

La educación como proceso personal. Trazos corporales y errancias pedagógicas

*Education as a personal process.
Bodily traces and pedagogical wandering*

Jordi Planella* y Henar Rodríguez-Navarro**

Recibido: 24 de diciembre de 2024 Aceptado: 21 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Planella, J. y Rodríguez-Navarro, H. (2025). La educación con proceso personal. Trazos corporales y errancias pedagógicas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 11-27. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21083>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.21083>

RESUMEN

El papel del cuerpo en la educación ha sido tradicionalmente relegado a un segundo plano, siendo frecuentemente entendido como un mero soporte de la mente. Sin embargo, los debates contemporáneos sobre los “body studies” y las pedagogías sensibles abren nuevas posibilidades para repensar la educación desde una perspectiva que integre la corporalidad y los sentidos como elementos fundamentales del aprendizaje. Este artículo explora la tensión entre dos modelos pedagógicos: una “pedagogía anestesiante”, que busca inmovilizar al sujeto educativa y corporalmente, y una “pedagogía sensible”, que posiciona al cuerpo como agente central en la construcción de conocimiento. A través de una serie de reflexiones y marcos teóricos, los autores se proponen realizar un trabajo hermenéutico conjunto sobre cómo la pedagogía puede ser re-imaginada como un espacio donde los cuerpos sienten, interactúan y producen sentido, ubicando por tanto a esta área disciplinar dentro de los debates de la Pedagogía Contemporánea.

Palabras clave: Pedagogía Contemporánea; Body Studies; pedagogías sensibles; educación errante

ABSTRACT

The role of the body in education has traditionally been relegated to a secondary position, often understood merely as a support for the mind. However, contemporary debates on “body studies” and sensitive pedagogies open new possibilities for rethinking education from a perspective that integrates corporality and the senses as fundamental elements of learning. This article explores the tension between two pedagogical models: an “anesthetizing pedagogy,” which seeks to immobilize the subject both educationally and physically, and a “sensitive pedagogy,” which positions the body as a central agent in the construction of knowledge. Through a series of reflections and theoretical frameworks, the authors aim to undertake a joint hermeneutic exploration of how pedagogy can be re-imagined as a space where bodies feel, interact, and produce meaning, thereby situating this disciplinary field within the debates of Contemporary Pedagogy.

Keywords: Contemporary Pedagogy; Body Studies; sensitive pedagogies; wandering education



* Jordi Planella [0000-0003-0463-4177](https://orcid.org/0000-0003-0463-4177)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

jplanella@uoc.edu

** Henar Rodríguez-Navarro [0000-0001-6993-8441](https://orcid.org/0000-0001-6993-8441)

Universidad de Valladolid (España)

henar.rodriguez@uva.es



1. INTRODUCCIÓN

Se han fortalecido y confirmado mis suposiciones sobre el papel del cuerpo como lugar de la percepción, del pensamiento y de la conciencia, y sobre la importancia de los sentidos en la articulación y el procesado de las respuestas e ideas sensoriales.

(Pallasmaa, 2006, pp. 9-10)

En nuestro trabajo pretendemos recuperar y revisar ciertas formas de entender y afrontar los procesos educativos en la contemporaneidad. Ello tiene un especial sentido en el contexto actual, dominado por procesos como el hiper conectivismo, la aceleración, la desaparición de lo objetual frente a la digitalización de las experiencias o la valoración de los resultados frente a la desvalorización de la experiencia educativa (Gómez-Pérez, 2024). En este sentido, Derrick de Kerckhove ya ofrecía, en su libro *The Skin of Culture. Investigating the New Electronic Reality* (1995), una mirada crítica a cuestiones como el tecnofetichismo, las psico tecnologías o los saberes electrónicos. En los últimos 30 años, el mundo digital ha impactado de forma radical en nuestras vidas, en nuestros cuerpos, pero de forma especial en la experiencia cotidiana que llevamos a cabo día a día. Frente a este modelo social y antropológico, excesivamente alejado de las formas ancestrales de vida, se han erigido procesos, movimientos de resistencia, experiencias o situaciones concretas que permiten resituar al ser humano y a sus formas de transmisión en otras perspectivas (Romilly, 2008; Frigerio y Diker, 2004). En un libro ampliamente citado y consultado del filósofo de la educación, Octavi Fullat (*Antropología filosófica de la educación*), este autor se pregunta: ¿Acaso vamos a fiarnos, por igual, de la Estadística, de la Biología de la Educación, de la Psicología Educativa, de la Historia de la Educación o de la Axiología Pedagógica? (1997).

Este posicionamiento alerta del exceso de pragmatismo en los enfoques pedagógicos y de sus miradas. Hace que se pierda de vista algo tan esencial como es el propio ser humano y los procesos que lo conducen, justamente, a serlo. Algo a lo que nos invita a pensar García del Dujo al hablar de la pedagogía de las cosas: “No vemos las cosas como meros instrumentos u objetos que configuran escenarios donde se hacen cosas; tampoco es la nuestra una visión antropomórfica. Las cosas con componentes imprescindibles en la constitución y configuración del mundo que habitamos los humanos, y por ende cabe pensar con todo fundamento que conforman los cuerpos y las mentes del humano” (2022, p. 18). Así, un retorno hacia determinados enfoques (antropología, filosofía y teoría de la educación) nos lleva a situar algunos elementos, ubicados históricamente en la periferia de la Pedagogía, como ejes relevantes. De ello, vamos a centrar una parte relevante de este ensayo reflexivo, en el cuerpo y su incidencia en la educación.

2. PREGUNTAS PARA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ENCARNADA

Este apartado, pretende lanzar un conjunto relevante de preguntas, sin por ello intentar dar respuesta a todas ellas, sino que se ofrecen en forma de guía para pensar el asunto que nos tiene ocupados. Situamos y abrimos algunas preguntas para que nuestras prácticas pedagógicas se vean impregnadas de este enfoque sensible del que estamos hablando y que podría contribuir a encarnar los aprendizajes en nosotros mismos, y por ende en nuestro estudiantado. Val Flores (2018) nos habla de la pregunta como “sabotaje epistémico”, de tal forma que rompa con el

orden establecido de las preguntas que nos realizamos para proponer nuestras prácticas educativas, así como nuestros discursos teóricos. Nos ayuda este enfoque a elaborar herramientas pedagógicas que rompan el flujo y el equilibrio epistemológico normativo, proponiendo nuevas narrativas, abriendo nuevas vías de construcción de conocimiento. La propia idea de una pedagogía de la pregunta se entremezcla con la dimensión sensible del proyecto pedagógico. Las hemos organizado a partir de cuatro categorías distintas:

a. Preguntas sobre el espacio, los cuerpos y la educación:

¿Cómo crear espacios educativos que reconozcan el cuerpo como un agente activo en la construcción de conocimiento?, ¿Cómo habitar y resignificar los espacios en donde trabajamos? ¿Cómo incorporamos en nuestros currículums y planes de estudios la presencia de diversidad de corporalidades (cuerpos racializados, cuerpos queer, cuerpos con discapacidad, etc.)?

b. Preguntas sobre los afectos y el cuidado pedagógico:

A su vez, ¿cómo construimos aulas cuyas interacciones están basadas en los vínculos y afectos? ¿Cómo situamos el cuidado de los demás como parte integrante de los aprendizajes? ¿Qué papel juega lo sensible en las prácticas de cuidado pedagógico?

c. Preguntas sobre la pedagogía comunitaria:

¿Cómo extendemos este ambiente de relaciones basadas en el cuerpo a una construcción social? ¿Incorporamos proyectos de intervención social en las Universidades, donde se tenga claro que el conocimiento está fuera? ¿Dónde el “afuera” y el “dentro” se dan la mano para construir conocimiento de forma horizontal?

d. Preguntas sobre la participación:

¿Cómo podemos dentro de las instituciones construir “objetos limítrofes” (Hall, 2016, en Poveda, 2024; Poveda 2023), donde las normas y legislaciones incluyan las voces de los participantes, estirando y performativizando, y transformarlo en potencial normativo? Y dentro de este posicionamiento, ¿dónde colocamos a la tecnología y a las redes sociales para que tengan en cuenta las distintas diversidades corporales?

A través de estas preguntas situamos la educación como *errante*, una educación que prioriza el devenir del proceso, que prioriza lo relacional y lo encarnado, a lo teórico y abstracto (Planeilla, 2009). Las preguntas nos orientan hacia saberes profanos como actos de democratización del conocimiento que enfatizan el valor de la experiencia como fuente de reflexión y de saber legítimo. Y todo ello encaja con la idea que nos propone la maestra argentina, Val Flores, al hablarnos de “preguntas que agujerean”, del arte de interrogar de forma pertinaz, de una forma sutil de recoger la experiencia política del sujeto desde la propia interrogación. De forma más exacta nos dice que:

No se trata de revelar o desocultar, sino de crear y producir un agenciamiento del deseo teórico, pedagógico, sexual y político para construir micro políticamente disposiciones imaginativas que desprivaticen la invención epistémica y desafíen los límites de las habituales definiciones normativas del hacer/saber. (Flores, 2021, p. 39)

3. METODOLOGÍA

La mayor parte del trabajo se ha desarrollado desde la hermenéutica y el diálogo con textos y autores, pero otra parte de él se ha basado en los datos y las informaciones recogidas por una de los autores (Planella, 2023) todavía inéditas en su mayoría. Dicho proyecto, denominado *Nuestro territorio es nuestro cuerpo*, se ha centrado en el análisis de las formas de resistencia por parte de diferentes educadores físicos, muchos de ellos víctimas del conflicto armado colombiano, en relación a sus formas de aprender el cuerpo, desde el cuerpo y sobre el cuerpo. De forma más específica se buscaba indagar sobre las formas constitutivas de aprendizaje corporal-simbólico. El aprendizaje de lo corporal es algo que habitualmente se encuentra alejado o excluido de los procesos de transmisión n los dispositivos universitarios.

La recogida de información a través de entrevistas tuvo lugar entre los meses de agosto y septiembre de 2023 en el Departamento del Meta (Colombia). Para la recogida de información se seleccionó a diferentes participantes que formaban o habían formado parte del semillero de investigación en Hermenéutica Corporal de la Universidad de los Llanos. Se diseñó un guión de entrevista semiestructurada que fue validado por dos expertos. Dicho guión estaba organizado a partir de 4 grandes apartados que a su vez se conformaron en categorías analíticas: a) aprendizaje de la sensibilidad, b) aprender a poner el cuerpo, c) el aprendizaje del cuerpo como archivo, d) y finalmente el aprendizaje de la resistencia somática.

El perfil de los entrevistados citados en este artículo (6 de un total de 10) es el siguiente:

| ENTREVISTADOS | PERFIL GENERAL |
|---------------|---|
| E1 (M) | Hombre, 23 años, estudiante de último semestre de educación física. Desplazado de zona rural. |
| E2 (JD) | Hombre, 30 años, víctima del conflicto armado y desplazado por el conflicto. Profesor de educación física. |
| E3 (C) | Mujer, 45 años, desplazada por el conflicto armado. Profesora del programa de educación física. |
| E4 (D) | Hombre, 22 años, proveniente de la capital, estudiante de último semestre de educación física. |
| E5 (Y) | Mujer, 27 años, profesora de educación física. |
| E6 (J) | Hombre, 29 años, desplazado del oriente del país. Profesor de educación física. |

4. EL CUERPO Y SUS FORMAS PEDAGÓGICAS

Iniciamos este apartado afirmando con cierta rotundidad que somos seres primariamente corporales, que “somos cuerpo” antes que “tenemos un cuerpo” o incluso que, las cicatrices no dejan de ser anotaciones en la piel de lo que la vida nos va enseñando (Le Breton, 2024). A partir de ello no queda ninguna duda de la relevancia del cuerpo en el enfoque de nuestro trabajo. Los *Body Studies* (o el giro corporal, en la terminología latinoamericana) han problematizado el lugar

del cuerpo en las ciencias sociales abriendo un campo interdisciplinar que dialoga directamente con la teoría educativa contemporánea (Romero, Esteban y Planella, 2022). Desde que a finales de los años 80 arrancara con fuerza el proyecto de desarrollo de un campo de saber transdisciplinar —al que podemos convenir en denominar “*Body Studies*”— se hace evidente que en ese ejercicio no puede abandonarse la dimensión pedagógica y que esta debe jugar un papel relevante en su configuración disciplinar (Schilling, 1996; Turner, 2012; Richardson y Adams, 2014). Ello tiene que ver con la idea que es justamente a través de las prácticas pedagógicas que en las distintas culturas se transmite y gestiona una determinada noción de cuerpo y de subjetividad, encarnada o no. En verdad, se ha tratado de un amplio ejercicio que ha puesto de manifiesto tanto el lugar como el estatuto del cuerpo en las Ciencias Sociales, así como en otras disciplinas cercanas (o no tan cercanas) a ellas. Es así como estos estudios han focalizado el tema del cuerpo en torno a varias cuestiones críticas:

- (a) El cuerpo como sujeto político desde los estudios Foucaultianos, planteados desde las dinámicas de control y poder. En educación hablamos de estudios que analizan las prácticas disciplinarias, políticas educativas, currículos que son productivos para el sistema y excluyen los que no se ajustan a la norma (Foucault, 1976).
- (b) El cuerpo como lugar de resistencia a partir de los trabajos de autoras como Judith Butler o Elisabeth Grosz, que introducen la perspectiva de la performatividad y destacan cómo los cuerpos pueden subvertir determinadas normas mediante sus acciones transformadoras y de resistencia (Grosz, 1994; Butler, 1990).
- (c) La afectividad y la educación vinculada a diferentes estudios sobre los afectos, las emociones y las sensaciones corporales como partes importantes del proceso pedagógico (Safatle, 2016)
- (d) Una pedagogía de lo sensible, que no olvida las posibilidades de desplegar todos los sentidos en las prácticas educativas: el olor, el tacto, los sabores, la vista y el oído. Todos, de forma integral y entrelazada (Planella, 2017).

El posicionamiento de la Pedagogía desde el cuerpo desafía las lógicas tradicionales de este campo disciplinar, reubicándola en una posición de resistencia, de transformación e impulsando enfoques más integrales e inclusivos (Almeida, Betancor y Planella, 2023). El desafío actual lo encontramos en las relaciones entre el cuerpo, la cultura y la tecnología. Es decir, temas como los cuerpos cyborg de los que habla Donna Haraway en su “*Manifiesto Cyborg*” reflexionando sobre cómo la tecnología afecta a nuestras percepciones corporales y de agencia (Haraway, 2016). También los temas contemporáneos aparecen vinculados a la performatividad en redes sociales, donde el cuerpo se convierte en un “texto” performativo que va cambiando y transformándose en función de las propias dinámicas cambiantes de las redes. Igualmente, al pensar los cuerpos en crisis, a partir de los cambios climáticos a la pandemia, nos encontramos con cierto moldeado de cuerpos resilientes expuestos a los devenires ambientales y sociales.

A la luz de los mismos cambios, que se han desarrollado de forma paralela a la constitución del campo de saber de los *Body Studies*, se ha producido un cambio social radical que, en parte, ha preconizado la desaparición del cuerpo (*Adieu au corps*, en palabras de Le Breton, 2015), su transformación (tal vez en cuerpos cyborg) o su transformación desde la imagen proyectada de uno mismo (prácticas radicales de transformación corporal). También, como un ejercicio de posicionamiento crítico hacia las tres grandes miradas que sostienen parte de la cultura pedagógica

occidental (la cultura judeocristiana, la filosofía platónica y la filosofía cartesianas) se ha insistido en el siguiente enunciado: “se puede educar a pesar del cuerpo” (Planella, 2017; Planella, 2023). Su sentido último se ha basado en intentar contrarrestar ciertas visiones (o ciertas interpretaciones) del papel del cuerpo en la vida en general y en la educación en particular.

El contexto sociohistórico nos dice que para la cultura judeocristiana (o por lo menos para una parte relevante de ella) el cuerpo es provocador del pecado, que para la interpretación más clásica de Platón el cuerpo es *soma sema* (una prisión que mantiene el alma enjaulada) y para Descartes la *res extensa* es la que dificulta el ejercicio habitual de la *res cogitans*. Pero a pesar de este contexto (que se encuentra enclavado en el sustrato de muchas pedagogías contemporáneas) es posible pensar, más allá de procesos educativos cerrados y anestesiados, en una educación que no vea al cuerpo como “el enemigo”, como el peligro, como algo que molesta al profesorado, algo que distrae a las mentes de mis estudiantes. Así nos lo han hecho creer: el cuerpo molesta (les molesta pero también nos molesta); los cuerpos inquietos (no quietos) perturban la paz del buen estudiantado (son cuerpos que inquietan); lo sensible distrae el trabajo pausado de la mente en la producción de saberes; los saberes expertos/académicos están por encima de los profanos; el deseo de objetividad (en dicha producción de saberes) está por encima de la subjetividad; en las investigaciones, lo carnal produce ruido y las invalida.

5. LA PRODUCCIÓN DE SABERES ENCARNADOS: TEORÍAS DEL CUERPO Y EDUCACIÓN

Desde esta perspectiva nos parece fundamental defender la idea de que la Teoría de la Educación no es (o por lo menos creemos que no puede ser únicamente así) una disciplina de laboratorio, de trabajo solitario en una biblioteca, una metafísica al uso o tal vez la tan ovacionada hermenéutica de los datos que imperan en la sociedad contemporánea. Debería ser también una disciplina encarnada, y por encarnada entendemos “el hecho de tener carne, más aún, de ser carne. Los seres encarnados no son, pues, cuerpos inertes que no sienten ni experimentan nada, sin conciencia ni de ellos mismos ni de las cosas” (Henry, 2018, p. 9). El trabajo que presentamos es un trabajo de Teoría de la Educación Contemporánea que bebe de muchas fuentes que han intentado vertebrar la reflexión académica con el activismo social, la realidad y la experiencia vital de sus autores.

Una de las formas de pensar la educación y abordar su reflexividad es partir justamente de la experiencia, de lo que los sujetos encarnados han vivido como trazos marcados y definidos o bien como errancias a través de los dispositivos pedagógicos y de la vida misma. En este sentido, para Zambrano la experiencia precede todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori (1989). En un enfoque parecido, Merleau-Ponty ya planteaba una fenomenología del cuerpo entendida como el lugar desde donde se experimenta el mundo, ubicándose por tanto la pedagogía como un lugar donde generar significados experienciales, donde los procesos de percepción corporal ocupan un espacio central (Escribano, 2004). David Le Breton (2015) describe el cuerpo como un lugar de inscripción simbólica” donde las experiencias sociales y educativas dejan huellas que construyen subjetividades. La pedagogía, por lo tanto, se entiende como una construcción de corporalidades, entendidas como formas de habitar los espacios, de llevar a cabo los desplazamientos, de ubicarlos en ciertas cartografías, de encarnar algunas posturas y signos vitales. De esta forma, podemos decir que se produce una

resignificación de la “res extensa” cartesiana y emergen otras miradas que conectan lo corporal con lo cognitivo. No es baladí el pensamiento de Spinoza cuando nos dice en su Ética que “nadie sabe lo que puede un cuerpo” (2017). Entendemos, entonces, el cuerpo como potencia, como fuente de producción de saberes, como espacio de aprendizaje.

En la misma línea, Judith Butler (1990) y Elisabeth Grosz (1976), desde un feminismo possestructuralista, nos ofrecen una visión de la educación basada en el cuerpo no domesticado, sino liberado y como un espacio de creación y resistencia. Dicha perspectiva abre un conjunto relevante de posibilidades en el campo educativo para pensar la educación con relación a los sentidos. Es por ello por lo que nos proponemos en este trabajo es exponer y discutir algunas orientaciones de cómo crear espacios educativos que reconozcan el cuerpo como un agente activo en la construcción de conocimiento y qué sensibilidades permiten desplegarlos. Para ello el autor y la autora atraviesan y recuperan trazos y errancias de las trayectorias profesionales y personales para ofrecer un abanico de posibilidades desde donde enfocar una mirada de la Pedagogía de lo sensible.

Tomando como referencia el trabajo de Fernand Deligny, (2023) entendemos que nuestros propios recorridos por la educación (en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas y posiciones) son una fuente significativa de saberes. Con ello ya movilizamos, desde una dimensión vertebrada, los saberes expertos con los saberes profanos (Planella, 2023). Se trata, en verdad, de una apuesta por la resignificación y valoración de la experiencia en el sentido que lo plantea Bárcena: “teniendo en cuenta su dimensión filosófica, la filosofía de la educación es un campo de estudio, un saber teórico, pero por estar referida a la educación posee una vertiente más bien experiencial” (2010, p. 37). Vivimos, experimentamos en nuestras vidas y en nuestros cuerpos todas las acciones y los pensamientos. Nos atraviesan sin cesar, sin quererlo, sin ser casi conscientes de ello, pero nos atraviesan como profesionales y como personas (si es que alguien puede dicotomizar dichas categorías).

Si aceptamos que también podemos producir saberes, conocimientos varios desde fuera de los dispositivos universitarios, se abre un mar amplio de posibilidades. El conocimiento también está fuera de la academia, lo encontramos en los barrios, en las ciudades, en las comunidades indígenas, en la naturaleza, en la interacción no formal de los iguales, en los paisajes lingüísticos (Rojo, 2013) de las calles. Se trata de todo aquello que construye conocimiento de forma horizontal, atravesando todas las *fisuras* que rompen el poder hegemónico y sin embargo recuperan el *pensamiento menor* desde el que crece y emergen unos saberes conectados con una *minoría ruidosa* que permite ver las polaridades de los fenómenos, la otra cara de la moneda, digamos¹.

En este sentido una de las valiosas aportaciones surgidas desde el concepto “pensamiento menor” ha sido el que se ha aplicado al “pensamiento fronterizo” que muestra distintos acercamientos a un mismo modo de abordar un fenómeno. Es aquel que genera una doble crítica,

¹ Para ser coherentes con la propia idea del texto, recurrimos a tres conceptos que han sido recuperados fruto de conversaciones personales con diferentes investigadores de varias universidades. Así pues, el concepto “fisura” se incorporó fruto de una conversación personal con Jordi Planella. El concepto “pensamiento menor” (con Rafael Sánchez-Pan y Agua) y de “minoría ruidosa” de (Nicolás Bores).

se aleja de las posiciones dicotómicas (exterior/ interior; fuera/dentro; tuyo/mío), impidiendo acercarnos a los temas desde una narrativa lineal occidental y sobre todo cuestionar la teoría de base que condiciona la mirada. En la actualidad este tema es magistralmente aplicado al tema de la colonialidad por los autores Íñigo Clavo y Sánchez-Mateos Paniagua en su libro: *Habitar la Frontera. Sentir y pensar la descolonialidad*. En este mismo libro hacen referencia al “giro decolonial” como aquel que permite hacer un giro radical de la cosmovisión eurocéntrica, no manteniendo las mismas reglas del juego, sino transformando su mirada.

Desde este posicionamiento creativo, la Pedagogía Contemporánea podría generar sus propios dispositivos Pedagógicos de forma que tanto la docencia, como la investigación propusieran y construyeran una práctica basada en los principios “encarnados” y “descolonizados” que rompieran la estructura férrea de la academia y construyeran a partir de los pensamientos que todas, todos tenemos y no nos atrevemos a expresar, ni a utilizar. Hablamos de dispositivos educativos basados en la intervención social, en la performatividad de las prácticas, en la inclusión de los procesos perceptivos y sensoriales dentro de los procesos educativos, de la construcción conjunta de narrativas a partir de sucesos sociales, de la incorporación de experiencias y relatos personales vividos por los estudiantes en sus historias de vida, en el trabajo compartido de estos relatos con otros, con otras miradas, en la introducción en las aulas de conocimientos de otras disciplinas y de herramientas teatrales que acercan al cuerpo y la vivencia aquello que queremos trabajar (Rodríguez-Navarro, 2024, inédito).

Esta reflexión tiene una relevancia fundamental para el tema que nos ocupa, al situar esta categoría emergente de lo profano como campo real (y de una potencia imparable) de producción de saberes. Nos permite, en cierta manera, invertir la lógica hegemónica en donde los saberes basados en la experiencia, que emergen del propio saber del cuerpo, se sitúan en una posición igualada ante aquellos que la Ilustración empoderó y cristalizó como prioritarios.

En este sentido, el profesor Esteban se acerca al conocimiento de los saberes profanos en el contexto educativo, ofreciéndonos una reflexión profunda de cómo la interpretación del cuerpo puede influir en la educación y en la resistencia a las estructuras establecidas (2009). Sitúa al cuerpo como un tipo de conocimiento que se construye desde el individuo, no desde los marcos formales que limitan las posibilidades de una comprensión más profunda e interna de la realidad; es decir, lo hace desde una visión inclusiva capaz de incorporar lo que la Pedagogía contemporánea suele rechazar como conocimiento no académico o marginal vinculado por tanto con un tipo de sabiduría crítica, emancipadora, que cuestiona las jerarquías del saber.

Otros autores también utilizan el concepto “pensamiento menor” (Deleuze y Guattari, 1975) para referirse a aquel conocimiento que emerge de la periferia, de los márgenes, de lo “menor”, como respuesta a las limitaciones impuestas por los discursos dominantes. Este pensamiento es subversivo y tiene el poder de transformar las estructuras sociales, políticas y culturales establecidas. No nos referimos a algo inferior como algo jerárquicamente inferior, sino a formas de pensar que surgen en la periferia, fuera de los márgenes del poder dominante, y que ofrecen nuevas perspectivas, a menudo subversivas.

Desde un enfoque social, poniendo al cuerpo en relación con el “otro”, Sílvia Navarro, (2004) nos dice textualmente en un estudio realizado con trabajadores y educadores sociales:

Escribir la propia experiencia como trabajadores sociales es un ejercicio de crear y/o renovar los vínculos con nuestra comunidad profesional. Al enfrentarnos al ejercicio de narrar, inevitablemente, nos asaltan múltiples interrogantes: ¿quién nos leerá?, ¿qué pensarán?, ¿cuáles de nuestras aportaciones serán capaces de hacer resonar en ese lector presuntamente cómplice sus propias vivencias y experiencias? Son estas preguntas las que nos remiten al sentido profundo que tiene crear historias para poder compartirlas luego. (2004, p. 18-19)

Para ello partiremos de un eje central que es el que posibilita los trazos y las errancias y que a su vez se infiere en el espacio de inscripción subjetiva de dichas vivencias. Nos referimos al cuerpo, tantas veces olvidado y tantas veces silenciado en la educación. Es tarea de la teoría de la educación y de la Pedagogía Contemporánea, buscar las formas como los procesos educativos (en sus distintas dimensiones y formatos) tienen lugar, y también en esta disciplina el cuerpo y sus recorridos ha sido, en demasiadas ocasiones dejado de lado.

6. LOS SENTIDOS (Y LOS SINSENTIDOS EN Y DE LA PEDAGOGÍA)

Como cuerpos lectores tenemos la capacidad de desviarnos, de torcernos, de volvernos anormales y extraños, inadecuados o diversos. Desde esta perspectiva queremos situar en la parte final de nuestro trabajo, y como modo de ejemplo, algunos de los resultados obtenidos en el proyecto que hemos desarrollado recientemente (*Nuestro territorio es nuestro cuerpo*). Ello nos va a permitir avanzar en las formas de producción de saberes pedagógicos. Se trata de un proyecto que estudia diferentes recorridos de aprender el cuerpo por parte de educadores físicos, especialmente disidentes con las formas hegemónicas de ejercer la educación física. Para ello ponemos en juego cuestiones como el aprendizaje de la sensibilidad, el aprender a poner el cuerpo, el aprendizaje del cuerpo como un archivo de nuestras vidas, o el aprendizaje de la resistencia. Algunas de las narrativas que siguen de los participantes en el proyecto ilustran estos recorridos pedagógicos performáticos.

Uno de los participantes, (M) nos dice que “en el pueblo, cuando era pequeño, vivía anestesiado”; “cuando vine a la ciudad para estudiar en la Universidad mi cuerpo, mi vida, despertaron con mucha fluidez” (E1). Es pertinente preguntarnos de dónde surgen los procesos anestesiados, ya que, en su recorrido vital, M, insiste en ubicarlo en las prácticas que han tenido lugar en los dispositivos escolares. Ello nos muestra que existen rendijas, grietas que nos permiten volvernos seres sensibles y que dejemos que los afectos nos impacten, que entren en nuestras vidas. En esta idea insiste el relato de JD al hablar de su experiencia corporal anestesiada en la escuela: “como me sentía anestesiado (casi paralizado) frente al hecho de tener que leer en público, desarrollé una especial habilidad por la escritura” (E2). Existe una suerte de transmutación entre ese ejercicio de salir frente a toda la clase, de poner el cuerpo (de exponerlo frente al resto y aprender a aguantar sus miradas) y ciertos procesos de apalabramiento corporal. Mi palabra hablada (oral) se paraliza, pero puedo llegar a activar otras formas corporales de resignificar la expresión que me permite subjetivarme. Este hecho es algo que en muchas ocasiones se ha repetido, tal y como nos muestra D: “nunca puse en escena mi cuerpo porqué me producía (y me sigue produciendo) pánico salir a la escena del aula con mi cuerpo” (E4). Se trata de algo común a muchos aprendizajes, repetido en los resultados de las entrevistas del proyecto, pero también de muchas otras narrativas escolares (Planella, Chiva, Salvador, Pallarès 2022).

Como educandos primero, y después como educadores, pensamos el cuerpo, pensamos con el cuerpo, pensamos desde el cuerpo y tenemos la potencia de resignificar las praxis educativas desde esta dimensión sensible. En palabras de Sicilia “la relación con el mundo es fundamentalmente corporal, y llegaremos a la conclusión de que el cuerpo es un elemento externo que primero toma contacto con el mundo y se posiciona dentro de él” (2012, p. 47). En la entrevista realizada a Y, nos narra que “el cuerpo me enseñó que siempre se puede hablar”, y “el semillero fue el escenario donde construí mi cuerpo biológico” (E5). No es posible eliminar la condición operante del cuerpo como escritura, a pesar de ciertas insistencias pedagógicas de distinto orden.

Entonces podemos afirmar que el cuerpo es un verdadero “agente del sentido” y a través de él se marcan territorios y fronteras en relación con los otros cuerpos. No obstante, luchar contra esta concepción resulta difícil, especialmente durante la infancia y a través de las experiencias que atraviesan las vidas en la escuela. ¿Quién no recuerda el perfume de una maestra? ¿Quién no recuerda también los olores de la escuela? Olores o malos olores, pero siempre presentes (a pesar de todas las acciones ejecutadas con objeto de negarlos) porque el cuerpo (a pesar del trabajo de control) no ha podido controlar y eliminar algo tan vital como el sentido del olfato; y ello a pesar de que la escuela lo ha intentado por pasiva y por activa.

Nos guste o no, lo aceptemos o no, somos *seres primariamente corporales*. En nuestras vidas el cuerpo juega un papel fundamental, hasta el punto de que podemos afirmar que somos nuestro cuerpo (frente a la clásica concepción materialista que nos habla de la idea que “tenemos un cuerpo”). Es en este sentido que C nos dice en su entrevista que un “sujeto anestesiado es alguien al que no le pasa nada. También hay profesorado anestesiado” (E3). Lo contrario de un sujeto anestesiado es aquel que es el actor, el agente de su propia vida, el que vive desde lo sentires y los sentidos. Es por ello por lo que tal vez podemos ir más allá y atrevernos a decir que somos un cuerpo que dice “yo”, un cuerpo que toma decisiones, que se posiciona, que se moviliza, que comunica su subjetividad. Ello nos plantea la posibilidad de tener muy presente lo corporal, pero traspasando la dimensión puramente anatómica (o por lo menos no quedándonos anquilosados en ella —ya que ese ha sido uno de los principales problemas de determinadas pedagogías—). Otro participante (J) lo plantea con las palabras siguientes:

Decido huir de las técnicas del cuerpo. Estudiaba 5º curso en una escuela donde el cuerpo debe, tiene, necesita disciplinarse. Tenía 10 años y no soportaba ciertas formas de tratarnos ¿Por qué seguir con esa parafernalia? ¿Cuándo nos hablarán del cuerpo? ¿Deberemos correr eternamente dando vueltas al patio? Notaba que se me desgarraba el alma: no quería ser un número, una pequeña pieza de un gran engranaje, carne destinada a obedecer, a deformarse, a normalizarse. Resistir, resistir frente a muchas cosas, pero sobre todo a la producción uniforme de cuerpos masculinos, blancos, burgueses, limpios, cristianos y no sé cuántas cosas más. (E6).

El conjunto de narrativas expuestas en las diferentes entrevistas del proyecto, vehiculan las diferentes formas como, este grupo de profesionales de la educación, aprendieron a habitar su cuerpo en variados espacios pedagógicos. Para avanzar en la producción de sensibilidades educativas queremos abordar algunas de las dimensiones en las cuáles se puede concretar el proyecto de la pedagogía sensible. En la tabla siguiente, únicamente a modo de exploración, proponemos cinco posibilidades de pedagogías sensibles.

Tabla 1. Diferentes sensibilidades educativas (Planella, 2023)

| | |
|----------------|--|
| Sensibilidad A | Se trata de procesos educativos no dicotómicos que ni alteran ni construyen prácticas educativas desde lógicas dualistas mente/cuerpo. |
| Sensibilidad B | Proponen un acercamiento de los sujetos de la educación y de las praxis educativas al mundo natural, a una relación sujeto-cuerpo-mundo-naturaleza. |
| Sensibilidad C | Desarrollo de experiencias y procesos educativos en los que el aprendizaje no tenga lugar a pesar del cuerpo, sino que lo haga, precisamente, a través del cuerpo. |
| Sensibilidad D | Incorporación de las prácticas y las experiencias educativas rurales, populares, indígenas, etc. que tienen muy presente lo sensible como forma de transmisión de saberes y vivencias. |
| Sensibilidad E | Vincular los proyectos y las praxis pedagógicas con el territorio, no generando una separación entre el aula y la vida. |

Somos conscientes de que estas cinco tipologías de sensibilidades llevan implícitas relaciones entre sí. A pesar de ello establecemos varios criterios o ejes temáticos que subyacen a dicha clasificación. Para Farina se trata de “pensar la sensibilidad como la capacidad de los sentidos, inmanente a un cuerpo, para relacionarse con el mundo, a través y a pesar de la cual él se encuentra en el mundo” (2013, p. 14). Así pues, las sensibilidades forman parte del sustrato que sostiene la educación como un proceso personal. Ello permite la apertura, el ejercicio de una escuela con ventanas abiertas al mundo. En ello insiste Pallasmaa al decir que “estamos conectados con nuestro mundo a través de nuestros sentidos; estos no son simples receptores pasivos de estímulos, ni el cuerpo es únicamente un punto para ver el mundo desde una perspectiva central” (2021, p. 9).

En la primera sensibilidad están presentes las corporalidades protagonizadas por lo holístico frente al posicionamiento cartesiano que dicotomiza la educación entre mente/cuerpo. Esta sensibilidad es una apuesta clara por la articulación de una pedagogía integral del sujeto en un intento por desplegar todas sus dimensiones. Es un ejercicio pleno que se desarrolla a contracorriente porque toda o casi toda la pedagogía contemporánea sigue teniendo ese deje cartesiano. Y el testimonio de lo cartesiano se ha traspasado, en parte, al mundo digital, lo que hace decir al profesor García del Dujo que “son ellas las que nos hacen terrenales, temporales, espaciales: los objetos, los espacios que crean, los tiempos que requieren y que imponen, los sentimientos que provocan, los movimientos que incitan y permiten, las acciones que sugieren, los cuerpos y las mentes que modulan” (2022, p. 14).

La sensibilidad B nos invita a pensar una educación imbricada en la propia naturaleza, defendiendo un paisaje pedagógico posturbano que entra en armonía con elementos como la pedagogía de la madre tierra, la ruralidad como modelo de vida, un cierto retorno a los modelos educativos que propugnan la lentitud, etc. (Honoré, 2008). Sobre ello nos habla Jacques Lecoq en su libro *El cuerpo poético*, cuando plantea que “deseo que los alumnos accedan al gusto de las cosas, exactamente como un gourmet puede reconocer las sutiles diferencias entre los sabores” (2003, p. 71).

La tercera sensibilidad se focaliza en la idea del potencial del cuerpo como fuente y proceso de aprendizaje. Se trata de desplegar estrategias en las que todos los sentidos juegan un papel

fundamental en los procesos de aprendizaje. Ello conlleva dar un giro radical (un giro corporal) y plantear el cuerpo como un posibilitador de los aprendizajes (aprender, por ejemplo, qué es un kilómetro caminándolo), aprender la historia de una ciudad (rozando y oliendo sus paredes) o comprender la realidad de un contexto social desde los sentidos (bailando en las fiestas del barrio, por ejemplo). Sin cuerpo, sin los sentidos que lo articulan, no hay educación. El cuerpo pasa a ser la fisura, la rendija a través de la cual los aprendizajes se pueden colar.

La siguiente sensibilidad se relaciona con las formas de producción y validación de saberes, dejando espacio real para los saberes otras y las pedagogías otras. Incorporan otras formas de presentar qué es un saber válido y quien puede articular y hacer circular dichos saberes. Sin dejar de lado ni menospreciar los saberes más académicos, una pedagogía sensible dialoga con los saberes producidos desde los oficios, desde el arte, desde la experiencia. El ejercicio de la sensibilidad, desde esta perspectiva, introduce la mirada de una pedagogía “artesana”. Al decir de Sennett, “el artesano (...) se centra en la estrecha relación entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (2009, p. 21).

La última sensibilidad se centra en conectar la escuela con el territorio. Se trata de pensar la escuela como una institución con “ventanas” donde la comunidad entra en ella y ella entra en la comunidad. La escuela, a través de los sentidos, se conecta y se abre al mundo; sus puertas y ventanas son membranas permeables donde entran actividades externas y se sale fuera para captar el latir del mundo.

La conjugación de estas distintas sensibilidades educativas abre la pedagogía a un sinfín de posibilidades más allá de la dicotomía somático-cognitivo. Es así como Masson se pregunta lo siguiente: “¿Es posible pensar el cuerpo como espacio de disidencia? Un cuerpo plagado de órganos, no siempre sanos, no siempre vigorosos, no siempre jóvenes ... Nos encontramos ante la necesidad de una revuelta orgánica en un sentido literal: revolver órganos. Es actualmente una apuesta urgente la de plantearnos una rebelión de los cuerpos. Rebelión que, necesariamente, rechaza la frontera entre el cuerpo normal y el cuerpo deformé, el cuerpo saludable y enfermo, el cuerpo válido e inválido” (2022, p. 55). A partir de lo que plantea Masson, queremos insistir en la idea que estudiar, concebir, comprender el cuerpo desde sus dimensiones biomecánica, neurofisiológica, anatómica, etc. ha sido lo que ha primado en los estudios académicos y en determinadas profesiones ligadas a “lo corporal”. Frente a estas miradas monolíticas emergen esas disidencias ejercidas desde las ciencias sociales, los estudios culturales, el arte, la historia, el psicoanálisis, la filosofía, la literatura, etc., pero también desde las propias posiciones que ejercen determinados sujetos.

7. APROXIMACIÓN/ENFOQUE HACIA LA PRÁCTICA EDUCATIVA BASADA EN LAS SENSIBILIDADES CORPORALES EN EDUCACIÓN

Vamos a enfocar este último apartado a modo de conclusión de nuestro trabajo y para ello ofrecemos una sección dedicada a reflexionar sobre los aportes del trabajo presentado, así como una sección final que propone un conjunto de 6 aportaciones para la praxis de la pedagogía sensible.

La pedagogía sensible es una pedagogía del tacto, una pedagogía de la tierra, de los elementos, del cuerpo que aprende y del cuerpo que acompaña a los educandos y a las educandas en ese proceso creativo. Es una pedagogía que recupera lo sólido y tangible, frente a un mundo y a unas prácticas educativas que nos imaginan como *inborgs* más que como sujetos activos, y que se basan en algo intangible alejado de la verdadera experiencia pedagógica. El cuerpo se convierte, desde la perspectiva y las experiencias mostradas, en proceso personal, en sostén de la transmisión, en algo que no puede y no debe ser olvidado y anulado en los contextos educativos. Pero algo que a la luz de lo expuesto hasta aquí nos parece tan obvio, se diluye entre tecnologías, programaciones cerradas y poco flexibles, inmovilidad de perspectivas y de cambios, rupturas directas con el entorno o incluso, anulaciones parciales de los sentidos como conectores y conductores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podemos preguntarnos de nuevo ¿qué será del cuerpo? Y la pregunta, una y otra vez nos remite a su potencia, todavía con muchos rincones por explorar. Y en ese cierre y apertura, queremos finalizar con un conjunto de aportaciones para la praxis de la pedagogía sensible y que se vinculan con todo el recorrido realizado a lo largo del artículo. Para ello las hemos agrupado en 6 tipologías distintas:

1. *La materialización, objetivación y construcciones finales de los procesos educativos.* Con ello nos referimos a hacer palpables los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que se sepa con quiénes estamos trabajando, quiénes son los actores con los que vamos a investigar, a conocer, y que se les ponga carne y hueso para poder entender los procesos. Si el contenido es la Guerra Civil (hablar con los abuelos, abuelas que la vivieron, que cuenten sus relatos, que el alumnado traiga todo ese conocimiento socio histórico encarnado en voces con nombres, apellidos y un cuerpo que le represente. Esta sección da respuesta a algunas de las preguntas vinculadas con el espacio, el cuerpo y la educación, así como a elementos de la sensibilidad categorizada como B.
2. *Proceso de colectivización del proceso de enseñanza.* Ello requiere resaltar los procesos culturales de transformación y de construcción de significados que permanecen invisibles, siendo la producción de un resultado, la parte final del ciclo, pero no el objetivo, no la finalidad, sino una fase que visibiliza dicho proceso. Es así que las preguntas vinculadas con la pedagogía comunitaria se vertebran con la colectivización de la educación así como con las sensibilidades de tipo E.
3. *Importancia educativa del encuadre o contexto.* Ello no implica hacerlo sólo desde la objetivación que define el conocimiento científico donde se extraen categorías *etic* y *emic* pero desde un punto de vista vertical, donde la ciencia es la que impone el juicio de lo que es adecuado y lo que no. Proponemos prácticas educativas derivadas de una epistemología basada en procesos de percepción personales que dan vida y color al aprendizaje al que nos queremos acercar. Shaddai Larios, precisa de una abstracción que lo identifique y lo rescate de su hábitat real, en una práctica semejante a lo que propone el primer paso de la metafísica del objeto cotidiano: aislarlo para volverlo a observar por otra perspectiva (como si fuera la primera vez) (Larios, 2021, 251). Son, por lo tanto, los procesos de percepción unidos a la finalidad última del hecho educativo el que establece la mirada inicial hacia el aprendizaje. Si pensamos las preguntas vinculadas con los afectos y el cuidado, veremos como ofrecen la posibilidad de este encuadre. Igualmente las sensibilidades de tipos C reiteran la redimensión del enfoque y del encuadre de las praxis educativas.

4. *Identificar y analizar procesos de extrañamiento.* Se trata de tener en la mente, en la mirada el propio concepto que queremos trabajar de forma “extrañada”, poniendo en interacción varias categorías o aspectos que vienen de fuera (eic) y lo que emerge (emic) del propio campo disciplinar, en el mismo ejemplo de la Guerra civil sería la propia historia de la G.Civil Vs. la descripción de las vivencias de personas que la vivieron. Es decir, recogiendo testimonio de quiénes vivieron este proceso histórico, localizándolos en sus propios lugares geográficos, espacios sociales, horas del día, etc. Los procesos de extrañamiento no son sino aperturas a la participación (igual que las preguntas que se plantearon dedicadas a ello). Los procesos de extrañamiento son procesos a la par con las sensibilidades de orden no dicotómico (sensibilidad A).

5. *El cruce de datos y de relatos históricos.* Ello puede conllevar, también que sea un tema coincidente o no, dependiendo de nuevo de la finalidad educativa. Latour en Larios (2021) decía que los sociólogos deberían aprender de los artistas sobre cómo replantear los objetos de aprendizaje sólidos desde estados movedizos por los que los humanos les dan sentido a partir de sus conexiones. también Foster (2001, 186) añade a esta idea que existen una serie de deslizamientos antropológicos efectuados por los artistas, vinculados con las cualidades del objeto documental-etnográfico y destacada la labor del artista como etnógrafo, en sus aspiraciones al trabajo de campo en donde teoría y práctica parecen reconciliarse (Foster, en Larios, 2021, p. 253). Cruzar datos más fríos con el propia relato encarnado son sitúa en las preguntas del espacio, los cuerpos y la educación, dando lugar a una sensibilidad D.

6. Resaltamos por tanto *la importancia de la labor interdisciplinar* y la reconsideración de la inclusión de la esfera artística dentro de esta mirada encarnada y sensible hacia el cuerpo que pretendemos transmitir en este escrito. Lo racional y cognitivo sigue jugando un rol preponderante, y con el giro corporal es posible incorporar otras dimensiones en los procesos educativos. Se trata del despliegue de una sensibilidad que apuesta directamente por los procesos educativos no dicotómicos y que a su vez se pregunta por los afectos y el cuidado.

Para cerrar el trabajo, queremos aportar algunas claves concretas que a partir de nuestras “prácticas errantes como profesionales de la educación universitaria hemos ido descubriendo en estos 20 /30 años de profesión”:

- Estar abiertos a múltiples posibilidades que ofrecen el campo de estudio y explorarlas todas antes de elegir una para profundizar en ella.
- Generar una lista de opciones, tiempos y espacios desde donde poder observar las temáticas que se quieren investigar.
- Hacer uso de múltiples formas de expresión como la música, la arquitectura, el baile, los informes de investigación, etc., así como metáforas para estimular el pensamiento que no sean solo las meramente académicas.
- Usar formas no lineales de pensamiento (ir de atrás hacia delante, darle vueltas a un tema para verlo desde distintas perspectivas) para abordar las investigaciones.
- Aislar un objeto, sacarlo de su contexto y volverlo a reconstruir, uniéndolo a distintas disciplinas y ubicándolo en distintas temporalidades o espacialidades.
- Compartir diferentes intersubjetividades con otras personas y agentes sociales, así como con los colegas con los que se lleva a cabo el trabajo de investigación.

Llegado a este punto, quedará pendiente seguir pensando y ejerciendo una antropología pedagógica de los sentidos, una teoría de la educación de los cuerpos que sienten y habitan los espacios escolares, del tacto y del olfato, del recuerdo de las experiencias sentidas y vividas, del caminar como pedagogía o del pensar como ejercicio somático. Con este trabajo no pretendemos cerrar este tema sino más bien abrirlo a exploraciones futuras, sin olvidar que somos sujetos primariamente corporales y ello nos conecta con nuestra persona y las experiencias educativas de forma integral. Se trata de un reto complejo pero importante para la Teoría de la Educación y sus formas de afrontar la educación como un proceso personal.

REFERENCIAS

- Almeida, Antonio S.; Betancor, Miguel y Planella, J. (Coords.) (2023). *Pedagogías corporales: una mirada interdisciplinar*. Octaedro.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1975). *Kafka: Por una literatura menor*. Éditions de Minuit.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Escribano, X. (2004). *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-ponty*. Prohom Edicions.
- Esteban Ortega, J. (2009). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. Plaza y Valdés Editores.
- Farina, C. (2013). Sensibilidades de los saberes del cuerpo. En C. Farina y E. Hernández (Edits.). *Cosméticas y políticas del cuerpo. Educación de los sensibles* (pp. 11-28). Alfagraphics.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina: Pedagogías trastornadas y prácticas sexuales en la educación*. Biblioteca Fragmentada.
- Flores, V. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Con Tinta Me Tienes.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Noveduc-CEM.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Educación.
- Gamelli, I. (2002). *Pedagogia del corpo*. Meltemi.
- García del Dujo, Á. (Coord.) (2022). *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*. Octaedro.
- Gómez-Pérez, A. (2024). *Inteligencia artificial: ciencia y humanismo*. Lección Magistral. Universidad de Alcalá.
- Good, B.J. (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica*. Edicions Bellaterra.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press.
- Haraway, D. (2016). *A Cyborg Manifesto. Science, Technology and Socialism-Feminism in the Late Twentieth Century*. University of Minnesota Press.
- Han, B.Ch. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Kerckhove, D. (1995). *The skin of culture: Investigating the new electronic reality*. Somerville House Publishing.

- Honoré, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. RBA.
- Kerckhove, D. de. (1997). *A pele da cultura. Uma investigação Sobre a Nova Realidade Electrónica*. Mediações.
- Kerckhove, D. (2001). *Connected intelligence: The arrival of the web society*. Kogan Page.
- Larios, S. (2022). Teatro de objetos documentales. La Uña Rota. Segovia.
- Le Breton, D. (2015). *L'adieu au corps*. Métailié.
- Le Breton, D. (2024). *Cicatrices. L'existence dans la peau*. Métailié.
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. Alba editorial.
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace* Perseus Books.
- Lévy, P. (1998). *Becoming virtual: Reality in the digital age*. Plenum Trade.
- Martín Rojo, L. (2013). *Paisajes lingüísticos de indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas. Anuario Del Conflicto Social*, 2.
- Masson, L. (2022). El cuerpo como un espacio de disidencia. En L. Contrera y N. Cuello (Comp.). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Madreselva.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Altaya.
- Navarro Pedreño, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria: Creando (con)textos para una acción social ecológica*. Editorial CCS.
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Gustavo Gili.
- Pallasmaa, J. (2021). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Gustavo Gili.
- Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Ediuoc.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Planella, J. (2022). *Vivir corporalmente. Corpografías clandestinas*. Villavicencio, material no publicado.
- Planella, J. (2023). *Nuestro territorio es nuestro cuerpo*. Universidad de Los Llanos.
- Planella, J.; Chiva, O., Salvador, C. y Pallarès, M. (2022). Corpografías audiovisuales y educación. Diseñando líneas de fuga para nuevas masculinidades docentes desde la pedagogía sensible. *FotoCinema. Revista científica de cine y fotografía*, 25, 411-434. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2022.vi25.14535>
- Poveda Bicknell, D. y Matsumoto, M. (2024) La construcción de la “especial complejidad” en la acción normativa educativa española. En B. Vigo Arrazola (ed. y Coord.). *Desafíos ante la estigmatización en educación. Prácticas creativas e inclusivas con medios digitales* (pp. 43-59). Síntesis.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En: *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación. Colección monografías*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Richardson, N. y Locks, A. (2014). *Body Studies. The Basics*. Routledge.
- Rodríguez-Navarro, H. y Cruz, F. (2023). Diálogo y reflexión con Robert Stake sobre evaluación educativa y el origen e impacto de los centros de investigación en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.563911>

- Rodríguez-Navarro, H. y Cruz, F. (2023). Diálogo y reflexión con Robert Stake sobre evaluación educativa y el origen e impacto de los centros de investigación en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.563911>
- Romero, C.; Esteban, J.; Planella, J. (2022). El cuerpo y las cosas en la educación. En A. García del Dujo (coord.) *Pedagogías de las Cosas. Quiebras de la educación de hoy* (pp. 139-171). Octaedro.
- Romilly, J. (2008). *À l'école des anciens. Professeurs, élèves et étudiants*. Les Belles Lettres.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Rifkin, J. (2000). *The age of access: The new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience*. J.P. Tarcher/Putnam.
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim de indivíduo*. Autêntica.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Sicilia, A. (2012). Educación física y transformación social: implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos*, 38, 47-65.
- Spinoza, B. (2017). *Etica*. Espuela de plata.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.

ENTREVISTAS Y TEXTOS INÉDITOS

- Entrevista 1 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "M".
- Entrevista 2 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "JD".
- Entrevista 3 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "C".
- Entrevista 4 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "D".
- Entrevista 5 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "Y".
- Entrevista 6 (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Villavicencio (Colombia). Entrevista codificada como "J".
- Planella, J. (2022). *Vivir corporalmente. Corpografías clandestinas*. Villavicencio, (material no publicado).
- Planella, J. (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio. Diario de Campo en Villavicencio* (Colombia). Manuscrito.
- Rodríguez-Navarro, H. (2004). *Textos personales*. Inéditos.
- VVAA (2023). *Nuestro cuerpo es nuestro territorio*. Universidad de Los Llanos (Colombia).