

## HACIA UNA EDUCACIÓN ENCUERPADA

### \_Algunas notas sobre pedagogía y un manifiesto\_

Aimar Pérez Galí

Para Berta

¿De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hoy en día?  
¿Cómo ha cambiado el marco en el que esta práctica se inscribe?  
¿Dónde nos situamos cuando nos disponemos a la tarea educativa?  
¿Qué lugar ocupa el cuerpo en todo esto? ¿Qué especificidad tiene la práctica pedagógica del cuerpo que se mueve o la danza como lenguaje? ¿Qué papel podría tener la danza en la educación primaria y secundaria?

Todas estas preguntas me acompañan desde que comencé a impartir clases, hace más de diez años, y ha aumentado mi interés en ellas desde que trabajo en una institución pública de estudios superiores como es el Conservatorio Superior de Danza del Institut del Teatre de Barcelona, impartiendo composición coreográfica y acompañando los procesos de creación de las estudiantes. Cinco años después, estaré al frente de la especialidad de pedagogía de la danza en esa misma institución. Y por eso quiero plantear ahora, a través de este texto, algunas ideas e intuiciones que atraviesan de un modo u otro mi labor pedagógica, sin más pretensión que hacer un acto de reflexión personal. Este ejercicio me ayudará a recopilar, ordenar, posicionarme y compartir algunos puntos de partida que me servirán para continuar mi labor pedagógica.

Partamos de las siguientes tres afirmaciones esenciales: la labor pedagógica es una labor creativa y, por tanto, artística; la labor pedagógica es, siempre e inevitablemente, una labor política; y, finalmente, la labor pedagógica es un acto de amor.

La pedagogía es, siempre, una labor creativa porque, al igual que las prácticas artísticas, nos obliga a asumir los límites de lo que conocemos, es decir, nos hace enfrentarnos a lo desconocido y al extrañamiento. Esta ignorancia de partida es precisamente lo que está en la raíz de cualquier impulso, tanto de aprender y entender como de

crear: nos acercamos al mundo con curiosidad, con ansias de saber, descubrir, explorar y experimentar para llegar a comprender.

Por otro lado, también debemos tener presente que la pedagogía es, siempre e inevitablemente, una labor política. Las decisiones que tomemos en relación con las prácticas que compartamos, cómo lo hagamos, con qué lenguaje, metodologías y discurso, tendrán un efecto u otro, pero siempre será una decisión que, consciente o inconscientemente, se lleve a cabo de acuerdo con una serie de decisiones ideológicas.

Y, finalmente, no hay que olvidar nunca que la pedagogía es, siempre, un acto de amor. De este asunto, quizás el más complejo de todos, me ocuparé más adelante con más extensión.

Estas tres afirmaciones establecen los tres ejes fundamentales con los que, a diario, me enfrento en la enseñanza de la danza. A continuación, haré un repaso de las cuestiones principales sobre las que creo que es necesario reflexionar en la actualidad y sobre las que creo que es urgente que se abra un debate expansivo. Algunas de estas cuestiones vienen enunciadas en citas o referencias a otras voces. Otras son más extensas. Todas ellas se sintetizan para acabar en un pequeño manifiesto que, más que afirmar, anuncia un campo de cuestionamiento en el que me encuentro inmerso y del que al día de hoy parte toda mi práctica pedagógica y artística.

## El papel de la danza en las escuelas

La danza en las escuelas, como área de conocimiento en sí misma, tiene una función concreta, que va más allá de desarrollar el conocimiento del cuerpo en movimiento y sus potencialidades. La danza en la escuela, además, pone en cuestión de forma radical ese cuerpo impuesto normativo y alienado que en el futuro será un trabajador-consumidor y que es tan característico de los sistemas educativos capitalistas en los que hemos crecido. La danza en la escuela es el medio de recuperar un cuerpo libre, consciente, autónomo, crítico y capaz de producir conocimiento a través del gozo, y no solamente a través del esfuerzo, la productividad y la competitividad. El sistema educativo hegemónico y heredado hace un gran esfuerzo por desvincular la conciencia del cuerpo del proceso de aprendizaje. Los cono-

cimientos imprescindibles para la formación del futuro trabajador capitalista se imponen a un cuerpo ignorado, silenciado y paralizado en un pupitre-puesto de trabajo durante el tiempo que dura una jornada laboral. Más allá del delirio en que ha resultado el sistema educativo europeo actual, es urgente recuperar la conciencia de que el cuerpo, en tanto lugar de la experiencia, es el único lugar en el que se produce el conocimiento. Es en el cuerpo donde se entiende el significado de una metáfora, la ley de la termodinámica y el ciclo de la vida, el lugar donde se encarna y se inscribe la historia, y el lugar del pensamiento, la poesía y las reacciones químicas que hacen que digiera la comida y transforme el oxígeno en dióxido de carbono.

El conocimiento o se encarna o es adiestramiento. Es urgente que entendamos que lo que llamamos educación es un proceso que sucede en el cuerpo, atravesándolo y modificándolo. En ese sentido, la danza en la escuela introduce la posibilidad de desarrollar una conciencia del medio carnal necesario para producir cualquier tipo de conocimiento. Una educación que imagina un cuerpo gozoso y consciente de su movimiento como condición necesaria para el aprendizaje es lo que a mí me gusta llamar una educación encuerpada.

## Danza en los planes de estudios

Sir Ken Robinson, una de las autoridades más reconocidas en el ámbito de la educación contemporánea, defiende el desarrollo de las aptitudes artísticas como objetivo necesario de los planes de estudios actuales:

Centrarse en unas pocas disciplinas no es buena idea. Recientemente he estado en Londres para insistir en que bailar en la escuela es tan importante como aprender matemáticas. Estoy convencido de que es así porque en todas las culturas tiene un papel fundamental en el crecimiento y el desarrollo humano. Hablamos de alegría, de relaciones sociales, de asimilación cultural... Está demostrado que si tienes un plan de estudios amplio, el rendimiento en matemáticas tiende a aumentar.<sup>44</sup>

44- *El Mundo*, 20 de octubre de 2018,

[https://www.elmundo.es/papel/lideres/2018/10/20/5bc9ce7746163f7e288b456e.html?fbclid=IwAR3yteT961C5gn\\_MdgbYI8i-CFoXZ1ppqhdvN2xj3gEzjLShprMQGlldpx0](https://www.elmundo.es/papel/lideres/2018/10/20/5bc9ce7746163f7e288b456e.html?fbclid=IwAR3yteT961C5gn_MdgbYI8i-CFoXZ1ppqhdvN2xj3gEzjLShprMQGlldpx0)

Hace unos años aprovechaba cualquier oportunidad para defender y reclamar la asignatura de danza en la educación primaria y secundaria. Si existe la asignatura de música y la de artes plásticas, ¿por qué no una de danza? Y no, no me refiero a la idea estúpida de obligar a los alumnos a aprender los pasitos básicos de los bailes de salón dentro de la asignatura de educación física. Me parecía de sentido común y así lo expresaba siempre que tenía ocasión: la danza debía integrarse en el currículum oficial como una asignatura más.

Ahora que llevo un tiempo reflexionando sobre esta idea de la educación encuerpada, me doy cuenta del peligro de que la danza se convierta en una asignatura más. Añadir sin más una asignatura de danza en el currículum oficial y continuar ignorando y silenciando el cuerpo como medio de producción de conocimiento seguramente sería un error. Probablemente, la danza acabaría aun más estigmatizada y acabaría alejando a muchas personas del gozo de moverse. Lo que defiendo ahora mismo es pensar una educación en la que el cuerpo sea el eje transversal de todas las asignaturas. Una educación encuerpada implica poner el cuerpo en el centro de la experiencia, hacer cruzar todo el conocimiento a través del cuerpo, en lugar de ignorarlo, como venimos haciendo de un tiempo a esta parte.

La educación somática es un valor fundamental para desarrollar una vida completa. Si algo he aprendido de la danza a lo largo de todos estos años —dos tercios de mi vida—, más allá del virtuosismo y el código, es un profundo conocimiento para gestionar las cosas que ocurren en mi cuerpo: reconocer los cambios y aceptarlos, lidiar con el dolor, gestionar la frustración, regular la excitación, trabajar con el cansancio, abandonarme al gozo, trabajar la observación y la paciencia, ser crítico y confiar en la intuición, acompañar el dolor ajeno, cuidarme y cuidar, celebrar la vida y asumir la muerte... Y, obviamente, no he adquirido todo este aprendizaje bailando, pero la danza ha sido la puerta de acceso a un conocimiento profundo del cuerpo que me ha permitido acercarme a la vida escuchando y leyendo lo que mi cuerpo dice.

## La ignorancia

Hace unos años, a poco de morir el cineasta Chris Marker, tuve una conversación con Laurence Rassel, en el aquel entonces directora de la Fundació Antoni Tàpies, de Barcelona. Laurence mencionó la muerte del cineasta y yo, asumiendo mi ignorancia, le pregunté quién era ese tal Marker, esperando la típica respuesta: ¿En serio no sabes quién es Chris Marker? La respuesta que recibí fue tan maravillosa que sigo recordándola cada vez que se repite esta situación: Qué bien que no conozcas a Chris Marker, así podrás descubrirlo por primera vez. La respuesta albergaba un futuro de excitación y curiosidad en lugar de un presente de culpabilidad por no saber. Corrí a casa y busqué *La jetée* y flipé, claro.

Laurence me regaló más perlas pedagógicas a lo largo del tiempo que pude compartir con ella en el tiempo que vivió en Barcelona.

En otra ocasión, viví junto con ella otra situación reveladora en la que entendí que, a menudo, lo que llamamos *gustos personales* son limitaciones que nos autoimponemos para no aceptar que la ignorancia es siempre una oportunidad de conocimiento.

Estábamos en la Fundació, delante de un cuadro de Tàpies, y le confesé, atrevido, mi poca afinidad hacia sus pinturas. Tuvimos una pequeña charla, que acabó enfrente de una pintura rectangular negra. Me preguntó: ¿Qué ves? Le respondí: Un rectángulo negro. ¿Y en qué te hace pensar un rectángulo negro? “En una pizarra de colegio, en la que existe todo el potencial para transmitir conocimientos.” De repente, me sorprendí a mí mismo atrapado en una pintura de Tàpies, ese pintor que no entendía y que de algún modo rechazaba. El cambio de posición lo produjo sin duda aquella pregunta tan básica que me obligaba a dejar a un lado lo que creía saber y mis gustos y a llevar mi atención a mi experiencia directa. “¿Qué ves?” se convertía en un disparador para iniciar un proceso de reflexión. En lugar de colocarme en el lugar del ignorante que sufre de una falta de información que la autoridad de turno subsana imponiendo una interpretación y un discurso posibles, la pregunta tan simple daba la vuelta a la situación y me ofrecía la posibilidad de un conocimiento directo de la obra. Desde entonces, cuando mostramos trabajos en proceso en el aula para darnos *feedback*, siempre empezamos con esta pregunta.

## La diversidad

Aspiro a una pedagogía ontológicamente diversa. No se trata en absoluto de “aceptar diferencias” o de ser “inclusivo”, ya que esto acabaría reforzando una realidad binaria en la que existe una “normalidad” y una “otredad patológica”. La diversidad es un aspecto esencial de todo ser. Y la pedagogía debe ser capaz de entender y atender esa naturaleza diversa como fuente de conocimiento.

“Cualquier pedagogía radical debe insistir en reconocer la presencia de todas las personas.”<sup>45</sup>

“Escuchar a cada persona (el sonido de las diferentes voces), escucharse unas a otras, es un ejercicio de reconocimiento. También asegura que ningún estudiante queda invisibilizado en el aula.”<sup>46</sup>

En un artículo publicado en el diario francés *Libération*, en enero del 2013, bajo el título *¿Quién defiende al niño queer?*, Paul B. Preciado afirma:

Lo que es preciso defender es el derecho de todo cuerpo, con independencia de su edad, de sus órganos sexuales o genitales, de sus fluidos reproductivos y de sus órganos gestantes, a la autodeterminación de género y sexual. El derecho de todo cuerpo a no ser educado exclusivamente para convertirse en fuerza de trabajo o fuerza de reproducción. Es preciso defender el derecho de los niños, de todos los niños, a ser considerados como subjetividades políticas irreductibles a una identidad de género, sexual o racial.<sup>47</sup>

Teniendo esto en cuenta, intento hacer el ejercicio de trasladar estas ideas a la práctica de la danza. La danza teatral occidental, es decir, el ballet y todas sus derivaciones escénicas, confirma y refuerza el sistema binario sexista heteronormativo, ofreciendo a la imaginación representaciones, relatos y códigos de movimiento específicos diferenciados y segregados para el bailarín y la baila-

45- bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, Londres, 1994, p. 8 (traducción del autor).

46- Ibid., p. 41 (traducción del autor).

47- Paul B. Preciado, *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*, Anagrama, Barcelona, 2019, p. 66.

rina. Los chicos se mueven de una manera y las chicas de otra. Seguramente, Vaslav Nijinsky es el primer bailarín disidente en este sentido: no solamente comenzó a bailar solo dejando que su cuerpo apareciera en escena como un cuerpo legítimo en sí mismo, sino que produjo representaciones que se alejaban radicalmente de la masculinidad oficial.

La genealogía de la disidencia en las representaciones de género en la danza teatral occidental recorre toda su historia. Ejemplos como *La La La Human Steps*, conocida por el elenco de bailarines masculinos que dominan el arte de las zapatillas de puntas de manera virtuosa; *Les Ballets de Tockadero*, un ballet marica con un elenco sin bailarinas que pone en escena los ballets más famosos y se los apropia en su lógica travesti; el famoso solo creado por los padres de la danza butoh Kazuo Ohno y Tatsumi Hijikata, *Admirando La Argentina*, en el que Ohno encarnaba el cuerpo de la bailarina española; y, claro está, todo el trabajo que hicieron las posmodernas con Anna Halprin y luego en la famosa Judson Church.

Pero creo que de donde podemos aprender más a la hora de poner en cuestión el sistema patriarcal y sus representaciones es de las prácticas de la escena latina-negra-*queer* del *voguing* de Nueva York, que actualmente ha entrado en el *mainstream* produciendo comunidades de *voguing* en muchas ciudades del mundo como herramienta de emancipación.

Si el ballet es una herramienta de adoctrinamiento del cuerpo según los ideales burgueses de género, sexualidad y raza, el *voguing* deviene la herramienta emancipadora de todas esas subjetividades que el ballet no ha podido o no ha querido adoctrinar por considerarlas no normativas, y, por lo tanto, no han merecido visibilidad.

El reto que tenemos ante nosotras es pensar y activar las técnicas con las que trabajamos en el campo de la danza occidental no como herramientas de adoctrinamiento de los cuerpos (a menudo, niños que sirven “como coartada que permite al adulto naturalizar la norma”<sup>48</sup>), sino como herramientas de emancipación y disrupción de la norma. Pero no podemos ignorar el hecho de que toda técnica produce una modificación del cuerpo, ya sea para su adoctrinamiento o para su emancipación. Lo que tenemos que priorizar es que esa

48- Paul B. Preciado, *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*, Anagrama, Barcelona, 2019, p. 64.

modificación sea a favor de la diversidad, que trabaje en contra de la alienación de los cuerpos y hacia su libertad.

En el conservatorio donde trabajo tengo la suerte de compartir claustro con un gran bailarín y pedagogo del flamenco, o artista del flamenco, por decirlo con sus palabras. En las pocas clases a las que he podido asistir como observador fascinado, he podido ver el giro que Juan Carlos Lérída ha dado a esta técnica con el método que viene desarrollando desde hace un tiempo, denominado *flamenco empírico method*. Lo que me fascina de esta metodología es la capacidad de utilizar este lenguaje como herramienta emancipadora de los cuerpos danzantes, en lugar de adoctrinarlos, y eso me resulta muy alentador e inspirador.

## El lenguaje

Todo lenguaje es un código a través del cual comunicamos y transmitimos información y conocimiento. Hablamos de lenguajes cuando nos referimos, por ejemplo, a la música, las matemáticas, la danza, la escritura, el código binario de internet, etcétera. Ningún código es “neutral”, porque, en tanto convención, depende de las ideas y las ideologías que lo legitiman. En ese sentido, podemos decir que todo lenguaje es político. Un código debe ser conocido y compartido por las personas que lo usan para que pueda ser eficaz, un código es inclusivo. Pero también tiene un aspecto exclusivo.

La danza, como lenguaje, es un código y tampoco es neutral. En el lenguaje de la danza hay muchos códigos posibles, denominados estilos o técnicas, según el contexto sociopolítico en el que han nacido y se han desarrollado. Como decía antes, el código del ballet no tiene el mismo objetivo ni nace del mismo contexto que el *voguing* o el flamenco, ni la danza posmoderna responde al mismo objetivo que el *break dance* o la danza *kathak*, aunque todas las técnicas celebran el cuerpo en movimiento.

Leyendo una entrevista al psicopedagogo Francesco Tonucci, encuentro esta magnífica descripción del sistema educativo:

En una poesía de un gran amigo y maestro como fue Loris Malaguzzi, el “padre” y director de las escuelas infantiles Reggio Emilia, explica que los niños tienen 100 lenguas, 100 manos, 100 maneras

de conocer, de jugar, de soñar... Tienen 100 lenguajes, pero les roban 99. ¿Quién lo hace? Muchos, incluidas las escuelas. ¿Cómo? Proponiendo poco, solo tres o cuatro y nada más. Es decir, los alumnos que sacan buenas notas en Lengua, Matemáticas y Ciencias seguro que “salen adelante”, pero qué pasa con los que nacieron bailarines, investigadores, músicos, periodistas, artesanos... Para ellos la escuela no existe. Esto no es una escuela para todos, solo para unos pocos.<sup>49</sup>

Esto me hace pensar en el fabuloso vídeo *In my Language*, de Amanda Baggs, que podéis ver en Youtube.<sup>50</sup> En este vídeo vemos a Baggs en su habitación comunicándose con su entorno. “I smell things, I see things, I touch things, I feel things”, nos dice. El vídeo pone en jaque el sistema del lenguaje oral y escrito como el único sistema normativo y legítimo de comunicación, que patologiza otras maneras de comunicarse, como la de Amanda Baggs, diagnosticada autista. Quizás, si tuviéramos la capacidad de ampliar la manera como nos comunicamos, asumiendo una multiplicidad de lenguajes, evitaríamos una cantidad ingente de diagnósticos patologizadores, que solo ayudan a sostener el sistema farmacopornográfico, para decirlo con Paul B. Preciado.

## El sentido común

¿Común a quiénes? A cierta comunidad. Una comunidad que comparte una carga o un cargo, como lo define Roberto Esposito. Una comunidad que comparte un paradigma propio, concreto, idiosincrático. Una comunidad, en este caso, educativa, o quizás una comunidad que sabe acompañar, con amor, el descubrir, el asombrarse, el cuidado, el misterio, la poesía. Una comunidad que busca un sentido, un sentido que le es común. Una comunidad inconfesable, anónima, que se reconoce en sus acciones. Una comunidad que genera sentido, sentido como significado y sentido como afecto, pero también sentido como dirección. Este sería el sentido común que toda práctica pedagógica, creo, debería tener.

49- Educación 3.0, 4 de junio de 2019, [https://www.educacionrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-entrevista/72488.html?fbclid=IwAR2AtchwYGXu-KckAP90Td-8tux85M6UiKy\\_6Bf60mDcxZn0w-DnzOrUXKDY](https://www.educacionrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-entrevista/72488.html?fbclid=IwAR2AtchwYGXu-KckAP90Td-8tux85M6UiKy_6Bf60mDcxZn0w-DnzOrUXKDY)

50- <https://www.youtube.com/watch?v=ysdPfrHE7zw&t=2s>

## La importancia del claustro

Un claustro, en su sentido arquitectónico, es un lugar cerrado y abierto al mismo tiempo. Un lugar recogido para el paseo y la reflexión, pero que también incluye la posibilidad del aire libre para la contemplación y la inspiración. Un lugar romántico, reflexivo, de diálogo y observación.

Cuando pienso en un claustro educativo, en una comunidad de personas vinculadas a la enseñanza con un proyecto común —o un sentido común, como he descrito antes—, pienso que sería fantástico que fuera un claustro enamorado. Enamorado en el sentido de sentir admiración y respeto por las personas con las que compartes esfuerzos. Enamorado también porque reconoces que son ellas a quienes has elegido para acompañarte en tu camino de investigación y aprendizaje a través de tu práctica pedagógica. Con alegría y confianza. Compañeras de viaje con las que compartir inquietudes, descubrimientos, fascinaciones, logros, dudas, miedos y enfados. Igual que en una relación amorosa, vaya.

Pienso en un claustro como un organismo coordinado, o como una orquesta. Cada parte tiene su función y es codependiente y solidaria, no autoritaria ni paternalista. Un claustro feminista, que acoge y acompaña. Un claustro intergeneracional, diverso en sus miradas y experiencias. Un claustro como una familia, unida no por el fluido sanguíneo, sino por la fascinación y el interés por una práctica común.

Quizás suena a utópico. Al fin y al cabo, pocas veces tenemos la oportunidad de elegir esta comunidad, y menos en una institución pública. Fácilmente nos encontramos en el claustro a personas con las que no compartimos ese sentido común. Pero no olvidemos que el roce hace el cariño. Y si no nos gusta alguien, probablemente sea porque solo conocemos la parte que nos quiere mostrar o queremos ver. A menudo, las inseguridades se resuelven en arrogancia y los miedos en violencia. Acercarse y escuchar me parecen dos verbos fundamentales a practicar en un claustro. Y, claro, el amor siempre gana.

## El amor

Hay un parámetro fundamental, transversal e indispensable, al que nunca renuncio: el amor. Trabajo siempre desde, en y para el amor. En las relaciones personales que establezco con mis compañeras, en

los conceptos y los temas que investigo, en mi práctica pedagógica y artística. Digamos que es una condición *sine qua non*; sin amor, mejor me busco otra cosa.

Leyendo artículos que encuentro en mis rastreos por el mundo virtual de las redes sociales, me llegó una entrevista a Richard J. Bernstein, cuya existencia no conocía, pero el titular me sedujo: “Debes aprender con incertidumbre, y no es fácil”. En ella, Bernstein explica:

Hay un ensayo fantástico de Whitehead, que habla sobre el ritmo de la educación y describe tres etapas. La primera es el romance, como el eros de Platón: enamorarse, la emoción de una idea. La segunda es la precisión. Tienes que aprender cómo ser preciso. La tercera es la generalización. Y dice: el romance sin precisión puede convertirse en sentimentalismo. Pero la precisión sin romanticismo deviene en pedantería. Y creo que lo que pasa en la educación es que estamos poniendo el énfasis en la precisión sin el amor. Solo puede darse la generalización si atraviesas las primeras dos etapas. Se puede aplicar a cualquier campo. Ese amor solo pasa una vez en la vida. Hay algo profundo en esta idea.<sup>51</sup>

Ciertamente, esta idea me parece muy profunda. Y me hace pensar en la pasión por lo que hacemos, fruto del amor que sentimos por esta práctica. Y es importante que compartamos ese enamoramiento por eso que hacemos. Si pienso en las personas con las que realmente he aprendido cosas puedo percibir ese amor, esa devoción, ese profundo respeto y esa fascinación que me hacían ver el mundo desde otra perspectiva.

La relación, pluridireccional, entre la persona que aprende —y enseña a su vez—, la persona que enseña —y aprende a su vez— y el objeto de estudio e interés tiene que estar motivada por la pasión (y el amor, como he mencionado antes). Sin pasión no hay aprendizaje ni enseñanza. Igual que sin agua no germina la semilla. Es la grasa del motor, lo que hace que la ecuación funcione.

Hace tiempo que sostengo la definición de arte como ofrecer la posibilidad de pensar de otra manera. Cuando afirmo que todo acto educativo es un acto creativo y, por lo tanto, artístico, viene implícito entender lo artístico como esa ofrenda al pensamiento divergente. Y

51- Jot Down, <https://www.jotdown.es/2019/04/richard-j-bernstein-debes-aprender-a-vivir-con-incertidumbre-y-no-es-facil/?fbclid=IwAR2LAAVIdBRgpwgXvujlXo1wUf1MJc-trtj7S5h5beSNyfcSo6gWvY3FTjw0>

esa ofrenda es, por supuesto, un acto de amor. Un amor que puede ser correspondido o no, pero que sí o sí nos modifica de alguna manera. Un acto de amor siempre genera un desplazamiento, un movimiento hacia un lugar que desconocíamos. Aprender (y enseñar, si no son la misma cosa) es permitirse adentrarse a esos mundos que aún no sabíamos que existían. Asumiéndonos vulnerables y porosos para que el amor, la pasión y la fascinación nos embriaguen de placer.

Como dice bell hooks, "la excitación se genera mediante el esfuerzo colectivo".<sup>52</sup>

### La técnica

El aprendizaje técnico tiene que darse por deseo o por necesidad, pero no por imposición, obligación o fuerza. La técnica tiene que aparecer como una necesidad al encontrarse en una limitación concreta en el querer hacer algo específico. Cuando encuentras una limitación, ocurre la necesidad de querer entender cómo funciona esa mecánica y, por lo tanto, el deseo de acceder al conocimiento técnico para resolver ese problema. Una vez adquirida esa competencia técnica, lo importante es integrarla en la práctica que una ya está haciendo y así mejorar lo que una hace. Si la técnica no viene con una aplicación directa a una práctica, deviene inútil, redundante, absurda.

Durante muchos años, de pequeño, iba a clases de violín a aprender la técnica para tocar ese instrumento maravilloso (aunque yo prefería el cello), pero eran contadas las ocasiones en las que podía aplicar esa técnica que estaba aprendiendo a la práctica específica, que es la que justifica ese aprendizaje técnico: tocar música desde y para el gozo. Iba a clases a aprender la técnica para poder aprobar un examen que me diera el permiso para aprender una técnica más compleja. Después de muchos años enfadado con la música (deseaba tocar el violín, pero solo me dejaban aprender la técnica), hablé con la profesora y le pedí tener clases sin hacer exámenes y, por lo tanto, poder tocar más canciones que nos gustaban. Aceptó, por suerte, seguir conmigo un camino paralelo al resto de sus alumnos y (imagino) en contra de la dirección de la escuela. Seguimos así

52- bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, p. 8 (traducción del autor).

un año, hasta que me animó a entrar en una orquesta sinfónica de jóvenes músicos. Estoy seguro de que era de los peores músicos de la orquesta: me había pasado años encerrado haciendo técnica, pero no tocando música. Lo primero que recuerdo de tocar en la orquesta es la maravillosa sensación de estar dentro de la música, ser parte de algo más grande, en lo que tú aportas una ínfima parte, pero no, por ínfima, innecesaria. Ese subidón fue lo que me animó a seguir en la orquesta tres años. Creo que iba más por esa experiencia sonora que por querer hacer una carrera como músico. Finalmente la técnica tenía una razón de ser: me daba acceso a esa experiencia. Hacer escalas tenía un sentido y una aplicación directa. La rapidez y la precisión de los dedos al practicar las escalas me ayudaban a resolver problemas que algunas partituras presentaban. La técnica dejó de ser un proyecto ensimismado para pasar a ser un proyecto fascinante que me permitía avanzar, mejorar y, sobre todo, disfrutar de la música.

### El pensamiento crítico

Entender la educación como un proceso de emancipación implica fomentar el pensamiento crítico en el aula (o donde sea que se genere la situación de aprendizaje). El adoctrinamiento mata el pensamiento crítico, porque tiene el miedo de ser desautorizado y deslegitimado, y, por lo tanto, el miedo de perder los privilegios que se ha autodesignado.

La filósofa bell hooks habla de la praxis como acción y una reflexión sobre el mundo para cambiarlo.<sup>53</sup> El pensamiento crítico es precisamente el motor de esta praxis, una praxis que debe ser motor del acto pedagógico. El arte, precisamente porque ofrece la posibilidad de pensar de otra manera, es un lenguaje fundamental para fomentar el pensamiento divergente. El filósofo Michel Foucault hablaba de tocar a contrapelo, una metáfora táctil que me parece de lo más poética y acertada, un pensamiento crítico encuerpado.

El pensamiento crítico es peligroso para el poder (es decir, el patriarcado), porque dinamita la norma, lo normal, lo normativo. Y es precisamente por ese motivo que es tan importante practicarlo en un

53- Ibid., p. 14 (traducción del autor).

contexto educativo o, mejor aun, continuamente. La mejor manera de fomentarlo es practicándolo. Como ejemplo aparentemente sencillo, en mis clases les propongo que la palabra *normal* esté prohibida. Este juego, aparte de fomentar la diversidad del lenguaje, ayuda a no dar por sentadas ciertas asunciones, a situarse desde donde se habla, a comunicarse desde la diversidad y, por supuesto, algún que otro momento gracioso. ¡No olvidemos el poder del humor!

Quizás otra manera de abordar el pensamiento crítico en el aula es pensando en cómo queerizar la educación. *Queer* (raro) fue el insulto que en Estados Unidos se utilizó para designar a todas aquellas personas que se salían de la norma, especialmente las personas del colectivo LGBTQ+. Siguiendo una clásica estrategia de empoderamiento, nos apropiamos del insulto y lo convertimos en bandera. Podemos ver muchos ejemplos actualmente en nuestro contexto (como Putochinomarción y Soy una Pringada) que se apropian del insulto que han tenido que aguantar toda su infancia y adolescencia para poner en jaque el sistema patriarcal que los ha marginado, insultos que son principalmente enunciados en las escuelas y las calles para mantener los privilegios del varón blanco heterosexual. Queerizar la educación implica introducir el pensamiento crítico en el aula, desviar y multiplicar las opciones, abrazar la diversidad desjerarquizada.

No nos podemos permitir ni un suicidio más de una persona trans o marica por culpa del patriarcado introyectado en los niños, quienes lo exteriorizan con la violencia y el *bullying* hacia ellas. No nos lo podemos permitir. Sus vidas importan, igual que importan las vidas de las personas racializadas por el sistema colonial occidental. No hay vidas que tengan más derechos a ser vividas que otras. Tenemos un reto. Y es urgente. Y en cualquier contexto pedagógico debemos atender este reto y cuestionar nuestros privilegios.

## La práctica pedagógica decolonial

Para el grupo Modernidad/Colonialidad, la dominación en la que vivimos no es solo una cuestión de fuerza o de capital, sino de conocimiento. El planteo es más o menos así: quien maneja el dinero y las instituciones maneja el conocimiento. Por eso, su forma de ver el mundo incluye la desobediencia y la reconstrucción epistemológica o del conocimiento. ¿Qué es eso? Es reconstruir

nuestra forma de pensar, sentir, ser, organizarnos, gobernarnos y relacionarnos. Lo primero que hay que señalar es la diferencia entre la educación y la escolaridad tal como la plantea la modernidad occidental. La modernidad nos escolariza mientras que una educación decolonial consiste en desaprender lo que aprendimos de la modernidad. Es enfrentarse a la pedagogía de la modernidad, que se nombra a sí misma como la educación en un sentido universal y ninguna otra forma de educación, explica Walter Mignolo y cuenta que su grupo ya no acepta ningún sustantivo sin adjetivo, porque conviene aclarar siempre de dónde viene esa idea o palabra antes de caer en darle un sentido único y universal.

Mignolo agrega que en la pedagogía decolonial se valorizan la experiencia y el sentido común: “Todos pensamos y todos sentimos, más allá de la escolaridad que tenga cada uno. Primero hay que escuchar y de ahí se entiende qué ofrecer. Para enfrentar la desigualdad, el racismo, el sexismo, no hace falta tener un título”. La teoría en este caso no viene de los libros, sino de la práctica de experiencias concretas de grupos feministas, grupos trans, pueblos originarios, movimientos como el zapatismo, entre otros. Mignolo suma otra categoría para pensar nuestro mundo: la corpopolítica. “La corpopolítica es la política de los cuerpos que no se dejan controlar. Ahí surgen la protesta, el pensamiento y la organización. Y toda protesta lleva su pensamiento, porque no hay hacer sin pensar.”<sup>54</sup>

## La libertad

“Usar todo nuestro ser para abrir nuestras mentes y corazones para que podamos conocer más allá de los bordes de lo que es aceptable, para que podamos crear nuevas visiones. Celebro la enseñanza que permite transgredir —un movimiento contra y más allá de los bordes—. Es un movimiento que hace de la educación la práctica de la libertad.”<sup>55</sup>

Como afirma bell hooks y como aprendimos de Summerhill, la escuela de A. S. Neill, o incluso del Black Mountain College, la edu-

54- Lavaca.com, 28 de diciembre del 2018, <http://www.lavaca.org/notas/a-desaprender-walter-mignolo-referente-del-pensamiento-decolonial/?fbclid=IwAR0SaUOkX-Zi-QYrcXOSC40Y9XCdSGmeSjfuG6bNI7endpKTAhR4xqLn8e4>.

55- bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, p. 12 (traducción del autor).

cación es la práctica de la libertad. En el ámbito de la danza quizás la práctica de la libertad más evidente tiene lugar al improvisar. En la improvisación cada persona se expresa de manera libre y entiende la libertad como la capacidad de tomar decisiones. El lugar paradigmático de la improvisación es la elección. Improvisando con un lenguaje uno descubre las consecuencias de las decisiones que toma y aprende a jugarlas, a ser consciente de la autonomía de una misma. Improvisar no es obedecer, es jugar con los posibles. Vendría a ser algo así como lo que afirmaba Mignolo de la corpopolítica, esa política de los cuerpos que no se dejan controlar. O lo que el teórico de la danza André Lepecki entiende como la coreopolítica. En el texto en el que propone este concepto, Lepecki explica:

La tarea del bailarín es particularmente urgente en el momento actual, cuando la abrumadora y omnipresente implementación del “control” (Deleuze, 1995) ha redefinido todo el campo sociopolítico en lo que respecta a la cuestión de moverse libremente y de imaginar y representar una política del movimiento como una coreopolítica de la libertad [...]. Me atrevería a decir que el sujeto político particular que transforma los espacios de circulación en espacios de libertad tiene un nombre específico: el bailarín.<sup>56</sup>

Esta afirmación de Lepecki podríamos asumirla como una responsabilidad para con la sociedad. Bailar es un acto de libertad, de resistencia contra el pensamiento normativo, de celebración y gozo, lo que no quiere decir que no requiera esfuerzo y compromiso, porque bailar es tomar decisiones acompañadas de pensamiento crítico. Elegir es fundamental cuando bailas, y las elecciones que tomamos son elecciones que sí o sí afectan al cuerpo. Podríamos decir que toda elección es somática. Bailar sería, entonces, una práctica de libertad somática, o encuerpada, y esto, obviamente, es una celebración del sujeto con agencia política.

56- André Lepecki, *Coreopolítica o coreopolítica o la labor del bailarín*.

## El juego

Hará un par de años, hablando con la bailarina Elena Córdoba, me contaba cómo su hijo le decía a menudo: salgo a jugar con el cuerpo. La frase me fascinó, y enseguida imaginé al niño en el campo, donde viven, jugando con su propio cuerpo, y las posibilidades que este le ofrece: el peso y la gravedad, la desorientación, la rugosidad del suelo, la inercia, la mirada, la velocidad, la propiocepción... Entendí muy bien a qué se refería y entendí también que esas cosas raras que hacía yo de pequeño (y no tan pequeño) eran, en realidad, jugar con el cuerpo. Me inventaba, igual que el hijo de Elena, juguetes somáticos con los que aprehender el mundo.

El juego es una herramienta fundamental en la práctica pedagógica, como bien sabemos, pero también sabemos que el sistema educativo deja de utilizarla a medida que crecemos. Cada vez que he tenido que inventarme alguna estrategia o metodología para enseñar o aprender algo, he recurrido al formato juego; especialmente las cartas me son de gran ayuda.

Con Pandora, resultado del Proyecto de Investigación Pedagógica<sup>57</sup> que desarrollé en 2007, aglutiné toda una serie de principios que me parecían fundamentales en su momento para practicar la danza y los clasifiqué en cuatro categorías: mecánica del cuerpo humano, movimiento en el espacio y el tiempo, interpretación y limitación, y citas. Con estas cuatro categorías escribí cuatro reglas de juego y junto con las alumnas con las que puse en práctica esta metodología inventamos dos dados para hacer las partidas más interesantes.

Años más tarde, en una residencia en Francia con mis queridas Carme Torrent, Clara Tena y Mar Medina, desarrollamos otro juego, Susana,<sup>58</sup> para atender la necesidad que teníamos de acompañarnos en los proyectos que cada una tenía entre manos. ¿Cómo acompañar y dar *feedback* al proyecto del otro? Esta pregunta impulsó el desarrollo de esta metodología: un *set* de más de sesenta preguntas y acciones, dos posibles tableros de juego y unas reglas para guiar la partida. Susana es una forma de generar saber a través de la conversación, no a través de un conocimiento aprendido y una teoría preconceptualizada. Sería, así, una especie de mayéutica libre de maestro o que

57- <https://projectererecerpedagogica.wordpress.com/>

58- Puedes descargar el juego y leer más en: [www.susana.club](http://www.susana.club).

desplaza al maestro en la figura de las cartas. La cuestión principal queda en el centro y a partir de ella cada participante de la partida es una raíz de recursos para el diálogo.

## La poesía

Hace un par de años que empiezo siempre mis clases de composición invitando a todas las alumnas a que se tumben en el suelo, reposen la columna vertebral, atiendan a la respiración y escuchen el silencio. Empezar una clase requiere atención, tiempo y escucha para prepararse para lo que está por acontecer. Entiendo una clase como una performance. Este reposo y silencio es la oscuridad en el teatro antes de que empiece la acción. Una oscuridad que nos prepara para la poesía.

Al ser, además, clases de composición, creo importante darse unos minutos para que el cuerpo llegue a un lugar de concentración y escucha para despertar la sensibilidad poética necesaria para la creación. Entrenar la observación y la paciencia es fundamental para el aprendizaje y para la poesía.

Desde que mi querido Jaime Conde-Salazar, compañero de aventuras poéticas, me acercó a la escritura de Ada Salas, especialmente a su libro *Alguien aquí. Notas acerca de la escritura poética*, siempre me acompaña en mis clases. Aprovecho el reposo y el silencio del inicio de la clase para leer una nota que, de algún modo, resuene con el contenido que quiero trabajar en esa sesión. Me gusta pensar una danza como un poema. Para que te hagas una idea, me gustaría compartir una de esas notas contigo:

Fomentar la sensibilidad hacia lo extraño.  
Abrirse al extrañamiento. Como esas flores  
cuya expansión filman las cámaras durante  
horas y, una vez el poema roza los pistilos,  
cerrarse sobre la idea con la velocidad y la  
voracidad de una planta carnívora. Y amarla,  
y deglutirla, y regurgitarla, con la limpieza  
con que un polluelo rompe el cascarón.<sup>59</sup>

59- Ada Salas, *Alguien aquí. Notas acerca de la escritura poética*, Hiperión, Madrid, 2005, p. 36.

## La escritura

Salir a pasear. Salir a escribir. Salir a bailar. Salir a escribir. Salir a escena. Salir a escribir. Salir a pensar. Salir a escribir. Salir a dialogar. Salir a escribir. Salir a contemplar. Salir a escribir. Salir afuera. Salir a escribir. Salir a jugar. Salir a escribir. Salir al cuerpo. Salir a escribir. Salir a comer. Salir a escribir. Salir de fiesta. Salir de escritura. Salir a aprender. Salir a escribir. Salir a la luz. Salir a escribir.

Entrar a casa. Entrar a escribir. Entrar en clase. Entrar a escribir. Entrar al teatro. Entrar a escribir. Entrar al bosque. Entrar a escribir. Entrar al mar. Entrar a escribir. Entrar a observar. Entrar a escribir. Entrar en la cocina. Entrar en la escritura. Entrar al cuerpo. Entrar a escribir. Entrar al club. Entrar a escribir. Entrar a enseñar. Entrar a escribir. Entrar a la oscuridad. Entrar a escribir.

## La vulnerabilidad

Así como debemos asumir la ignorancia, debemos asumírnos vulnerables ante la tarea pedagógica. Aceptar esta vulnerabilidad será, quizás, un primer paso hacia una pedagogía feminista.

En su libro, ya citado, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, bell hooks dice:

Educación como práctica de libertad es una manera de enseñar que todo el mundo puede aprender. Ese proceso de aprendizaje se produce más fácilmente en aquellas personas que enseñamos y creemos que un aspecto de nuestra vocación es sagrada; que creemos que nuestro trabajo no es simplemente el de compartir información, sino compartir en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros estudiantes. Enseñar de tal modo que respetemos y cuidemos las almas de nuestros estudiantes es esencial si queremos proveer las condiciones necesarias donde el aprendizaje puede empezar de la manera más profunda e íntima.<sup>60</sup>

60- bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, p. 13 (traducción del autor).

El empoderamiento no puede producirse si nos negamos a ser vulnerables mientras pedimos a nuestros estudiantes que corran riesgos.<sup>61</sup>

Creo imprescindible que la relación que establecemos en el aula, o fuera de ella, sea una relación que reconozca y acompañe nuestro ser vulnerable. Establecer estos parámetros no nos hace más débiles, como el patriarcado teme, sino más bien nos fortalece y empodera, como nos recuerda hooks. Tratándose de contextos de aprendizaje, en los que es importante ser aventureros intrépidos, no podemos ignorar la vulnerabilidad que ciertas aventuras arriesgadas, descubrimientos sorprendentes y lugares desconocidos puedan provocar. Acompañar estos viajes requiere empatía y porosidad para no dar jamás nada por sentado.

## La imaginación

La escritora Ursula K. Le Guin, especializada en ciencia ficción feminista, afirma en su libro *Words Are My Matter*: “Creo que la imaginación es la herramienta más útil que posee la humanidad”.<sup>62</sup>

Durante mis estudios superiores de danza contemporánea en Ámsterdam, tuve la suerte de poder disfrutar de las clases de Vincent Caccialano, uno de los profesores con los que más he aprendido. Recuerdo que en una ocasión, ofuscado por no entender uno de sus patrones de movimiento, basados en una mezcla de técnica Hawkins y Trisha Brown, Vincent se me acercó y me dijo: la única manera de cambiar un patrón corporal es mediante la imaginación. Ese problema técnico de coordinación requería que utilizara la herramienta que Ursula K. Le Guin valora tanto, y, efectivamente, ayudó a desenredar el lío en el que me había metido. Tenía que imaginarlo primero, visualizarlo en mi cuerpo, para que este pudiera asumirlo. Esta idea, muy afín a las técnicas de educación postural, como la técnica de F. M. Alexander, me ha ayudado mucho a resolver problemas somáticos en la danza, pero también he podido aplicarlo en otros ámbitos, como la creación, la escritura, la pedagogía, etcétera.

61 Ibid., p. 21 (traducción del autor).

62- Ursula K. Le Guin, *Words Are My Matter: Writings About Life and Books, 2000-2016*, Small Beer Press, Londres, 2016.

Estos días he estado leyendo un libro del filósofo Santiago Alba Rico que una buena amiga, y madre de mi ahijada, me regaló para mi cumpleaños, *Ser o no ser (un cuerpo)*. En este libro, que recomiendo encarecidamente, Alba Rico nos advierte sobre la diferencia entre fantasía e imaginación.

La fantasía es —digamos— la locura íntima del poder absoluto, que trata de alcanzar racionalmente sus objetivos. Para que se entienda: Hitler y Stalin eran grandes fantasiosos. [...] Lo contrario de la fantasía, lo he escrito otras veces, es la imaginación. Si la razón se apoya en el suelo para ascender verticalmente a la universalidad, la imaginación se desplaza a ras de tierra, de un particular a otro. Es rastrera, reptil y sinuosa. Y, además, interesada. La fantasía, desenganchada del ancla de las cosas, sin un alfiler que la sujete al mundo, tiene una apariencia idealista y hasta heroica: está insobornablemente entregada a su obra, insensible a todas las tentaciones. [...] La imaginación, al revés, es interesada en el sentido de que se interesa por lo más próximo y menudo; empieza por un guisante o una concha o, mejor, empieza por un hijo o por el pelo de una niña, como Du encerrado en el cuerpo de una madre. Al igual que una red de ferrocarriles, la imaginación arranca de una estación diminuta —una piedrecita, una trencita, un cuerpecito— y va extendiéndose de piedra en piedra y de trenza en trenza y de cuerpo en cuerpo, pero parándose a tocar y reconocer cada objeto con los dedos de la mente. Su límite es el cuerpo, su vehículo son los cuerpos, su destino son los cuerpos.<sup>63</sup>

Es la imaginación, como vemos, y no la fantasía, como nos advierte Alba Rico, una de las herramientas más poderosas que tenemos para producir cambios en nuestros patrones corporales, pero también en los patrones sociales, políticos, culturales, medioambientales y educativos. Pero vemos también cómo es una herramienta muy presente y estimulada en la infancia que poco a poco vamos perdiendo por una realidad que se nos presenta como inamovible.

Releyendo al maestro Gianni Rodari, que no diferencia entre fantasía e imaginación, pero que, tal como habla de esta herramienta conceptual, creo que estaría de acuerdo con la hipótesis de Alba Rico, nos recuerda que

63- Santiago Alba Rico, *Ser o no ser (un cuerpo)*, Planeta-Seix Barral, Barcelona, 2017, pp. 198-199.

la capacidad de formular hipótesis no es fruto de la simple preparación matemática, sino esencialmente de la imaginación aplicada al estudio de la realidad. [...] Tiene que afrontar lo desconocido, procediendo por tentativas. [...] La libertad de hacer hipótesis es constitutiva de los cuentos y esencial también en la investigación científica.<sup>64</sup>

Y, añadiría, también de la creación artística. Es en el arte donde se imaginan hipótesis que potencialmente pueden aplicarse en el campo de lo real. Una de las labores del arte es, precisamente, poner la imaginación al servicio de la sociedad para ofrecer la posibilidad de pensar de otra manera. Y si esa imaginación se aplica al potencial de lo que puede un cuerpo, nos acercamos, entonces, a la danza. La danza es, pues, un revulsivo, una práctica que pone el cuerpo a imaginar posibles. O, como diría Poderío Vital, la danza te pega un meneo que te pone a vivir.

## Manifiesto para una educación encuerpada

1. El cuerpo es el lugar de la experiencia, el saber y el conocimiento.
2. Contra la compartimentación, hiperespecialización y separación de los saberes (estrategia capitalista), apostemos por el dinamismo y la fluidez cognitiva. El pensamiento es movimiento (y viceversa). Debemos construir contextos para la interrelación de los saberes y los cuerpos. Esos contextos tienen el cuerpo como lugar de la experiencia, donde los saberes entran en relación y adquieren un sentido (de significado y dirección).
3. El cuerpo no es un lugar común. Cada cuerpo es un templo con sus diversidades y especificidades, y, como templo, reclama adoración y devoción.
4. Una educación encuerpada es la que se entiende como una herramienta de emancipación y que trabaja por la libertad de sus sujetos políticos.
5. Todo acto educativo es, ante todo, un acto creativo, político y amoroso.
6. La educación, como la danza, es una práctica corpopolítica de libertad.
7. Una educación encuerpada no jerarquiza los conocimientos, sino que abraza la multiplicidad de lenguajes y los saberes que ofrecen.
8. Una educación encuerpada es una educación feminista. Es decir, antipatriarcal.
9. La educación encuerpada es una experiencia individual y colectiva, es una práctica que atraviesa toda la comunidad educativa.
10. Una educación encuerpada es valiente y anima a la experimentación directa del cuerpo. En lugar de sobreproteger e imponer la experiencia, la acompaña con amor, alegría, entusiasmo, paciencia, observación, vulnerabilidad, imaginación y poesía.

<sup>64</sup> Gianni Rodari, *Escola de Fantasia*, traducción: Bel Olid, Blackie Books, Barcelona, 2018, p. 128.

AIMAR PÉREZ GALÍ (Barcelona) desarrolla su práctica artística en el campo de la danza y las artes en vivo como bailarín, coreógrafo, investigador, pedagogo y escritor, siempre entendiendo el cuerpo como lugar de referencia y la danza no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta de transformación crítica. Estudió danza contemporánea en la Escuela Superior de Artes de Ámsterdam (Holanda) y ha cursado el Máster en Teoría Crítica y Estudios Museológicos en el Programa de Estudios Independientes del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona/Universitat Autònoma de Barcelona. En el 2014 entra a formar parte del equipo docente del Conservatorio Superior de Danza del Institut del Teatre de Barcelona, y en el curso 2019/20 asume el liderazgo de la especialidad de Pedagogía de la danza. Su trabajo transita por la investigación sobre las relaciones entre la danza, la pedagogía, la historia y el desarrollo de nuevas metodologías para la práctica escénica. Entre sus últimos trabajos se destacan *Épica*, *The Touching Community* y la conferencia performática *Sudando el discurso: una crítica encuerpada*, adquirida por el Museu d'Art Jaume Morera/Fondo del Centre d'Art La Panera (Lleida).

Ha publicado artículos y textos en varias ediciones colectivas así como los libros *Sudando el discurso/Sweating the discourse* (2015), el cual ha recibido el premio Arts Libris 2016, *Lo tocante* (2018) y *Cuadernos sobre el tocar* (2019), junto con Jaime Conde-Salazar. Ha sido cofundador y director de Espacio Práctico (2010-19) y miembro del Consejo de Cultura de Barcelona como persona de reconocida valía (2016-19).