



FHCE (www.fhuce.edu.uy) Montevideo, Uruguay, marzo de 2011

ISSN 1688-7476

MARTINA BAILÓN

NARRATIVAS DOCENTES
EN EL DISCIPLINAMIENTO ESCOLAR
DE LOS CUERPOS



Departamento de Publicaciones
publikfhce@gmail.com
versión electrónica disponible en el sitio <http://www.fhuce.edu.uy>



Narrativas docentes en el disciplinamiento escolar de los cuerpos

© Martina Bailón

martinabailon@gmail.com

© Departamento de Publicaciones FHCE

publikfhce@gmail.com

Impresión: Delia Correa y Oscar Río

Corrección de estilo: Margarita Echeveste y Daniela Martínez Blanco

Diseño de portada

e interiores: Wilson Javier Cardozo

ISSN 1688-7476
Depósito Legal 354512



1. Introducción

El presente trabajo¹ rastrea algunas condiciones materiales de producción de los cuerpos en la escuela uruguaya. El análisis se centra en fragmentos discursivos de docentes. Estos se constituyen como procesos de interpelación fundamentales del cuerpo en el ámbito escolar.

Esta mirada pretende desarticular y fracturar un pretendido y posible continuo de significación acerca del cuerpo en lo escolar. La institución educativa tiende a definir/producir un cuerpo deseado y/o deseable en oposición a todo lo que debe ser corregido acerca de lo corporal. Entendemos que los discursos docentes tienen un lugar central en este proceso de construcción e identificación. El cuerpo se presenta muchas veces para los sujetos como ajeno, siempre nombrado en tercera persona, y nunca radicado en el *yo*.

El análisis de algunos discursos docentes busca un acercamiento a los procesos de identificación del cuerpo desde esas narrativas específicas. Sostenemos que esta mirada podría surgir con coherencia o continuidad con una suerte de discurso corporativo docente (vinculado fundamentalmente al «deber ser» escolar). Sin embargo, y debido a la temática abordada: *el cuerpo*, surgen significaciones diversas, muchas veces antagónicas entre sí, fuertemente vinculadas a la experiencia personal de cada docente. Aparece una especie de mirada ajena (el cuerpo es del orden del otro) ya que el cuerpo le es extraño a la institución pedagógica.² Al mismo tiempo, se ritualizan y materializan en el ámbito escolar la mayoría de las tecnologías de disciplina y control. Entonces afirmamos: el docente hablará desde su historici-

¹ Es un fragmento del realizado entre los años 2005 y 2006 en el marco del Seminario «Pobreza y Educación» dictado por el Prof. Mag. Pablo Martinis.

² Al hablar de la institución pedagógica, hacemos referencia a la complejidad resultante de la relación educativa entre sujetos (en proceso de identificación: unos como alumnos y otros como docentes). Entendemos entonces a la institución pedagógica no circunscripta a un espacio ni a un tiempo, sino incluyendo las inscripciones complejas sobre los sujetos y las sociedades.



dad como individuo al referirse a esta temática, abortada de los currículos prescriptos, las didácticas y pedagogías en circulación.³ Este análisis pretende, por lo tanto, reconocer algunas relaciones de identificación entre los docentes como actores en las instituciones escolares. Más que las palabras o los hechos, se intentarán desvelar algunas condiciones o marcos de referencia de estos discursos.

En este abordaje se vuelve necesaria una mirada micro, desde el acontecer corporal en la institución educativa, que a su vez incorpore una mirada macro, no para buscar una causalidad, sino para involucrarla dentro de una proyección social e histórica de contingencia. La temática del disciplinamiento del cuerpo se encuentra estrechamente vinculada a la crisis que enfrentan nuestras escuelas actualmente, a los desfases entre sus posibilidades como institución particular moderna y los conflictos y necesidades que los actores involucrados llevan allí.

2. Marco conceptual

2.1. Cambios en la sociedad

Las dificultades para reconocer la presencia del cuerpo en el trabajo pedagógico escolar «[...] guarda estrecha relación con la forma en que se comprende al cuerpo, porque este no es considerado una categoría central para comprender las prácticas sociales en general y las prácticas pedagógicas escolares en particular» (Milstein y Mendes, 1999: 17).

Resulta indispensable conceptualizar y definir a la sociedad en que tanto las instituciones como los sujetos se inscriben o desafilian. Se trata de procesos de identificación a través de una socialización efectiva (desde Durkheim, como un vínculo problemático que asegu-

³ El Programa escolar 2009 y la incorporación de la educación sexual en todos los niveles del sistema educativo generó recientemente fuertes discusiones en cuanto a la pertinencia de dichos temas en la educación general básica.



ra la complementariedad de los sujetos) o una integración, o por otra parte —no al contrario—, de procesos diversos que generan distintos grados de desafiliación (Castel).

La desafiliación de los ámbitos tradicionales de trabajo que producían un fuerte disciplinamiento laboral incide en la identificación de los modos de sentir y actuar de los cuerpos, estrechamente vinculados a las dinámicas cotidianas laborales (ya sea la fábrica, casi extinguida, o la empresa) y, a su vez, en las dinámicas de supervivencia o sostén económico desvinculadas del trabajo tradicional.

«El hombre mantiene una relación constante con la naturaleza llevando a cabo una actividad productiva: el trabajo, a través del que transforma a la naturaleza y por lo tanto a sí mismo. El trabajo instituye al cuerpo sujeto como tal» (Milstein y Mendes, 1999: 22). La centralidad del trabajo en la constitución de determinadas identidades (yuxtapuesto a otras instituciones como la escuela) es fundamental porque «la regulación de tiempos y espacios en prácticas específicas —si bien se aprende— al corporizarse como disposiciones duraderas, se vive en muchos casos como parte constitutiva de los sujetos» (1999: 24-25).

El lugar de trabajo como integrador no implica un condicionamiento, sino que el trabajo es un inductor que atraviesa los diversos campos de la vida (el familiar, el escolar, el profesional).

La cuestión social es un desafío que interroga y cuestiona la capacidad de una sociedad para existir como conjunto vinculado por relaciones de interdependencia. «La cuestión social se plantea explícitamente en las márgenes de la vida social, pero “pone en cuestión” al conjunto de la sociedad» (1999: 23). Dentro de este marco teórico no hablamos de exclusión sino de invalidación social.

De los procesos de desafiliación social emergen los «inútiles para el mundo», que viven en él, pero a ellos el mundo no les pertenece realmente. Los *supranumerarios* (Castel) son quienes han perdido la identidad por el trabajo. Para una sociedad en camino hacia nuevas instancias de progreso centradas en el trabajo, el ejército de supranumerarios está formado por un contingente de negación de toda huma-



nidad posible (definiendo a la positividad a partir de la identificación con el trabajo). Entonces, estas «hordas» (por utilizar un término que nos recuerda a nuestra más cercana y profunda agonía)⁴ no tienen asimilación posible a lo social desde ningún punto de vista.

Quien no se encuentre inscripto en esta red de sociabilidad —ya caduca— deberá demostrar sus dotes como ser humano educable para acceder a la educación. En el debate del problema de la diversidad, Dussel plantea que «no despreciar al diferente, al diverso, significa confiar en que puede ser educado antes de que dé prueba de ello» (Dussel: 4). La centralidad en el planteo acerca de la solidaridad como fundamento de la cohesión social en Durkheim está en crisis, y es ahora necesario un redimensionamiento luego de una definición de la nueva cuestión social. Desde el análisis que realiza De Marinis (2002), *lo social* ha sufrido una fuerte devaluación donde emergió la cuestión comunitaria como alternativa. Desde esta nueva opción de gobierno de lo urbano se apela a una «participación responsable» donde a cambio de la satisfacción de ciertas demandas, se exige una serie de contraprestaciones. Las «poblaciones de riesgo» reciben un tratamiento diferenciado: «En lo que respecta al tratamiento peculiar que reciben algunas poblaciones, bastante poco queda ya de aquella vieja obsesión disciplinaria por el perfeccionamiento y el modelado puntilloso del cuerpo y del alma» (De Marinis, 2002: 329). Se constituye así un doble juego de «incapacitación selectiva» (los «ineducables», las «no fuerzas sociales») y la «activación de participación responsable». Este juego supone el definitivo abandono de una posibilidad resocializadora y de una cohesión social posible.

⁴ «**2 de agosto [de 2002]. El día del rumor**/Se dispone un fuerte operativo policial de vigilancia en toda la ciudad, especialmente en las “zonas críticas” donde habían tenido lugar los saqueos. La Fuerza Aérea también participa, mediante helicópteros que sobrevuelan la capital durante todo ese día y hasta el siguiente./Alrededor de las 16 horas, una ola de rumores comienza a circular por la ciudad./Se relatan saqueos que habrían ocurrido en diversos barrios de Montevideo (Unión, Cerro, Centro, Ciudad Vieja, entre otros)./El rumor habla de **gran cantidad de personas (hordas) que se dirigían hacia el centro, saqueando todo a su paso**./A las 17 horas el rumor se halla instalado y en las diversas avenidas comerciales de la



La escuela como institución socializadora o, desde la mirada de Hunter (1998), como instrumento para satisfacer contingencias de una historia particular, ¿ha comprendido de esta misma forma los cambios sociales?

De Marinis (1999) sostiene que el cambio social reside en los cambios del problema del gobierno y la gubernamentalidad, y la crisis del modo de gobernar genera el surgimiento de una sociedad posdisciplinaria. Posteriormente la define como una forma de agregación social en la cual la disciplina habría dejado de ser el tipo de poder dominante (2002).

Foucault (1978) plantea desde una de sus tesis políticas la cuestión de la pérdida de peso de las prácticas de disciplinamiento social en nuestras sociedades capitalistas y el surgimiento de la sociedad de seguridad. Deleuze, desarrollando este concepto, se refiere a la «sociedad de control».

De Marinis (2002) alude a la cuestión postsocial como una configuración compleja en la que ha dejado de verse la vida colectiva como un proceso llevado a cabo por un conjunto de seres humanos real o potencialmente semejantes. El viejo espacio social ha quedado fragmentado en microcomunidades que despliegan sus micromoralidades sin necesidad ya de rendir cuentas. Esto no supone una mayor libertad o una disminución del control disciplinario sino que se refinan, estilizan y territorializan las técnicas de disciplina del cuerpo y de regulación de poblaciones. Nuevamente nos preguntamos acerca del lugar desde donde se ha posicionado la institución escolar, haciendo referencia a las técnicas disciplinadoras en relación a la fragmentación social.

Interesa en este trabajo analizar algunos fragmentos de configuraciones corporales presentes en la institución educativa como institu-

ciudad, los comerciantes comienzan a cerrar sus negocios o a atender con las cortinas semicerradas./Los supuestos saqueos se habrían producido en puntos céntricos (“saquearon Ta-Ta en 18 y Roxlo”)/Esto produce un “vaciamiento” de la ciudad, que ve menguar casi totalmente su actividad hacia las 19 horas, dejando paso a un paisaje desierto.» (Campodónico G. y Bolón, A.)



ción política de gobierno. Entendemos, a su vez, las prácticas escolares del cuerpo como tecnologías posdisciplinarias emergentes, tanto de nuevas racionalidades políticas como de tecnologías de gobierno. Estas nuevas tecnologías se inscriben en variados discursos que son muchas veces antagonísticos y no logran, por tanto, instalarse aún como racionalidades políticas hegemónicas. Con esto queremos decir que las tecnologías del posdisciplinamiento de los cuerpos se viven en la institución escolar como instancias problemáticas o críticas, como enfrentamientos de discursos contrahegemónicos. Veremos luego que son prácticas fracturadas por lo real, aún no suturadas por un universo simbólico o discurso socialmente aceptado. Por tanto, en este momento de fractura, los sujetos implicados pueden (como derivado de poder) tener fundamental centralidad para el establecimiento de determinados polos de identidad corporal.

2.2 Análisis de discurso

Buenfil (1993) propone una noción de discurso que refiere a cualquier tipo de acto que involucre significación. La significación es inherente a toda organización social y «no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diferentes tipos de actos, objetos, relaciones y medios que mediante algún símbolo evoquen un concepto» (1993: 7). Entonces, toda configuración social es discursiva: «Pensar la sola percepción de lo empírico, al margen de su inserción como objeto de significación, es renunciar a su inteligibilidad» (1993: 8).

La realidad no puede ser comprendida como entidad superior pasible de abstraerse de los sujetos que la construyen, sino como una articulación significativa de materialidad e idealidad. La realidad es discursivamente construida. Es el discurso el que constituye las posiciones del sujeto y no el sujeto el que origina linealmente al discurso y a la realidad.

La interpelación es «el acto mediante el cual se nombra a un sujeto, es decir, es la operación discursiva [...] mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujeto de un discurso» (1993: 17).



Es el «conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad» (Buenfil, en Hernández, 1992: 20). El sujeto puede sentirse identificado y por tanto constituir un polo de identidad o no; cuando a un sujeto se le propone un modelo de identidad, se lo está dotando de un lugar en la red social.

En toda práctica educativa es indispensable la interpelación como «práctica tendiente a la constitución de sujetos cuya eficacia radicarán en la medida en que el discurso interpelador efectivamente constituya a los sujetos» (1992: 20). Entendemos que los docentes procuran encarnar discursos simbólicamente plenos, obturados, ya que podríamos decir que el docente es el portador de lo instituido en el acto educativo (central y básicamente socializador). Intentaremos, a través de las continuidades y rupturas entre el discurso de los docentes y el de los alumnos, trazar algunos posibles recorridos interpeladores.

2.3 La construcción de identidades

Los procesos de construcción de identidades no recorren caminos lineales ni unívocos respecto a los discursos de los docentes o de otros agentes socializadores. Muy por el contrario, el sujeto construye su identidad en cada momento de su vida (tentativa, subvertible y sustituible) de acuerdo a la posición que ocupa en la sociedad, siendo esta la que le transfiere sus propiedades. No podemos hablar de la identidad de un sujeto, sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad: «Cada uno de estos polos es construido por el sujeto, en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser legítimo de cada polo» (Hernández, 1992: 1). Aquí comenzamos a entender tanto al maestro como al alumno como agentes que en la acción educativa construyen y reafirman distintos polos de identidad, lo que no quiere decir que mantengan esas mismas identificaciones en las demás esferas de la vida (ser alumno no es igual a ser hijo o jugador de un cuadro de baby fútbol, etc.). Por otra parte, cada uno de los polos de identidad no es asumido con la misma fuerza, sino que algunos resultan emergentes frente a otros.



A su vez, a lo largo de la vida la identidad es múltiple, abierta y precaria. Por tanto el sujeto está abierto a modificar su identidad, ya que en la sociedad estamos permanentemente expuestos a diversos discursos que pueden o no interpelarnos como sujetos y proponernos nuevas identidades posibles: «Ser uno mismo, es decir tener una identidad propia en el espacio social, es siempre una ilusión de completitud que surge tras múltiples procesos de identificación» (1992: 2).

Nos interesa, por tanto, esta eterna incompletitud de los seres humanos para no entendernos como materialidades acabadas (donde sí podría hablarse, por ejemplo, de imposibilidad de aprender): «De otro modo, sería quedar pegados en lo que la pedagoga Graciela Frigerio ha llamado “profecías de fracaso”» (Arenes, 2004: 2). La ilusión de completitud, a su vez, habilita al docente a ofrecer desde allí nuevos polos de identificación para el sujeto.

Como lo señala Hernández Zamora, entendemos por identificación el «proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este[...]» (Laplanche y Pontalis, en Hernández Zamora: 3). Pero este proceso no tiene origen en un sujeto que escoge de acuerdo a sus propios gustos o preferencias, sino que el sujeto elige de acuerdo a su universo simbólico, a las reglas socialmente aceptadas y legitimadas (o en contra de ellas) y de acuerdo también a sus carencias —definidas frente a una otredad.

Hemos analizado los cambios en la vida cotidiana de la infancia y, por otra parte, podríamos hablar de una falsa remodelación de la institución escolar⁵. «Toda tarea educativa tiene como objetivo, precisamente, lograr la identificación del sujeto con las identidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden simbólico dado» (ídem: 8).

⁵ Hablamos de falsa, haciendo referencia a la actualización de métodos, estructuras edilicias pero un mantenimiento de principios de organización del tiempo, normas de funcionamiento distribución de roles y jerarquías entre otras características de lo escolar.



3. Resultados de la investigación

En este análisis se hace referencia al cuerpo como a la materialidad de este. Esta noción se remite al uso común de la palabra, entendiendo el cuerpo como supuesta unidad biológica y, a lo sumo, receptora de estímulos a través de los sentidos. Esta unidad no tiene por qué implicar una visión global sino, por el contrario, una mirada casi exclusivamente médica, organicista. De la entrevista 4 surge el siguiente comentario:

Yo no alcanzo a captar la intención de esa pregunta, porque cuando yo hablo del niño no lo concibo como una fracción, por un lado elemento corporal y por otro lado ser que se está desarrollando socialmente. El niño es una integridad que tiene una realidad psicológica, biológica y sociológica y de la interacción de elementos es que evoluciona hacia las posibilidades de convertirse en un ser maduro.

En principio, el entrevistado no acuerda dissociar una realidad corporal de una realidad social. En oposición a este planteo propone el de la integridad que se materializa en la interacción de tres elementos: psicológico, biológico y sociológico. ¿Dónde está el cuerpo en este planteo? Debemos suponer que se hace presente en su dimensión biológica, lo que implica que está una vez más ausente, confinado a una eterna privacidad tras estas tres vestimentas. Privacidad del hogar que puede extenderse a lo sumo a una privacidad médica. Es necesario entonces, desnaturalizar este discurso que oculta al cuerpo, ya sea en una supuesta integridad o como fragmento para cualquier tipo de análisis.

Luego, profundizando en el tema, surge una multiplicidad de referencias al cuerpo en el ámbito escolar, que pueden o no tener que ver con la trilogía planteada anteriormente. En primera instancia ha sido relevante la actitud de los entrevistados frente a las preguntas que hacen referencia al cuerpo. Una entrevistada comentó, al finalizar la entrevista propiamente dicha, que las preguntas le resultaban complejas por tratar un tema que no es objeto de reflexión corriente en



su ámbito cotidiano. Por otra parte, surgieron también comentarios varios, como por ejemplo: «¡Qué pregunta, señores y señoras!» (E 2). El tema resulta complejo a la mayoría de los entrevistados, complejo en el sentido de *lejano* a sus reflexiones cotidianas. No ha sido posible llegar directamente al tema del cuerpo, es necesario un rodeo previo, ya que no es un tema que se encuentre sobre el tapete del discurso escolar.

Creemos que el cuerpo por sí solo no incluye al sujeto más que en la especie. Ser *homo sapiens* nunca ha sido equivalente a estar incluido o a circular *en* los diferentes circuitos de las sociedades o grupos humanos. Entonces la túnica funciona también como marca simbólica de inclusión, inclusión que habilita, por ejemplo, a la salida del barrio en transporte público:

Lo sienten ellos como un pase libre para andar en el ómnibus. ¡Sí!, porque son muy pocos los que sí valoran para qué es la túnica, para qué la uso y qué significado tiene que yo venga con esa túnica blanca. (E 3)

La túnica es también una marca que identifica, según el estado en que se la presente en sociedad; es la inclusión o no a los códigos de higiene. Su higiene trasciende en cierta medida las dificultades económicas e implica la mayor o menor pertenencia e inclusión a la sociedad integrada (siempre hemos escuchado la salvedad: pobre, pero limpio). El origen de la túnica también se constituye como una pluralidad de polos de identidad posibles (pertenencia a la escuela, estar fuera de la calle, querer ser alguien, tener un proyecto de futuro, etc.). Por otra parte, la túnica también podría tener simbólicamente el poder de ocultar marcas que el propio cuerpo deja ver. Refuerza el estigma tatuado en el cuerpo u oculta historia de vida. Este planteo supone también la exclusión. Si hay quienes pueden definirse simbólicamente como incluidos a través del guardapolvos blanco, es porque hay otros que están excluidos de este circuito, y la túnica es, nada más y nada menos, una marca de esta condición que, si bien no es natural y permanente, aparece como tal.



Resulta interesante esta afirmación:

En la escuela, el hecho de trabajar al cuerpo, no, no lo tenemos presente. Cuando yo te dije 100 % en el sentido de que si tenemos al niño, tenemos al cuerpo físico, pero el trabajar desde el punto de vista corporal, no lo tenemos. Lo mismo cuando nos reunimos, hablamos de como enseñar matemáticas, lengua y demás, pero nunca hablamos de la educación corporal. (E 2)

Cuando el maestro asume que no tiene el cuerpo del niño, está asumiendo en cierta forma la imposibilidad de la educación del cuerpo. La cuestión está en discutir como colectivo si es deseable y posible esa educación o si esta seguirá regida exclusivamente por las tácticas disciplinadoras que están instaladas como naturales, obvias (aunque generalmente ocultas) y permanentes.

Resulta pertinente también analizar la emergencia de la educación física en estos discursos. Generalmente, aparece asociada a la necesidad de suplir un espacio vacío en la escuela: «Más bien que la escuela está vinculada a lo intelectual y de lo otro que se ocupe el profesor de educación física» (E 2). Entonces, si bien es una actividad escolar más, para el maestro surge como algo ajeno a su práctica y, por lo tanto, a la escuela, ya que el aula y el maestro continúan siendo los agentes centrales de lo escolar. Podemos recoger algunos fragmentos discursivos que dan cuenta de esta mirada:

Bueno, en realidad tendrían que volver (de la clase de educación física) más excitados. Pero no, generalmente vienen más tranquilos, con más ganas de trabajar, sienten la falta de la educación física. Lo único que quieren es refrescarse pero después vienen, se colocan la túnica y se enganchan (E 2)

El subrayado pone el énfasis en el hecho de que el alumno se va de algún lugar para poder hacer educación física, se va y luego vuelve. Para ello, para entrar al circuito escolar, es necesaria la túnica.

Otra entrevistada plantea:



[...] que vuelven bastante inquietos, inquietos pero a su vez bastante «desenergizados» porque gastaron bastante energía corriendo, jugando, entonces como que entran más «tranquis» al salón, medio desorganizados pero «tranquis». (E 3).

Y agrega el entrevistado 1: «Sobretudo sirve para gastar energía, eso es un placer».

Entonces, los niños se van para que pueda ser asumido el trabajo con el cuerpo y vuelven habiendo gastando energía, cosa que en la escuela supuestamente no logran hacer, por lo pronto, de manera direccionada tal cual lo propone la dinámica escolar.

En educación inicial se trabaja bastante porque además nos piden. Expresión corporal es diferente a educación corporal: expresarnos a través del cuerpo, expresar ideas, sentimientos. La educación física es... deporte. (E 3)

Todas las ideas anteriores acerca de la educación física, ¿pueden condensarse en la noción de deporte? Quizá no todas, pero sí la mayoría y sobre todo vinculado esto a la medicalización de la vida moderna y al control de los cuerpos, nociones abordadas con gran claridad y profundidad por la obra de Foucault. Alusiones al cuerpo vinculado a estas nociones aparecen en cinco de las siete entrevistas.

Este vacío de trabajo con el cuerpo en la escuela parece llenarse por las manifestaciones de violencia. Este tema surge en las siguientes categorías que emergen de las entrevistas: 1.4; 2.2; 3.1; 3.1.1, 3.1.2; 3.3.2; 5.2.1; 5.4 y 9.1 (ver cuadro).

La violencia, desde la mirada a la escuela y a la educación física, se plantea como problema, como forma en que surge el cuerpo pedagogizado (que pasa por el tamiz pedagógico) y, finalmente, formando parte de la relación familia-cuerpo. Violencia del medio, agresión física o verbal, es el problema más frecuente junto con el exceso de movimiento que presentan los niños en la escuela, movimientos que son torpes, agresivos, constantes, excesivos, y que deben ser controlados o dominados allí, más allá de lo que el niño viva en otros medios



(2.1; 3.8; 4.4.1; 5.1; 11.1; 11.2). En los maestros continúa vigente la importancia de generar hábitos, aquellos hábitos que son recomendables desde hace muchas décadas, y algunos quizá desde hace siglos. Todas las entrevistas, menos la primera, vinculan al cuerpo con los juegos. Juegos que también deben ser controlados, enseñados y normalizados, ya que las experiencias extraescolares de los niños no resultan compatibles con los hábitos muros adentro. El juego se presenta como una buena forma de controlar el cuerpo y aprender hábitos.

En las páginas 16 y 17, presentamos las categorías que surgen del análisis de las entrevistas. Estas aparecen codificadas junto a las subcategorías. En el trabajo de categorización se buscó captar la complejidad y la diversidad, más allá de la búsqueda de elementos recurrentes que, aunque existieron, fueron escasos.

3.1 Buscando nuevas pistas a viejas preguntas (biología, fisiología, cuerpo máquina)

¿Cuáles son las relaciones entre el discurso docente y los procesos de identificación del cuerpo en la escuela? El docente propone polos de identificación que pueden o no resultar en una interpelación al sujeto. Igualmente, se está generando desde lo escolar un modelo de uso, dominio y castigo del cuerpo que continúa teniendo mucha fuerza teniendo en cuenta el lugar de poder que ocupa el maestro, el profesor o el director en el mundo infantil. Ahora, ¿cuáles son los modelos que proponen los docentes? Teniendo en cuenta los problemas que los docentes han planteado como relevantes, surgen: la violencia, los movimientos constantes de los niños dentro de los salones de clase, aunque también resulta problemática la falta de manifestaciones de otros niños. Luego, también, surge como problemática la falta de higiene, el embarazo adolescente, la extraedad, las alteraciones emocionales y de aprendizaje. Las alternativas que se presentan para solucionar estas situaciones están dadas por el diálogo con los niños, las derivaciones a técnicos y acciones tendientes a normalizar las malas conductas. Por lo tanto, ¿cuál es el modelo que propone la escuela?: niños activos, pero no tanto y, fundamentalmente, actitudes



| Categorías de análisis | |
|---|--|
| 1 Mirada a la escuela | 1.1 Ofrece muchos tiempos de quietud 1.2 Tiene poco tiempo de trabajo con el cuerpo 1.3 Un lugar en diferentes tiempos a la vez 1.4 Lugar de violencia 1.5 Espacio donde prima el trabajo cognitivo |
| 2 Mirada a la educación física escolar | 2.1 Como educación del movimiento 2.2 Sirve para disminuir la violencia 2.3 Se ocupa de «lo otro» (¿vacío que deja la escuela?) 2.4 Sirve para gastar energía 2.5 Sirve para aprender a jugar |
| 3 Problemas | 3.1 Violencia 3.1.1 Agresión física 3.1.2 Agresión verbal 3.2 Alimentación 3.3 Reproducción de conductas del medio 3.3.1 Falta de higiene 3.3.2 Violencia 3.3.3 Embarazo adolescente 3.4 En el recreo 3.5 Sobrepoblación 3.6 Alteraciones físicas 3.7 Alteraciones emocionales 3.8 Movimientos constantes 3.9 Falta de manifestaciones 3.10 Extraedad 3.11 Problemas de aprendizaje |
| 4 Iniciativas para solucionar problemas | 4.1 Diálogo 4.2 Derivaciones a técnicos 4.3 Normalizar, generar hábitos 4.4 Penitencias 4.4.1 Inmovilizar al cuerpo 4.4.2 Suspender actividades que ofrecen mayor libertad |
| 5 Emergencia del cuerpo pedagogizado (que pasa por el tamiz pedagógico) | 5.1 Biología, fisiología, cuerpo máquina 5.2 Necesidad de contacto 5.2.1 A través de la violencia 5.2.2 Para crear un clima 5.2.3 Para comunicarse 5.3 Expresiones faciales 5.4 Violencia 5.5 En inicial: mayor importancia de lo afectivo y social 5.6 Asociado a la salud 5.7 Expresión 5.8 Cuerpo-espacio-aprendizaje 5.9 Sentidos 5.10 Juegos 5.11 Movimiento 5.12 En el recreo 5.13 Requiere dominio para concentrarse |



| Categorías de análisis | |
|--|--|
| | 5.14 Canal de expresión del mundo interno 5.15 Torpe, inmaduro 5.16 Interacción 5.17 Asociado a generar hábitos |
| 6 Cuerpo del maestro | 6.1 Al margen 6.2 Imagen de una postura 6.3 Multifacético 6.4 Libre 6.5 Repartido (entre los alumnos) |
| 7 Disposición espacial | 7.1 Para controlar 7.2 Para ordenar 7.3 Para circular 7.3.1 El docente 7.3.2 Los niños 7.4 Para que se comuniquen 7.5 Romper la rutina |
| 8 Túnica | 8.1 Discurso de igualdad 8.2 Factor de identidad 8.3 Factor de inclusión 8.4 Como un peso 8.5 Funcional 8.5.1 Higiene 8.5.2 Para el transporte |
| 9 Familia, cuerpo | 9.1 Cuerpo agredido, violentado 9.2 Cuerpo degradado 9.3 Al servicio de fines (defensa, competencia) 9.4 Construye identidad corporal violentada |
| 10 Imagen del buen cuerpo | 10.1 Estar quietos 10.2 Jugar con las manos o sentados 10.3 Estar tranquilos 10.4 Requiere control 10.5 Expresarse positivamente |
| 11 Imagen del mal cuerpo | 11.1 Inquieto 11.2 Estar moviéndose 11.3 Agresivo 11.4 Cohibido 11.5 Toqueteos |

y prácticas diametralmente distantes a las que podrían corresponder a la cotidianidad de los niños.

¿Es la institución pedagógica miembro interpelante efectivo en los procesos de construcción de identidad corporal? ¿A través de qué tecnologías?



La institución pedagógica genera discursos más o menos homogéneos que proponen una variedad bastante acotada de polos de identificación. Decimos acotada porque tiende a normalizar para optimizar los tiempos pedagógicos y la relación maestro-alumno. La institución genera tecnologías para el aprovechamiento de los tiempos y espacios con la finalidad de aumentar los tiempos de exposición del alumnado a tareas didácticamente ricas y formadoras. Entonces, los obstáculos que lo impidan son considerados como problemas.

¿Cuáles son algunas de las tecnologías de disciplinamiento escolar?:

- Distribuir los espacios, tendiendo todos al control y a las actividades reguladas y para las que sea necesaria una justa libertad del alumnado.

- Distribuir los tiempos y las actividades de forma de que nunca sea suficiente el tiempo para llevar adelante una actividad o un proceso significativo para el niño.

- Premiar a los niños exitosos desde la mirada adulta, dejando en evidencia a aquellos que no son capaces de adaptarse a las dinámicas propuestas.

- Disminuir los recursos y multiplicar las actividades inmóviles y principalmente cognitivas.

- Practicar formaciones y penitencias que buscan inmovilizar y disciplinar los cuerpos.

- Soportar márgenes de violencia tolerables que permitan la descarga suficiente para convivir y necesaria para no poner en peligro la vida. Esto tiene su máximo exponente en la existencia de los comedores escolares funcionando en malas condiciones, a lo cual solamente una entrevistada hizo mención.

En referencia a los discursos del cuerpo, ¿tienden los discursos docentes hacia una problematización autocrítica o una culpabilización hacia otros actores (el sistema, las familias, la sociedad, etc.) al abordar las problemáticas que emergen de lo corporal?

¿Cómo son definidos en el ámbito escolar los problemas del disciplinamiento de los cuerpos? De las entrevistas no emerge que la finalidad de la labor escolar respecto al cuerpo sea su disciplinamiento



ni que tampoco este punto sea un problema. Sin embargo, para afrontar las dificultades de diversa índole que surgen en el ámbito escolar, las respuestas, como ya mencionamos, pasan en una importante medida por normalizar el cuerpo.

¿Las penitencias?, la única penitencia que hay es la sacada de recreo, después nada más. Lo que yo sí a veces hago, no con toda la clase, cuando es un dilema bobo que se resuelve enseguida, pero que ellos le buscan la quinta parta al gato, les hago hacer una copia. Y ahí quedan tranquilos, porque como tienen que escribir como 50 veces lo mismo quedan tranquilos. (E 3)

Cuando se trata de esos desajustes conductuales que se me dan a la hora del recreo, que le pegan a los compañeros, porque todo esto lo conversamos mucho con ellos. Pero a mi lo que más me duele es que salgamos al recreo y que sucedan las cosas que dijimos que no tenían que pasar... que suele suceder, muy, muy, muy seguido. Entonces, lo que hago yo, que no debe ser lo más correcto... nos quedamos acá adentro. No salimos al recreo hasta el otro día. Siempre vamos al baño, eso te quería aclarar. (E2)

4. Conclusiones

Volvamos al sentido primero de esta búsqueda. ¿Por qué el cuerpo? ¿Cuál cuerpo? El cuerpo simbólico, el cuerpo escindido de la pura carne (o de la exclusiva mirada orgánica médica) es una construcción que se da a partir de la inscripción del significante, anterior al momento de nacer. Desde ese instante el cuerpo, como realidad psíquica que articula los tres registros lacanianos –el real, el simbólico y el imaginario– comienza a quedar progresivamente atrapado, sujeto a lo simbólico a través del lenguaje. El sujeto, por tanto, definitiva e históricamente queda atado a las inscripciones que su cuerpo no cesa de portar. Con esta complejidad jugamos en esta mirada.

¿Puede la institución educativa limitarse a asumir únicamente una actitud correctiva hacia el cuerpo?, ¿puede continuar pensándose al margen del sujeto y de sus significaciones? De todas formas, si la



respuesta fuera positiva, debería ser una respuesta como opción política, no como omisión u olvido. El cuerpo está demasiado presente como para relegarlo a los olvidos. ¿O será su presencia constante lo que ha llevado a este olvido naturalizado?

¿Hacia dónde apuntan estas cuestiones e interrogantes? Posiblemente nos sirven como guía y nos habilitan a imaginar proyectos y desnaturalizar prácticas rutinarias que direccionan las prácticas docentes de forma cotidiana. Es quizá una tarea difícil ya que no se trata de un algoritmo con un signo de equivalencia al final. Sin embargo, tenemos claro que nos ocupan las relaciones que establece la institución pedagógica con los cuerpos de los sujetos, especialmente con los cuerpos de los alumnos. Hemos intentado en este trabajo aislar discursos docentes con el fin de observar continuidades, rupturas y rastrear algunos polos de identidad que se le ofrecen a los niños.

Sería muy tentador, a su vez, poder proyectar algunas posibles líneas de lectura de los conflictos que vive la institución escolar a la luz de las identidades corporales de los actores implicados. Más claramente: desmitificar al cuerpo como tabú en la escuela y habilitar pedagogías que asuman al sujeto incompleto y su cuerpo para desde allí interpelar.

Finalmente, pretendimos con este abordaje habilitar una mirada más sobre los procesos de identificación corporal de todos los sujetos involucrados, incluido el cuerpo/sujeto del docente.

Según Weil y Tompakow, para todo ser humano «a ânsia de preservar o “eu”, é uma constante. Dominante de mil gestos e atitudes de todos, toma todas as formas imagináveis em todas as formas da Vida. Esta ânsia em cada um de nós consiste em eliminar as dúvidas, contradicções e conflitos que resultam em tensoes musculares e desgaste inútil de Energia» (2001: 277-278).

Entonces, no se trata de darle una lectura única a los mensajes –y sobre todo a los mensajes corporales que habitualmente no atendemos ni entendemos– diferentes del resto de los seres humanos, sino de buscar esa unidad interpersonal abriendo nuestra mirada también a los innumerables mensajes que nuestro cuerpo está transmitiendo y creando continuamente.



Bibliografía general

- ARENES, C.: «Contra las profecías autocumplidas». *La Nación* (en línea) 30 mayo 2004. <<http://www.lanacion.com.ar/605622>>.
- BUENFIL, R.: *Análisis de discurso e historia de la educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV, 1993.
- CASTEL, R.: *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- CAMPODÓNICO G. y A. BOLÓN: «La crisis bancaria y las hordas. El rumor del 2 de agosto del 2002, la voz paralizante». *La onda digital*, nº 220, 25-31, enero 2005.
<<http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/201—300/220/B2.htm>>
- De MARINIS, P.: *Globalización, riesgo, reflexividad*, Madrid: Cís, 1999.
«Ciudad, “cuestión criminal” y gobierno de poblaciones», *Revista Política y Sociedad* (Buenos Aires), Vol. 39, nº 2, 2002.
- DUSSEL, I.: «La escuela y la diversidad: un debate necesario», (s/f). *Revista Todavía* (Buenos Aires), 2006.
- FOSSATI, M. y C. OYOLA: *Calidad educativa, prácticas, escolares y cuerpo/sujeto docente*, 2002. <<http://74.125.155.132/scholar?q=cache:AF4nI274RBWJ:scholar.google.com>>
- FOUCAULT, M.: «La gubernamentalidad», en *Espacios de poder*, Madrid: La Piqueta, 1978.
- HUNTER, I.: *Repensar la escuela*, Barcelona: Pomares, 1998.
- MILSTEIN, D y H. MENDES: *La escuela en el cuerpo*, Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- WEIL, P. y R. TOMPAKOW : *O corpo fala*, Petrópolis: Vozes, 2001.





colección
AVANCES DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIANTES Y EGRESADOS – TÍTULOS DESDE NOVIEMBRE 2010

*Soberanía e identidad nacional en el Uruguay del Novecientos.
Incidencias regionales y nacionales en la gestación del
Tratado de Rectificación de Límites entre Uruguay y Brasil en 1909*
DE LOS SANTOS, Clarel

Murgas y dictadura. Uruguay 1971-1974
GRAÑA, Federico y Nairí AHARONIÁN

*El verdugo y la ramera en el Medievo:
sobre la primera parte de la novela El verdugo de Pär Lagerkvist*
DUTRA, Richard

Ríos de hombres. Movimiento social e identidad en el río Uruguay
CHOPITEA, Leda

Fernando García Esteban: entre la crítica y la historia del arte
TOMELO, Daniela

*Reflexiones en torno al proceso de desvinculación estudiantil
en el Ciclo Básico de Secundaria en adolescentes del barrio Casavalle*
CABRERA, F., P. CARABELLI y A. HERNÁNDEZ

*¿Es legítimo imputar al excluido?
La autonomía y la debida tensión como claves*
FLEITAS, Martín y Ricardo VERGARA

Las pausas y su función retórica en el discurso político
CARROCIO, Macarena



El objetivo de la colección *Avances de Investigación* es fortalecer la difusión del rico y valioso trabajo de investigación realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Asimismo, procura estimular la discusión y el intercambio a partir de estos *pre-prints*, preservando la posibilidad de su publicación posterior, en revistas especializadas o en otros formatos y soportes.

La colección incluye no sólo versiones finales e informes completos sino –como lo sugiere su propia denominación– avances parciales de procesos de investigación, incipientes o no.

Las versiones de *Avances de Investigación* están disponibles simultáneamente en soportes impreso y digital, pudiendo accederse a las versiones digitales de cada uno de los trabajos en el sitio web de FHCE.

La colección, continuadora de las ediciones de *Papeles de trabajo* y *Colección de estudiantes*, consiste en una serie de pre-publicaciones que integra (ahora en una única serie) trabajos seleccionados a partir de llamados específicos abiertos a estudiantes, egresados y docentes de la FHCE.

Departamento de Publicaciones
Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación

