnos en la vida cotidiana.

La cultura de los códigos y símbolos de la sociedad del espectáculo (Baudrillard, 2009), hace que menospreciemos los otros sentidos para aprender y vivir.

En esta línea, se plantea la posibilidad de transitar pedagogías sensibles que en cierta manera plantean resistencias, que permite poner en circulación los sentidos del cuerpo-educando, y que abre posibilidades del cuerpo porque busca a la vez el despertar (Esteban Ortega, Planella Ribera y Romero Pérez, 2022).

Se propone activar otras percepciones en educación que nos dirija a pedagogías sensibles y que resisten a la pedagogía anestesiante desde una matriz que active multiplicidades pedagógicas: pedagogías con sujeto, pedagogías con deseo, pedagogías de la experiencia.

2.1. Pedagogía con sujeto

Acompaña la posibilidad de educación libertaria, desde el reconocimiento de un sujeto con múltiples sentidos, con experiencia, biografía e historia, creando las condiciones para que el ser se transforme a sí mismo en sujeto de educación, de su educación. Estas pedagogías son antagónicas a otras formas pedagógicas y de poder, que ponen al cuerpo-educando en situación de objetivación y sometimiento.

Son prácticas pedagógicas estratégicas para poner, en el centro de la experiencia educativa, la voz y el deseo del sujeto y las problemáticas sociales que contextualizan su experiencia vital.

2.2. Pedagogías con deseo

Un conocimiento que abre a otras nuevas e insospechadas posibilidades, pues la educación es una compleja experiencia fecundada por el deseo, en el que se activan otras percepciones. Pero el deseo, en si mismo, no tiene objeto, y por ello puede ser manipulado, codificado, tematizado, interpretado. En el capitalismo, el deseo es codificado y tematizado como mercancía que debe ser consumida.

2.3. Pedagogía de la experiencia

No se puede hablar de educación sin diálogo, sin reconocimiento del otro, de lo que es diferente a nosotros, de lo que nace en otro lugar, con otro orden simbólico, con otra historia. La educación es exploración, aventura, búsqueda, movimiento. “Somos andando” planteaba Freire (1976). O la posición de Freinet (1972), cuando nos hablaba del “tanteo de la experiencia”. La pedagogía desde la experiencia, tiene que ver con construir miradas diferentes a la diferente. Es un saber nacido y pensado y compartido en esos pasos. Son pedagogías enfrentadas al totalitarismo disciplinar y a la cosificación del cuerpo-educando.

3. El habitar de los cuerpos como despertar

La educación podría levantarse desde el habitar de los cuerpos. Habitar es distinto a ir de visita. Cuando habitamos un lugar, se activan otras percepciones, más allá de la mirada, también tocamos, olemos y saboreamos. Cuando un cuerpo habita un lugar desde la pedagogía sensible, este se transforma, se construye en otra complejidad. Como relata Augé (1993) sobre *El viajero y el turista*, un turista cuando regresa a casa después del viaje, muestra sus fotos o cuenta el relato de su viaje, pero el viajero, cuando regresa a su casa, ya ha dejado de ser quien era. La educación debe concebirse como un viaje que transforma al educador y al educando.

Los lugares están llenos de umbrales: espacios de tránsito, espacios intermedios… la educación desde el habitar de los cuerpos nos habla de ellos. Un umbral no es una línea que define un interior y un exterior, un adentro y un afuera. Es una frontera corredor, un lugar fronterizo, está lleno de paisajes que no vemos, bien porque no sabemos mirar o porque no queremos verlos, o simplemente porque nos han desarticula la posibilidad de activar otros sentidos. Son paisajes invisibles, intangibles y efímeros.

El ser contemporáneo, el ser social, habita esos lugares. Y es, en estos lugares donde se encuentran situaciones y elementos que tienen que ver con la vida, con la educación de los sentidos, con la resistencia. Por ello la pedagogía de la resistencia debe construirse a partir de estos materiales, que tiene que ver con la experiencia del ser social en los lugares, que nos lleva a tomar una posición en el mundo, una posición ideológica, es decir, una forma de ser y estar.

En agosto de 1951, en la ciudad de Darmstadt, el filósofo Martin Heidegger dictó la conferencia *Construir, Habitar, Pensar*. De esa reflexión, la teoría de la arquitectura se ha nutrido de sustanciales argumentos que le han permitido repensar el espacio no ya en cuanto matriz geométrica del proyecto físico-técnico, motivo central de la estética moderna, sino como algo construido y vivido, es decir, como lugar.

Retomando los conceptos de lugar, no lugar, espacio público y la acción de habitarlos, pensarlos para poder participarlos, nos lleva a la concepción del habitar como medio que engendra pedagogías sensibles, de cuerpos activos que resisten.

El habitar se resuelve en su propio despliegue rutinario, creativo y múltiple. Y aquí se vincula con el concepto de apropiación. Según Lefebvre (1975, p. 219), habitar es apropiarse de un espacio. Introducir el concepto de habitar como proceso pedagógico nos lleva a considerar al cuerpo-educando como un *flâneur*.

La experiencia particular a partir de la cual el cuerpo-educando construye y deconstruye significados en su relación con el entorno, la ciudad, la escuela y en la que moviliza procesos que activan otras percepciones.

La exploración no organizada del entorno es una herramienta crítica y una práctica estética que permite a través de todos los sentidos descubrir zonas escondidas, ocultas, vacías y olvidadas. Este aparente perder el tiempo, perdiéndose por la ciudad, es una manera de dejarse sorprender por lo imprevisto e imprevisible que cualquier paseante puede perder el tiempo, perdiéndose por la ciudad, es una manera de dejarse sorprender por lo imprevisto e imprevisible que cualquier paseante puede encontrarse cruzando la mirada con otro transeúnte, contemplando un escaparate, un grafiti, escuchando un sonido o percibiendo el lento o acelerado discurrir de la vida cotidiana. Un habitar que pone a prueba el carácter, la sensibilidad, la capacidad de asombro, el espíritu de aventura y que, en definitiva, recrea y enriquece el proceso de subjetividad del sujeto.

El *flâneu*r, símbolo de la ciudad moderna, arquetipo del siglo XIX, ha marcado nuestra forma de estudiar las ciudades. La palabra *flânerie* (callejeo, vagabundeo) se refiere a la actividad propia del vagar por las calles, callejear sin rumbo, sin objetivo, abierto a todas las vicisitudes y las impresiones que le salen al paso. Benjamin (2005), lo hizo objeto del interés académico durante el pasado siglo, como figura emblemática de la experiencia urbana y moderna.

En el contexto de educación y de pedagogías sensibles la importancia del habitar la ciudad, el entorno para construir aprendizajes desde el movimiento de los cuerpos. Pedagogía que activan el cuerpo-educando y se confronta al cuerpo-anestesiado.

El cuerpo-educando como *flâneur*, que se mueve, que transita los lugares, que activa otras percepciones y que resiste a la cosificación de los cuerpos en un contexto anestésico.

El cuerpo-educando se lanza a un viaje, donde a través del callejeo, el extravío, transitar los intersticios y perderse entre las calles construye múltiples pedagogías, tales como aprender a mirar, activar otras percepciones, detectar paisajes invisibles, intangibles y efímeros, pues es en estos lugares antropológicos y aparentemente insignificantes, donde residen los materiales y situaciones educativas que posibilitan la construcción de las pedagogías de la resistencia.

4. Referencias bibliográficas

Augé, M. (1993). *Los "no lugares" espacios de anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa

Baudrillard, J. (2009). *La soiedad del consumo*. Madrid: Siglo XXI

Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal

Esteban O., J., Planella R., J. y Romero P., C. (2022). *El cuerpo y las cosas en educación*. SITE 2022. Universidad de Salamanca.

Foucault, M. (2005). *La hermeneútica del sujeto. Curso del Cóllege de France (1982)*. Madrid: Akal

Freinet, C. (1972). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia

Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Han, B-C. (2022). *Infocracia*. Madrid: Taurus

Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península

Pallasma, J. (2006). Los ojos de la piel. Barcelona: Gustavo Gil