

Corporalidad y docencia universitaria de la antropología social

Rodolfo Puglisi

Antropólogo

CONICET-UNLP

rodolfopuglisi@gmail.com

Resumen:

Este trabajo aborda la corporalidad en la docencia universitaria de la antropología social en distintas Facultades de la UNLP, disciplina en la que me desempeño como docente. En esta dirección, primero recuperamos antecedentes teóricos sobre los vínculos entre cuerpo y educación, señalando que en esta disciplina humanística la modalidad preponderante de enseñanza-aprendizaje se agencia corporalmente a través de los sentidos de la vista y el oído (presentación oral y lectura de texto escritos), en el marco general de un cuerpo quieto, sentado y callado fundamentalmente por parte de los alumnos. En este sentido, el dualismo cuerpo-mente cartesiano se ve reproducido en este esquema hegemónico de enseñanza, en tanto el cuerpo tiende a ser reducido a su mínima expresión, apuntando al intelecto. A continuación caracterizamos empíricamente algunas dimensiones corporales fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la antropología social. Para ello, realizamos registros de campo observacionales de clases así como entrevistas a docentes en diferentes unidades académicas de la UNLP donde se enseña esta disciplina. En esta dirección, se empleó una guía de registro para efectuar una descripción sistematizada de una serie de variables centradas en el cuerpo tales como imagen y postura corporal, tipos de movimientos, modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente y proxémica y kinésica corporal áulica. Asimismo, indagamos a través de entrevistas a docentes acerca de sus trayectorias de vida docente, sus preferencias en el aula y el contexto, la percepción que tienen de diferentes aspectos de su corporalidad en el contexto de la clase, las relaciones de distancia o acercamiento que mantienen con sus alumnos, la materialidad áulica y sus efectos en la dinámica de la clase, etc.

Introducción

En tanto la antropología se ha ocupado como disciplina en desnaturalizar el sentido común, ponerlo en entredicho, el cuerpo es un tópico estimulante en tanto que, lejos de ser un mero dato mudo de la biología, está atravesado y construido por la trama cultural. En esta dirección, la desnaturalización de lo en apariencia “más natural” del ser humano conforma un tema ciertamente atractivo para la perspectiva antropológica. En el seno de este horizonte de ideas, nos preguntamos aquí por la dimensión corporal de la docencia universitaria de la antropología social.

Este trabajo surge de mi paso por la especialización en docencia universitaria de la UNLP, en la cual como trabajo final integrador de dicha carrera me propuse indagar de modo exploratorio la corporalidad en diferentes espacios de enseñanza de la antropología social en dicha casa de estudios. Más específicamente, a través de una guía de registro relevamos diferentes espacios universitarios de enseñanza de la antropología social efectuando una descripción sistematizada de una serie de variables centradas en el cuerpo (imagen y postura corporal, tipos de movimientos, modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente y proxémica-kinésica corporal entre los cuerpos), así como indagamos a través de entrevistas en las experiencias de docentes (sus trayectorias de vida docente, sus preferencias en el aula y el contexto, la percepción que tienen de diferentes aspectos de su corporalidad en el aula, las relaciones de distancia o acercamiento que mantienen con sus alumnos, etc.); a fin de conocer los regímenes corporales principales a través de la cuales se agencian los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios de esta disciplina en estos espacios.

Consideramos que poner atención sobre la corporalidad en el contexto de la enseñanza universitaria de la antropología social es relevante en tanto los regímenes corporales particulares que involucra son parte constitutiva de los modos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Como señalan Gloria Edelstein (1996) recuperando el concepto de "transposición didáctica" (Chevallard, 1991), el contenido no está desvinculado de la forma de enseñanza sino que, por el contrario, hay estrechas relaciones entre forma y contenido, por lo cual pensamos que visibilizar los modos corporales en los cuales tiene lugar el proceso de enseñanza universitaria de la antropología social puede contribuir a iluminar, aunque mas no sea un pequeño rincón, de la “caja negra” (Marano, 2014) de la situación áulica en la transmisión de esta disciplina.

Cuerpo y educación

Existe una nutrida serie de investigaciones que problematizaron articuladamente cuerpo y educación, imposible de abarcar en su totalidad. En el campo de las ciencias de la educación y la educación física contamos con una serie de trabajos que han problematizado de modo articulado estos temas (Furlán, 1999; Vigarello, 2005; Scharagrodsky y Southwell, 2006; Aisenstein, 2006; Pedraza, 2010; Galak y Varea, 2013; Braivin, 2015; Crisorio, 2015; Sardi, 2018 y Southwell y Galak, 2019).

A los fines del presente trabajo vamos a mencionar algunas contribuciones que le ayudaron a delimitar a este antropólogo, lego en el campo de la problematizaciones pedagógicas, un horizonte conceptual. En primer lugar quisiera mencionar los trabajos que remiten al saber y la praxis docente como un “saber encarnado” como lo llama Mark Johnson (1989). El autor emplea el término “conocimiento práctico del docente” para “focalizar la atención sobre la forma en que los docentes comprenden su mundo, en tanto que esta comprensión afecta la forma en que ellos estructuran la experiencia de la clase en el aula e interactúan con sus estudiantes” (1989:361). Sobre este punto, nos parece también importante mencionar los trabajos de Edith Litwin (1997) sobre la *experticia* docente, la cual remite a los modos particulares que despliega el docente en el aula, dentro de los cuales podemos incluir el saber práctico del mismo.

Otro insumo conceptual es el trabajo de Narodowski (1994), quien pone el foco en el cuerpo en la escuela inicial para dar cuenta de la emergencia de un “cuerpo para ser amado y educado” (32) a través de una disciplina pedagógica donde tiene lugar “la aparición del cuerpo infantil” (52) a través del ejercicio del poder. Dussel y Caruso (1999), por su parte, realizan una mirada genealógica sobre el aula, revelando su “invención” en el marco de un largo proceso histórico que “aun está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera en el aula, en que levanten la mano para intervenir, etc.” (Dussel y Caruso, 1999:199).

Asimismo, Milstein y Mendes (1999) analizaron instituciones escolares de nivel primario poniendo el foco en los cuerpos. Su investigación sobre “la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo del niño” (17) ha permitido poner al descubierto:

“un intenso trabajo sobre el cuerpo de los niños presente en las clases, los recreos, los momentos de formación, de recreación, etc. A diferencia de quienes argumentan que las practicas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostenemos que el trabajo pedagógico con los alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo -más o

menos explicito- y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes” (Milstein y Mendes, 1999:17).

Como explican en un trabajo posterior, los autores ponen el foco en lo que denominan “la escuela en el cuerpo” para “desnaturalizar modos de estar en los salones de clases, en las galerías y en los patios de las escuelas; de hablar, escuchar y hacer silencio; de moverse y estar quieto; de comer, cantar y gritar; de formar filas, pararse en ronda y estar de pie; de participar en actos y ceremonias, etc.” (Milstein y Mendes, 2013:148).

También dentro del campo de la educación inicial, quiero mencionar los trabajos de Gustavo Blázquez quien analizó los actos escolares como *performances* en articulación con los proyectos de construcción imaginaria de la nación (Blázquez, 2012. Cf. Mc Laren, 2003). Asimismo, Mora (2017) analiza las *performances* como una herramienta conceptual para pensar los procesos por medio de las cuales se construyen sujetos desde la infancia dentro del espacio escolar, focalizándose en “la construcción de sujetos generizados en la escuela y en los modos en que ciertas *performances* ponen en circulación determinadas configuraciones de género” (Mora, 2017:134).

En el apartado siguiente vamos a explorar con más detenimiento algunos trabajos que articularon la problematización sobre el cuerpo y su relación con el ámbito de la enseñanza universitaria.

El *habitus* universitario hegemónico en las ciencias sociales.

Si bien las formas corporales de enseñar tienen sus matices e improntas individuales, ellas responden a condicionamientos colectivos en los que fueron socializados los sujetos como docentes. En este sentido, los regímenes corporales de enseñanza conforman un *habitus* (Bourdieu, 1991) o, más específicamente, un “*habitus docente*” (Davini, 2015:26. Cf. Perrenoud, 2006).

Como señala Vicente Cupo (2010) en su estudio histórico de las universidades (Cf. Haskins, 1970; Le Goff, 1996; Dussel y Caruso, 1999), éstas surgen en la Europa medieval y en sus inicios estaban fuertemente influidas por la esfera religiosa-ecclesial. De hecho, muchos núcleos de enseñanza universitaria se constituyeron alrededor de espacios monásticos, influencia de la que sólo muy paulatinamente con el paso de los siglos pudo ir distanciándose. En este contexto de fuerte interrelación e influencia entre la comunidad universitaria y la religiosa es comprensible, por lo tanto, que los saberes y prácticas de enseñanza que

circulaban en el ámbito universitario hayan estado fuertemente influidos por las representaciones dualistas que son ubicuas a lo largo de toda la historia del pensamiento occidental. Sobre esta cuestión quisiera puntualizar algunas cuestiones.

Analizando la construcción del *habitus universitario*, Maria Julia Carozzi (2005) recupera los desarrollos de Bourdieu (1999) quien enfatiza que la formación académica asume ciertas proposiciones de manera tácita y las deja en un estado no problematizado. A juicio de la autora, una de las cuestiones que el entrenamiento académico toma acríticamente y sobre la cual no reflexiona (en tanto prácticas y representaciones encarnadas que no son objeto de reflexión consiente) es el presupuesto carácter desencarnado, extra-corporal del discurso, la escritura y la lectura universitarias, como si estas no fueran actividades corporales.

En este sentido, la autora advertirá una continuidad entre los rituales cristianos que construyen un espíritu que es distinto, y más alto que, el cuerpo, y los rituales académicos que nos entrenan a localizar la fuente del discurso en un lugar que es tanto extra-corporal como interno. Apoyándose en trabajos históricos, explicará que:

“hay una continuidad entre las prácticas cristianas medievales que construyen el espíritu como diferente del cuerpo, y las prácticas académicas que construyen una mente discursiva también diferente de aquél. Examinando esta continuidad, Don Hanlon Johnson (2000) llama la atención a la supervivencia de disciplinas para el cultivo del espíritu desarrolladas en monasterios cristianos en las actuales prácticas llevadas a cabo en las Universidades occidentales” (2005:28)¹.

Esto requiere un largo entrenamiento. Como expresa la autora “la habilidad para separar discursos del resto de las sensaciones corporales que todas estas prácticas académicas involucran [...] es adquirida en la academia a través de un doloroso entrenamiento” (30). Carozzi concluye explicando que la “participación en rituales escolásticos (Bourdieu, 1999) construye cuerpos educados, nuestros cuerpos académicos, los cuales focalizan su atención sobre la producción de la palabra y separan el discurso de la acción, el movimiento, la sensación y la emoción. Estos son cuerpos cartesianos, donde la mera producción de discursos es necesario para conocer que ellos existen” (36), es decir, “nuestros cuerpos discursivos son contruidos en rituales académicos, nuestro propio trabajo profesional es el producto de la

¹ Sobre este punto, valen también retomar aquí los trabajos genealógicos de Dussel y Caruso (1999). En esta dirección, estudian “los primeros pasos del aula a través del modelo pastoral” (55) agregando que “el ámbito religioso constituía el reservorio de la cultura letrada, y era natural que se recurriera a las tecnologías disponibles en la época para la transmisión del saber” (55). Aquí los autores enfatizan la tarea de desnaturalización de lo cotidiano contemporáneo que están operando, explicitando que “identificar las raíces religiosas de nuestras practicas docentes va a contramano de la propia visión que la escuela publica ha construido sobre sí misma” (55).

adquisición de un esquema corporal y de un hábito corporal específico” (37). Ciertamente, se trata de entrenarnos gimnásticamente en un oficio de cara a formar el “*homo academicus*” (Bourdieu, 2014).

Al mencionar el dualismo cartesiano y su incidencia en el campo de la enseñanza universitaria de las ciencias humanísticas no estamos afirmando, sin embargo, que el cuerpo “esté ausente”. Como muestran Milstein y Mendes (1999:17) y también los trabajos de Pablo Scharagrodsky y Myriam Southwell (2006), todo dispositivo educativo siempre interpela al cuerpo, por lo cual este jamás puede estar ausente del proceso educativo, incluso en el ámbito universitario. Por el contrario, y como refiere el concepto de *habitus*, lo que estamos destacando es que el cuerpo en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales es entrenado en particulares regímenes corporales que lo constriñen en una determinada forma.

A partir de mi experiencia personal, como alumno y posteriormente docente de antropología social², puedo decir que en esta disciplina humanística la modalidad preponderante de enseñanza se agencia corporalmente a través de los sentidos de la vista y el oído (presentación y lectura de texto escritos, donde vale enfatizar que a menudo escasean las imágenes) en el marco general de un cuerpo quieto, sentado y callado por parte de los alumnos. En este sentido, el dualismo cuerpo-mente plasmado en las “*Meditaciones Metafísicas*” de Descartes se ve reproducido en este esquema hegemónico de enseñanza, en tanto el cuerpo es reducido a su mínima expresión, apuntando al intelecto.

Señalando estas cuestiones, Silvia Citro (2014) ha analizado cómo esta exclusión e invisibilización de las potencialidades pedagógicas del cuerpo son herederas no sólo del pensamiento dualista del racionalismo y los disciplinamientos biopolíticos de la modernidad occidental, sino también del régimen geopolítico más amplio que lo sustentó: el de la colonialidad, que en nuestro continente invisibilizó las “epistemes” propias de los pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos, a favor de una postura eurocéntrica. En este sentido, según la autora, el “giro corporal” que se ha dado en las ciencias sociales en las últimas décadas en el contexto de América Latina tiene también sus propios antecedentes en un conjunto de autores vinculados a las “pedagogías críticas” (Freire, 1982), la “colonialidad del saber” (Quijano, 2000; Dussel, 2000) y las “epistemologías del sur” (Sousa Santos, 2010), que cuestionan la antinomia entre saberes académicos y no académicos establecida en la

² Vale enfatizar que nos referimos a la rama social de la antropología. En otras orientaciones de esta disciplina, arqueología y antropología biológica, mis recuerdos de estudiante remiten a otros registros como, por ejemplo, el tocar y observar piezas cerámicas, así como manipular y medir cuerpos, restos óseos y otro tipo de vestigios.

retórica de la modernidad europea, reivindicando y reconociendo el rol fundamental de las prácticas culturales y epistemes propias de la región (Citro, 2016a).

En un trabajo posterior, Silvia Citro y Manuela Rodríguez (2019) señalan que “la corporalidad *sensible* (con sus distintos sentidos y afectos), *en movimiento* y creando *vínculos* con lxs otrxs, rara vez es utilizada como una alternativa eficaz para la creación de conocimientos en un aula universitaria en ciencias sociales y humanas, aunque sí lo sea en la vida” (2019:8. Cursivas en el original).

A partir de ello explican que “dado el énfasis de lo visual en nuestra sociedad contemporánea y la anestesia de los otros modos somáticos de atención que promueve, nos ha interesado desplegar también aquellos sentidos menos explorados en las aulas, como son el cinéستico, la tactilidad, el gusto y el olfato” (2019:20). En este sentido, las autoras trabajan a partir de la hipótesis de que el trabajo desde los cuerpos sensibles y en movimiento posee un peculiar potencial en las prácticas educativas para movilizar procesos de reflexión sobre los saberes encarnados. Por ello, se han propuesto sistematizar y describir una serie de estrategias para interpelar desde otro lugar la corporalidad en el contexto del aula universitaria (Citro, Podhajcer, Roa y Rodríguez, 2024).

Más allá de estas novedosas e interesantes propuestas pedagógicas alternativas que interpelan de otro modo la corporalidad en el espacio de la enseñanza, en la generalidad sigue aconteciendo que aquel *habitus* corporal hegemónico más arriba descripto continúa modelando las representaciones y prácticas de la enseñanza universitaria dentro de la antropología social. En el apartado siguiente vamos a profundizar en algunas dimensiones de esto.

Dimensiones corporales relevadas en el aula

Para caracterizar algunas de las dimensiones corporales fundamentales de la enseñanza de la antropología social en la UNLP realizamos un trabajo de registro empírico en diferentes espacios universitarios que dictan esta asignatura. En esta dirección, realizamos durante los meses de mayo y junio del año 2019 observaciones sistemáticas y reiteradas en las materias de antropología social brindadas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Psicología. Vale subrayar que esta investigación se llevó a cabo, pues, antes de la pandemia de COVID 19 que condujo en marzo del año 2020 al

establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por parte del Estado Nacional argentino. Ciertamente, el impacto en todos los órdenes de la vida social, entre ellas el ámbito educativo, que todo este fenómeno ha tenido es notable. Por poner un solo ejemplo, muchos aspectos que en su momento observamos relacionados con las formas de vinculación en el aula entre alumnos y docentes, jalonados o propiciados en muchos casos por el hecho de compartir rondas de mate, son prácticamente obsoletos en el presente.

Dichas observaciones fueron conducidas siguiendo una guía de registro sistematizada. La misma es una reelaboración que hicimos de la guía para la confección de registros etnográficos denominada “Descripción analítica de la(s) corporalidad(es) de un grupo o práctica social y del etnógrafo/a en la situación de campo” (Citro, 2016a, 2016b). Asimismo, al realizar las observaciones analíticas también tuvimos en cuenta algunas de las variables relacionadas a esos grandes campos de constitución del día a día escolar (tiempo, espacio, juegos, estética y moral) que describen Milstein y Mendes (1999).

Siguiendo esta guía realizamos un registro de campo de la situación áulica de la enseñanza de la antropología social en los diferentes espacios institucionales mencionados haciendo una descripción analítica de las corporalidades de docentes y alumnos a partir de estos cuatro aspectos:

1) Aspectos perceptibles del cuerpo (Imagen corporal predominante):

- 1.1. Propiedades físicas de los cuerpos como tamaño, contextura, color de piel.
- 1.2. Tratamientos aplicados: cosméticos, peinados, modificaciones corporales como tatuajes, *peirciengs*, y otras tecnologías transformadoras, etc.
- 1.3. Vestimenta y otros accesorios.
- 1.4. Olores.
- 1.5. Sonoridad (aspectos paralingüísticos como altura, intensidad, ritmo y timbre del habla; otros sonidos corporales enfatizados o invisibilizados).
- 1.6. Otros.

2) Aspectos dinámicos de la corporalidad: postura corporal, gestualidad y tipo de movimiento o acciones predominante en el grupo:

- 2.1. Posición de los cuerpos: parados o sentados (piso o pupitre). Distribución del peso (puntos de apoyo y descarga).
- 2.2. Partes del cuerpo puestas en movimiento y formas del movimiento (lento o rápido, reducidos o amplios, centrífugos o centrípetos, etc.).

2.3. Ingestión de bebidas (mate, café, agua, etc.) y comidas (pastillas, caramelos, sándwich, etc.).

2.4. Desplazamientos por el espacio (ausente o presente, en este último caso ¿Qué formas o diseños espaciales adquirieron?).

3) Modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente:

Vista (pizarrón, filminas, *power point*), oído (audios informativos, música), tacto, olfato, gusto.

4) Articulaciones entre los cuerpos:

4.1. Articulación temporal: vínculo entre tiempo individual y colectivo.

4.2. Articulación espacial: tipo de espacio donde tiene lugar la clase (abierto-cerrado, oscuro-iluminado, división en zonas, ventiladores, ventanas, etc.).

4.3. Distribución de los cuerpos (en filas o círculo, etc.) y distancia interpersonal (proxémica) y articulaciones entre los cuerpos y objetos (pupitres, imágenes, etc.).

Algunas claves de análisis

Luego de las observaciones realizadas, en el mes de octubre de 2019 efectuamos entrevistas de carácter semiestructurado a los docentes que estuvieron a cargo de las clases observadas³. Estos docentes, todos ellos con edades que oscilan entre los 35 y los 45 años y que tienen más de 10 años de experiencia docente, fueron entrevistados en relación a sus experiencias docentes a partir de una serie de cuestiones vinculadas al espacio aúlico, las estaciones y la temperatura (invierno/verano), el cuerpo, sus trayectorias personales, etc. Asimismo, realizamos preguntas por interrogantes que nos surgieron mientras realizábamos las observaciones en sus clases, así como también efectuamos otras para contrastar las observaciones, de modo de poder eventualmente dar cuenta de continuidades o rupturas entre las prácticas observadas y los discursos. Recuperando elementos obtenidos en las observaciones y en los relatos con los colegas entrevistados, en este apartado vamos a plantear algunos temas o ejes de discusión.

En primer lugar, a partir de las observaciones realizadas, especialmente de lo recabado en los ítems 2.1; 2.2; 2.4 y 4.3, decididamente puede afirmarse como una generalidad que en todas las unidades académicas observadas, los docentes se mueven mucho más que los alumnos en el aula. En efecto, los primeros pasan la mayor parte del tiempo caminado por el

³ Naturalmente, somos conscientes de que incorporar entrevistas con alumnos hubiese sido muy valioso, pero nos fijamos estos límites para que no se vuelva un trabajo inabarcable.

aula y hablando, y sólo en breves periodos de tiempo se sientan o descansan un poco el cuerpo apoyándose sobre el escritorio, mientras que los alumnos están gran parte de la clase sentados y callados. En este sentido, sería interesante indagar a futuro como acontece el proceso de transformación corporal a partir del cual un estudiante, que tiende estar sentado y relativamente quieto en la clase (ajustándose aquí al esquema cartesiano), deviene posteriormente en un docente que pasa la mayor parte de la clase parado y caminando. Una serie de pares de opuestos (sentado/parado, inmóvil/caminante, silente/locuaz, etc.) pueden constituir el eje de análisis de una indagación sistemática a futuro sobre este punto.

A partir del material recabado, también emerge como núcleo a problematizar cuestiones referidas a la espacialidad del aula y de la distribución y posición de los cuerpos en ella. Dussel y Caruso (1999) en su abordaje genealógico sobre de la “invención del aula” dan pistas claves para pensar estas cuestiones. En este sentido, un primer aspecto a tener en cuenta es la diferencia conceptual que plantean entre “ocupar” y “habitar”. Sobre ello, los autores señalan "que nosotros ocupemos un aula no significa automáticamente que la 'habitamos'. Cuando uno sólo 'ocupa' un espacio, se trata de una estructura que ya está dada: muebles, costumbres, todo está ahí y nos espera [...] 'Habitar' el aula quiere decir armar ese espacio según gustos, opciones, márgenes de maniobra [...] habitar un espacio es, entonces, una posición activa" (Dussel y Caruso, 1999:20)⁴.

Recuperando, entre otros, los análisis de Foucault sobre el disciplinamiento de los cuerpos y articulándolos con su indagación histórica sobre las corrientes escolares de siglos pasados y la influencia religiosa sobre ellas, los autores dirán que “la imagen clásica del docente ante el pizarrón y los niños mirando hacia adelante [...] aparece como una propuesta que sintetiza los propósitos moralizadores de la conducción pastoral y los disciplinadores de la conducción industrial” (Dussel y Caruso, 1999:136). Llamam “global o catequista” a esta forma de organizar el espacio áulico que “sirvió para ordenar y establecer un sistema de jerarquías” (Dussel y Caruso, 1999:149)⁵.

⁴ Gloria Eldestein (2014), recuperando trabajos de Litwin (1997,2008), al referirse a las condiciones materiales que posibilitan la practica en el aula, invita a no hacer del espacio un límite para la práctica que deseamos llevar a cabo.

⁵ Vale decir que los autores mencionan otras propuestas pedagógicas. Así, por ejemplo, reseñan la corriente del escolanovismo y su particular propuesta de organización material del aula, consistente en la simplificación de todas las barreras físicas que puede haber en un aula. Sin embargo, a juicio de los autores “el biopoder desarrollado en la sociedad global por parte del Estado en sociedades que han adquirido una dinámica creciente tiene su expresión pedagógica más acabada en la escuela nueva” (Dussel y Caruso, 1999:194). Es decir, según los autores, cambiar las formas del espacio áulico “global o catequista”, como llaman a la forma tradicional del aula, no implica para ellos necesariamente una oposición al sistema sino más bien una personalización flexible acorde a las demandas más sutiles del estado actual del biopoder en el sistema global. Por supuesto, el disciplinamiento del ámbito áulico no se circunscribe a la dimensión espacial, sino que también remite al tiempo.

De igual modo, los trabajos de Davini son claves para pensar cuestiones referidas a la espacialidad del aula, los cuerpos y la apropiación que los actores efectúan del espacio. Al respecto, la autora señala que “el espacio no es solo la distribución de lugares-cosas-actividades, sino también la posibilidad de ‘circulación’ o flujos de intercambio en la interacción con otros. [...] Las personas tienden a ‘apropiarse’ de los espacios en los que viven, trabajan o que utilizan [...] por lo tanto es positivo que los docentes se perciban como gestores en el manejo y mejora del espacio” (Davini, 2015:91). Asimismo, vale explicitar que el espacio de aprendizaje no se restringe al aula, ya que “los docentes, así como los estudiantes en formación, pueden extender su ‘noción del espacio’ al ampliar los espacios para realizar tareas de aprendizaje”. En esta dirección, Davini señala que una de las primeras decisiones que deben tomar los docentes a la hora de gestionar el ambiente de clase es si lo organiza “en términos de *territorios* o de *funciones*” (Davini, 2015:92. Cursivas en el original). Finalmente, Davini ofrece una serie de recomendaciones para la gestión del espacio por parte del profesor, entre las cuales queremos recuperar la propuesta de “moverse a través de la clase todo lo posible, evitando quedarse en un lugar fijo” (Davini, 2015:94).

Por mi parte, sobre la espacialidad del aula y la distribución de los cuerpos en ella en el ámbito de la enseñanza universitaria, a partir de las observaciones realizadas y de lo conversado con los docentes entrevistados, quisiera destacar también lo que podemos reconocer como una diferencia conceptual entre “posición y “*disposición*” de los cuerpos en el aula. En este sentido, la *disposición* sería el condicionamiento espacial y/o externo de los cuerpos y las relaciones espaciales entre ellos, mientras que la posición del cuerpo remite a la postura corporal de cada individuo (por supuesto, también mediada por la disciplina)⁶.

Por ejemplo, como registré en una observación realizada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social “cuando se estipula la actividad grupal a la 1:40 hora de clase, si bien cambiaron la disposición de los cuerpos (de ubicados en fila a agruparse en grupos semicirculares), su posición en la silla fue similar” (mayo de 2019). Esto revela, asimismo, cómo la inercia de los *habitus* tiende a mantenerse, ya que aún cambiando la *disposición* de los cuerpos en el aula (de una estructuración en filas a una organización circular) la posición

Como señalan Milstein y Mendes los “ritmos”, el “tempo” de la clase paulatinamente va incorporándose en los alumnos de primaria (1999:48).

⁶ Sobre este punto, son pertinentes las observaciones de Milstein y Mendes quienes para el ámbito de la educación primaria señalan que “es habitual que la maestra cambie a algunos niños de lugar durante el transcurso de la clase. En estos casos no se trata de un cambio en el esquema general de distribución en el espacio, sino de los lugares que ocupan algunos niños dentro de ese esquema general” (Milstein y Mendes, 1999:41).

de los cuerpos en la silla no varía (la postura corporal en el asiento no cambia ni, mucho menos, prescinden de la silla para, por ejemplo, sentarse en el piso).

De igual modo, en una observación realizada en la Facultad de Naturales anoto: “Durante la actividad de descripción del espacio, los alumnos no se levantaron de su asiento. Escribían y de tanto en tanto levantaban la cabeza para mirar alrededor. Un alumno giró hacia atrás un poco su torso, pero los movimientos no pasaron de eso. Nadie se paró o acercó a un objeto para verlo de cerca, olerlo, etc.” (junio de 2019). Mariel, docente a cargo de esta clase mencionada, señaló justamente esto en el plenario con los alumnos. Posteriormente, en la entrevista que tuvimos destacaba que “en una clase teníamos que hacer un cuadro vivo para trabajar violencia, y [la disposición del aula y las mesadas] no te permitía mucha movilidad. Tampoco se les ocurrió salir del espacio, del aula. Yo no se los propuse, pero estaba la puerta abierta...”. Por supuesto, nuevamente esta es una cuestión sobre la cual podría profundizarse mucho más en una indagación futura.

En otro orden de cosas, al reflexionar sobre nuestra práctica docente (Schon 1998; Pérez Gómez, 1993; Perrenoud, 2006) sin lugar a dudas las experiencias pasadas modelan nuestra práctica docente actual, para reproducirla o para confrontarla. Sobre esto, vale recuperar nuevamente el trabajo de Davini sobre “la formación en las practicas docentes” (2015:11), donde la autora señala que “si nosotros mismos pudiésemos poner en una balanza y comparar cuanto ‘pesa’ en nuestras prácticas actuales lo que hemos aprendido en forma académica y lo aprendido en el transcurso de su ejercicio, incluyendo la influencia que han ejercido en nosotros algunas personas que nos guiaron en ellas, es muy probable que el fiel de la balanza se incline hacia esto último” (20). Esto remite al “valor que se le puede asignar a la influencia de docentes experimentados” (21) que nos permite hablar de una “biografía escolar” (22). Esto, como aclara la autora, no implica un determinismo. En efecto, podemos decir que si bien hay condicionamientos del pasado, en nuestra práctica docente presente reactualizamos ese pasado y sin lugar a duda lo transformamos⁷. La transmisión del conocimiento se asemeja a “transmitir un oficio” (Bourdieu y Wacquant, 2005) donde vale destacar que esta transmisión no es mera reproducción sino que hay agencia y cambio. Precisamente, reflexionando sobre el “transmitir” educativo, Gabriela Diker (2004) señala que

⁷ Milstein y Mendes también destacan el papel de agencia activa de los sujetos. En este sentido dicen que “los sentidos del orden y de la normalidad, la percepción de las relaciones sociales jerárquicas y de los lugares de autoridad, están inscriptos en los cuerpos como predisposiciones, pero no son esquemas mecánicos de comportamiento ni determinan pasivamente la adaptación de los sujetos a los mundos sociales establecidos” ya que “en interacción con los distintos contextos por los que transcurren las vidas reales, las personas actualizan esas predisposiciones de modos diferentes. Los mismos esquemas de acción, de percepción y de sentimientos pueden, al menos parcialmente, redefinirse de manera dinámica” (Milstein y Mendes, 2013:151-152).

si bien la transmisión ofrece una herencia, también ofrece la invitación a transformarla, escapando a la normatividad reglada.

Estas elucidaciones aplican para la dimensión corporal. Por ejemplo, cuando le pregunté a Mariel si percibía a lo largo de los años cambios en su forma de dar clase en lo que respecta a la posición corporal, ella respondió “Yo cuando arranqué, como ayudante alumna, estaba sentada. Y me pasaba que la profesora estaba sentada”. Como reflexionábamos durante la entrevista, ella copiaba inicialmente un poco lo que hacía la docente a cargo. Esta experiencia contrasta con lo que le ocurrió posteriormente en otro espacio docente, donde Mariel comenta que todo el tiempo se movía y estaba parada y que se sentía libre para hacerlo. De igual modo, otra colega entrevistada, Gimena, comenta que cuando ella era ayudante en la clase de otra docente, estaba fascinada por el modo en que ésta circulaba por el aula y, a su modo, intenta imitarla.

Asimismo, reflexionando sobre las experiencias pasadas y nuestra práctica docente actual, Rafael, otro colega entrevistado, narra una experiencia que tuvo siendo alumno, referida a la forma en que un profesor que tuvo manejaba los silencios. En este sentido dice que dicho docente tenía:

“una actitud no solo demandante sino muy autoritaria, obligándonos a hablar. Y eran a veces cosas densas, y uno con un montón de inseguridades para hablar, y a veces sin haber leído obviamente. Y eso es una imagen que me ha quedado acerca de cómo dosificar esos silencios y cómo interpelar a los demás, porque a veces me pienso a mí también sentado y con los brazos cruzados en el escritorio esperando que me respondan a una pregunta...”.

De este modo, siendo estudiante Rafael sentía este manejo del silencio como una forma violenta, lo cual lo llevó a explorar como docente otras formas de manipular el silencio en sus clases. Así, la experiencia pasada tiene incidencia en nuestra práctica docente actual, aunque no necesariamente para reproducirla sino también para transformarla.

En síntesis, todas estas cuestiones nos hablan de una “trayectoria corporal” docente, que se va conformando con el paso del tiempo y que recupera por mimesis, así como por oposición, prácticas de otros docentes con los que nos formamos.

Reflexiones finales

A partir de lo indagado, surge como dato a subrayar la gran movilidad corporal de los docentes en el aula y su locuacidad, que contrasta con el estado de quietud y silencio de los alumnos. Vale enfatizar la gran expresividad de los gestos corporales de los docentes,

agenciada especialmente a través del uso de sus tonos de voz y de un empleo constante de las manos. De igual modo, éstos constantemente “caminan el aula” y se acercan a sus alumnos para promover el diálogo con ellos, es decir, para propiciar las condiciones de posibilidad de que ellos hablen. Es decir, el cuerpo del docente no sólo es un depositario de un saber encarnado, sino que hay un uso pedagógico del cuerpo en la transmisión de conocimiento en tanto catalizador y promotor del aprendizaje en los otros.

En relación a esto, para finalizar, quisiera decir una última cuestión referida a la entrega docente implicada en la práctica educativa. En un profundo trabajo, Daniel Berisso (2018. Cf. Berisso, 2016) analiza el dar clases como una forma de “don”. En este sentido, el autor piensa el acto educativo como “un dar-para-el-otro” (2018:24), agregando que:

“la donación educativa debería diferenciarse tanto de la lógica del mero intercambio -ritual o mercantil- como de aquella del obsequio que refuerza la posición jerárquica del anfitrión. En todo caso, el dar (ético) educativo encajaría en la perspectiva derrideana de ‘dar el tiempo’, como forma irreductible a la lógica de mercado” (Berisso, 26-27).

No se trata aquí, obviamente, del tiempo entendido en términos cronológicos sino de la temporalidad como una dimensión constitutiva de la existencia humana. Y siguiendo a las filosofías de inspiración existencialista y fenomenológica, debemos recordar la inalienable condición encarnada de nuestra existencia. En este sentido, podemos decir que en este “dar-para-el-otro” los docentes “damos” o, como se dice coloquialmente, “ponemos” el cuerpo.

Bibliografía

- AISENSTEIN, Ángela (2006) “Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, Siglos XIX y XX”. En: AISENSTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 19-47.
- BERISSO, Daniel (2016) *¿Qué clase de dar es dar clase?* Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- BERISSO, Daniel (2018) “A propósito de dar clase: Devolución y pago”. *Trayectorias universitarias*, vol. 4, n° 6, pp.23-30.
- BLÁZQUEZ, Gustavo (2012) *Los actos escolares, El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOURDIEU, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- BOURDIEU, (1999) *Razones Prácticas: Sobre la Teoría de la Acción* Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2014) *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- BRAVIN, Clara (2015) *Desarrollos para una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo. Estudio de caso: la Institución y el Sujeto en acto en la Formación Docente* .Tesis Doctoral Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CAROZZI, Maria Julia (2005) “Talking Minds: The Scholastic Construction of Incorporeal Discourse”. *Body & Society*, vol. 11(2), pp. 25–39.
- CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CITRO, Silvia (2014) “Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas”. *Corpo-gafrías. Estudios críticos de y desde los cuerpos*. Bogotá, vol.1, pp. 106-126.
- CITRO, Silvia (2016a) “Indagaciones colectivas de y desde los cuerpos”. *Actas del V Encuentro Latinoamericano de Metodología en Ciencias Sociales*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales / UNCuyo, 18 de noviembre 2016.
- CITRO, Silvia (2016b) “Las *performances* como metodología de investigación participativas”. Ponencia presentada a las 2das. *Jornadas de Investigación: Cuerpo, Arte y Comunicación. Metodologías y métodos*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina, 12 y 13 de julio de 2016.
- CITRO, Silvia y RODRÍGUEZ Manuela (2019) “La performance-investigación en la educación universitaria. Estrategias para la movilización, transformación y expansión de saberes encarnados”. *XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas. Cambios, conflictos y perspectivas*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín (Colombia).
- CITRO, Silvia, PODHAJECER, Adil, ROA, Luz y RODRÍGUEZ, Manuela 2024. . *Performance-investigación colaborativa. Vol. 1*. Buenos Aires: Biblos
- CRISORIO, Ricardo (coord.) (2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP.

- CUPO, Vicente (2010) “Orígenes históricos de la universidad”. En TORIBIO, Daniel (comp.) *La Universidad en la Argentina*. Lanus: Ediciones de la UNla.
- DAVINI, Maria Cristina (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Edición Especial del Ministerio de Educación de la Nación/ Paidós.
- DIKER Gabriela (2004) “Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión?”. En: FRIGERIO, Graciela y DIKER Gabriela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- DUSSEL, Enrique (2000) “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En LANDER, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- EDELSTEIN, Gloria (1996) “Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico”. En: CAMILLONI, Alicia (ed.) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs. As: Editorial Paidós.
- EDELSTEIN, Gloria (2014) “Formar-se para la enseñanza en las Universidades. Aportes desde experiencias en posgrado”. En: MORANDI, Glenda y UNGARO, Ana (comp.) *La experiencia interpelada. Políticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. EDULP: La Plata.
- FREIRE, Paulo (1982) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FURLÁN, Alfredo (1999) “El lugar del cuerpo en una educación de calidad” *Educación Física y Deportes*, año 4, nº 13.
- GALAK, Eduardo y VAREA, Valeria (2013) *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- HASKINS, Charles (1970) *The Rise of Universities*. Cornell: Cornell University Press.
- JOHNSON, Don (2000) “Body Practices and Consciousness: A Neglected Link”. *Anthropology of Consciousness* 11(3–4), pp. 40–54.
- JOHNSON, Mark (1989) “Embodied Knowledge”. *Curriculum Inquiry*, vol. 19, no. 4, pp. 361-377.
- LE GOFF, Jacques (1996) *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- LITWIN, Edith (1997) *Configuraciones didácticas*. Bs. As: Paidós.
- LITWIN, Edith (2008) “El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”. En: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* Bs. As.: Paidós.

- MARANO, María Gabriela (2014) “Abrir la caja negra. Sobre el proceso de problematización en proyectos de investigación y de intervención para la educación universitaria”. En MORANDI, Glenda y UNGARO, Ana (coord.) *La Experiencia Interpelada Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP.
- MC LAREN, Peter (2003) *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- MILSTEIN, Diana y MENDES, Héctor (1999. Reedición 2017). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MILSTEIN, Diana y MENDES, Héctor (2013) “Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política”. *Revista iberoamericana de educación*. n.º 62, pp. 143-161.
- MORA, Ana Sabrina (2017) “Aportes de perspectivas analíticas sobre *performance*, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela”. *Cadernos Cedes*, vol.37, n.101, pp.131-144.
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- PEDRAZA, Zandra (2010). “Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática”. *Calle14. Revista de investigación en el campo del arte*, vol. 4, núm. 5, pp. 45-56.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1993) *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*. España: Universidad de Málaga.
- PERRENOUD, Philippe (2006) *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- QUIJANO, Anibal (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: LANDER Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- SARDI, Valeria (2018) “Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria”. *Revista Professare, Caçador*, v.7, n.1, pp. 41-55.
- SCHARAGRODSKY, Pablo y SOUTHWELL, Myriam (2006) *El cuerpo en la Escuela*. Argentina: Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SCHON, Donald (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- SOUSA SANTOS, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- SOUTHWELL, Myriam y GALAK, Eduardo (2019) “Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina)”. *Pasado Abierto. Revista del CEHis* . nº9, pp.158-174.
- VIGARELLO, George (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.