

Cultura somática, escuela y religión

Jordi Planella Ribera, Ph.D.

Post-colonialism, as it is now used in its various fields, de-scribes in remarkably heterogeneous sietes of subject positions, profesionales fields, and critical enterprises.

S. Slemon, 1994.

Notre corps, nos attitudes révèlent non seulement notre personnalité mais aussi ce que nouveaux traversons dans notre vie.

Ken Bugul, 1999.

1. Pensar el cuerpo en las sociedades complejas

El tema del cuerpo se ha hecho presente, de forma radical, en nuestras sociedades, y en especial en el marco de los estudios sociales. Desde el estudio de la ciencia de las razas (con los trabajos desarrollados por los antropólogos alemanes de traspaso de siglo XIX a siglo XX) hasta los estudios culturales que tienen el cuerpo como uno de sus elementos centrales, encontramos formas de pensar y entender la alteridad de estos cuerpos y de los sujetos que los encarnan. Esto ha conllevado que los investigadores del campo de las ciencias sociales no puedan seguir dando la espalda a la temática corporal y tengan que afrontar estudios y realidades que hasta ahora habían quedado (o bien nos habían hecho creer que así era) en estado de marginación. Han sido justamente los desplazamientos de poblaciones hacia diferentes zonas geográficas del planeta que ha provocado la convivencia de cuerpos procedentes de culturas de origen diferentes. Hemos asistido a un proceso de globalización de la corporeidad, pasando de identidades corporales muy ligadas al territorio a nuevas identidades reconstruidas desde una mirada global.

Mientras que la antropología, la sociología y la psicología social hace años que han incorporado el tema del cuerpo entre sus objetos de estudio, la pedagogía (aparte de las praxis y discursos específicos de la educación física) había vivido de espaldas a la constitución subjetiva de los cuerpos de los educandos. El presente trabajo estudia la presencia de los "cuerpos inmigrantes" en las praxis y discursos pedagógicos. Más allá de los Guetos y las *Banlieues*, la alteridad anatómica ha hecho presencia entre nosotros. Se han roto muros y barreras físicas, pero los aislamientos y rodeos mentales siguen dominando parte del panorama que nos disponemos a di-

bujar. En los guetos se dan situaciones de homogeneización corporal (todo el mundo exhibe anatomías parecidas) y la irrupción de estos cuerpos en otros contextos puede ser sólo parte de un efecto espejo testimonial. Pero la situación en muchos contextos de nuestro país es otra. Tal como anuncia Delgado las sociedades en movimiento rompen, justamente, con una mirada monolítica de la realidad y hacen aflorar muchas dimensiones reales y escondidas hasta el momento¹.

2. El cuerpo en la teoría postcolonial

La colonización de la alteridad, ha pasado por diferentes formas y estrategias, que la han impulsado a geografías, territorios y situaciones simbólicas de ocupación. La cuestión racial, aquello que corporal ha marcado las vidas de los habitantes de guetos y *banlieues*, es la clave de vuelta para entender muchas de estas situaciones. Sólo hace falta pensar en los disturbios provocados por ciudadanos negros a los EEUU durante los conflictos de los Angeles en 1992, los conflictos de Bristol del mismo año, o los de los últimos años en Francia en diferentes *banlieues*². Los zoológicos humanos que circulaban por las ciudades europeas y norteamericanas durante el siglo XX, también jugaban este rol de colonización de la diferencia, y al mismo tiempo hacían de la diferencia pedagogía en el marco del gran teatro de la alteridad³. Todo constituía una determinada mirada biopolítica que ubicaba la alteridad en espacios corporales prácticamente imposibles de desalojar; se trata de una nueva forma de pensar y entender los cuerpos, porque el cuerpo que experimenta de manera cada vez más intensa la indistinción entre política y vida ya no se el del individuo; tampoco se el de las naciones, sino el cuerpo, en la vez desgarrado y unificado del mundo⁴. Lo biológico ha sido el punto de mira de la colonización de la alteridad y ahora, la perspectiva de los estudios postcoloniales, busca rehacer el camino a la inversa.

Desde posiciones de partida como el postmodernismo y el postestructuralismo, el postcolonialismo, entendido como un concepto heterogéneo, puede incorporar miradas, saberes y prácticas muy dispares, pero que buscan devolver en su propio espacio a aquellos sujetos colonizados. Proveniente de la Teoría literaria y de la Crítica cultural, y teniendo como punto de partida los trabajos de Edward Said, esta particular mirada se hace presente en las ciencias sociales para promover situaciones y miradas emancipadoras y liberadoras de

1. DELGADO, M. Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles, Barcelona, Anagrama, 2007.

2. Sobre estos conflictos y su relevancia para afrontar el tema que estamos estudiando ente remitiendo al trabajo de Loïc WACQUANT, *Parias urbanas. Guetos, banlieues, Estado*, Barcelona, Ediciones de 1984, 2007.

3. J. PLANELLA, *Los monstruos*, Barcelona, Ediuoc, 2007. Sobre esta temática también nos remitimos al trabajo de R.G. THOMSON (ed.) *Freakery, Cultural Spectacles of the Extraordinary Bod*, Nueva York, New York University Press, 1996.

4. ESPOSITO, R. *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu, 2007, pág. 20.

5. Para una revisión profundizada sobre el tema nos remitimos a S. SLEMON, *The Scramble precio Post-Colonialism*, dentro de C. Tiffin & A. Lawson (eds.) *De-scribing Empire: Post-Colonialism and Textuality*, Londres, Routledge, 1994, pp. 15-32.

los sujetos oprimidos⁵. Elementos como la cultura, la raza, el color de la piel (altamente presentes en textos, discursos, miradas y praxis que se realizan en los EEUU) son fundamentales para entender la reconfiguración del cuerpo inmigrante en contextos vulnerables y problemáticos. Si intentamos hacer el ejercicio de definir y situar quien puede ser considerado postcolonial, ya estamos asumiendo que existen identidades que han sido construidas desde posiciones colonizadas. Este punto de partida es fundamental por lo que podemos dibujar como una toma de conciencia. Aunque se trate de un modelo teórico para estudiar determinadas realidades, la mirada postcolonial puede servir como forma de lucha política, como instrumento pedagógico para devolver al ágora las corporeidades ubicadas en geografías en los márgenes de la ciudad. La clave para entender la mirada que proponemos, puede leerse entre las líneas que propone Vilanou: "Ahí radica, seguramente, el reto que debemos abordar: reconfigurar un universo simbólico y relacional devuelto al cuerpo humano que, en lugar de ser dominado, segregado, mutilado o colonizado, pueda despertar la conciencia de una nueva realidad individual y social⁶".

3. Mestizaje corporal y pedagogía

El término mestizaje, poco utilizado en los discursos pedagógicos, puede ayudarnos a entender muchas ideas que sirven para vertebrar el tema que nos ocupa. El cuerpo y el mestizaje se construyen de forma simultánea desde la filosofía clásica y se transmiten hasta nuestros días a través de los imaginarios sociales. La construcción de un mundo, con las corporeidades que le corresponden y fundamentado en una idea eurocéntrica, ha hecho que la presencia del término mestizaje (que nos remite en la idea contraria de pureza) fueran un concepto y una realidad especialmente temidos. Los cuerpos ideales eran cuerpos apartados de la mezcla, de los cuerpos mestizos. Por ello De Diego afirma con contundencia que los cuerpos de las minorías sociales, raciales o sexuales han sido tradicionalmente colonizados en una doble dirección: reducidos con violencia o desposeídos de su propia subjetividad a través de la apropiación -relativa o total- miedo parte de laso clases de poder" (1992). La descolonización de los cuerpos y la presencia de discursos inter, trans y multiculturales, aunque ha roto con muchos mitos del imaginario social, han seguido olvidando el cuerpo como espacio reflexivo y de producción de nuevos discursos, entre el cual encontramos el discurso del mestizaje .

Laplantine se refiere al mestizaje como un paradigma en construcción" que nos tiene que permitir repensar las configuraciones corporales de la sociedad y proponer nuevas topografías para los cuerpos . El sentido de esta nueva manera de entender a los cuerpos que habitan, comparten espacios, se tocan fugazmente con otros cuerpos, se conjuga con la

propuesta de romper con las ontologías que los separan. No es posible (por suerte), al menos en nuestro contexto, un control biopolítico de la natalidad y, por lo tanto, del mestizaje. Eso se traduce en que las relaciones entre sujetos de diferentes culturas, con cuerpos externamente diferentes, dan lugar a nuevas expresividades corporales. Esta reconfiguración corporal es un punto de partida para repensar el cuerpo y la educación. Vilanou lo expresa de la manera siguiente:

Ya no hay -felizmente, ya no podrá existir- un único modelo corporal. El hombre de raza blanca se ha percatado que ya no vive sólo en el mundo. Nos encontramos abocados al contacto, en el intercambio, en fin, en una nueva cultura de mestizaje en la que el cuerpo ocupa un lugar central de forma que la corporalidad constituye la auténtica condición de posibilidad para alcanzar un verdadero mundo intercultural⁹.

El mestizaje corporal, leído como nuevo paradigma, como praxis cotidiana o como discurso pedagógico, sirve para reconstruir las fronteras que separan los cuerpos denominados autóctonos de aquéllos que se designan como extranjeros. La hibridación entre aquello que era definido como cuerpo autóctono y aquello que era definido como cuerpo extranjero genera nuevas hermenéuticas y nuevas texturas sociales. Pero el punto realmente importante de esta idea es la rotura de las fronteras que conducen las experiencias relacionales más allá de posturas coloniales en las cuales los cuerpos pueden ser leídos desde la óptica de colonizados y colonizadores.

El mestizaje puede ser entendido a modo de identidad narrativa fronteriza, si reanudamos la propuesta de McLaren. Para este autor, se trata de renombrar y reconstruir la realidad, en lugar de abordar la realidad mediante la producción de una subjetividad negativa¹⁰. La frontera pone en cuestionamiento el centro de los discursos y de las praxis y las desestabiliza, aunque también corre el peligro de crear nuevas separaciones. De hecho, no se trata sólo de un tema estrictamente carnal (del color de la piel, de los rasgos faciales, de los olores, y de los usos y costumbres en la gestión del propio cuerpo, etc.), sino de la vivencia del cuerpo, de la corporeidad. Porque las posibilidades descritas en el capítulo anterior nos conducen a esta reflexión de pensar pedagógicamente cuerpos que hasta ahora no tenían formas, colores, texturas, olores de forma normativa pensados desde un modelo eurocéntrico.

Es en este sentido que la pedagogía tiene que poder incluir la descolonización de los cuerpos, que en la reflexión teórica desde la idea de mestizaje puede permitir desestabilizar los constructos binarios (cuerpos autóctonos/cuerpos extranjeros) para repensar nuevas formas de convivencia corporeizada. Se trata de deconstruir la idea de cuerpos exóticos (que nos atraen sólo cuando realizamos el viaje) que en nuestro retorno en la cotidianidad también construimos

⁵VILANOU, C. "Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno", en A. ESCOLANO y J.M. HERNÁNDEZ, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, pág. 375.

⁷Al igual que ha pasado con otros aspectos pedagógicos con los cuerpos de las otras culturas, -que pueden ser cuerpos que presentan otros colores-, la pedagogía ha dejado de lado el cuerpo del otro como espacio de reflexión y de acción. El problema tiene lugar, porque es justamente a partir de su presencia corporal (para tener un cuerpo diferente) que tienen lugar los actos de rechazo, marginación y opresión.

⁸F. LAPLANTINE, *Le métissage*, París, Flammarion, 1997.

⁹C. VILANOU, "Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno", en A. ESCOLANO y J.M. HERNÁNDEZ, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, pág. 373.

¹⁰P. McLAREN, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997, págs. 132.



como cuerpos peligrosos para conceptualizarlos simplemente como cuerpos. Es en este contexto que tiene sentido una pedagogía que trabaja por la aceptación de los otros cuerpos; unos cuerpos que nos pueden permitir, con más facilidad, poder aceptar nuestro propio cuerpo.

4. Pedagogía del cuerpo oprimido

Paulo Freire afirma, con una cierta rotundidad al inicio de *Pedagogía del oprimido* que: "La Pedagogía del Oprimido, aquélla que deber ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de la recuperación de su humanidad"¹¹. La pedagogía del oprimido hace referencia también a la imposición de las políticas en los cuerpos de los sujetos que buscan su sumisión o docilización. La lectura de los cuerpos oprimidos se puede hacer en un sentido amplio, y podemos dar cabida a los cuerpos de los inmigrantes, de los enfermos mentales, de las personas con discapacidad, de las mujeres víctimas de violencia doméstica, de los transexuales obligados a prostituirse, de los menores indocumentados no acompañados que habitan en las ciudades europeas, de la gente con problemas de autonomía, de los jóvenes infectados con HIV, etc. Son casos extremos de opresión corporal, pero entre estos cuerpos y los cuerpos modélicos propuestos por los medios de comunicación, y a veces instigados desde determinadas pedagogías, hay muchos otros que, aunque las apariencias puedan disimular o engañar, se encuentran igualmente en situación de opresión. Es así como la pedagogía tiene que poder abrirse a todos aquellos cuerpos que tienen síntomas de opresión, ya sea porque han estado sujetos hipercorporeizados, ya sea porque han estado sujetos descorporeizados. McLaren insiste en esta idea:

"Dicha praxis pedagógica rechaza la sujeción clasista del cuerpo proletario mediante su estetización estéril por parte de las categorías burguesas de la carne. También rechaza la imposición del patriarcado sobre el cuerpo femenino y la intextuación de las ideologías masculinas. Debemos proporcionar a los marginados y a los que se han visto conducidos a la miseria el poder necesario en la línea de sus deseos"¹².

Seguramente se encuentra en el deseo una de las claves de la pedagogía que puede posibilitar el ejercicio de la subjetivación corporal y permitir dejar atrás las prácticas que cosifiquen a los sujetos. El deseo es inherente a la subjetividad, en el sentido que el hombre puede ser entendido como un cuerpo que desea de forma intencional. La negación del deseo (desde su dimensión corporeizada) lleva al sujeto a los

territorios de la cosificación; sólo devolviendo al sujeto la posibilidad de vivir en la propia carne el deseo se puede pasar de la condición de cosificación a la de corporeización.

Tal como sugieren Escolano y Hernández: "La educación está determinada por la fuerza de los deseos y las esperanzas que los hombres y las sociedades manifiestan para prolongar esta cultura que siempre concluye siendo una *bildung* compartida"¹³. Pero tal como hemos visto en el anterior párrafo, estos deseos que marcan el hacer de los hombres pueden quedar restañados. Las posibilidades de luchar contra la cosificación son muchas, pero nosotros nos queremos centrar en la pedagogía de la resistencia corporal. Resistir es, simbólicamente pero también en la praxis corporal, poner el cuerpo por delante, con fuerza, para no ser engullido por las fuerzas que nos oprimen. Si entendemos el cuerpo como simple producto (discursivo, político, ideológico o pedagógico), en lugar de entenderlo como espacio de lucha y conflicto, será muy difícil pensar en una pedagogía de la resistencia. Ahora bien, si somos capaces de ver en las corporeidades de los sujetos la capacidad de actuar frente a situaciones constitutivas de cosificación, entonces tendrá sentido pensar en la posibilidad de una pedagogía que forme a los sujetos en la autoconciencia corporal.

Sin embargo, ¿cómo tienen que resistir estos cuerpos formados en su autoconciencia? Son muchas las respuestas que se pueden dar a una pregunta como la que nos formulamos, aunque pensamos que lo que es importante es resistir a la imposición, sobre todo, de lo que hemos construido críticamente y designado como cuerpos ortodoxos. Los cuerpos ortodoxos son cuerpos que vienen dados, que son constituidos por los otros, que sitúan a los sujetos en espacios donde el deseo se encuentra aplacado; espacios donde el cuerpo ya ha vuelto a perder la posibilidad de desarrollar su narrativa¹⁴. Se trata, en definitiva, de resistir al ejercicio de la biopolítica, que entiene los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción del poder, de materialización de los deseos de los otros.

Y resistir pasa para aprender a habitar el cuerpo y hacerlo de forma consciente y activa, a través de la propia narración, como una tecnología del yo corporal. Una tecnología que debe permitir al sujeto actuar sobre él mismo para constituirse así en sujeto corporeizado; un ejercicio que Foucault ya definió como creamos en nosotros mismos como una obra de arte¹⁵ y que De Diego también describía: "No hay cuerpo sin lenguaje, y al explicar la causa de esas cicatrices se obligaba a la mirada del espectador en enfrentarse como otro cuerpo diferente del aquellos que conforman el cuerpo social sin cuerpo que oculta y reduce sus cuerpos del deleite"¹⁶.

9. C. VILANOU, "Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno", en A. ESCOLANO I J.M. HERNÁNDEZ, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirat lo Blanch, pág. 373.
10. P. McLAREN, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997, págs. 132.
11. P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1995, págs. 40.
12. P. McLAREN, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997, págs. 104.
13. A. ESCOLANO, A. y J. M.º HERNÁNDEZ, "Presentación" de *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002, págs. 13.
14. Es interesante la reflexión que hace De Diego sobre el trabajo encima de los cuerpos para borrar su diferencia: Borre usted el dolor y cono él borrará también la diferencia que lo perturba, porque para la sociedad dominante cuidar se homologa: se cuida a los locos, se cuida a laso mujeres, a los enfermos, en aquellos que, en una palabra, su diferentes, que se desmarcan del ideal normativo", E. de DIEGO, "Cuerpos colonizados" *Revista de Occidente*, 134-135, pp. 155-163.
15. Citado por Lanceros (1996:203).
16. E. DE DIEGO, "Cuerpos colonizados" *Revista de Occidente*, 134-135, pp. 155-163.

5. Paidoteología del cuerpo: notas sobre el informe Stasi

En la configuración del cuerpo inmigrante en contextos educativos, juega un papel relevante lo que es conocido como Informe Stasi. Tal como expresa Henry Labayle, "el informe Stasi una especie de inventario, de una descripción de la situación, de una descripción de las relaciones entre la religión y los servicios públicos en la Francia del siglo XXI"¹⁷. Esta mezcla de religión, sociedad, corporeidad y pedagogía entra en conflicto de forma permanente hasta estallar en determinadas situaciones. Si nos detenemos a estudiar el origen de un informe como el que nos ocupa y la ley que más tarde se derivará, nos tenemos que remontar -de forma específica- al año 1989. El otoño de aquel año, el director del Lycée de Creil negó la entrada al centro educativo a tres alumnas musulmanas porque se negaban a sacarse el pañuelo que les cubría el cabello. La primera reacción fue acusar al profesor de racismo, pero él salió en su defensa alegando que hacía uso de la condición de laicidad de las instituciones escolares¹⁸. Este hecho llegó a manos de Lionel Jospin, entonces Ministro de Educación de Francia. Su reacción consistió en elaborar una circular en la cual se advertía a los estudiantes a que no llevaran insignias religiosas a las clases. Sólo se trataba de una advertencia "porque en caso de que los quisieran llevar no se podía hacer nada más. La reacción de algunos intelectuales apuntaba a la idea de que prohibir el velo podía ser contraproducente, aunque tampoco pretendían hacer apología de un radicalismo islámico"¹⁹. Las reacciones por parte de la sociedad, los profesionales de la educación y el Estado van evolucionando. Ya en 1994, en una circular que regresa a este tema, se habla de signos discretos y signos ostentosos, sin acabar de clarificar estos complicados términos y lo que había detrás de cada uno de ellos. En 2003, el Presidente de la República francesa asigna a Bernard Stasi la presidencia de una comisión de trabajo para elaborar un informe y un conjunto de propuestas sobre esta temática²⁰. Las propuestas del informe son pocas y mucho claras:

1) Hay que fomentar todo lo que sea cultural, pero hay que dejar de ayudar a todo lo relacionado con cultos religiosos y/o confesionales.

2) Hay que consolidar la neutralidad del servicio público. En los establecimientos escolares es necesario establecer una ley que prohíba el uso de los signos ostensibles.

En concreto se afirmaba: "se prohíbe en las escuelas, colegios y liceos cualquier tipo de indumentaria o símbolo que manifieste afiliación política o religiosa. Toda sanción será proporcionada y adoptada después de haber propuesto al alumno atenerse a sus obligaciones (...) La indumentaria y los símbolos religiosos prohibidos son cruz grande, la kippa o el velo. No se consideran símbolos que manifiesten pertenencia religiosa los símbolos discretos, como por ejemplo medallas, crucecitas, estrellas de David, manos de Fátima o libritos de Corán"²¹.

3) Respetar las fiestas religiosas en el calendario francés incorporando el Yom-Kippour y el El-Kebir. Hacer de las fiestas religiosas del Yom-Kippour y del Aïd-El-Kebir días festivos en todas las escuelas de la República"²².

Pero más allá de lo que el informe puedo describir y de lo que la ley pretende regularizar, detrás de los cuerpos no podemos encontrar lo que el Estado francés (y por extensión los otros estados) pretende ordenar y sistematizar. Si partimos de la idea de que el cuerpo no es neutral sino que se trata de un cuerpo cultural y político, éste comportará una determinada posición y visión. En el mismo uso de la Hiyab podemos encontrar muchas lecturas en función de una posición política, cultural y religiosa. Tal como el mismo informe Stasi anuncia: "Para las que lo llevan, el velo puede revestir distintos significados. Puede ser una elección personal o una obligación, especialmente difícil de tolerar para las más jóvenes (...) Para las que no lo llevan, el velo islámico estigmatiza a la joven púber a la mujer como única responsable del deseo del hombre, visión que infringe en su fundamento la igualdad entre hombres y mujeres. Para el conjunto de la comunidad escolar, el velo se a menudo como motivo de conflictos, de divisiones y de sufrimientos. El carácter visible de un símbolo religioso es percibido para muchos como contrario a la misión de la escuela que debe ser un espacio para la neutralidad y el lugar de despertar de la conciencia crítica"²³.

Pero la presencia y prohibición de lo simbólico en la escuela puede responder a un modelo de control de las sociedades desbordantes. En palabras de Donzelot "se trata que la exhibición del velo perturba la relación educativa como la provocación deliberada que representa frente a un sistema docente seguro de sí mismo, de su calidad intrínseca, y por ello completamente desamparado"²⁴. Desde nuestro punto de vista asistimos a una especie de paidoteología del cuerpo. Una mezcla de Teología y Pedagogía que regulan las funciones del cuerpo en la escuela a fin de que nada se escape. Pero la verdadera dificultad no reside en forjar una Teología ni una Pedagogía; todo el contrario. Los retos pedagógicos apuntan

17. H. LABAYLE, "El informe Stasi: Origen y contenido", I. LAGABASTER (Dir.) *Multiculturalidad y laicidad: a propósito del informe Stasi. Aportaciones al debate sobre el velo islámico*, Pamplona, Lete, 2004, pág. 19.

18. MONNET, J. A Creil. "L'origine del affaire des foulards", Herodote, 56, 1990, pp. 45-54. Sobre el origen de este conflicto también se pueden consultar: FELDBLUM, M. "Paradoxes of Ethics Politics: The Case of Franco-Magrebis in France", *Ethnic and Racial Studies*, 16 (1), 52-74; GALEOTTI, A.E. "Citizenship and Equality: The Place of Toleration", *Political Theory*, 21 (4), 1993, pp. 585-605.

19. Sobre este hecho puede consultarse el artículo de BADINTER y otros, *Proofs, de ello "capitulations pas"*, *Le Nouvel Observateur*, 2 de agosto de 1989, pp.

20. Esta Comisión estaba formada por veinte personas entre los cuales podíamos encontrar profesores universitarios, religiosos, dignatarios, altos funcionarios del Estado, magistrados, técnicos del Ministerio de Educación y de Sanidad y filósofos. Trabajaron a través de diferentes entrevistas a alumnos de instituto, profesores, enfermeras y médicos, sindicalistas, responsables de partidos políticos, etc

21. Nosotros seguimos la traducción castellana del Informe Stasi aparecida en el libro de Iñaki LASAGABASTER (decir.) *Multiculturalidad y laicidad. A propósito del informe Stasi*. Pamplona: LETE, 2004, págs. 369.

22. *Ibid.*, pág. 369.

23. Comisión de reflexión sobre la aplicación del inicio de laicidad en la República. Informe para el Presidente de la República. Enviado el 11 de diciembre de 2003. Reproducido en LASAGABASTER, 2004, pág. 359.

24. DONZELOT, J. "La ciudad de tres velocidades", dentro de AAW, *La fragilización de las relaciones sociales*. Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2006, pág. 42

en la dirección de mirar a los cuerpos poliédricos de la escuela más allá de los símbolos connotados, de las pieles y los olores, del pelo y los usos de la carne. Esta poliedricidad (que a menudo queda atrapada entre la Escila y la Caripdis pedagógica) permitirá hacer un paso que rompa la segmentación de fronteras corporales.

6. Adjetivar el cuerpo en la pedagogía multicultural

Al igual que la mirada pedagógica general, la pedagogía multicultural se había mantenido apartada del papel de los cuerpos de los educandos en sus praxis y discursos. Actualmente es imposible escapar a la producción de cuerpos definidos a partir de sus orígenes y de sus identidades. Éste hecho puede provocarr una cuestión crítica y en parte contradictoria. Si seguimos la propuesta de Bauman sobre la identidad nos daremos cuenta de que "antes era un proyecto vital contemporáneo a la duración de la propia existencia, y hoy día se ha transformado en un atributo del momento. Ya no es una obra que se proyecta una sola vez y no se acaba nunca de construir, sino una obra que se construye a ratos, y siempre a partir de cero"²⁵. Los estudios multiculturales y su particular mirada a la sociedad impulsan el mantenimiento de identidades de origen, que necesariamente tienen que entrar en posiciones

conflictivas con los sujetos que van reconfigurando su identidad de forma continuada. Por ello la mirada desde aquello postcolonial permite un retorno claro y directo a cuestiones como la identidad. Resistir corporalmente desde la identidad es una opción posible, que a la luz de la multiculturalidad corporal, nos ofrece una geografía de corporeidades con muchos matices. Esta apuesta por la multiculturalidad corporal tiene pleno sentido en la reflexión que hace McLaren: "El pluralismo muerto es el que mantiene a raya la necesidad de historizar la diferencia"²⁶. Hacer diferente al diferente o alterar la alteridad, simples mecanismos de defensa de los actores de la pedagogía para poder preservar la diferencia en territorios especialmente concebidos. Contra este modelo, la reconfiguración del cuerpo inmigrante permite abrir horizontes en un marco pedagógico postcastersiano.

25. BAUMAN, Z. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Arcadia, 2007, págs. 11.

26. McLAREN, P. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós, pág.31