

CUERPOS, PEDAGOGÍAS Y DIVERSIDADES: REDESCUBRIR EL PLACER DE APRENDER

CORPOS, PEDAGOGIAS E DIVERSIDADES: REDESCOBRIR O PRAZER DE APRENDER

BODIES, PEDAGOGIES AND DIVERSITIES: REDISCOVERING THE PLEASURE OF LEARNING

 José Mario Méndez*

 <https://orcid.org/0000-0002-3838-5298>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MÉNDEZ, J. M. Cuerpos, Pedagogías y Diversidades: redescubrir el placer de aprender. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 85-98, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4597>

RESUMEN: Estas páginas se basan en la convicción de que el “re-encanto” de la educación tiene como presupuesto la re-significación del cuerpo, el placer y la ternura, entendidos como componentes esenciales del aprendizaje. La existencia de pedagogías caracterizadas por la pretensión de ser incorpóreas pero desarrolladas en instituciones que moldean los cuerpos, es una contradicción que puede ser superada a partir de la puesta en práctica de una pedagogía del placer y de la conversación.

Palabras claves: Pedagogía. Aprendizaje. Corporeidad

RESUMO: Estas páginas se baseiam na convicção de que o “re-encanto” da educação tem como pressuposto a re-significação do corpo, o prazer e a ternura, entendidos como componentes essenciais da aprendizagem. A existência de pedagogias caracterizadas pela pretensão de ser incorpóreas, mas desenvolvidas em instituições

que moldam os corpos, é uma contradição que pode ser superada a partir da implementação de uma pedagogia do prazer e da conversação.

Palavras-chave: Pedagogia. Aprendizagem. Corporeidade.

ABSTRACT: This paper is based on the conviction that “re-enchanting” education requires that terms such as body, pleasure and tenderness show a new signification. Those terms are understood here as essential components of learning. The existence of pedagogies characterized by the pretension of being incorporeal, however implemented in institutions that shape bodies, is a contradiction. Nevertheless, that discrepancy can be overcome by the practice of a pedagogy of pleasure and conversation.

Keywords: Pedagogy. Learning. Corporeity

*El cuerpo es mi mito, mi rito, mi ética, mi
poética, mi religión, mi invención*

*Universidad Nacional, Costa Rica. Sub-
director de la Escuela Ecueménica de
Ciencias de la Religión.
E-mail: jmariomendez@gmail.com

1 Introducción

Pedagogías incorpóreas en escuelas que configuran los cuerpos

La relación entre educación y cuerpo está marcada por la ambigüedad. Si por un lado se suele describir el fin de la educación en términos incorpóreos (formación del “espíritu”, uso de la razón, transmisión de determinados principios, valores, actitudes, ideales), por otro lado, las prácticas educativas giran alrededor del cuerpo para vigilarlo y controlarlo, para administrar las presencias y sancionar las ausencias, para moldear las miradas, las posturas, los gestos, las disposiciones, los vestidos, los desplazamientos (SCHRAGRODSKY, 2007, p. 2). El siguiente aviso, colocado a la entrada de un centro educativo del cantón de Palmares, Costa Rica, ilustra bastante bien la presencia de una pedagogía incorpórea en un espacio que vigila los cuerpos:

En este centro educativo se construyen valores, se educa a los niños para formar personas de bien. Por lo tanto, le solicitamos su colaboración no vistiendo: licras cortas y ajustadas, minisetas, minifaldas, escotes, short y vestidos ajustados, al ingresar a esta institución. Gracias por su apoyo, en el rescate de valores que permite la formación de sus hijos. Porque “las palabras convencen, pero el testimonio arrastra”¹.

Los considerandos 4 y 5 del *Reglamento de Sodas Escolares*, válido para todo el país, también expresan la preocupación que la escuela pública muestra por el cuerpo:

4. Que las enfermedades relacionadas con la mal nutrición constituyen las primeras causas de morbimortalidad en la población costarricense y que las mismas pueden prevenirse estableciendo hábitos alimentarios y de actividad física saludables desde edades tempranas. La evidencia científica señala que aproximadamente entre un 42 y 63% de los niños obesos llegan a ser adultos obesos; que los niños con sobrepeso u obesidad tienen un riesgo 4 veces mayor de ser hipertensos, así como un riesgo 2 veces mayor de desarrollar diabetes tipo II que los niños sin sobrepeso u obesidad.

1 Rótulo colocado junto a la puerta del centro escolar Pablo Alvarado, en el Rincón de Zaragoza.

5. Que resulta indispensable que los alimentos que se encuentren disponibles en los servicios de alimentación, constituyan un ejemplo de alimentación saludable, a efecto de que se estimule una cultura en los centros educativos conducente a la práctica de hábitos alimenticios sanos en la población estudiantil (COSTA RICA, 2011).

Si el cuerpo ha estado aparentemente ausente de las pedagogías, ha sido por varias razones: por la impronta fuertemente racionalista y enciclopedista que ha estado presente en la escuela moderna desde sus orígenes (el conocimiento es un asunto de la razón); por la supuesta configuración del currículo escolar como un mecanismo incorpóreo en el que las disciplinas relacionadas con el cuerpo (educación física, deporte, gimnasia...) tienen menos prestigio, espacio y estatus que los saberes vinculados con “la razón” (las matemáticas, las ciencias, la biología); por el peso que la tradición cristiana - con la preeminencia del alma sobre el cuerpo - ha tenido en la educación occidental.²

Los fines de la educación casi siempre han sido planteados en términos de “valores” y “ciudadanía”, o de los valores de/para la ciudadanía. Esos valores son humanos, cristianos, ciudadanos, naturales, universales, preexistentes; son principios anteriores a los cuerpos y a las circunstancias concretas en que viven los sujetos. Sin embargo, las estrategias pedagógicas están fuertemente ancladas en el cuerpo concreto, en el individuo. Por eso los espacios educativos dedican mucho tiempo y recursos a reglamentar y vigilar el vestido, la alimentación, el lavado de manos, el corte de cabello, la movilidad de las personas estudiantes. Las escuelas de Occidente han ejercido un control estricto sobre la nutrición, la salud, el vestido, la ubicación, el peinado. El siguiente fragmento del reglamento de un Liceo ubicado en la provincia de San José, describe lo que las estudiantes pueden llevar en su cuerpo:

Art. 4. A las mujeres: un par de aretes, una cadena o collar con dije pequeño, un anillo y un reloj. Se permitirá el uso de una pulsera adicional que no supere 1 cm de ancho. Deberán portar un cabello limpio y bien peinado. No se les permite el uso de *piercins*, retenedores, expansores o Branding en las partes visibles del cuerpo. Si quieren usar las uñas pintadas, deberán ser únicamente con brillo transparente, podrá agregarse una calcomanía pequeña, las uñas NO podrán superar un centímetro a partir de la finalización del dedo. Los labios deberán maquillarse solamente con brillo transparente, sin delineador. En los ojos solo se permite el uso de delineador con trazo delgado sobre el borde del ojo (color negro o café), además puede usarse encrespador

² La tradición pedagógica salesiana, por ejemplo, se fundamenta, entre otras cosas, en el lema “da mihi animas coetera tolle” (Señor, dame almas, llévate lo demás), aunque el fundador del movimiento salesiano incorporó muchos elementos corpóreos en sus prácticas educativas juego, trabajo, teatro, música, excursiones (BRAIDO, 2001, p. 263-265).

transparente. No se permite accesorios tipo rasta, emo, dark, metálica o cualquier otra que distorsione el correcto uso del uniforme³.

El cuerpo es el centro de atención de la escuela, aunque sus fines apunten a los valores. La efectividad en la tarea de transmitir valores pasa por el control y la vigilancia de los cuerpos en los cuales deben quedar transcritos esos valores. En alguna época también pasaba por el castigo de los cuerpos y la exposición aleccionadora de los cuerpos castigados.

La ambigüedad del cuerpo oculto, pero constituido en objeto del moldeamiento y uniformización, constituye una prolongación del racionalismo y del dualismo, que desprecian el cuerpo, pero lo colocan en el ámbito de la utilidad y la eficiencia. El cuerpo queda inmerso en unas relaciones de poder que crean subjetividades sumisas, productivas, flexibles. Pero el criterio de utilidad y eficiencia excluyen los cuerpos pocos saludables, los cuerpos obesos, los cuerpos “anormales”, las corporalidades distintas.

2 Transcripciones e invasiones: dos categorías para describir el ocultamiento “eficiente” del cuerpo

2.1 “Transcripciones infieles” para aprender

Los cuerpos son lugar de acogida y de adhesión, pero también son sede de resistencias, de rupturas y de luchas. Los cuerpos se rebelan, se resisten. Por eso, aprender es también ser capaces de hacer “transcripciones infieles”⁴. Transcribir fielmente es copiar, trasladar, “extender” desde otros (la institución, el libro, la persona especialista). La transcripción fiel es el resultado del dictado (y de la dictadura) tan frecuente en la educación escolar. Es también la lógica que inspira muchas prácticas de evaluación y tantos otros ejercicios de micropoder mediante los cuales se vigilan y controlan los cuerpos en las instituciones educativas. La lógica de la transcripción fiel es la que orienta la construcción de subjetividades sumisas en los ambientes escolares. Se fundamenta en la negación-control del cuerpo y sus posibilidades, y en la transposición de conocimientos.

La educación requiere, en cambio, una buena dosis de “infidelidad” (frente a los textos, a los autores, a los programas, a las instituciones, al sistema educativo y a quienes pretenden controlarlo) y de olvido, si quiere ser generadora de transformaciones y ocasión para el cultivo de la fantasía, la creatividad, los sueños, los deseos. Utilizando una metáfora de Rubem Alves, podemos decir que la educación infiel nos da “alas”, la fidelidad de las transcripciones nos ofrece “jaulas” (ALVES, 2000, p. 65-67). El olvido es la estrategia de los cuerpos para liberarse de las transcripciones que no guardan relación con la vida.

3 Normativa interna del Liceo de Puriscal (provincia de San José, Costa Rica) correspondiente al año 2016. El documento también regula, detalladamente, el vestuario y uso de ‘accesorios’ de los varones.

4 *Transcripciones infieles* es el título de una obra de Carlos Alvarado (2006). El título me parece sugerente de cara al desafío epistemológico de superar el cientificismo y la violencia cognitiva que suele predominar en los ambientes educativos.

Educación es crear condiciones para que las personas aprendientes realicen transcripciones infieles frente a las pretensiones de verdad, frente a las doctrinas seguras, frente a los dogmas de todo tipo, frente a las estrategias de aprendizaje basadas en la distinción “clara” entre lo falso y lo verdadero. Al respecto, Saramago (2007a, p. 147) escribió:

Hablando con el mayor rigor, pienso que las llamadas falsas memorias no existen, que la diferencia entre estas y las que consideramos ciertas y seguras se limita a una simple cuestión de confianza, la confianza que en cada situación tengamos en esa incorregible vaguedad a la que llamamos certeza.

2.2 Cuerpos, invasiones y verdades

“¿Podés imaginar ser invadido? ¿Podés justificar ser invasor?” (ALVARADO, 2006, p. 29). La invasión es el resultado de la pretensión de tener la verdad y de considerar que las otras personas carecen de ella. Toda invasión pasa por el cuerpo, exige el control de los cuerpos, su vigilancia, su sometimiento. Esa lógica de la invasión fundamenta las prácticas educativas bancarias:

Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias sitúan sus polos en posiciones antagónicas. El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del primero; éste dice la palabra; los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos. Estos son pensados por aquellos. El invasor prescribe, los invadidos son pasivos frente a sus prescripciones (FREIRE, 1976, p. 44).

Para Freire, la invasión - cultural y pedagógica - por parte del sistema, las instituciones o las personas, pasa por los cuerpos de las personas invadidas, pero a su vez los deslegitima. La invasión niega el cuerpo (la palabra y la actuación) a la vez que lo invade en nombre de la pretensión de poseer la verdad. De esa manera, negando el cuerpo, niega el placer de aprender, de decir la propia palabra y de actuar la propia actuación.

La educación-comunicación (alternativa a la extensión) pasa entonces por la renuncia a la lógica invasora - consecuencia de considerar que las otras personas necesitan la verdad que no tienen aún - para acuñar una perspectiva según la cual “mientras sobrevivamos probablemente retumbará más el eco de las preguntas que certeza alguna” (ALVARADO, 2006, p. 27). La educación exige reconocer que - como afirma Saramago - “lo que

parecía único era plural, lo que parecía plural lo será aún más” (SARAMAGO, 2007b, p. 94). Esa pluralidad de la vida, de los cuerpos, de los paisajes, de las culturas, de las memorias, de los saberes, experiencias y expectativas, fundamenta la posibilidad de educar y de disfrutar los procesos educativos. Alves (2000, p. 78) lo expresa con las siguientes palabras:

No existe mayor fatalidad para el pensamiento, que la enseñanza de respuestas ciertas. Para eso existen las escuelas: no para enseñar las respuestas, sino para enseñar las preguntas. Las respuestas nos permiten caminar sobre tierra firme. Solamente las preguntas nos permiten avanzar por el mar desconocido.

Con palabras de Jorge Debravo (2001) podemos decir que cuando se trata de educación deberíamos entendernos siempre como “recién llegados”, es decir como quien está experimentando permanentemente el placer de lo novedoso, como quien encuentra siempre nuevas preguntas, como quien tiene siempre nuevos motivos para sorprenderse: “Por eso ando despacio, saboreando el placer de los pasos. Por eso ando sin dioses, que mi dios aún no ha sido creado” (p. 16).

Los dioses son lo definitivo, lo incuestionable, lo verdadero, lo que no admite dudas ni sospechas, lo que exige orden, jerarquías y sumisión, lo que invita a desistir ante los deseos de rebelión. Frente al carácter definitivo y permanente de los dioses, Debravo (2001, p. 16) entiende que la vida es un volver a empezar continuo:

¡Acabo de empezar mi vida, acabo de abandonar el parto!

¡Y ahora, ahora mismo he empezado a vivir!
Mira mis manos: ¡Jamás temblaron tanto!

He empezado a vivir estrenando esperanzas y recuerdos y actos.

Estrenando alegrías incontenibles,
incontenibles pasos.

Aprender es estar comenzando, estarse inventando; es estar llegando. Es un estar, pero en gerundio, que no es definitivo, porque lleva siempre atravesada la incertidumbre.

3 El aprendizaje, un asunto del cuerpo

José Saramago escribió en el año 2007 *Las pequeñas memorias*, citado ya en este trabajo. Aunque se trata de

un texto autobiográfico, se puede reconocer en él una propuesta pedagógica oculta tras las narraciones, los recuerdos y las experiencias. A lo largo de sus páginas, el autor narra cómo aprendió y cómo es que suele acontecer cotidianamente eso que llamamos aprendizaje. Sin embargo, el centro de su experiencia de aprendizaje no está puesto en las actividades de aula, ni en la escuela, sino en el cuerpo y en las múltiples experiencias infantiles y juveniles en las que entraron en juego todos los sentidos, los deseos, las curiosidades, activadas en multiplicidad de espacios educativos, entre los que también está - como uno más - la escuela. Seguramente todas las personas podríamos compartir esa misma experiencia multiforme y multiespacial de aprendizaje vinculada a nuestro cuerpo, nuestras sensaciones, nuestros deseos.

El mismo Saramago (2007b, p. 91-92), en otra de sus obras, ilustra magistralmente la relación que es posible establecer entre el aprendizaje y el cuerpo:

Verdaderamente son pocos los que saben de la existencia de un pequeño cerebro en cada uno de los dedos de la mano, en algún lugar entre la falange, falangina y falangeta. Ese otro órgano al que llamamos cerebro, ese con el que venimos al mundo, ese que transportamos dentro del cráneo y que nos transporta a nosotros para que lo transportemos a él, nunca ha conseguido producir algo que no sean intenciones vagas, generales, difusas y, sobre todo, poco variadas, acerca de lo que las manos y los dedos deberán hacer.

Y añade: “Para que el cerebro de la cabeza supiese lo que era la piedra, fue necesario que los dedos la tocaran, sintiesen su aspereza, el peso y la densidad, fue necesario que se hirieran en ella (2007b, p. 92)”. “Cerebro” y “manos” son dos formas de explicar el aprendizaje. Son otra forma de expresar las clásicas distinciones cuerpo-alma, carne-espíritu, razón-sentidos, en las que el aprendizaje y la virtud tenían como fundamento la razón, el espíritu, el alma, mientras que el cuerpo, la carne y los sentidos eran concebidos como principios del mal, o fuentes no confiables de conocimiento. Según esa lógica de desarticulación alma-cuerpo, el pensamiento no necesita del cuerpo, pues la carne no piensa (FOSSATI y BUSANI, 2004, p. 3). El aprendizaje exige, más bien, la disciplina y el control sobre los cuerpos.

Desde una lógica distinta, es posible aceptar que las personas son aprendientes porque poseen historias propias, experiencias, deseos, anhelos, placeres, búsquedas y conflictos que han pasado por las manos, por los ojos, por los oídos, por la piel, por el cuerpo.

Cuando se habla del cuerpo y se propone considerarlo como punto de partida de eso que suele ser llamado aprendizaje, se está haciendo referencia a este cuerpo

con marcas de historias, de disciplinas, de sometimientos y resistencias, en el que se encuentran registradas las huellas del sufrimiento y del placer, de las búsquedas y las conspiraciones.

El aprendizaje es asunto del cuerpo porque, como indica Cecilia Garcez (2007, p. 33),

[...] nuestro cuerpo dialoga, habla, grita, ve, oye, acaricia, conoce, denuncia, llora, desea, ama, odia, abraza, golpea. Nada de lo que vivimos pasa fuera de nuestro cuerpo. Somos nuestro cuerpo y sólo por medio de él estamos presentes en el mundo y podemos ser en el mundo con una expresividad relacional.

Y cuando el cuerpo, inacabado y - por eso mismo - deseante (GARCEZ, 2007), se vuelve el referente fundamental del aprendizaje, se está frente a una alternativa al racionalismo que ve en la mente la fuente del único conocimiento que puede considerarse válido. El conocimiento que produce la mente, es - en la epistemología dominante en occidente - superior a la sabiduría (sabor) que genera el cuerpo. Occidente se ha especializado en degradar el cuerpo, para elevar la mente, el espíritu y la razón. Por eso es que partir del cuerpo - realidad fundamental que nos constituye - y dejar de temerle, es redimirlo (GEBARA, 2002, p. 66-67). Partir del cuerpo y tomar conciencias acerca de las pedagogías que condicionan la corporeidad, es también un camino para reconocer la pluralidad posible de formas de construcción del saber y para aproximarse a la pluralidad de racionalidades posibles.

El cuerpo, entendido como cuerpo-sujeto-aprendiente (y no como cuerpo-objeto ni solamente como cuerpo biológico o político), es un cuerpo aprendido, un cuerpo significado, histórica y culturalmente condicionado. Pero es también un cuerpo que aprende, un cuerpo con capacidad significante, capaz de otorgar sentido (FOSSATI y BUSANI, 2004, p. 4) de aprender. El cuerpo (que se enseña y se aprende) es también constructor y portador de significados.

4 Recuperar el placer de aprender

El redescubrimiento del placer de aprender implica, entre otras cosas, el desarrollo de actitudes críticas frente a prácticas educativas “in-gratas” o no gratas, así como el favorecimiento de procesos educativos en los cuales la proximidad a otras personas aprendientes sea comprendida no como un problema sino como el camino para aprender.

4.1 El origen de la escuela centroamericana: aburrimiento y repugnancia

Mediante una carta pastoral del 23 de septiembre de 1778, el Arzobispo de Guatemala Pedro Cortez y Larrás

pidió a cada párroco de su jurisdicción responder a diez preguntas. La séptima se refería, precisamente, a la escuela y la idoneidad de los maestros.

Como respuesta, el cura de mexicanos, en la provincia de El Salvador, reportaba lo siguiente:

[...] que el Pueblo de Aculhuaca ha habido Escuela hasta este mes de noviembre en que se murió el Maestro. Que lo que se enseñaba era solo á leer y escribir. Que el aprovechamiento no era mucho, porque el maestro que enseñaba era indio; el estipendio que se le daba, corto, porque se le pagaba á razón de ... pesos cada mes y no se le daba sustento. Que los Niños con que se puso la Escuela eran diez y ocho; que de estos se huyeron algunos dejando el Pueblo, y aunque se recogieron los que se pudieron encontrar, se extraviaron cinco para siempre, y no se ha salido en donde paran, y así solo asistían trece. Que en los otros pueblos se formaron las Escuelas dos o tres veces, pero por la pobreza de las comunidades, y aborrecimiento que tienen los indios á ellas, no tuvieron subsistencia y cuando tenían era con ningún adelantamiento por la poca paga que se le daba a los Maestros⁵ (sic).

En el caso de Santa Ana, el cura reporta que hay varias “escuelas de ladinos” que tienen dificultad para mantenerse debido a la inasistencia de los niños o la irresponsabilidad de los maestros: “Entre los Indios, no ha podido establecer Escuela de Leído porque a la hora de apurar los muchachos, o por la repugnancia con que están, se huyen a otras partes, ó sus mismos Padres les esconden en sus milpas...” (sic)⁶.

Las palabras “aburrimiento” y “repugnancia”, utilizada por los curas que respondieron al cuestionario, expresan muy bien la percepción que los habitantes de los pueblos originarios de Centroamérica tenían con respecto a la escolaridad que se les imponía. Frente a la escuela aparecía, como alternativa, la milpa. Los “indios” se escapaban de la escuela para ir a la milpa. Mientras la escuela era utilizada como una estrategia “no grata” para imponer una lengua y una religión, como un espacio para “civilizar”, la milpa aparecía como la alternativa grata, como un lugar cercano a la vida, en el que se aprende de otra forma, en el que los cuerpos entran en otra forma de relación con el mundo.

Puede ser que la percepción de la escuela como lugar aborrecible y repugnante no aparezca en los diagnósticos y en las publicaciones académicas actuales, pero eso no quiere decir que nuestros espacios de educación formal no sigan arrastrando elementos que la hacen poco grata, poco placentera. Si el conocimiento sigue siendo percibido

5 Carta de Esteban Pedro de Robles, cura de mexicanos, recopilada por Santiago Montes (1977) y publicada, junto a las cartas de los demás párrocos de El Salvador bajo el título *Etnohistoria de El Salvador, el Guachival Centroamericano*, Tomo II, Ministerio de Educación, San Salvador 1977, p 137.

6 Carta de Juan Baptista Collado, cura de Santa Ana, en El Salvador, recopilada por Montes (1977, p. 201).

como acción de la mente y del espíritu, entonces el cuerpo cuenta poco. Si el cuerpo cuenta poco, el placer no forma parte del aprendizaje.

Es precisamente por eso que los ambientes escolares deben recurrir frecuentemente a la implementación de una serie de dispositivos (algunos poco visibles) de control, vigilancia y represión que tienen como fin asegurar la asistencia del estudiantado: asistencia obligatoria, control de asistencia, exámenes, libretas que registran la conducta, horarios, notas. Ocasionalmente se despliegan actividades que involucran el movimiento, la música, la danza... pero son excepción y son vistas más como estrategias de distensión o pasatiempo que como modalidades “gratas” de aprendizaje.

4.2 Un aprendizaje que podamos llamar nuestro

El aprendizaje es “nuestro” cuando pasa por nuestro propio cuerpo, por nuestra piel y nuestros sentidos, cuando construimos y reconstruimos con él nuestros mundos. La transmisión de conocimientos que han pasado por el cuerpo de otros, o que están acumulados fuera de los propios cuerpos, y que son “depositados en nuestra mente” tiene muy poco que ver con la educación. A la hora de comprender el aprendizaje es fundamental considerar que

[...] aun cuando uno está produciendo y pensando en el plano más científico posible, no escapa a que cada vez que pronuncia un concepto, tiene una resonancia en su propio cuerpo, resonancia asociada a la historia de ese cuerpo, a lo que ese cuerpo está transitando en la vida y a la historia que le aconteció desde que nació. Uno no piensa en cualquier lado, piensa en el cuerpo (BENBENASTE apud BUSANI y FUSSATI, 2005, p. 18).

El cuerpo es el lugar del pensamiento, de la acción transformadora, de la búsqueda, del placer, del dolor, del encuentro, de la interacción. Por eso es el lugar del aprendizaje. En el campo de la educación hay que defender la “nostredad” del aprendizaje. Que el aprendizaje sea “nuestro” significa al menos dos cosas: la primera, ante todo, que ese aprendizaje ha pasado por nuestros sentidos, por nuestra piel, y está inscrito en los cuerpos de las personas aprendientes. Rubem Alves (2000, p. 53-54) lo expresa de esta forma:

El cuerpo es el lugar fantástico donde habita, adormecido, el universo entero... A diferencia de los cuerpos de los animales, que nacen preparados para desarrollar un proceso biológico, nuestros cuerpos, al nacer, son

un caos lleno de posibilidades a la espera de la Palabra que hará emerger, de su silencio, lo que ella invocó... A ese proceso mágico por el que la Palabra despierta los mundos adormecidos se da el nombre de educación.

Alves insiste en el poder de la palabra para producir lo que él llama la metamorfosis del cuerpo: “nuestros cuerpos están hechos de palabras” (2000, p. 53). De ahí la ambigüedad de la educación, que podría ser utilizada como “hechizo” para hacernos olvidar lo que somos (soñadores creativos) y para hacernos a imagen de otras personas, o bien como ocasión para que broten los universos que existen escondidos en nuestros cuerpos.

En segundo lugar, afirmar que el aprendizaje es “nuestro” significa que es una construcción colaborativa, posibilitada por la pluralidad de saberes, memorias, deseos, placeres y experiencias que confluyen y dejan huella en los cuerpos de las personas. La nostredad implica apropiación y protagonismo en el aprendizaje, “adscripción” en vez de “transcripción” o “prescripción”; así como pluralidad y diversidad de aprendientes. Expresa, a la vez, interdependencia en el aprendizaje, lo cual se opone tanto a la dependencia como a la independencia.

La “nostredad” es alternativa a los modelos pedagógicos individualistas. Expresa, por lo tanto, el redescubrimiento de las otras personas como co-aprendientes, como co-educadoras. Aplicado a los ambientes escolares, la nostredad es la alternativa a las metodologías que nos enseñan a ver a las otras personas aprendientes desde la lógica de la competencia y del ganar-perder. La nostredad se mueve más en la lógica ganar-ganar, según la cual mis posibilidades de aprender se amplían cuando contribuyo al aprendizaje de las otras personas y cuando reconozco el valor de las diferentes formas de aprender. La nostredad implica prácticas de vida y de aprendizaje “en proximidad”, es decir, “de vida atenta a lo que aflige al otro, de vida que ama lo diferente y que siente la pasión de la comunión como fondo último de la vida de todos” (FORNET-BETANCOURT, 2016, p. 95).

Cuando José Martí habla de “*Nuestra América*” estaba recuperando precisamente la carnalidad y la nostredad de la experiencia de esa América somos de distintas formas. Por eso mismo, “nuestra América” representa un paradigma epistémico alternativo a la epistemología dominante en la academia occidental.

5 Conclusión

Afecto, placer y aprendizaje, una combinación necesaria para reencantar la educación

En general se acepta que el placer y el afecto - con sus múltiples expresiones corporales - formen parte de la

educación parvularia. Sin embargo, frecuentemente hay más dificultad para ubicarlos como parte fundamental del aprendizaje en otras etapas de la vida. Miriam Lira (2008, p. 6) lo expresa de esta forma:

El placer ligado al aprendizaje pareciera estar más relacionado con la educación inicial y con la primaria, como si a medida que se va ascendiendo en la jerarquía académica se convirtiera el aprendizaje en una ‘cosa de adultos’ y por tanto serio, circunspecto, sufriente y aburrido. En consecuencia, mientras más difícil, problemático y fastidioso sea, mayor sería el aprendizaje obtenido.

El adultocentrismo, el cientificismo y el racionalismo que marcan muchos de los procesos educativos en todos los niveles, se expresa, entre otras formas, en la progresiva anulación del placer, de la ludicidad y del afecto demostrado. Por eso Rosana Pereira (2005) afirma que los espacios de educación formal tienen el reto de “eliminar la idea de que la presencia de la afectividad en el proceso de aprendizaje es un ruido incómodo (p. 52). Si somos cuerpos-sujetos, significados y significantes, como afirman Fossati y Busani (2004), nuestra capacidad de construir y otorgar significados tiene que ver con el placer. Ellas (2004, p. 4) lo expresan de la siguiente manera:

Si las representaciones se modulan con los vaivenes del erotismo, es decir, con las erotizaciones del organismo devenido cuerpo, en ellas existe una proporción de tensión relacionada con las posibilidades moduladoras del cuerpo para otorgar sentido. Tanto es así que toda representación que tienda a formular un pensamiento o concatenar un razonamiento, se inscribirá dentro de una determinada banda erótica, ligada a la experiencia de satisfacción del sujeto, más que a su valor cognitivo. Por eso no es posible, desde esta perspectiva, plantear el aprendizaje desde un desarrollo de estructuras puramente cognitivas, que dejen afuera el deseo, el cual siempre va a ser *un cierto modo de deseo*, ligado al cuerpo/sujeto, es decir, ligado a un organismo significado y con capacidad significativa.

Una pedagogía que resignifique el cuerpo como lugar pedagógico puede mostrar caminos para reivindicar la validez de los saberes musicales y poéticos, los saberes vinculados a las memorias colectivas, los saberes ancestrales, los que emergen del contacto con la madre tierra, los saberes que no son susceptibles de verificación, los saberes que nacen del encuentro y la convivencia con otras personas, expresados en códigos y lenguajes distintos,

los que construimos desde las luchas comunitarias, etc. Y aunque las pedagogías han sido tradicionalmente incorpóreas,

[...] la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir órdenes corporales diferentes... basados en el respeto a las diferencias, en la justicia y en la solidaridad, en la empatía con el otro y en la igualdad... Reivindicar el cuerpo... las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales es un desafío pedagógico de primer orden (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 15).

Una educación placentera no puede derivar de la transcripción, ni de la inscripción, ni de la prescripción, sino de la adscripción (suma) de cada persona aprendiente a un proceso que considera suyo-en compañía de otras personas adscriptas que gustan de aprender.

Bibliografía

ALVARADO, Carlos. **Trascripciones infieles**. San José: Perro Azul, 2006.

ALVES, Rubem. **A alegría de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, no reprimir**. Madrid: CCS, 2001.

BUSANI, Marta; FOSSATI, María Cristina. Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. **Revista "Pilquen"**, Sección Psicopedagogía, n° 1, p. 1-13, 2004.

BUSANI, Marta; FOSSATI, María Cristina. El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico: impronta de los modelos. **Rev. Psicopedagogía**, v. 22 (68), p. 171-179, 2005.

COSTA RICA. Ministerio de Educación Pública. **Decreto N° 37869-MEP-S**: Reglamento para el funcionamiento y administración del servicio de soda en los centros educativos públicos, San José, 2011.

DEBRAVO, Jorge. **Los despiertos**. San José: Costa Rica, 2001.

FORNET-BETANCOURT. Interculturalidad, memoria, ternura y liberación. **Concordia**, Aachen, Internationale Zeitschrift für Philosophie, n° 67, p. 95-112, 2016.

FREIRE, Pablo. **Extensión o comunicación: la concientización en el medio rural**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

GARCEZ, María Cecilia. Una pedagogía dialógica: hacia el desarrollo espiritual humano. **Revista Ecuménica**, v. 2, n° 2, p. 3-56, 2007.

GEBARA, Ivone. **La sed de sentido**. Búsquedas ecofeministas en prosa poética. Montevideo: Editorial Doble Clic, 2002.

LIRA, Miriam. El aprendizaje y el círculo virtuoso placer de aprender y creatividad en la educación superior. *In: VII Reunión Nacional de Currículo I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*, Caracas, 9-13 de abril de 2007. *Disponible en* <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/ponencias/84.pdf>. Consultado en 18 feb. 2019.

MONTES, Santiago. **Etnohistoria de El Salvador**. Guachival Centroamericano, Tomo II. San Salvador: Ministerio de Educación, 1977.

PEREIRA, Rosana. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. *In: ASSMANN, Hugo. Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SARAMAGO, José. **Las pequeñas memorias**. Bogotá: Ed. Alfaguara, 2007a.

SARAMAGO, José. **La caverna**. Madrid: Ed. Santillana, 2007b.

SCHARAGRODSKY, Pablo. El cuerpo en la escuela. **Explora: Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007. *Disponible en* https://www.academia.edu/8074882/_El_cuerpo_en_la_escuela. Consultado en feb. 2019.

Recebido em: 12/11/2018
Aprovado em: 21/04/2019
Publicado em: 11/05/2019