

LA MIRADA EN LA ORGANIZACIÓN CORPORAL DEL/LA DOCENTE

Por Nora Liliana Tarruella y Lidia Beatriz Rodríguez

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

En este trabajo abordamos la construcción de un modo de ser cuerpo del/la docente, a partir de la repetición de un conjunto de prácticas de índole corporal que suceden al interior de las instituciones escolares, reconocidas y validadas socialmente, dándole relevancia a la función de la mirada en esta construcción.

La consideración de los cuerpos de los sujetos implicados en el proceso educativo ha sido escasamente tenida en cuenta en los análisis de la teoría y la práctica educativa, debido, entre otras cuestiones, al *desconocimiento* de las implicancias políticas, ideológicas y educativas.

El lugar de trabajo, al ser un espacio donde los sujetos pasan buena parte de sus vidas, es uno de los lugares privilegiados para la delimitación de lo corporal y la constitución de su anatomía. Desde los modos de organización del trabajo, se van produciendo prácticas y hábitos específicos que moldean los cuerpos, quedando el sujeto en un lugar de encarnamiento, es decir, reproductor de significados de las relaciones hegemónicas predominantes (López, 1997). Esta problemática la hemos abordado en el Proyecto de Investigación “El cuerpo/sujeto del/la docente y su incidencia en las prácticas educativas” que hemos desarrollado en el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, con sede en Viedma - Río Negro. El tema que tratamos aquí corresponde específicamente al eje temático “encarnamiento del uso ordenado del cuerpo”.

El cuerpo/sujeto es una categoría teórica de la pedagógica crítica (McLaren, P., 1994, 1997; McLaren, P. y Giroux, H., 1997) que da cuenta de la imbricación e interacción entre subjetividad y cuerpo. McLaren define el cuerpo/ sujeto de la siguiente manera: “me referiré al cuerpo como un “cuerpo/ sujeto”, es decir, como el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado” Desde esta perspectiva el cuerpo es entendido como la “encarnación” de la subjetividad, que también refleja la sedimentación ideológica de la estructura social inscripta dentro de ella” (1997:85)

EL ENCARNAMIENTO MUESTRA LO ENCARNADO DESDE LA MISMA CARNE

Los cuerpos/sujetos muestran lo encarnado, en su piel, en sus músculos, en sus huesos, en sus posturas, en sus gestos, en su andar, en sus malestares, en sus enfermedades. Hay verdad en lo que muestran, aunque los discursos hablen de otra cosa (Fossati, M. C., y Oyola, C. A., 2003). El encarnamiento es definido por la Pedagogía Crítica como: “la relación mutuamente constitutiva de la estructura social y el deseo; es decir, la relación dialéctica entre la organización material de la interioridad y los modos culturales de materialidad que subjetivamente integramos” (McLaren, P., 1994)

Hablar entonces de encarnamiento, es siempre hablar de política de encarnamiento, o como señalan Heller y Feher (1995), de “régimen político del cuerpo”. En el encarnamiento, encarnan siempre relaciones de poder, entendidas como inscripciones en la carne de relaciones asimétricas, vividas intercorporalmente como experiencias naturalizadas. Esto significa comprender el cuerpo/sujeto, como terreno construido por un montaje políticamente producido e históricamente situado.

El encarnamiento remite al concepto de “cuerpo enseñado”¹ El mismo da cuenta de que los cuerpos se aprenden. No se es cuerpo/sujeto porque se tiene cuerpo, sino más precisamente porque se aprende el cuerpo, se lo intextualiza según la posición objetiva que se ocupa en la estructura sociocultural, la contingencia histórica, y el grado de intervención y creatividad humana de cada cuerpo/sujeto. Este aprendizaje puede realizarse a través de la mediación discursiva, o sea a través de discursos de saber-poder, proporcionados por las distintas ciencias sociales y humanas. Se aprende por ejemplo, qué es válido pensar sobre las propias prácticas -en este caso la prácticas educativa-; qué está permitido registrar y expresar de lo que se siente mientras se trabaja; qué está legitimado experimentar, qué es ser cuerpo mujer/docente, qué es ser cuerpo varón/docente, cuerpo negro, cuerpo blanco; cuerpo rico o cuerpo pobre, etc. Todo esto y más, nos es enseñado de manera homogénea, igual para todos; el encarnamiento sucede al interior de relaciones de poder, que instauran relaciones desiguales.

El cuerpo también se enseña y se aprende, sin la mediación del orden discursivo, es decir de manera directa, a través de prácticas sociales cotidianas y concretas. Al respecto dice Bourdieu:

El trabajo de construcción simbólico no se reduce a una operación estrictamente *performativa* de motivación que orienta y estructura las representaciones, comenzando por las representaciones del cuerpo (lo que no es poca cosa); se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea, a través de un trabajo de construcción práctico que impone una definición diferenciada de los usos legítimos del cuerpo (Bourdieu, P., 2000:89)

En el eje “Encarnamiento del uso ordenado del cuerpo de los/as docentes” de nuestra investigación se analizó el conjunto de prácticas reconocidas y validadas socialmente y cómo suceden estas prácticas, desde una indagación cualitativa y en profundidad. Interesó en esta investigación cuál es el “uso ordenado del cuerpo de los/as docentes”, producido y sostenido desde el trabajo docente y se consideraron las categorías rituales corporales y organización corporal. Rituales corporales se entiende como la repetición de las posturas habituales del cuerpo y la organización corporal, como la resultante del conjunto de prácticas estereotipadas, en relación a los hábitos. La organización corporal se muestra desde la misma carne: en las posturas, la presencia, los gestos, el funcionamiento de los órganos. Se trata de la construcción de una forma de ser cuerpo, a partir de la repetición de sus usos ordenados.

Las docentes de la muestra enumeraron determinados rituales:

la maestra de brazos cruzados escuchando las excusas de algún alumno que no hizo la tarea; la docente parada en el medio y al final de las filas de varones y mujeres; tener el rostro serio imponiendo respeto. La forma de pararse para explicar un tema; estar siempre de pie, nunca sentados; gesticular cuando se habla; colocar las manos detrás o tomarlas adelante; el tono de voz que se usa y la presencia corporal activa en el cuidado de los recreos.

También señalaron rituales corporales comunes a alumnos y docentes: las posturas en los actos escolares, permanecer en silencio en la formación, con el cuerpo derecho orientado hacia un determinado lugar. Identificaron determinados rituales corporales específicos de su tarea en el aula, inherentes al ejercicio del rol docente, particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: -posturas corporales, gestos, disposición del mobiliario áulico, uso y distribución del tiempo-, tendientes a mantener un orden y un disciplinamiento preestablecido. Pareciera que la rigidez del cuerpo, la simetría en el espacio y el respeto del tiempo pautado cronológicamente de acuerdo a los lineamientos curriculares, se comportan como un reaseguro de la reproducción del saber-poder que sujeta a los alumnos en el polo que le corresponde, según su status de alumno.

Es notorio cómo las docentes de la muestra llevan a un grado importante de legitimidad y validación social, las acciones no discursivas realizadas en sus prácticas, alegando que no pueden escapar de aquello impuesto hegemónicamente, sin llegar a comprender que esas acciones resultan

¹ Categoría tomada por la Teoría Pedagógica Crítica de Michel Foucault

funcionales a los objetivos del poder hegemónico², para debilitar los poderes del cuerpo, particularmente del cuerpo/sujeto, si así se lo concibiera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación docente-alumno -en el aula- constituye el núcleo de la identidad de ambos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, allí está claro el rol de cada cual, y no se pone en cuestión. En cambio, fuera del aula, aparecen otros agentes o situaciones que sí ponen en cuestión el ejercicio del poder -por parte del/la docente-, generando tensión en sus prácticas.

Los valores e ideales que tuvieron vigencia en la educación de la modernidad, aparecen perpetuados a través de la transmisión de ciertos rituales corporales y actitudinales, siendo los/las docentes los/las responsables de hacer y/o decir aquello que se considera un ejemplo para los/as alumnos/as. Esto se percibe con mayor claridad en los rituales que se llevan a cabo en los actos escolares, donde se destacan figuras ejemplificadoras de la historia, resaltando virtudes de próceres como ideales, sin reflexionar acerca del encarnamiento de los significados atribuidos a tales figuras, sosteniendo de esa manera una determinada ideología dominante.

Los rituales escolares que se reproducen cotidianamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: posturas y gestos precisos, tareas homogéneas, espacios controlados rigurosamente, tiempos y ritmos pautados según las exigencias institucionales-, imprimen una modalidad de disciplinamiento que contribuye al borramiento del cuerpo, tanto de docentes como de alumnos. Configura además un modo de subjetividad que reproduce las inscripciones instauradas hegemónicamente, que excluye la dimensión semántica del lenguaje inherente al cuerpo/sujeto educativo. La permanencia de los sujetos durante largo tiempo en la escuela, se constituye en un espacio institucional propicio para el encarnamiento de significaciones producto de elaboraciones sociales y culturales dominantes.

EL MIRAR Y SER MIRADO

Una cuestión relevante que surge del análisis de lo expresado por los docentes de la muestra es el lugar de la mirada en la organización corporal. El mirar y ser mirado son las acciones mediante las cuales construyen una forma de ser cuerpo en la escuela. La mayoría de las docentes de la muestra, considera como sentido dominante la vista: porque da un panorama general de lo que sucede. Al respecto Foucault (2001:198) dice “ojo perfecto a lo que nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas.” Al referirse al aparato disciplinario perfecto que permite con una sola mirada verlo todo permanentemente.

Las docentes afirman que la mirada sirve para observar gestos, comportamientos de los alumnos cuyo objetivo es guiar y educar. La mirada es un aspecto de la vigilancia. La vigilancia es jerarquizada, continua y funcional. Las docentes legitiman esta función, naturalizándola en su tarea docente. El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona, por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas, que permiten ver, inducen efectos de poder a aquellos a quienes va dirigido.

“La vista encima de ellos, no estamos en el cuerpo, estamos en los alumnos, en lo que hacen”, son sus expresiones predominantes. La mirada no como parte inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, como espacio de comunicación entre sujetos, sino como instrumento de una tarea más eficaz poniendo a los alumnos en lugares pasivos, homogeneizando el proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia borrando su singularidad. Es una mirada que encierra y atrapa, que obtura la construcción de la subjetividad.

Las docentes también son miradas y controladas por otros: el equipo directivo, los padres, el currículo, los lineamientos de acreditación. Sujeto obediente, controlado, sujeto expropiado de su creatividad, de sus capacidades, de sus saberes, de sus productos y fundamentalmente, pasivo a lo solicitado por el sistema. Mirar, controlar, ser mirados y controlados son las acciones básicas que los posiciona como cuerpo/objetos.

² Hegemonía es utilizado aquí en el sentido gramsciano. *Hegemónico* es significado como dirección y dominación que se impone.

En las maestras conviven la opresión y la libertad. Ellas adoptan ciertos rituales en el aula pero al mismo tiempo, sus cuerpos se expresan realizando acciones y transmitiendo algo que no tienen previsto. Surge entonces una función alternativa a la dominante como el acercamiento solidario, mirada de aliento, comprensiva vinculada a la dimensión emocional. Es una mirada que va al encuentro de otro sujeto, posibilitadora del surgimiento de la singularidad de cada uno.

PARA SEGUIR PENSANDO...

Los modelos cristalizados en el devenir histórico y cultural, ejercen un poder de reproducción tal, en el ejercicio de las tareas docentes, que aún en un contexto de crisis de autoridad del docente como el principal transmisor de la cultura, se mantienen en el discurso de estas docentes involucradas en la investigación. Además, el proyecto neoliberal ya no necesita de la escuela pública como lugar del disciplinamiento ideológico de los cuerpos. Tal disciplinamiento sucede ahora, para los incluidos en el mercado; para los excluidos, éste carece de significado en tanto carece de entidad social.

Es posible afirmar que las docentes reproducen en sus discursos los significados hegemónicos -ideología- dada su condición de encarnamiento, no obstante entendemos que ha comenzado a instalarse la alternativa de una mirada distinta respecto al lugar del cuerpo y específicamente de la mirada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir mirada alternativa y contrahegemónica. En este sentido la Pedagogía Crítica busca descubrir las necesidades reales tanto de los alumnos como de los docentes y promover una nueva ética de la comprensión y la solidaridad. Sostener una praxis en la que el sujeto es un cuerpo/ sujeto en acción, una praxis que pueda fortalecernos para asumir responsabilidades históricas y desarrollar una nueva visión del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.

Fossati, M. C. y Oyola, C. “La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito educativo” en *Revista Pilquen* N° 5. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue, Viedma 2003, pp.10-37.

Foucault, Michel. “El sujeto y el poder” en Dreyfus, Hubert L. y Paul Rabinow, Heller, Agnes, y Feher, Ferenc. *Michel Foucault; Más allá del estructuralismo y la hermética*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

López, María Pía. *Mutantes - Trazos sobre los cuerpos*. Buenos Aires: Colihue, 1997.

McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora - políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.

Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Rei-Aique IDEAS, 1994.

Mc Laren, P. y Goroux, H. “La pedagogía radical como política cultural - Más allá del discurso y el antiutopismo” en *Pedagogía Crítica y cultura depredadora - Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.