

El cuerpo en la formación de docentes de escuela secundaria

Resumen

¿Qué lugar ocupa el cuerpo en la formación de docentes para la escuela secundaria? ¿Cómo es la formación de los cuerpos de lxs futurxs docentes? ¿Para qué se lxs forma? ¿Qué aspectos de las prácticas en la formación docente les “dan forma” a los cuerpos de lxs docentes?

El artículo despliega algunas reflexiones sobre los registros corporales que presentaron futurxs docentes en el tramo de la formación inicial en la narración de sus trayectorias educativas. Para la elaboración de las mismas se les presentaron preguntas orientadoras que ponían el foco de la escritura en el cuerpo. Los datos utilizados fueron recolectados en el marco de un ejercicio de reflexión sobre la práctica llevado adelante con un grupo de estudiantes.

Palabras Clave

Formación docente • cuerpo • trayectorias educativas

* Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata y magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente realiza su Doctorado en Educación en la UNLP. Se desempeña en formación docente en la UNGS, la UNLP y en el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Ha participado en varios proyectos de educación popular, se ha formado en la técnica del teatro de las personas oprimidas y brinda talleres de la misma. Filiación institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento (Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina); Universidad Nacional de La Plata (La Plata, Argentina); Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina). Correo electrónico: mbjanjetic@campus.ungs.edu.ar

Title

The body in teacher training for secondary school

Abstract

Which role does the body play in the training of secondary school teachers? How is the training of future teachers' body structured? What is the purpose of this training? Which aspects of teaching practices shape the bodies of the teachers?

The paper presents some reflections on the bodily experiences described by future teachers during the initial training and in the narrative of their educational trajectories. To develop these reflections, they were given guiding questions that focused on their bodies. The data used were collected as part of a reflective exercise on practice conducted with a group of students.

Keywords

Teacher training • body • educative trajectories

Introducción

La formación de los docentes es siempre una cuestión en movimiento: qué saberes requiere un docente para su formación debería ser una pregunta que periódicamente vuelva a la agenda pedagógica para poder recibir diversas respuestas situadas en su tiempo y espacio.

Se trata sin duda de un tema complejo que se modifica en virtud de aquello que como sociedad esperamos del sistema educativo, de la escuela y, a la luz de las reformas, de las gestiones de turno. Si bien existen cambios y movimientos en este trayecto formativo, hay configuraciones de pensamiento y de acción institucionalizadas que se trasladan a la práctica, lo que Davini (2005) ha dado en llamar tradiciones de la formación docente. Estas surgen con una matriz propia de su momento histórico, y siguen presentes, a veces con modificaciones en la actualidad y otras sin ellas.

Cuando pensamos en la formación de docentes de nivel secundario, una de las tradiciones que siguen marcando sus líneas es la academicista. Davini (2005) sostiene que esta tradición se caracteriza por la nitidez y solidez en la formación de la disciplina a enseñar, y por una formación pedagógica débil, muchas veces despreciada. La presencia de esta tradición no niega los avances en los planes de estudio de muchos institutos y universidades –donde se intenta construir un plan de estudios que refleje una articulación y construcción mutua de los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos–,¹ pero ¿qué produce en concreto la presencia aún hoy en muchos espacios formativos de esta tradición? En la práctica, el fuerte énfasis dado a lo disciplinar desdibuja el lugar de la formación pedagógica, menospreciándola y muchas veces enquistándola como mera receta o aporte técnico, que nos aleja de la reflexión sobre la práctica educativa y que nos impide problematizar nuestros espacios del aula.

Uno de los propósitos de muchxs docentes que trabajan en la formación de formadores es, en muchas ocasiones, lograr que lxs estudiantes participen, opinen, debatan, dialoguen sobre los diferentes contenidos. Ya muchxs docentes han procurado (en una búsqueda que difícilmente tenga fin) alternativas y opciones para liberar las voces de sus estudiantes y que estas se hagan presentes en sus aulas. Pero ¿qué pasa con la formación de los cuerpos de quienes serán docentes?, ¿es necesario pensar en la liberación de los cuerpos de lxs futurxs docentes?, ¿se ocupa la formación de docentes para la escuela secundaria de esta temática?

Ninguna cultura ni ninguna organización social y política –con independencia del período histórico y del lugar geográfico– ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la “existencia corporal” (Scharagrodsky, 2007, p. 2).

1. Véanse, para obtener más información, los planes de estudio de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y de institutos de formación docente de CABA, como el Instituto Joaquín V. González.

Como bien plantea Scharagrodsky, ninguna institución ha dejado el cuerpo librado al azar. Ni la escuela ni la formación de docentes han dejado de lado sus intereses por este. La cuestión es desde qué lugar, con qué enfoque, esa existencia corporal se ha hecho presente. Si miramos la historia de la educación en la Argentina, las prácticas vinculadas entre el cuerpo y la moral, la higiene y la sexualidad resuenan en diferentes momentos históricos y con contextos similares o no. La cita nos lleva a pensar un punto fundamental: la escuela no despreció ni desprecia al cuerpo, por el contrario, está atenta a él, a cómo educarlo, moldearlo, formatearlo. Las instituciones educativas, como instituciones modernas, han buscado controlar y regular el cuerpo (y podríamos pensar que muchas aún lo buscan). Sobre estos aspectos de regulación y control, Foucault (1989) ha dado cuenta del efecto que producen en los cuerpos, particularmente en las instituciones educativas que no dejan de ser normalizadoras y disciplinadoras. Ahora bien, ¿qué pasa entonces con la formación de los cuerpos?, ¿cómo se hacen presentes los cuerpos en las prácticas de la formación de docentes?, ¿se enseña a “poner el cuerpo” o a ser cuerpo?

Nuestros cuerpos están presentes cuando nuestras palabras desaparecen frente a una pregunta incómoda. Nuestros cuerpos soportan el calor, el olor de un aula desbordada de estudiantes que no tienen donde sentarse, resoplan y refunfuñan todo el tiempo, o llegan transpirados de la práctica de educación física. Nuestros cuerpos docentes quedan quietos atrás de un escritorio mientras nuestras palabras arman una atmósfera que muchxs o que nadie entiende y, en ocasiones, no paran de moverse mientras que, excitadxs, hablamos de temas que nos apasionan y que nos llevaron a la docencia. Nuestros cuerpos muchas veces se ven tentados de abrazar a unx estudiante que nos cuenta sus pesares, o tender una caricia frente a la desolación que nos interpela a dar respuestas en el trabajo cotidiano. Nuestros cuerpos en la escuela muchas veces oprimen y, muchas otras, son oprimidos.

Sin duda, el cuerpo ha sido mirado y analizado desde diferentes disciplinas a lo largo de la historia. En este sentido podemos encontrar abordajes del concepto “cuerpo” en sus dimensiones múltiples (biológica, simbólica, psicológica, histórica, cultural, económica, política, sexual, etc.). Por ejemplo, en la filosofía, se puede recorrer un largo camino de conflictos, que van desde aborrecer al cuerpo, la unión del cuerpo y el alma, o la perspectiva del dualismo cartesiano,

con una mirada dicotómica entre el alma y el cuerpo objetivo, hasta la tesis del cuerpo propio en la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (2003), que presenta al cuerpo como una síntesis inacabada, una subjetividad encarnada, con bordes difusos, como un “nudo de significaciones vivientes”. Como también Marx (1974) entiende que, en el capitalismo, por la separación que tiene el obrero de su trabajo, ese cuerpo obrero será convertido en una máquina-herramienta separada del ser.

Asimismo el desarrollo ya mencionado de Foucault, que piensa al cuerpo dentro de un tejido microfísico de relaciones de poder, que tensionan por su gobierno.

Se puede mencionar también la vasta investigación que la antropología ha desarrollado, historizada por Citro (2010), y que abre la noción de cuerpos significantes, entendiéndolos como el “entrelazamiento de las dimensiones, perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural” (Citro, 2009, p. 12).

Como parte fundamental de este artículo, nos ocuparemos de mirar al cuerpo en la actividad educativa y recuperar algunos aspectos mencionados de estas líneas, en particular, los aportes de la pedagogía crítica. Así, McLaren (1997) presenta el concepto de subjetividad encarnada. Los cuerpos/sujetos son también territorio donde anidan las relaciones de poder. Los cuerpos en cuanto reproductores, productores y creadores de ideas son cuerpos políticos en un proceso dialéctico.

Desde estos planteos, analizaremos relatos de trayectorias educativas de estudiantes en el tramo de la formación docente inicial recopiladas en el marco de reflexión sobre la propia práctica, como ejercicio para pensar la tarea docente en los espacios de formación.² Es decir, estas narraciones no están enmarcadas en el corpus de una investigación académica, sino que son el resultado de una propuesta hecha a un conjunto de estudiantes. A quienes realizaron esta narración, se les presentaron las siguientes preguntas a modo de guía para poner el enfoque del relato en lo corporal:

2. Lxs estudiantes que participaron están finalizando su carrera, la autora lxs convocó como exestudiantes de la materia Pedagogía para este ejercicio. Pertenecen a un instituto de formación docente de CABA.

- ¿Cómo fue y es la formación de tu cuerpo para ser docente? ¿Registrás haber tenido clases que te hayan hecho pensar sobre el lugar de tu cuerpo como futurx docente en el aula?
- ¿Cómo y cuál consideras que fue el rol de tu cuerpo en las clases que has recibido en tu formación? ¿Registrás haber recibido propuestas de enseñanza donde tu cuerpo se haya puesto en juego, en acción, en movimiento?
- ¿En qué aspectos sentís que te llevás herramientas para pensar tu cuerpo en el aula como docente?
- ¿Recibiste en tu formación para ser docente de manera explícita o valorada implícitamente sugerencias, consejos, que involucren tu cuerpo, tu aspecto, tu vestimenta? Si fue así, ¿cuáles fueron y cómo te hicieron sentir?
- ¿Cómo fue tu experiencia en la residencia en relación a tu cuerpo o los cuerpos de lxs estudiantes? ¿Hubo algo que te incomodó *a vos*?
- ¿Considerás que el período cursado en virtualidad modificó o afectó los modos de relacionarse de los cuerpos? ¿En qué aspectos?

Dentro de las trayectorias recibidas, hubo relatos muy desparejos: algunos con mucha minuciosidad y otros que no tomaron ningún aspecto de las preguntas orientadoras. Es válido aclarar que había una hipótesis previa: no hay instancias en la formación docente inicial donde los cuerpos entren en juego, por fuera de los modos somáticos de atención culturalmente elaborados para las instituciones educativas (Csordas, 2010). Es decir, fuera de las reglas convencionales dentro de las cuales estamos acostumbradxs a verlo: el uso de la cabeza, un cuerpo parado que es de quien enseña, varios cuerpos sentados, que son de quienes aprenden. Está constituido culturalmente cómo estudiamos, enseñamos, y cómo nuestros cuerpos son en esas actividades, tareas o trabajos.

Los cuerpos docentes en el aula: ¿prendidos o apagados?

Pareciera ser moneda corriente en las instituciones educativas la necesidad de que tengamos un cuerpo y no seamos un “soy corporal encarnado” (Sardi, 2020).

Podríamos pensarlo en otras palabras: “O mundo público do ensino institucional era un local onde o corpo tinha de ser apagado, de pasar despercebido” (Hooks, 2013, p. 253). En la mayoría de los momentos escolares, salvo la excepcionalidad que los convoque, los cuerpos, retomando a Hooks, deben ser apagados, como si tuvieran un interruptor que permitiera hacerlos pasar desapercibidos, tornarlos invisibles y dejar solo como barro para la alfarería del aprendizaje la cabeza, la mirada, el oído, y la quietud corporal. O, al decir de Morgade (2011), la escuela ha entronizado lo racional, disociándolo de la vida afectiva y la corporalidad.

En diálogo con estos planteos, así lo expresa unx de lxs estudiantes:

haciendo memoria la gran mayoría de materias no requería un movimiento auténtico del cuerpo ni se formaba en su uso, principalmente las de la estricta formación en Geografía, las cuales tenían la característica clásica del profe parado frente a los estudiantes sentados en bancos.

En el testimonio podríamos decir que se nombra la forma escolar que adopta la pedagogía tradicional. Aquella pedagogía vertical, de extensión de saberes, donde la figura central es la de lxs docentes. No obstante, esta forma de acomodar el dispositivo escolar con un sujeto parado (supuestamente quien enseña) y lxs demás sentadxs en bancos (supuestamente quienes aprenden) no solo es adoptada por la pedagogía tradicional. En ocasiones, se pueden observar propuestas de enseñanza que rompen con la mirada tradicional, al pensar el lugar de la participación de lxs estudiantes, la mirada sobre el contenido, la posibilidad de cuestionarlo y la problematización de la realidad; y que sin embargo el armado del escenario escolar y de los sujetos encarnados en ese escenario no se cuestiona. ¿Por qué sucederá? ¿Por qué podemos, como docentes, repensar el lugar de lxs estudiantes, la pregunta, la no neutralidad del conocimiento, y no el dispositivo, el escenario del aula? ¿Qué nos ata a ese formato? ¿Qué tipos de garantías encontramos en él?

Podríamos pensar que este escenario se va construyendo a partir de la concepción que se brinda sobre “el cuerpo” en la formación docente. Es decir, hay una concepción sobre el cuerpo, una mirada sobre a qué llamamos cuerpo que produce un determinado armado y disposición del espacio. Si solo se concibe el cuerpo como el recipiente

que alberga la mente, que es a su vez la destinataria del proceso educativo, no tiene objeto alguno diseñar o ponernos a pensar en cómo construir el escenario de aprendizaje: con que estén sentadxs, y con la posibilidad de escuchar, de ver, es suficiente.

En línea con esto, Lopes Louro (1999) repone:

Un cuerpo escolarizado es capaz de estar sentado por muchas horas y tiene, probablemente, la habilidad de expresar gestos o comportamientos indicativos de interés y de atención, aunque sean falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio y en un determinado modelo del habla; concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. Manos, ojos y oídos están adiestrados para tareas intelectuales, pero posiblemente desatentos o torpes para otras tantas. (p. 7)

De este modo, quienes llegan al nivel superior ya guardan en su experiencia una abundante cantidad de horas escolares, son sujetos que disciplinadxs con gestos, silencios, palabras y comportamientos pueden dar cuenta de cuáles resultan adecuados para la escuela y cuáles no. Esto no quiere decir que un cuerpo quieto es malo y un cuerpo en movimiento es bueno, no estamos haciendo valoraciones morales. Pero sí estamos pensando por qué es esta concepción de tener y no de ser un cuerpo la que prima en la lógica escolar. En ocasiones, a causa de no haber pasado por otro tipo de experiencias, no repensamos ni imaginamos que podemos habitar los espacios educativos de modos corporales diferentes.

La imposibilidad en el camino de la formación inicial de empezar a pensarnos como cuerpos que estructuran el sentido del mundo, a movernos, sentirnos, sostiene todo lo aprendido en el disciplinamiento de los otros niveles. Y nos vuelve torpes, o desatentos al “soy corporal”, quizás hasta generar un cierto temor a vincularse con otros cuerpos. ¿Cómo es relacionarse, involucrarse *siendo* cuerpo? ¿Cómo sería ejercer la tarea docente si se asumiera esta concepción? ¿Cómo se modificarían nuestras aulas, nuestras clases?

En los relatos, este temor aparece desde el siguiente lugar:

una idea que no sé si [es] consciente o inconsciente que aprendí es que a los estudiantes no se los toca, que es mejor estar con los brazos en la espalda como

anciano mirando una obra en construcción que poner una mano en el hombro de algún alumne, por las múltiples consideraciones que puede tener para ellos, sus padres u otros docentes. Por más que vos no tengas ninguna segunda intención sino la de demostrar confianza como docente y seguridad para que ellos puedan expresarse sin temores ante una imagen de autoridad de esta relación asimétrica de poder. El contacto físico con los estudiantes es uno de los aspectos que más me preocupa por este temor a que se consideren segundas intenciones donde no las hay.

A fin de analizar el testimonio podríamos dividirlo en dos partes. Por un lado, el temor de tocar a unx estudiante y, por el otro, la construcción que se hace desde el cuerpo por ese temor.

Para pensar el primer aspecto, es necesario retomar esta creencia consciente o inconsciente de que “a los estudiantes no se los toca”. Esta frase tiene una matriz real, es decir, han sucedido y suceden en las instituciones educativas situaciones de abuso y acoso por parte de docentes, preceptores y adultxs hacia estudiantes, que merecen y deben ser nombradas y tratadas con la relevancia que los hechos ameritan. El testimonio manifiesta preocupación acerca de cómo lograr un clima de confianza, seguridad, comunicación, sin generar una sensación que pueda ser leída como “segundas intenciones”. Ahora bien, es inevitable preguntarse: la posibilidad de que esta lectura suceda, ¿debe teñir toda práctica educativa? Porque podría llegar a suceder que esas prácticas solo queden reducidas al temor y no se amplíen ni complejicen sus sentidos de enseñanza, porque lo que predomina es el temor a que se busquen segundas intenciones en las acciones docentes.

En diálogo con este temor, Galli (2020) plantea que la judicialización en las escuelas en gran medida avanza y desplaza la pedagogía en las relaciones escolares. En los últimos años, encontramos un crecimiento de la lógica punitiva, presente a través de denuncias y sumarios³ que muchas veces luego quedan en la nada o no

3. Es válido mencionar que en ocasiones estas denuncias o sumarios son por motivos de las luchas y resistencias encaradas por lxs docentes.

resultan ciertos, pero que dañan los lazos que se tejen en las instituciones. En este sentido, una de las hipótesis que propone P. Meirieu (Brener et al., 2019) para comprender estos procesos de judicialización es la fragilización de la relación entre la escuela y la comunidad, el modo en que la pérdida de los lazos solidarios promueve acusaciones cruzadas de actores sociales que antes se encontraban ensamblados.

Si recuperamos el término *immunitas* (Esposito, 2005), pensado como el predominio de lo propio sobre lo común, como lo contrario a los sentidos y relaciones con la comunidad, esto puede llevar a mirar a los demás como amenaza. Es decir, como docente, me siento amenazado por esos otros cuerpos, que no sé cómo reaccionarán o qué sentirán, pensarán o registrarán lo que hago, lo que corporalmente soy. En la búsqueda de esta inmunidad, el accionar de lxs docentes parece replegarse sobre su propio cuerpo.

Sin vínculo con la comunidad, con la otredad, es complejo llevar adelante la tarea de enseñanza, que, como práctica social, necesita de dos o más sujetos encarnados, de cuerpos vividos en juego. Y dentro de esta práctica educativa, muchas veces se entrelazan prácticas de cuidado en la tarea que requieren de un contacto, de un acercamiento mediado por el consentimiento, con los otros cuerpos. ¿Es posible pensar una práctica de enseñanza libre de contactos, libre de roces y cercanías?

El segundo aspecto para analizar del testimonio es, como describe el entrevistado, la construcción del cuerpo por ese temor. Es decir, cómo somos un cuerpo cuando nos habita el temor y cómo conformamos una corporalización diferente cuando nos habita, por ejemplo, la alegría. El cuadro que nos muestra es: “los brazos en la espalda, como un anciano mirando una obra en construcción”. La imagen construida resulta interesante: busca inmovilizar los brazos llevándolos a la espalda (como para que no tuvieran alcance), le otorga vejez al cuerpo como rasgo opuesto a quien relata (varón joven y ágil), y por último centra su acción en la mirada: mirar de qué modo algo sucede (una obra en construcción), pero no participar de ella. ¿Qué dice para lxs estudiantes unx docente que se forma corporalmente así? ¿Qué está construyendo este cuerpo frente a los otros cuerpos? ¿Qué mirada hay sobre lxs estudiantes: son una obra en construcción? ¿Obra de quién? ¿Qué buscamos construir?

Parecería que busca dar cuenta con su cuerpo de la distancia necesaria para que nadie malinterprete su cercanía, o contacto físico. En este aspecto, podemos volver a los modos somáticos de atención de Csordas (2010): cómo atendemos a los otros cuerpos, y cómo atendemos al propio cuerpo en función de ese entorno intersubjetivo que se gesta.

Al decir de Vega (2010), si “la principal relación es de intercorporeidad y la percepción de los otros es posible a través del cuerpo y a causa de la condición de corporalidad” (p. 26), no podríamos construir procesos educativos sin esta relación de intercorporeidad. El punto es decidir qué implica esta relación de intercorporeidad en el aula. ¿Implica una cercanía, un gesto, un roce, una palmada en el hombro, una mirada, un abrazo, una palabra? Este ser cuerpo en el mundo, ¿cómo se despliega en los procesos de enseñanza? Si hay mensajes conscientes o inconscientes transmitidos en la formación inicial de que “los cuerpos de los estudiantes no se tocan”, parecería que un modo de ser cuerpo en el mundo del aula es a través de la distancia, de evitar la relación de intercorporeidad, o al menos ese fue el registro de lo transmitido en la formación de este futurx docente.

Dime cómo te vistes y, ¿te diré de qué trabajas?

Otros dos testimonios traen para el análisis lo referente a la imagen corporal o la estética corporal:

Sé que me salgo de la biografía en el profesorado, pero cuando hice mi primera suplencia la rectora me recomendó unos ciertos niveles de vestimenta mínimos para concurrir a dar clases. Obviamente acaté la orden oculta, pero personalmente no considero la excesiva formalidad como una necesidad o al menos no me gusta. Obviamente no daría clases con un conjunto deportivo ni con ropa destruida, pero tampoco me resulta agradable el ir a dar clase en camisa. Es una prenda que me resulta bastante incómoda para el cuerpo y más aún si debo exponerme a una labor o situación que dé lugar a tensión, nervios o requiera de realizar muchos movimientos para ser expresivo.

Durante la residencia asistí a un privado y, bueno, uno siempre piensa en qué ponerse, cómo ir, como si la imagen demuestre qué llevamos dentro. Capaz para los estudiantes es copada la ropa que uno lleva, pero para los directivos o pares docentes no.

Si bien los dos testimonios apuntan a la vestimenta, el primero da cuenta de una recomendación en su primer trabajo, en su formación profesional; y el otro aporta una tensión interna en el momento de la residencia, en el tramo de la formación inicial.

En ambos aparece la construcción de una imagen corporal: de qué forma/s elegimos, bajo condiciones culturales, mostrarnos hacia lxs demás. La vestimenta expresa posicionamientos en el campo social y político, marcas sexo-genéricas, posibilidades económicas, pertenencias a grupos e identidades. “Es por esto que [...] invertimos mucho en los cuerpos. De acuerdo con las más diversas imposiciones culturales, nosotros los construimos de modo en que se adecuen a los criterios estéticos, higiénicos, morales, de los grupos a los que pertenecemos” (Lopes Louro, 1999, p. 4).

Al pertenecer al grupo de docentes de escuela secundaria: ¿cuáles son las identidades de representación hegemónica sobre estxs? ¿Qué representaciones de ese grupo son aceptadas y validadas? ¿Cuáles son las que se desprecian o se discriminan? ¿De qué modo identificamos como sociedad a lxs docentes de escuela secundaria?

En estxs docentes en formación se ve la tensión por sostener de algún modo aquello que se espera del rol que van a ocupar y la creencia o rasgo personal que tenían previo a ese rol. El comentario de la directora “de unos ciertos niveles de vestimenta mínimos” de algún modo da cuenta de la construcción de una identidad docente hegemónica, a la cual se la considera normal, esperable y que ejerce su poder sobre las identidades que se están formando. En este sentido, Lopez Louro (1999) da cuenta de cómo la representación que tenemos de esas identidades da forma, moldea y refuerza, de este modo, las relaciones de poder en que se inscriben las prácticas educativas.

En diálogo con estos testimonios, aparece otro:

recuerdo una profesora del depto. [departamento de Geografía], la cual siempre iba muy provocativa y era señalada como la profe *hot* no solo por los varones,

sino también por las mujeres, sus maneras de dar las clases también eran muy provocativas, en el sentido que ejemplificaba siempre llevando todo a la realidad. Siempre que uno preguntaba para anotarse en su cátedra, era recordada como la profe de calzas de besitos, camisas muy apretadas, mostrando sus tatuajes o la profe *hot*, sin importar que sus clases eran buenas ya que el curso que dictaba es importante para nosotros futuros docentes. Ahí tenemos un cambio en el sentido de que uno capaz se siente incómodo frente a ella. Mientras tanto, ella se siente súper bien frente a nosotros.

Al retomar ideas antes mencionadas, podemos decir que nos entrenamos para clasificar a los cuerpos por esas marcas que logramos leer en ellos, marcas dadas por la ropa, el aroma, el cuidado, los adornos, tatuajes. Y una vez que decodificamos esas marcas, las ubicamos en ciertas casillas: esta es una profe *hot*, por sus calzas, por su camisa ajustada, porque su cuerpo provoca. Ahora bien, ¿qué significa que un cuerpo provoque? ¿Es su cuerpo el que provoca o la lectura, clasificación y encasillamiento que se hace de esas marcas? ¿Por qué aparece en este testimonio, como en uno de los anteriores, la mención a la incomodidad? ¿Qué nos incomoda de nuestro vínculo con el cuerpo propio y los cuerpos ajenos?

Si pensamos el testimonio en términos de relaciones de género y sexualidades, el cuerpo de la docente aloja normas de vestimenta que parecerían no ser aceptables para su desempeño profesional. Es decir, una apariencia que en otros ámbitos puede ser válida en una mujer, pero que, por su rol, aquí resulta inaceptable, o al menos parece ser signo de incomodidad. Ello hace posible que Morgade (2011) plantee que “hablar de sexualidad en la escuela hace inevitable ‘ver’ esos cuerpos sexuados en aulas, hace inevitable dejar de lado la pretensión de desexualización, mostrando cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo incierto y lo caótico” (p. 14).

En este sentido, es imperante que pensemos en cómo los cuerpos, en los espacios educativos, al salirse de la norma, generan incomodidad e incertidumbre. Si pretendemos dejar de lado la desexualización, para ello es necesario asumir que los cuerpos de lxs docentes también son sexuados, y no es algo que cuenta solo para mirar a lxs estudiantes, a lxs jóvenes, o a las nuevas generaciones. La pasión es parte de la tarea docente, como también lo es la seducción. Ser apasionadxs a la hora de pensar, crear

y poner en marcha una clase genera seducción en quienes participan. Pero esto se puede mostrar en el conocimiento y parecería que no en el cuerpo. ¿Por qué quien escribe caracteriza la ropa: “calzas con besitos”, “camisas apretadas”? Aclara que sus clases eran buenas, pero no puede dejar de mencionar que la docente mostraba sus tatuajes. Aclara que la materia es importante, pero si uno preguntaba por su materia, decían que era la de “la profe *hot*”. Es decir, parecería que nada del accionar de esa docente iba a superar la representación que de ella se tenía por estas marcas.

En este sentido, podríamos pensar que hay un *habitus* (Bourdieu, 2007) construido y transmitido sobre cómo es el cuerpo de unx docente, sobre cómo se viste una docente. Romper con esas herencias, transmitidas de manera consciente e inconsciente en la formación inicial, bordea los rasgos de la incomodidad. ¿Será que, si la docente se hubiera vestido de otra forma, habría sido recordada por los contenidos brindados en su materia? ¿Será que, si el profesor hubiera sido un varón, habría sido recordado positivamente como un gran seductor, y no como un provocador? ¿Será que podemos pensar el cuerpo docente por fuera de las normas hetero, binarias varón-mujer?

Algunas reflexiones finales

Los testimonios nos permitieron, en este artículo, tener una pequeña puerta de entrada al modo en que se experimenta el cuerpo en las aulas de formación docente. Estas miradas subjetivas nos ayudan a no dar por sentado lo que sucede en estos espacios. Si bien la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral (2006) comenzó a trazar caminos para que en la formación docente se elaboraren preguntas sobre aspectos a los que siempre, en las instituciones, se les dio la espalda (a saber: lo intuitivo, lo emocional, las necesidades y exigencias corporales), también es cierto que muchas veces ese camino se transita verbalmente y no a partir de la experiencia de ser cuerpo. Es por eso que “no es solo conocer como proceso cognitivo, sino de un saber que implica la apertura y el ensimismamiento de los cuerpos y que sucede en el inevitable relacionamiento. ‘Ser cuerpo’ se aprende y lo que somos se va transformando de acuerdo con la experiencia del contexto: en la corporalización hay saber” (Sardi et al., 2020, p. 122).

Si ser cuerpo se aprende, será tarea necesaria de quienes enseñamos poner en nuestras planificaciones, en nuestras aulas, en nuestras clases este saber del cuerpo en juego. Los testimonios dan cuenta de lo lejos que estamos de que esto sea algo más que una mera posibilidad, pero también dan cuenta de la necesidad de que esto ocurra. Es decir, del valor que puede darle a la formación como docentes poder tomar los saberes que en la corporalización se ponen de manifiesto. Las aulas en formación docente podrían convertirse en espacio de exploración, creatividad, de apertura a ensimismar cuerpos.

Durante mucho tiempo se formó a lxs docentes con estrategias y técnicas para concretar la inmovilidad, al entender el movimiento dentro del aula como desorden. Hay en las raíces de esta premisa aspectos que algunos niveles educativos –como el inicial y el primario– debido a sus historias y matrices lograron, poco a poco, deconstruir. En la formación de docentes para estos niveles, se abrió el panorama a otras tradiciones pedagógicas, al mirar el movimiento como parte del sujeto que aprende, y eso permitió que el juego, la canción, la expresión corporal y otras disciplinas artísticas sean parte de la formación. Pero no pasó lo mismo con la formación docente para la escuela secundaria. Quizás, como ha sido presentado al inicio, esto se deba al fuerte sesgo que sigue tiñendo la tradición academicista (Davini, 2005). Y que esto no solo concentra la formación en lo disciplinar, sino también en una lógica moderna (y diría hasta masculinista y cisheteronormada), donde lo que prima es lo racional desencarnado, dissociado de la relación vivida con el mundo. Pero en la intención de experimentar el ser cuerpo, los saberes pedagógicos corren la misma suerte que los saberes disciplinares y se amoldan a una mirada racional. Parecería que esta lógica afecta los espacios de las aulas de todas las materias, y no es solo una cuestión de las disciplinares (al menos, por lo que dan cuenta las narrativas).

Cada propuesta pedagógica tiene una mirada sobre el cuerpo, y en cada contexto, época y territorio las pedagogías confluyen, se multiplican o se hegemonizan. Pero nunca dejan de lado el gobierno de los cuerpos. Aquellos aspectos de la pedagogía más tradicional, centrada en el control y disciplinamiento de los cuerpos, asusta a quienes se posicionan en una pedagogía nueva, donde las funciones otorgadas a los cuerpos, en algunos aspectos, son otras. Cada época deposita en sus pedagogías un conjunto de expectativas sobre la educación del cuerpo. Es decir, la mirada que

desde la pedagogía hegemónica se construye sobre el cuerpo se teje con lo que social, económica, política y culturalmente se espera de él. ¿Será posible desde una pedagogía crítica construir una mirada contrahegemónica de los cuerpos o una pedagogía desde los cuerpos?

Es aquí donde podemos preguntarnos por el lugar de la pedagogía crítica en la formación docente. Como ya se mencionó, es McLaren quien entiende al cuerpo como subjetividad encarnada y quien también presenta como tarea de la pedagogía crítica descubrir y colaborar con las formas de resistencia a la cultura dominante desde los cuerpos (McLaren, 1997).

En este sentido, un aspecto a tener en cuenta para poder resistir y generar nuevas subjetividades es el acceso a un espacio pedagógico que brinde la experiencia de esta apertura a la complejidad de ser cuerpo. En la formación docente inicial, las propuestas recibidas marcan el desarrollo de las propias prácticas en las futuras clases. No tener experiencia en ser cuerpo, en aprender a ser cuerpo, complica la posibilidad de crear esas propuestas en el futuro de la tarea. Abrir esta puerta no tiene que significar montar en todas las clases una escena, ni tampoco convocar al ridículo. Pero sí empezar a incluir momentos, espacios que convoquen otros modos de aprender, propuestas que busquen el movimiento, registros de otros modos corporales, análisis de imágenes corporales, expresiones y discusiones centradas no solo en la palabra.

Nos queda un bello camino donde confrontar con nuestras propias sombras de la tarea docente, para evitar seguir, como formadorxs de docentes, programando prácticas que moldeen e inhiban el ser cuerpo. O, ¿por qué no?, para construir espacios que nos permitan barajar y dar de nuevo, animándonos a apostar por una pedagogía crítica, creativa, plural y feminista.

Referencias

- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro*. Buenos Aires: Hekht.
- Bourdieu, P. (2007): *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (coords.) (2019). *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe Meirieu*. Buenos Aires: Noveduc.

- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Citro, S. (coord.). (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Csordas, T. (2010). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 17ª edición.
- Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Galli, G. (29 de mayo de 2020). Cuando la judicialización desplaza la pedagogía. *Revista Siete3siete* (online). <https://revista.suteba.org.ar/2020/05/29/cuando-la-judicializacion-desplaza-a-la-pedagogia/>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing.
- Lopes Louro, G. (org.). (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (Trad. Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade). Belo Horizonte: Ed. Auténtica.
- Marx, K. (1974). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (Trad. Pilar Pineda Herrero). Barcelona: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (2003): *Phénoménologie de la perception*, París: Gallimard; trad. cast. de J. Cabanes, *Fenomenología de la percepción*, México D.F. – Buenos Aires: Planeta De Agostini, 1993.
- Morgade, G. (coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. Buenos Aires: GEU.
- Sardi, V. (2020). Cuerpos/saberes significantes en la formación docente en Letras. En *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación* (cap. 2). Bogotá: Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano.

Recepción: 14/02/2023

Aceptación: 10/04/2023

