

## **Corpografías audiovisuales y educación. Diseñando líneas de fuga para nuevas masculinidades docentes desde la pedagogía sensible**

### **Audiovisual bodygraphies and education. Designing vanishing lines for teachers' masculinities from a sensitive pedagogy**

Jordi Planella-Ribera

Universitat Oberta de Catalunya, [jplanella@uoc.edu](mailto:jplanella@uoc.edu)

Oscar Chiva-Bartoll

Universitat Jaume I, [ochiva@uji.es](mailto:ochiva@uji.es)

Celina Salvador-García

Universitat Jaume I, [salvadoc@uji.es](mailto:salvadoc@uji.es)

Marc Pallarés-Piquer

Universitat Jaume I, [pallarem@uji.es](mailto:pallarem@uji.es)

#### **Resumen:**

El presente texto tiene por objetivo analizar las experiencias vividas por un grupo de alumnado universitario con la intención de comprender cómo han vivido la construcción de la masculinidad durante su etapa formativa. Desde la metodología denominada 'a/r/tografía', empleando un enfoque cualitativo, y adoptando una perspectiva biográfica e interpretativa, se analizan 72 corpografías que fueron entregadas por alumnado del Máster de Psicopedagogía de la Universidad xxx, como parte de un ejercicio de auto-representación visual. Los resultados del análisis permiten identificar dos grandes pedagogías en la formación de masculinidades por parte de los participantes: una pedagogía anestesiante y otra pedagogía sensible y/o de la resistencia. Los resultados obtenidos del análisis de las narraciones visuales permiten dar a conocer valiosas experiencias que fomentan diálogos críticos, de las que se derivan pautas útiles con el objeto de superar prácticas educativas que perpetúen el modelo de masculinidad tradicional. De esta forma, el presente texto revela, a través de las artes visuales, una realidad social latente y da pie a reflexionar sobre cómo cimentar una ciudadanía crítica y transformadora que deje atrás las concepciones de masculinidad de arquetipo tradicional.

#### **Abstract:**

The purpose of this study is to analyze the experiences of a group of higher education students in order to understand how they lived the construction of masculinity during their formative stage. Through A/r/tography methodology, we analyzed, using a qualitative method based on a biographical and interpretative perspectives, 72 bodygraphies performed by students of the Master of Psychopedagogy of the Universidad xxx as part of an exercise in visual self-representation. The results of the analysis allowed us to identify two great pedagogies in the construction process of masculinities: an anesthetic pedagogy and other sensitive and/or resistance pedagogy. The results obtained from the analysis of visual narratives show valuable experiences that encourage critical dialogues, from which useful guidelines are derived in order to overcome educational practices that perpetuate the model of traditional masculinity. In this way, the text reveals, by using the visual arts, a latent social reality and rises the reflection on how to promote a critical and transformative citizenship that overcome the conceptions of masculinity of traditional archetype.

**Palabras clave:** Corpografía; pedagogía; nuevas masculinidades; formación de profesorado.

**Keywords:** Bodygraphy; sensitive pedagogy; new masculinities; teacher education.

## 1. Introducción

Las masculinidades de arquetipo tradicional siguen predominando y viéndose reforzadas en la sociedad actual (Cardeñosa-Iglesias et al., 2021) y las escuelas emergen como contextos clave en su creación y promoción. Uno de los nuevos retos de la educación para la igualdad atañe a la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos, para lo que son necesarios cambios cognitivos, emocionales y actitudinales por parte del profesorado; viéndose directamente implicada la formación docente. Gracias a su vínculo con lo cultural y el cuerpo, las artes visuales, a través del uso de las corpografías, pueden generar contextos enriquecedores que permitan analizar críticamente la construcción de las masculinidades que se dan y han dado en los centros educativos, a fin de postergar su aparición en la futura praxis educativa. Asimismo, la metodología denominada ‘a/r/tografía’ se erige como un marco adecuado, puesto que permite aglutinar intereses educativos, investigadores y artísticos paralelamente (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

El estudio de las masculinidades está viéndose incrementado en la actualidad, abordándose desde diferentes campos, entre los que se encuentra la educación (Herraiz, 2010; Ríos, 2015), y en esta misma línea se dirige el presente texto. De este modo, comenzamos contextualizando la masculinidad dentro del ámbito educativo. Seguidamente, presentamos nuestra concepción de la corpografía como ejercicio visual que, como práctica artística, permite reflexionar sobre nuestra condición humana (Errázuriz-Larraín y Fermandois-Schmutzer, 2021). A continuación, se describe el estudio que se ha realizado analizando diversas corpografías que relatan vivencias personales sobre la construcción de masculinidades, se detallan los resultados obtenidos y, por último, se comparten las implicaciones que emergen tras la reflexión sobre dichos hallazgos.

El concepto de masculinidad podría ser definido de forma sucinta como la construcción de una posición relativa a las relaciones de género. Es decir, este término hace referencia a las prácticas por las cuales las personas se comprometen en una posición de género concreta, y los efectos que estas prácticas generan en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura

(Connell, 2003). De hecho, la construcción de masculinidades subyace a los procesos en los que vivimos en nuestra sociedad y se vincula con percepciones culturales (Connell et al., 2021; Herraiz, 2010). Adoptando una perspectiva crítica, “problematizar la masculinidad ha permitido tomar conciencia de que el hombre, como todo estado humano, es el resultado, en cualquier tiempo y lugar, de tradiciones, circunstancias y voluntades individuales que esperan ser examinadas” (Perotin-Dumon, 2001, p. 3). No obstante, pese a atisbar una incipiente concienciación y reprobación con respecto al rol que juegan las masculinidades de arquetipo tradicional en nuestra sociedad, lejos de estar en declive, aún hoy se siguen viendo reforzadas (Connell, 2012). En este sentido, las escuelas se erigen como contextos sociales clave en la creación y promoción de la tradicional concepción de masculinidad (Díez, 2015). Esto se debe a que la asignación diferencial de actividades y roles, segmentando claramente lo que es propio de los niños y lo que es propio de las niñas, que se dan habitualmente en este escenario, parece un factor claro que perpetúa el modelo de masculinidad tradicional (Bosch et al., 2006).

Así pues, uno de los nuevos retos de la educación para la igualdad se sitúa en la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos (Aubert et al., 2004), para lo que son necesarios cambios cognitivos, emocionales y actitudinales por parte del profesorado, repercutiendo, por ende, tanto a la formación inicial como a la permanente (Díez, 2015). Con este fin, resulta interesante ofrecer a los docentes y futuros docentes contextos y ejercicios mediante los que reflexionar críticamente sobre sus experiencias personales relativas a la construcción de arquetipos y estereotipos durante en su etapa formativa (Cardeñosa-Iglesias et al., 2021; Pallarès y Lozano, 2020). Para ello, las artes visuales y la cultura visual pueden generar un espacio óptimo a fin de analizar críticamente la construcción de las subjetividades masculinas (Herraiz, 2010), y poder así sobreponerse a su permanencia en sus futuras prácticas docentes.

## **2. Corpografías como ejercicio de autorepresentación audiovisual**

Existen múltiples y muy diversos ejercicios de reflexión en el campo de las artes y la cultura visual (Caballero, 2014; Rojas, 2018). Entre ellos, las

corpografías han sido utilizadas no solamente por maestros, sino también por profesores de secundaria, pedagogos, educadores sociales o psicopedagogos, poniendo en juego elementos de su corporeidad, así como de su masculinidad. De hecho, la aplicación, divulgación e investigación de las corpografías se ha visto incrementada durante los últimos años (Borges y Ferla, 2017; Espçiritu y Jenior, 2014; Gel, 2020; Jacques y Britto, 2008; Ortega et al., 2018; Autor, 2006; Autores, 2019; Trosmann, 2013).

La relación entre cuerpo, identidad y representación visual (o audiovisual) tiene un elevado interés en los sectores vinculados a la formación. De hecho, “reconocer la dimensión simbólica del cuerpo en la educación es comprender que él anuncia las formas de experiencia con el mundo y con sí mismo” (Autores, 2018, p. 189). A esa relación (la autorepresentación somática o corporal) hemos convenido en denominarla “corpografía”. Hace años que nos preocupa e interesa el concepto “Corpografía”, y ese interés se ha focalizado en pensar las formas de representar o autorepresentarse a nivel corporal (Autor, 2006). No se trata tanto de pensar esas formas desde una perspectiva biomédica o fisiológica sino más bien desde una perspectiva simbólica, cercana a ciertas tradiciones de la antropología filosófica. Adopta, por tanto, la perspectiva que propone Shilling: “These analyses were not alone in their approach towards the body but followed and drew on a long tradition of philosophical and theological inquiry in the West” (2016, p. XIV). Asimismo, se sitúa en la órbita de los trabajos presentados en el libro colectivo *La tentation du corps*, y comulga con la concepción de sus coordinadores, quienes proponen en su prólogo:

Le corps et ses déterminations biologiques ne sont plus une plaque de cire que la culture et les rapports sociaux modèleraint à leur guise, mais la matrice et le support physique dans lesquels s’ancrent de façon ultime, plus o moins complexe et directe selon le cas, les représentations sociales (Memmi et al., 2009, p.14).

Desde esta óptica el cuerpo se sitúa como espacio de representación simbólica y se convierte verdaderamente en una corpografía, en un diseño somático de sí mismo que pone en juego la carne, la persona, la palabra y la imagen.

Teniendo en cuenta el relevante papel que juega el cuerpo como factor en torno al que se generan las diferencias y naturalizan las percepciones de masculinidad (Díez, 2015), las corpografías se erigen como una aproximación adecuada que puede permitirnos llegar a descifrar signos que los cuerpos nos dicen, nos transmiten, escriben sobre sus pieles, narran desde sus entrañas y gritan a través de sus poros. Para ello es necesario partir de la realidad y,

en un contexto regido por la monopolización de imágenes normativas, la imagen en movimiento (...) se presenta como una vía de escape a la iconosfera dominante y una herramienta de lucha sociopolítica, así como de producción de un nuevo imaginario colectivo (Caballero, 2014, p.102).

En este sentido, las corpografías, como producto audiovisual y experiencia artística, pueden ofrecer oportunidades para reflexionar sobre la propia condición humana (Errázuriz-Larraín y Fermandois-Schmutzer, 2021). Es decir, pueden favorecer la reflexión crítica sobre experiencias personales relacionadas con la construcción de las subjetividades masculinas, permitiendo al alumnado compartir vivencias y contrastar realidades, sentimientos y situaciones experimentadas. Para el psicólogo argentino, Carlos Trosmann, “Cuerpo y Palabra forman Corpografías, intentos de decodificar las señales del cuerpo, de cartografiar las palabras con las que nos apropiamos de nuestro cuerpo, con las que el cuerpo se entrama y surge de la cultura” (2013, p. 81-82). A su vez, la corpografía puede vincularse con la imagen y cómo en esta se representan (o autorepresentan) los cuerpos.

Con lo planteado hasta el momento podemos avanzar que nuestra concepción de corpografía es un concepto complejo de definir, de tipo escurridizo, pero justamente por ello con muchas posibilidades de ser pensado y aplicado tanto al campo de los Estudios Corporales (Body Studies) como al Pedagógico. A pesar de las dificultades por definirlo, podemos concebir la corpografía como:

- Algo que permite leer a los cuerpos desde su condición social, cultural o simbólica (y superar así una visión y hermenéutica fisiológica, biomecánica y organicista del ser humano).

- La posibilidad del cuerpo de grafiar desde el cuerpo o grafiar con el cuerpo, pensándolo desde su condición comunicativa, parlante y empalabrada.
- El ejercicio que nos permite grafiar en el cuerpo, bien de forma consciente (a través de tatuajes, ejercicios deportivos para estilizar el cuerpo, regímenes alimentarios, operaciones de cirugía estética, etc.) o bien a través de las propias vivencias somáticas (cicatrices, arrugas, formas corporales, etc.).
- Una forma sutil y perfilada de empalabrar el cuerpo, de permitirle escapar de la caverna del silencio corporal para pasar a manifestarse como una de las formas activas de agenciar la subjetividad.
- Una controversia realmente interesante y productiva entre la Carne y la Palabra que se traduce en ejercicios vitales de conexión, desconexión o vertebración por parte del sujeto desde una dimensión antropológica integral y no dicotomizante.

La corpografía no sería entonces una técnica, sino que de forma muy sencilla podemos entenderla como la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través del lenguaje los cuerpos significan, dignifican, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora, -aunque no lo quieran- cuerpos políticos.

De este modo, el presente texto tiene por objetivo analizar las experiencias vividas por un grupo de alumnado universitario a fin de comprender cómo han vivido la construcción de masculinidades durante su etapa formativa. Asimismo, con su presentación en este texto pretendemos dar a conocer valiosas experiencias que ayuden a generar diálogos críticos de los que emanen pautas útiles a fin de superar prácticas educativas que perpetúen el modelo de masculinidad tradicional. Entendemos que esta es la manera en que podemos contribuir, desde el ámbito académico y científico, al desvelamiento crítico de la realidad social, así como a la cimentación de una ciudadanía crítica y transformadora.

### **3. Método**

#### **3.1. El ejercicio de la corpografía**

El estudio que presentamos parte, en su origen, de una experiencia de formación en la Maestría de Psicopedagogía (Universitat Xxx) y de un ejercicio de autorepresentación visual del alumnado. La mayoría del estudiantado participante posee titulaciones vinculadas al área de educación (maestros de infantil y primaria) que prosigue su formación estudiando una maestría para ampliar sus conocimientos y sus horizontes de desarrollo profesional. Circunscrito a una asignatura de esta maestría, el ejercicio de autorepresentación visual que analizamos en el presente texto se focaliza, inicialmente, en la escritura. Es decir, el estudiantado debía describir de forma narrativa algunas cuestiones esenciales que atañían directamente a su experiencia corporal en los contextos formativos y educativos poniendo el foco de atención en la construcción de masculinidades en las cuales se habían visto inmersos. Dichas experiencias hacen referencia a cómo han vivido encarnadamente formar parte de la categoría “alumnado” ahora que se encuentran ya al otro lado como docentes. La producción escrita de dicho ejercicio poseía algunas limitaciones de forma que, posteriormente, tras pasamos la producción y el registro de dicha narración a lo que denominamos corpografías mediante un formato visual, dado que el cuerpo juega un papel fundamental en la construcción de la masculinidad (Díez, 2015). Dicho formato no sólo impulsa las capacidades interpretativas y artísticas del alumnado, sino que también favorece el desarrollo del saber hacer y el saber explicar lo que se hace (Catibiela, 2017). Este formato se abre a un abanico de posibilidades mucho más amplio y creativo que el textual. Del despliegue de narrativas audiovisuales que aparecen en las acciones de orden performáticas del estudiantado, nos hemos focalizado en las que se pueden alinear con el estudio de las masculinidades.

Concretamente, la práctica que describimos y analizamos en este artículo se inició al lanzar la pregunta ¿Cómo ha sido tu corpografía escolar? tras ofrecer al estudiantado una serie de textos que les permitieran reflexionar sobre sus experiencias y vivencias. Así, el alumnado de la maestría debía realizar una

representación simbólica y visual de su trayectoria, de su proceso, de las marcas que la Educación dejó en sus cuerpos en forma de surcos, cicatrices, gestos, miradas, posturas, distancias, silencios, etc., dando respuesta a la invitación que recibieron por parte del profesorado:

Os invitamos a repensar el cuerpo en la escuela, vivificarlo para comprendernos es el ejercicio que te proponemos. Se trata de realizar un producto audiovisual (de entre 3 y 5 minutos de duración), que llevaría por título genérico: «Mi corpografía escolar». De lo que se trata es de trazar un mapa, una historia, una autobiografía, la tuya, de sentidos y sonidos, de olores, tactos, gustos y colores que explique tus vivencias corporales a lo largo de tu paso por las diversas instituciones educativas y las puedas relacionar con los diferentes paradigmas que hemos trabajado a lo largo de la asignatura.

El fin último de la actividad propuesta radicaba en desarrollar procesos de comunicación para el cambio y la transformación social, puesto que la reflexión crítica sobre las vivencias individuales ligadas a la construcción de la masculinidad permitiría al alumnado adquirir conciencia sobre los arquetipos y estereotipos a los que se han visto sujetos durante las distintas etapas de su proceso formativo.

### **3.2. Diseño de investigación**

Optamos por un enfoque cualitativo a fin de analizar las experiencias vividas por el alumnado participante respecto a la construcción de masculinidades a lo largo de su etapa formativa (Flick, 2015). La investigación se llevó a cabo adoptando una perspectiva biográfica e interpretativa, puesto que se dio a los participantes un espacio para narrar (en este caso visualmente) sus vivencias con la intención de otorgar relevancia a las percepciones personales ya que estas experiencias son susceptibles de aportar un enfoque específico al problema de investigación (Rivas-Flores y Herrera-Pastor, 2009). El estudio se circunscribe en la denominada metodología 'a/r/tografía', en tanto que los intereses artísticos, educativos e investigadores confluyen simultáneamente (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Asimismo, el estudio fue participativo, puesto que la explicación de «lo que ha sucedido» fue construida conjuntamente entre

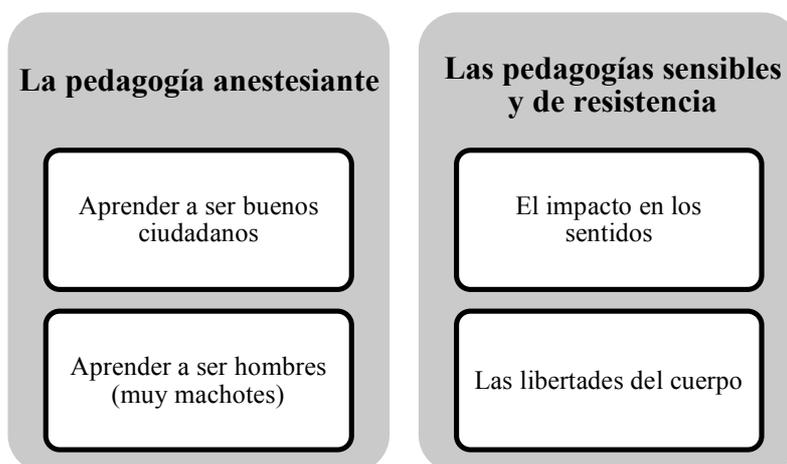
el profesorado-investigador y el estudiantado participante. Concretamente, se han analizado las corpografías generadas por el alumnado masculino participante, puesto que los documentos audiovisuales se relacionan con la construcción de la realidad social y cultural, y son cada vez más utilizados en la investigación en ciencias sociales (García et al., 2016).

El análisis se focalizó en comparar las diferentes experiencias del estudiantado masculino para extraer las coincidencias (posibles categorías de contenido) que emergen de los productos audiovisuales generados a través de un procedimiento inductivo. El total de registros audiovisuales analizados ha sido de 72. Pese a tratarse de un producto audiovisual, el análisis se ha centrado en el discurso y las narrativas compartidas por el alumnado, para lo que se realizó un visionado y vaciado de las transcripciones de las corpografías. Concretamente, el estudio de la información obtenida se llevó a cabo mediante un análisis conjunto de contenido, entendiendo este como una técnica sistemática y cualitativa que se sirve de materiales representativos (Porta y Silva, 2003). Con objeto de analizar el conjunto de datos recabados, se llevaron a cabo estrategias de codificación, fragmentación y categorización. En primer lugar, se identificaron las unidades de significado y los temas emergentes en el discurso del contenido audiovisual. Seguidamente, estas se fragmentaron y categorizaron en base a cadenas textuales diferenciadas. A continuación, se establecieron las categorías o núcleos de contenido, siendo contrastadas y discutidas por diferentes miembros del equipo de investigación. Los nombres que aparecen en la siguiente sección son ficticios a fin de mantener el anonimato de los participantes.

#### **4. Resultados**

Los resultados obtenidos del análisis de las corpografías permiten establecer dos grandes categorías o núcleos de contenido en forma de las pedagogías identificadas: una pedagogía anestesiante y otra pedagogía sensible y/o de la resistencia. La Figura 1 (F1) muestra de forma sucinta las dos categorías y los subapartados que emergen en cada una de ellas. El presente apartado, fiel a estos hallazgos, se subdivide en dos secciones, de forma que cada apartado se

centra en describir cada una de las pedagogías detectadas, presentando ejemplos ilustrativos y discutiendo las referidas categorías, así como las principales implicaciones de las mismas en forma de subcategorías.



F1. Categorías en que se dividen los resultados.

#### 4.1. La pedagogía anestésiante

Por pedagogía anestésiante entendemos aquella pedagogía que tiene la finalidad (no siempre consciente y a menudo como parte del currículum oculto) de anestésiar a los sujetos de la educación en la que se encuentran inmersos. Anestésia es una palabra de origen griego que significa, justamente, ausencia de sensaciones. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas, contrasta con su sentido en el campo educativo. La pedagogía anestésiante toma la forma verbal —activa— de la potencia, del potencial futuro. La finalidad de la anestésia es la paralización de determinadas partes del cuerpo humano para realizar algún tipo de operación en ellas o con ellas, se trataría de no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones) sino mantenerlo dormido, pasivo corporalmente. En el dejarse anestésiar el no resistir, tiene lugar la caducidad del sujeto, la pérdida de reacción, el ocultamiento de sus posibles maniobras o el pasar a ser algo más que alguien (dejar de ser un sujeto con todas sus potencialidades y pasar a ser un objeto).

#### **4.1.1. Aprender a ser buenos ciudadanos**

Empezamos este apartado recogiendo una narración de uno de los participantes:

Todo cambió cuando tenía 5 años y nueve meses. Me llevaron a la escuela de EGB como si fuera una condena. Entré en una especie de cárcel donde me anestesiaron todos mis sentidos. Todos no: dejaron en oído para escuchar al profesor y la vista para mirar la pizarra. El cuerpo fue reducido entre unos estrechos pupitres dobles (Juan).

Esta idea es recurrente en la muestra de las corpografías analizadas. Entre otros aspectos, se hace referencia a esta pedagogía cuando se alude a las filas (el orden en los patios y al subir y bajar de las aulas, al salir de excursión por la ciudad, etc.). El estudiantado repite el hecho de haber tenido que aprender a levantar la mano, a guardar silencio y a mantener ciertas composturas; a responder cuando se les pregunta, a bajar la mirada, a no gritar o hablar en voz baja, a terminarse la comida, a vestir con decoro, etc.

También exponen que debieron aprender a pedir permiso para ir al baño, a controlar los esfínteres y a aceptar determinados castigos si alguna vez no pudieron reprimir su necesidad de orinar. Se trataba de aprender a controlar y a domar los instintos, el cuerpo en sí mismo, como algo separado de su yo. Algunos de los participantes lo vivieron como verdaderas microviolencias que negaban la realidad de sus cuerpos y que podían ser vividas como condenas. Se les invitaba (u obligaba) a ser, en definitiva, vigilantes de sus propios cuerpos, a autogestionar sus instintos y deseos, a ser buenos y correctos ciudadanos.

En las narrativas de este tipo de pedagogía, la palabra “castigo” aparece de forma reiterada, y se vincula al hecho de no acatar las órdenes marcadas, traducéndose, a menudo, en la copia: “me dolía la mano después de escribir, 100, 200, 300 veces no lo volveré a hacer” (Javier), en ponerles de “cara a la pared”, en pasar a ser el último de la fila (cuando erraban al preguntarles la lección) o en la expulsión de sus cuerpos fuera del aula (porque eran cuerpos inquietos que inquietaban al docente). Para otro de los participantes, esa

pedagogía se traducían en una pedagogía del terror: “en la guardería me castigaban encerrándome a oscuras en un cuarto húmedo” (Carlos).

Sobradamente presente se dibuja en los distintos relatos una pedagogía del silencio, de la palabra negada, así como de la negación de los cuerpos y de la imposición de una mirada hacia ellos que pretendía que “no comunicaran”. En palabras de Raúl: “y de repente vi que éramos un grupo de niños, todos callados, sin saber qué hacíamos allí”. Sobre esta cuestión no podemos dejar de manifestar la conexión entre esta pedagogía (por desgracia todavía demasiado presente) con ejercicios de una pedagogía franquista o tardofranquista, donde el silencio frente al saber del profesorado tiene que ser lo habitual por parte del alumnado. Una pedagogía en la que el profesorado sigue siendo quien dicta la lección mientras el alumnado sigue siendo el receptor pasivo del conocimiento transmitido, todo ello en un silencio sepulcral.

Y junto a la negación de la palabra hablada aparece con fuerza la pedagogía correctiva de la palabra escrita. Daniel comparte que “mi letra era espantosa, no era bien vista por parte del profesor. Ello me llevaba a tener que hacer mucha caligrafía”. El dominio del trazo se convierte en un aprendizaje clave, y aquellos sujetos de la educación que poseen letras “creativas” no estandarizadas, sufren ese castigo. Para Solerdecoll:

Todas las culturas articulan rituales que nos guían y sostienen: primero el lápiz, después el bolígrafo y, finalmente, el teclado. Con ellos traspasabas espacios socialmente marcados. El lápiz en primaria. En el instituto el bolígrafo; en ocasiones especiales, el teclado (2008, p. 14).

Seguir el trazo, entre los espacios marcados, sin buscar romper o traspassar la línea, era lo indicado por buena parte del profesorado en determinados momentos según las corpografías de los participantes.

A todo ello se puede unir el impacto generado por el proceso de introducción e iniciación a la lectura, puesto que para muchos estudiantes ejerció una forma de domesticación corporal, forjando modos de leer a partir de determinadas posturas. También se percibe que la represión del cuerpo iba aumentando con

la evolución y el paso de los ciclos educativos, puesto que, de acuerdo con la visión del alumnado, la formación intelectual poco a poco fue aplacando y desplazando al cuerpo. En este sentido, debían aprender a ser buenos estudiantes y hombres de provecho, y a tener la capacidad de aguantar seis horas sentados frente a una mesa y fijados a una silla. Esto se vincula a las palabras que Kafka escribía en la carta que mandó a su amigo Pollack ya en el año 1902:

Estoy sentado ante mi hermoso escritorio. No lo conoces ¿Cómo podrías? Se trata, concretamente, de un buen escritorio burgués, bien organizado, pensado para tareas docentes. Tiene en el sitio donde de ordinario se hallan las rodillas del escritor, dos terribles puntas de madera. Y ahora presta atención. Cuando uno está terriblemente sentado, es cuidadoso y escribe algo bueno y burgués, entonces está perfectamente. Pero, ay de ti si te emocionas y mueves el cuerpo, aunque solo sea un poco, porque entonces, inevitablemente, se te clavan las maderas puntiagudas en las rodillas y ¡como duele! Te podría enseñar los cardenales. ¿Y qué es lo que eso quiere decir?: “No escribas nada emocionante y no permitas que tu cuerpo se mueva. Domingo 24 de agosto de 1902.

#### **4.1.2. Aprender a ser hombres (muy machotes)**

Uno de los participantes lo dice con claridad: “Y entonces me dijeron: ¡eres un machote y los machotes no lloran! ¿Por qué no puedo llorar y ser un machote me pregunté? O ¿Por qué tengo que ser un machote?” (Diego). A lo largo de las corpografías aparecen trazos, registros de ese camino marcado hacia la masculinidad prototípica. Así, el estudiantado señala que, desde las primeras etapas educativas, tuvieron que aprender a “diferenciar y sobre todo diferenciarnos de las otras, de las niñas, a través de dispositivos, artefactos, formas de ser y estar” (Oriol). Cabe destacar, en relación con este aspecto, como aparece en muchos casos la construcción de un cambio que llama la atención de numerosos estudiantes: “en infantil existían baños mixtos y en primaria nacieron los géneros”. En una de las corpografías podemos escuchar: “Era oficialmente un hombre y el binarismo sexual me acababa de dar la bienvenida a la escuela” (Pedro). En muchas ocasiones se detecta también la

vivencia forzada del alumnado relativa a la diferencia de género. Los ejemplos de formas de diferenciación genérica a las que se vieron sujetos los estudiantes son múltiples. Entre otras, se mencionan los colores de las batas utilizadas para marcar esa diferencia: azules y rosas; los deportes practicados para ejercitar el cuerpo: “deben ser bien distintos entre niños y niñas”; esconder algunas acciones por ser consideradas debilidades por parte de un chico, como es el caso de llorar; “a aguantar cuando un maestro o religioso intenta abusar de nosotros” (Juan); a aprender a luchar y pelear como hombres; a jugar a fútbol, a jugar mucho a fútbol en el territorio por excelencia -de una determinada masculinidad- del patio. A lo que se suma algo realmente incomprensible y que todavía hoy sigue vigente: los partidos de fútbol binarios de niños contra niñas. Para Enrique, “el patio era un espacio de desahogo; pero también recuerdo las burlas hacia una niña a quien gustaba mucho jugar a fútbol”. Otro ejemplo claro de esta diferenciación en función del género es expuesto por un estudiante al comentar que “jugábamos a juegos simbólicos para niños y para niñas, y en caso de duda ya había quien se encargaba de clarificar el camino que debíamos seguir” (Marcos).

Otro de los participantes habla de sus zapatillas de Pocahontas y del día que las llevó a la escuela. Le resulta imposible olvidar los comentarios que le hicieron, especialmente al coincidir en el patio con una niña que también las llevaba. Recuerda claramente la sensación que vivió en esos momentos y que le transmitieron los niños (no habló de niñas) al construirlo como “rarito”, extraño o desviado del ideal normativo de masculinidad (Autores, 2017). Otro estudiante comparte que “en infantil, dar un abrazo a otro niño, cogernos de la mano, sucedía sin problema; al llegar a primaria (ya no digo a secundaria) era algo peligroso si se mostraba abiertamente” (José Manuel). Más narrativas insisten en las veces que han escuchado decir a otros o incluso a ellos mismos: “No seas niña, no seas nenaza”, “a ver si te ganará una niña”, “quieres hacer el favor de chutar el balón como un niño” (Manu).

Entonces el sistema se preocupa por esos cuerpos desviados, por los cuerpos que molestan y le molestan, y es en ese momento cuando surge la pregunta: ¿Qué hacer con esos cuerpos? ¿Oprimir, apretar fuerte, desgarrar, estrujar su

piel, descorporeizarlos?. Ejercer alguna acción que los contenga (y proteja a los otros): atarlos, encerrarlos, aislarlos, castigarlos, negarlos, ningunearlos, marcarlos, estigmatizarlos, etc. El cuerpo es pensado, en y desde la educación, como algo que debe ser sujetado, como si la educación debiera mantenerlo ligado a una posición forzada; imponerle camisas de fuerza (simbólicas o físicas) para hacer más real esa imposición (Morillo, 2019).

Tener ejemplos y visiones de masculinidades hegemónicas, de ese maestro de referencia que impacta, que marca sin generar dudas sobre la forma adecuada de “cómo debemos comportarnos y proyectarnos hacia el futuro” son consideraciones que permean en las diferentes corpografías analizadas. De este modo, el alumnado alude a que les enseñaron la verdad de cómo ser hombres, sin que aparecieran (o por lo menos eso creyeron en aquel momento) dudas, rendijas o cicatrices.

También se alude a la transmisión de concepciones relativas a otros temas. Entre otras ocasiones, los niños debían “aprender a querer a las niñas y a no imaginar a un niño como pareja”. Además, si bien es cierto que debieron asistir a charlas de sexualidad, estas se desarrollaban “casi siempre en clase de biología y basadas en la reproducción humana”. De forma que se prescindía totalmente de la mención de géneros y las diferentes posibilidades que estos significaban. En suma, temáticas que, de forma colateral, también inciden en la construcción de la idea tradicional de qué es ser un hombre.

#### **4.2. Las pedagogías sensibles y de resistencia**

Pero para algunas pedagogías, como ocurre en la vida misma, las personas también somos “cuerpos-lectores” (no solo mentes incorpóreas); y como cuerpos lectores tenemos la capacidad de desviarnos, de torcernos, de volvernos anormales y extraños, inadecuados o diversos. En este sentido, nos volvemos seres sensibles, dejamos que los afectos nos impacten (Fallas-Vargas, 2019). Como educandos, y después educadores, pensamos el cuerpo, pensamos con el cuerpo, pensamos desde el cuerpo y tenemos la potencia de resignificar las praxis educativas. Desde esta perspectiva, el estudiantado muestra, a través de las corpografías, su experiencia y responde a la pregunta

que ha hecho a sus sentidos sobre lo que supuso para ellos el paso por el sistema educativo.

#### **4.2.1. El impacto en los sentidos**

De forma reiterada aparece en la mayor parte de las corpografías una experiencia corporal vinculada a los sentidos, especialmente notoria en lo relativo al olfato, a través de los olores. Así, por ejemplo, diversos estudiantes aducen y hacen referencia a los perfumes que los han acompañado a lo largo de su etapa formativa y el papel que estos han jugado. Oler es, al fin y al cabo, reconocer al otro por el perfume que desprende y, de hecho, es una forma ancestral de ejercer las relaciones humanas (Autor, 2017). Lo que sucede es que, con la depuración de los cuerpos en la sociedad contemporánea, los olores han sido negados, han sido borrados, y han sido conceptualizados como algo negativo que las personas deben repudiar.

El cuerpo es un verdadero “agente del sentido” y a través de él se marcan territorios y fronteras en relación a 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; a pesar de que la escuela lo ha intentado.

Por ejemplo, un alumno comenta sutilmente, con voz tenue, casi en silencio: “la maestra nos ponía colonia cuando regresábamos del patio”. Esto recuerda la historia del perfume de la maestra del que habla Adelina Ecceli (Zamboni, 2002):

Me había inspirado mi maestra. Eran tiempos de guerra y ella siempre era puntual, siempre acudía, siempre desprendía un buen olor que solo ella tenía. Yo era pequeña y me sentaba siempre en la primera fila. Su perfume me envolvía siempre y aún podía reconocerlo. Durante la guerra no había perfumes ni jaboncillos y la nariz era más sensible a los olores.

Siempre guardo frasquitos en casa porque pienso que si volviera a haber una guerra es una de las cosas que hay que tener. Aquel olor no era de destrucción, se conservaba desde antes de la destrucción incluso durante la guerra (p. 20).

Los participantes hablan de su memoria olfativa en la escuela, considerando tanto los buenos como los malos recuerdos. Entre otros ejemplos aparecen menciones relativas a objetos y elementos cotidianos dentro del contexto escolar tales como el olor a bocadillo y de sus ingredientes (chorizo, jamón york, atún), el olor (y sonido) de la tiza en la pizarra, el agradable olor a plastilina, a pegamento y pinturas; el olor a libros nuevos (vinculado a otras ideas o sensaciones puesto “que indicaba que ya éramos mayores”), al olor a Nenuco y a toallitas en infantil, al olor a nata de la goma de borrar. Para Daniel, ese recuerdo se concreta en: “el olor a libros nuevos, a colonia chispa, batidos y zumos que tomábamos en el patio”. También se alude al olor de diferentes espacios como el del laboratorio de biología, a los hedores de los baños, a las aulas con fuerte olor a adolescente después de horas con la puerta cerrada, o al olor a cuerpo fuerte a la entrada del recreo, al olor a huerto de la escuela en las actividades de ciencias naturales, así como al olor a tierra del patio de la escuela o al olor al cloro de la piscina.

Todo ello remite a lo que se remueve en estos estudiantes, y la relevancia que los sentidos, y en especial el olfato, generan y han generado en su formación.

#### **4.2.2. Las libertades del cuerpo**

En casi todos los relatos se aprecia una visión del cuerpo como acto de libertad, especialmente en el caso de algunas etapas concretas. La educación infantil, que recibieron entre los tres y cinco años, ese periodo previo a la escolarización obligatoria, se erige como la etapa por excelencia en este sentido. No obstante, se perciben también actos de microresistencia en la etapa de educación secundaria, cuando el alumnado se encontraba en plena adolescencia y tenía entre 12 y 16 años. Este proceso de emancipación, de liberación del cautiverio al que el cuerpo se ha visto sometido, se ha tratado de forma individual y a veces colectiva. En cualquier caso, el alumnado ha mostrado cómo, durante su

etapa formativa, trató de romper con las disciplinas normalizadoras y así reconquistar su libertad.

A partir de la lectura de algunos textos, de autoras como Gloria Anzaldúa, Val Flores, Ricard Huerta, Urko Gato, Asun Pié, Gayatri Chakravorty Spivak, los participantes reflexionaron sobre las vivencias de sus cuerpos en las escuelas y cómo han transitado y transformado sus vidas desde los estudios subalternos, las pedagogías chicanas en la frontera, las marcas de la educación en la piel o la pedagogía de la carne desgarrada. Esta lectura y reflexión posterior, que toma voz en forma de corpografía, permite situar en otra posición a los estudiantes, como educadores; y permite romper con las posiciones y concepciones originales. De esta forma, las corpografías muestran cómo el alumnado ha sido capaz de redireccionar esas líneas que, hasta el momento parecían rígidas, inamovibles e incuestionables. Por ejemplo, en una de las corpografías se dice que “En mi caso, muchos recreos y excursiones los pasaba con ellas, con las niñas. Me gustaba mucho estar con ellas, me lo pasaba bien”. Puede apreciarse aquí cómo aparece la libertad de movimientos como un cierto divorcio de la normalidad, como una acción fuera de lo ordinario o lo esperado. Para otros, la radicalidad del cuerpo adolescente en los dispositivos escolares era llevada al extremo: “Castigué mi cuerpo con el consumo de drogas y fue entonces que me hice mi primer tatuaje; más adelante dejé las drogas, pero no he dejado de tatuarme” (Carlos).

Esta posición que busca la liberación del cuerpo, que brota como algo proyectivo, y presenta una línea de futuro hacia la que les gustaría dirigir su labor profesional. Así, un estudiante expone que “ahora que trabajo como maestro busco esta posición de la pedagogía sensible, de la pedagogía de la resistencia donde puedo ser y actuar desde otra posición, desde otra masculinidad” (Javier). De esta forma, en las corpografías se atestigua cómo el alumnado es capaz de conectarse o reconectarse a través de la navegación sensorial por las infancias.

En definitiva, el estudiantado da muestra, a través de las corpografías, de querer romper con determinadas líneas pedagógicas que, hasta el momento, parecían incuestionables; y de querer hacerlo de formas distintas, recordando

y/o siguiendo a esa maestra o a ese maestro que les guió, como contrabandistas, por la senda enérgica de una pedagogía que les despertó de la anestesia. Estas ideas, esta voluntad de emancipación y de liberación, se encuentran también descritas en obras tales como:

*La Mestra (Zoo)*

*“Mare mare, que jo no vull tornar  
A resar i a callar quan ells manen.  
Pare pare, jo volia somiar  
i volar, i allà ens tallen les ales.*

“Madre madre, que yo no quiero volver  
A rezar y a callar cuando ellos mandan.  
Padre pare, yo quería soñar  
y volar, y allá nos cortan las alas.

*Contrabandista de verbs  
clandestins  
escampant el verí,  
per pobles vius i senders infinits  
Quin gust sentir-la parlar,  
si del carrer i el corral és l'ama.  
I ara hi ha un poble que brama  
en un idioma proscrit.*

Contrabandista de verbos clandestinos  
esparciendo el veneno,  
por pueblos vivos y senderos infinitos  
Qué gusto sentirla hablar,  
si de la calle y el corral es el ama.  
Y ahora hay un pueblo que brama  
en un idioma proscrito.

*En eixe context, arriba una mestra,  
rebel, decidida, valenta.  
La infància en disputa es conquesta,  
el dictador mor... es comenta.  
Tenebres s'emporte el difunt  
canviem els costums mort a  
l'obediència.  
Trenquem el rosari, cremem els  
apunts,  
davant el futur la innocència.  
Arriba l'expedient disciplinari,  
volem que memoritzen l'oració i  
l'abecedari.  
Horaris estrictes, i un pati ben  
delimitat.*

En ese contexto, llega una maestra,  
rebelde, decidida, valiente.  
La infancia en disputa se conquista,  
el dictador muere... se comenta.  
Tinieblas se lleva el difunto  
cambiamos las costumbres, muerte a la  
obediencia.  
Rompeamos el rosario, quemamos los  
apuntes,  
ante el futuro, la inocencia.  
Llega el expediente disciplinario,  
queremos que memoricen la oración y  
el abecedario.  
Horarios estrictos, y un patio muy  
delimitado.  
Centro penitenciario de cristianos.

*Centre penitenciari de cristians.*

*Vinguen l'alcalde, la guàrdia,  
inspectors*

*a defende l'absurd, a donar-li  
lliçons.*

*No van poder, mai no podran.*

*D'aquella mestra hui som alumnat  
aventatjat.”*

Vengan el alcalde, la guardia,  
inspectores

a defender lo absurdo, a darle  
lecciones.

No pudieron, nunca podrán.

De aquella maestra hoy somos  
alumnado aventajado.”

## **5. Discusión y Conclusiones**

Sobre la confluencia de dimensiones humanas como la pedagogía, la cultura, el cuerpo y el arte, el presente trabajo ha abordado, a través del análisis de una serie de corpografías, la forma en que un grupo de estudiantes del Máster en Psicopedagogía de la Universitat Xxx ha incorporado, y en muchos casos naturalizado, concepciones de masculinidad socialmente construidas a lo largo de su periplo educativo. El uso de la ‘a/r/tografía’ ha permitido ofrecer nuevas formas de comprender las experiencias del alumnado participante a la vez que se ha dado respuesta a la necesaria promoción de la dimensión cultural en el campo de la formación docente (Errázuriz-Larraín y Fernandois-Schmutzer, 2021). Las construcciones sociales puestas de manifiesto, como no puede ser de otro modo, responden a determinados contextos educativos socio-históricos, contruidos en su gran mayoría sobre la base de relaciones de poder hegemónicas (Connel et al., 2021). Dichas vivencias educativas han propiciado en gran medida la construcción de la masculinidad de los participantes, basada en un determinado modelo vinculado a cómo la cultura y la sociedad en la que viven concibe qué es ser un hombre (López-Pontigo et al., 2021). En particular, del análisis de los ejercicios audiovisuales emerge una invitación a superar la concepción de masculinidad clásica, esbozando vías alternativas para nuevas masculinidades docentes. Concretamente, los resultados obtenidos apuntan a la existencia de dos grandes pedagogías subyacentes a la formación de las masculinidades encarnadas por los participantes y representadas en las corpografías. Por una parte, una pedagogía anestesiante, asentada sobre la virilidad (hombría) como forma

hegemónica. Y, por otra parte, una pedagogía sensible, capaz de incorporar concepciones alternativas y variadas, abiertas a la emergencia de nuevas masculinidades docentes.

Desplegar la presencia corporal de los educadores frente a una cámara, empezar a narrar (pero a la vez a narrarse) para tomar conciencia, para reconstruir un itinerario personal de la educación corporal recibida, de los efectos de determinadas pedagogías en sus vidas y sus cuerpos ha sido uno de los elementos claves analizados. A través del ejercicio de autorepresentación audiovisual, los participantes mostraban los dispositivos que han ejercido sobre ellos actos de microviolencia, pero a la vez han desvelado sus propios actos de resistencia. Resistir y resistirse para construir nuevas formas docentes, masculinidades abiertas a otras categorías que plantean una transformación de los roles de ciudadano, de “macho” fuerte y que permiten, en definitiva, pensar la educación desde otra óptica. En base a los resultados obtenidos, el trabajo cuestiona el arquetipo de masculinidad tradicionalmente fomentado desde el ámbito educativo, trazando líneas de fuga para nuevas masculinidades docentes. Atendiendo a dichos resultados se abren distintas líneas futuras de investigación: a) Estudio de las influencias en la transmisión educativa de la cultura audiovisual en la comunidad educativa LGTBI; b) Análisis de modelos representacionales del profesorado masculino y su proyección corporal en formatos digitales; c) Las corpografías como metodologías de análisis e investigación de las representaciones somáticas.

### **Referencias bibliográficas**

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Borges. Y. y Ferla, A. (2017). O que pode o corpo? Corpografias de resistênci. Interface. *Comunicação, saúde, educação*, 21(67), 731-748. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0898>
- Bosch, E., Ferrer, V. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Anthropos Editorial.

- Caballero, A. A. (2014). Comunicación y subversión: estudios de género desde la cultura visual. Aportes de la Teoría Queer y los Estudios Visuales. *Journal de Comunicación Social*, 2(2), 95-119.
- Cardeñosa-Iglesias, P., Darretxe-Urrutxi, L., y Beloki-Arizti, N. (2021). Masculinidades alternativas: un modelo para alcanzar la transformación desde la educación social. *Ciencia y Educación*, 5(1), 147-158. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp147-158>
- Catibiela, A. (2017). Cultura visual y enseñanza. *Octante*, 2, 46-53.
- Connell, R.W. (2003) La organización social de la masculinidad, en: Lomas, C. (Comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós.
- Connell, R.W. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 418.
- Connel, R.W y Messerschmidt, James, W (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6, 829-859. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Díez-Gutiérrez, E.J.D. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68, 79-98.
- Errázuriz-Larraín, L. H. y Fernandois-Schmutzer, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias/Teacher training for Chilean art education. The pending cultural challenge in primary schools. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-70. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.67126>
- Espçiritu, D. y Jenior, J. (2014). Corpografías Urbanas. *Brazilian Journal of Presence Studies*, 4(1), 70-82. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266041982>
- Fallas-Vargas, F. (2019). Cuerpo, naturaleza y rebelión: el componente somático en el pensamiento de Adorno y en la dialéctica negativa. Bajo Palabra. *Revista de Filosofía*, 21, 19-38. <http://doi.org/10.15366/bp2019.21.001>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, E., Ballesteros, E. y Serrano, A. (2016). Metodologías audiovisuales (presentación). *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (35), 13-18.
- Gel, E.F. (2020). Recuperar el cuerpo: de Nietzsche a Butler. *Pensamiento*, 76(289), 341-354. <https://doi.org/10.14422/pen.v76.i289.y2020.006>
- Gómez, S. N., Gallo, L. E. y Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 179. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- Herraiz, F. (2010). Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde investigación sobre chicos y hombres hacia el estudio con chicos y

- chicas en torno a las masculinidades. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 52(5), 1-12.
- Jacques, P. B. y Britto, F. D. (2008). Corpografías urbanas: as memorias das vidas nos corpos. *Sem Hist Cid Urban*, 16(3), 1.
- López-Pontigo, L. L., Olvera, J. R., Gurrola, M. D. R. A., y Calva, E. G. B. (2021). Construcción social de la masculinidad en las vejees. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 10(19), 83-87.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Memmi, D., Guillo, D. y Martin, O. (2009). *La tentation du corps: corporéité et sciences sociales*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Morillo, K. (2019). Pedagogía de la sexualidad. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 10, 149-157. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241411>
- Ortega Salgado, C., Aguiluz Ibarгүйen, M. y Hoyos González, P. (2018). *Corpografías desde las artes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la educación: Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65-79. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22451>
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, (6), 13-23.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías Sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Planella, J. y Pié, A. (2017). *Pedagogías transgénero*. *Editorial Magisterio*.
- Planella, J. y Jiménez, J. (2019). Gramáticas de un mundo sensible: de corpógrafos y corpografías. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (87), 16-26. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463723>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa. <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta>
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.654>
- Rivas-Flores, J. I. y Herrera-Pastor, D. (2009). *Voz y educaciónla: narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.

- Rojas, D. (2018). Diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la realización cinematográfica. *El aula-locación. Kepes*, 15(18), 11-44. <https://doi.org/10.17151/kepes.2018.15.18.2>
- Shilling, C. (2016). *The Body: A very short introduction*. Oxford university press.
- Solerdecoll, M. (2008). Fragments d'una cal.ligrafia del cos. En I. Carrillo, E.R. Collelldemont y A. Gómez (eds.), *Fragments d'una cal.ligrafia del cos*. (pp. 9-24). Universitat de Victoria.
- Trosman, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal al mundo*. Topía
- Zamboni, C.H. (2002). Adelina Eccelli: la universidad es mi pueblo. En DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Icaria.