

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador
Modalidad: Indagación exploratoria
Año: 2020

Título: “El cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la antropología social en la UNLP”.

Autor: Puglisi, Rodolfo
Director: Dr. Alejo Levoratti

Resumen

Interesado en los vínculos entre cuerpo y enseñanza de la antropología social, el presente trabajo aborda desde una perspectiva antropológica la corporalidad en diferentes unidades académicas de la UNLP donde se enseña esta disciplina. En esta dirección, en primer lugar el trabajo recupera y discute antecedentes académicos sobre la temática dentro del campo de la antropología y también provenientes de otras disciplinas sociales, especialmente del campo de las ciencias de la educación. A continuación, se presentan materiales empíricos provenientes del trabajo etnográfico llevado a cabo para este trabajo. Éstos consisten en registros de campo observacionales, donde se explicitan una serie de precisiones metodológicas acerca de cómo fueron realizados dichos registros, así como información obtenida a través de entrevistas con los docentes de las clases observadas, donde se recuperan sus experiencias y vivencias. Se incluye, asimismo, un ejercicio autoreflexivo en torno a los temas que indagamos entre los colegas. Finalmente, a partir de estos materiales analizamos una serie de aspectos que nos resultaron interesantes en el marco de una exploración centrada en cuerpo y educación, entre los que podemos mencionar: la “trayectoria corporal” histórica del docente y su proxémica y kinésica corporal áulica, la materialidad del aula y su impacto en la dinámica de la clase y de los cuerpos, así como el papel de los sentidos corporales en la investigación dentro de espacios áulicos.

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a todos los profesores, colegas y amigos de la cátedra “Antropología Cultural y Social” de la Facultad de Psicología de la UNLP, espacio académico en el que me he formado desde mis inicios como docente universitario.

También quiero agradecer especialmente a Gimena Palermo, Mariel Cremonesi y Rafael Farace, docentes de antropología social en diferentes unidades académicas de nuestra casa de estudios (FPyCS y Fac. de Psicología, FCNyM y FaHCE, respectivamente), que con mucha amabilidad y gran predisposición aceptaron que asista a sus clases a realizar observaciones y posteriormente accedieron a tener entrevistas para conocer más sobre sus experiencias. Asimismo, quiero agradecer a otros integrantes de estas cátedras (Maria Ofelia Tellechea, Ana Sabrina Mora y Susana Ortale) quienes tuvieron amplia predisposición para este trabajo.

Quiero agradecer aquí también a todos los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria por el compromiso y pasión con el cual brindan sus clases. Fue una experiencia muy rica para mí, abriéndome a un campo, las ciencias de la educación y las problematizaciones pedagógicas y didácticas, que me era completamente nuevo. De igual modo, quiero destacar la labor del equipo encargado de la gestión de la Especialización. Ante toda consulta realizada a lo largo de estos años siempre me respondieron con prontitud, amabilidad y precisión.

Asimismo, quiero reconocer el rol que jugaron algunos compañeros de la especialización, con algunos de los cuales hemos cursado más de un seminario (Luciana, Marcos y Waldemar) en atravesar juntos estas experiencias y eventualmente sostenernos mutuamente, así como destacar que las charlas con ellos sobre sus actividades profesionales (arquitectura, farmacia y química) han enriquecido y ampliado mi percepción de la praxis docente.

Quiero darle las gracias también al director de este trabajo final, Alejo Levoratti, por aceptar sumarse a esta empresa y colaborar con su vasta experiencia en los campos de indagación de la educación y del cuerpo, permaneciendo siempre atento a responder cualquier pregunta y pronto para la lectura de los borradores de este escrito.

De igual modo, quiero agradecer a Silvia Citro y a todos los amigos y compañeros del Equipo de Antropología del Cuerpo y la *Performance* (UBA), así como a los del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IDiHCS/UNLP).

Finalmente, quiero agradecer a Bárbara, mi compañera, y a la vida, como siempre, por los dos hijos que nos dio.

Índice

	Págs.
Capitulo1: Planteamiento del problema y diseño metodológico	6
Capitulo 2: Cuerpo y enseñanza	12
Capitulo 3: Variables corporales en el aula	25
Capitulo 4: Relatos docentes	35
Capitulo 5: Algunas claves de análisis	88
Palabras Finales	99
Anexo: Registros observacionales de clases	101
Bibliografía	119

Capítulo 1

Planteamiento del problema y diseño metodológico

“saber matemática no es lo mismo que saber enseñar matemática”

La expresión que aquí usamos de epígrafe, pronunciada por un profesor en el marco del primer seminario que cursé para esta especialización, puede parecer una obviedad absoluta para aquellos familiarizados en el campo de las ciencias de la educación. Pero para mí, que para ese entonces las problematizaciones pedagógicas me eran completamente desconocidas, me resultó una frase explosiva, reveladora, creativa. Y lo sigue siendo aún, a pesar de que han pasado ya unos años de haberla oído.... Ella encierra, creo, un núcleo duro de verdad y me sigue resultando muy promisorio para reflexionar sobre mi práctica docente. Es decir, sigue produciendo efectos en mí. Por lo tanto, permítaseme reformularla y explicitarla conforme a mi trayectoria profesional personal: “saber antropología social no es lo mismo que saber enseñar antropología social”. Anudado a este esclarecimiento, otra cuestión sobre la cual mi paso por la especialización también me ha hecho reflexionar es de orden emocional, pulsional diría, referida al deseo de “aprender a enseñar” (Davini, 2015:30). De este modo, luego del tránsito por esta especialización, puedo ahora formular mas claramente mis intenciones iniciales al inscribirme en esta carrera y decir que mi deseo de “aprender a enseñar antropología social” es una de las motivaciones centrales por las cuales transité esta especialización.

Junto con lo anteriormente señalado, teniendo en cuenta que soy antropólogo social, disciplina especialmente atenta a la diversidad, otra de las mayores contribuciones que me ha legado el paso por la especialización fue, al compartir experiencias con colegas docentes de otras profesiones y unidades académicas, la toma de conciencia de la multiplicidad de formas de enseñanza que anidan en la Universidad de La Plata. Puede decirse que éste es el “descubrimiento” fundamental a partir de la cual nace este trabajo.

La visibilización de esta diversidad en las modalidades educativas universitarias se articuló con el interés que tengo por una temática de investigación específica dentro del campo de la antropología social, a saber, la corporalidad.

Sobre esto, vale decir que el cuerpo constituye un fenómeno donde naturaleza y cultura, un par conceptual medular del pensamiento antropológico, se imbrican estrechamente. En esta dirección, y en tanto la antropología se ha ocupado como disciplina en desnaturalizar el sentido común, ponerlo en entredicho, el cuerpo es un aspecto provocador y estimulante en tanto que, lejos de ser un mero dato mudo de la biología, está atravesado y construido por la trama cultural. De este modo, la desnaturalización de lo en apariencia “más natural” del hombre conforma un tópico atractivo para la perspectiva antropológica. Como profundizaremos en el capítulo siguiente al tratar los antecedentes sobre el tema, vale adelantar que desde los últimos 30 años ha proliferado como campo subdisciplinar la denominada “antropología del cuerpo”, ámbito que reflexiona antropológicamente sobre la corporalidad en relación con una serie de temáticas como el trabajo, la sexualidad, las relaciones de parentesco, la religión y los rituales, prácticas artísticas como la danza y el teatro, etc.

En el seno de estas problematizaciones sobre el cuerpo, al tomar conocimiento de la diversidad de las formas de enseñanza universitaria, me vi entonces atravesado por un proceso de desnaturalización de éstas, preguntándome por la dimensión corporal de la enseñanza. Este interés nace también en el seno de mi participación desde hace más de una década en el Equipo de Antropología del Cuerpo y la *Performance* (UBA), dirigido por la antropóloga Silvia Citro, grupo cuyo objetivo es reflexionar y analizar la corporalidad en diferentes ámbitos como: la producción de conocimiento antropológico, la comunicación de este saber entre colegas, así como una serie de preguntas más recientes sobre los vínculos entre cuerpo y enseñanza. Asimismo, estos interrogantes articulan también con los diálogos que he venido teniendo con colegas del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), espacio institucional al cual también pertenezco.

¿Por qué fue tan disruptiva y provocativa para mí la toma de conciencia de otras formas de enseñanza a las que me referí más arriba? En este ejercicio, a partir de mi experiencia personal, como alumno y posteriormente docente de antropología social¹, tuve como primera impresión la idea de que en esta disciplina humanística la

¹ 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

modalidad preponderante de enseñanza² se agencia corporalmente a través de los sentidos de la vista y el oído (presentación y lectura de textos escritos, donde vale enfatizar que a menudo escasean las imágenes) en el marco general de un cuerpo quieto, sentado y callado. 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. Tenía naturalizado, invisibilizado este régimen corporal de enseñar antropología social hasta que el contraste con la diversidad de prácticas de enseñanza me sacudió. Así, en el marco de las cursadas de la especialización, los relatos de compañeros médicos, quienes comentaban que para enseñarles a sus alumnos los invitaban a poner atención sobre asperezas de la piel (tacto) o bien a percibir olores desagradables (olfato) frente a necrosis, por ejemplo, así como relatos de arquitectos sobre la modalidad “taller” de trabajo, donde docentes y alumnos hacen un uso muy novedoso para mí del espacio áulico, por no decir nada de los relatos de profesores del campo de la educación física y sus formas de enseñanza, entre los muchos ejemplos que podemos mencionar, me hicieron advertir la existencia de otras trayectorias o tradiciones de enseñanza que activan o ponen en juego otras dimensiones corporales, involucrando otros regímenes corporales. Es decir, los modos en que diferentes disciplinas interpelan la corporalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje son bastantes diferentes y esto, como ya adelantáramos, despertó mi atención. Por ello, me propuse en este trabajo final profundizar en estas cuestiones y analizar sistemáticamente algunas variables de la dimensión corporal de la enseñanza de la antropología social en la UNLP.

En este sentido, podemos decir que vamos a poner “la práctica docente como ámbito de investigación” (Davini, 2015:19). Asimismo, recuperando los planteos de Adriana Puiggrós, quien denuncia críticamente la caducidad del modelo universitario hegemónico tradicional que levanta barreras infranqueables entre diferentes disciplinas “obstaculizando la producción de nuevas articulaciones de tipo trans e interdisciplinario” (1993:21), aspiramos a dialogar y enriquecernos de las

como, por ejemplo, el tocar y observar piezas cerámicas, así como manipular y medir cuerpos, restos óseos y otro tipo de vestigios.

² Nos referimos al campo de la docencia, pues indudablemente los regímenes corporales de la antropología social en contextos de extensión universitaria, por ejemplo, son bien distintos.

producciones de las ciencias de la educación y otras problematizaciones pedagógicas que nos ofrezcan herramientas para analizar nuestro caso de estudio.

Consideramos que poner atención sobre la corporalidad en el contexto de la enseñanza universitaria de la antropología social es relevante, en tanto estos regímenes corporales particulares son parte constitutiva de los modos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina que se han ido solidificando a lo largo del tiempo. Como señalan Gloria Edelstein (1996) y Veronica Edwards (s/f), el contenido no está desvinculado de la forma de enseñanza sino que, por el contrario, hay estrechas relaciones entre forma y contenido³, por lo cual pensamos que visibilizar los modos corporales en los cuales tiene lugar el proceso de enseñanza de la antropología social en la universidad 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.

En función de lo dicho, en este trabajo exploratorio me propongo como objetivo general indagar la corporalidad en diferentes espacios de enseñanza de la antropología social en la UNLP. Mas específicamente, a través de una guía de registro vamos a describir 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 vamos a indagar 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.

³ Aquí debe recuperarse también el concepto de "transposición didáctica" (Chevallard, 1991) que remite al hecho de que la enseñanza se define en relación con los parámetros derivados del contenido o materia a enseñar.

Diseño Metodológico

Enfoque general:

Este trabajo final integrador se inscribe bajo la modalidad de un proyecto de indagación de tipo exploratorio. El enfoque metodológico general de éste es de carácter cualitativo (Glaser y Strauss, 1967) dada la capacidad de este abordaje para captar “el punto de vista del actor” (Taylor y Bogdan, 1992). El abordaje etnográfico (Goetz y Lecompte, 1984) es la estrategia de indagación principal a través de la cual vamos a obtener los datos necesarios para responder a los objetivos que nos planteamos.

Delimitación de Unidades:

Siguiendo la caracterización definida por Azcona, Manzini y Dorati (2013), la unidad de análisis (UA) de esta investigación, en tanto que constructo teórico no reductible a un caso empírico puntual, son los regímenes corporales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la antropología social en la UNLP. La unidad de observación (UO) serán las clases en el aula y otros espacios de interacción, fundamentalmente encuentros y entrevistas con docentes, que nos brinden información sobre la UA que deseamos conocer.

Criterios de Selección de Casos:

Para la elección de los espacios a observar hemos seguido un criterio pragmático, planificando un relevamiento que no sobrepase los límites de un trabajo final integrador. En esta dirección, los ámbitos elegidos para realizar la exploración fueron mi pertenencia a la cátedra de Antropología Cultural y Social de la Facultad de Psicología así como, a partir de los contactos que poseo con colegas docentes de otras unidades académicas, es decir, en función de una estrategia de muestreo basada en la “selección por redes”, realizamos observaciones en otras unidades académicas: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (ver Capítulo 3).

Técnicas de recolección de datos:

El trabajo involucró una aproximación metodológica al campo de carácter cualitativo. El acercamiento fue de carácter etnográfico con la implementación de dos técnicas de registro: observaciones conducidas a través de una guía analítica donde describimos una serie de variables corporales (ver Capítulo 3), y la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes docentes, incluyendo asimismo un ejercicio autorreflexivo sobre mi propia experiencia docente a partir de las preguntas que les realizara a mis colegas (Capítulo 4). Para el registro de datos se empleó libreta de campo y grabador de sonido digital. La aproximación a los datos, el procesamiento y el análisis de éstos (Capítulo 5) fue desde el método etnográfico de escritura, intentando un tratamiento reflexivo en términos metodológicos, teóricos y epistemológicos tal como lo indican Bourdieu y Wacquant (2005).

Vale aclarar que si bien consideramos la posibilidad de complementar esta información con el relevamiento de fuentes documentales históricas (documentos escritos, archivos fotográficos, etc.) a fin de inscribir los fenómenos observados en procesos o trayectorias de mayor profundidad temporal, tomamos la decisión de no hacerlo ya que esto hubiese implicado excedernos del espacio recomendado para un trabajo final integrador.

Capítulo 2

Cuerpo y enseñanza

Dentro del campo de la antropología social, podemos incluir nuestra problemática en la denominada “antropología del cuerpo”, subdisciplina que se ha caracterizado por una mirada crítica a la concepción dualista del hombre imperante en occidente desde el siglo XVII con las formulaciones cartesianas, es decir, la visión que concibe al cuerpo escindido de la razón, reduciéndolo a un mero objeto natural y, por tanto, carente de interés para cualquier problematización humanística y social. En nítido contraste, la antropología ha hecho del cuerpo una dimensión analítica de pleno derecho, develando que éste “nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural” (Le Breton, 2002:14).

Especialmente desde la década de 1990, distintos autores dentro del campo socio-antropológico que se han ocupado de estudiar al cuerpo como problema de investigación han argumentado sobre los modos en que las corporalidades son generadoras de reflexividades, saberes y agencias, desde una perspectiva crítica que reconoce los límites de los paradigmas dualistas del racionalismo, hegemónicos en muchas de las ideologías de la modernidad occidental (Jackson, 1983; Csordas, 1993; Crossley, 2001; Farnell, 1999, 2000, entre muchos otros). En especial Jackson (1983) y Csordas (1993) critican el paradigma textual o representacional sobre el cuerpo (que lo considera un “objeto” sobre el cual los patrones sociales son proyectados) y construyen enfoques teóricos alternativos basados en la noción de “ser-en-el-mundo” de la fenomenología de Merleau-Ponty (1945), que da cuenta de la condición ineludiblemente encarnada de la existencia humana y de la cultura; así como también recuperan los conceptos de “práctica” y “*hábitus*” de Bourdieu (1991) para dar cuenta del carácter activo y transformador de la corporalidad en la práctica social (Citro, 2009). Este campo intersecta, también, con la llamada antropología de los sentidos (Howes, 1991; Synnott, 1993; Classen, 1997), de las emociones y los afectos (Anderson, 2014; Abu-Lughod y Lutz, 1990; Lara y Enciso Dominguez, 2013; Briggs, 2000; Crapanzano, 1994, Leavitt, 1996, Rosaldo, 1980; Lutz y White, 1986), así como la de la subjetividad (Cabrera, 2017). En Argentina, especialmente en los últimos quince años han proliferado una serie de trabajos antropológicos que analizan el cuerpo en relación con muchos ámbitos sociales (ver las compilaciones

de Citro, 2011; Citro y Aschieri, 2012; Citro, Bizerril y Mennelli, 2015, López Betancourt, Merlos, Mora, Provenzano, Sáez y Verdenelli, 2015), así como sus implicancias en el campo de la metodología de la investigación, en especial se ha problematizado el rol de la corporalidad del antropólogo durante la investigación etnográfica de campo (Citro, 2009, Aschieri, 2013).

Podemos considerar las modalidades corporales de enseñanza de la antropología social como un *habitus*. Bourdieu define al *habitus* como sistemas de “disposiciones duraderas y transferibles predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu 1991: 92). En este sentido, los *habitus* conforman los sentidos prácticos que operan en la experiencia cotidiana y que están en la base de las representaciones construidas sobre el mundo. Por este doble carácter “regulado” y “regulador”, no podrían pensarse como el simple producto de la obediencia a reglas ni como el fruto del libre albedrío individual ya que “el *habitus* se opone por igual a la necesidad mecánica y a la libertad reflexiva, a las cosas sin historia de las teorías mecanicistas y a los sujetos ‘sin inercia’ de las teorías racionalistas” (1991: 98). Vale decir que entre las varias facetas de la vida social de las que se ocupó aplicando este concepto, este Bourdieu analizó las desigualdades de clase y el rol que juega el sistema de enseñanza en la reproducción de éstas (Bourdieu y Passeron, 1977).

Creemos que las formas corporales de enseñar antropología social, si bien por supuesto tienen sus matices e improntas individuales, responden a condicionamientos colectivos en los que fueron socializados esos sujetos como docentes, por lo cual podemos pensar estos regímenes corporales de enseñanza como un *habitus*. Más específicamente, como un “*habitus docente*” (Davini, 2015:26. Cf. Perrenoud, 2006). Asimismo, al hacer de esta cuestión un problema de investigación, podemos decir que nuestra problematización también articula con una faceta característica de la antropología, a saber, la reflexividad (Guber, 2004). Con este término, la autora remite a los procesos reflexivos que sobre el investigador desencadena la experiencia del trabajo de campo, proceso en el cual el etnógrafo advierte los preconceptos sesgados y teorías infundadas que “porta” al confrontarlos con el campo. Sobre esto, vale decir que mi experiencia de campo en contextos educativos en el marco de este trabajo, me llevó a reflexionar no sólo sobre teorías

abstractas sino también sobre mi propio cuerpo en el aula. Por tanto, la reflexividad etnográfica implicó para mí prestar también atención a mi cuerpo docente habitual, intentando hacer consciente más no sea una parte de mi *habitus* profesional.

Por el caso de estudio elegido, nuestras problematizaciones articulan también con el campo de la “antropología de la educación” y las investigaciones etnográficas en espacios educativos (Goetz y Lecompte, 1984; Bernal Martínez de Soria, 2006; Rockwell, 2009; Neufeld, 2014; Achilli, 2017; Cerletti, 2017, Padawer, Canciani, Greco, Rodríguez Celin y Soto, 2017; Woods, 1993). Entre estas investigaciones, teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, vale mencionar el libro *La enseñanza de la antropología* (Cerletti y Rúa, 2017) el cual, si bien no focaliza en el cuerpo, da cuenta del panorama de la enseñanza de esta disciplina en algunas unidades académicas de Argentina (Córdoba, Entre Ríos y profundiza especialmente en el caso de la Universidad de Buenos Aires). También, vale mencionar un libro (Bonomo y Prates, 2020) sobre la historia de la enseñanza de la arqueología en la UNLP, una de las ramas en las que se divide la antropología. Asimismo, en tanto que nuestro trabajo remite también a una reflexión sobre nuestra formación disciplinar, valen mencionar algunos trabajos antropológicos que analizan el lugar del cuerpo en los procesos de formación profesional, como los de Mariana Sirimarco (2009) sobre los policías o los de Maximo Badaró (2015) sobre los militares.

Podemos decir que si bien ya existe dentro de la antropología social argentina una rica tradición de investigaciones dedicadas, por un lado, al campo del cuerpo y, por otro, al de la educación, en esta disciplina la exploración sistemática de la interrelación entre estos dos ejes no es un campo donde abunden las investigaciones⁴.

Entre los trabajos antropológicos específicos al respecto, vale mencionar el trabajo etnográfico de Milstein y Mendes de 1999 donde analizaron instituciones escolares de nivel primario poniendo el foco en los cuerpos, proponiéndose “relacionar cuerpo, cultura y reproducción social para pensar críticamente la escuela” (9). Su investigación de la “corporización del orden escolar en los niños” (17), de “la

⁴ Claro está, nos referimos a lo que se conoce en el ámbito de la modernidad occidental como educación “formal”, es decir, organizada en una esfera educativa particular como lo es la institución escolar o la universidad. Sí contamos con varias investigaciones antropológicas sobre cuerpo dedicadas a mostrar cómo los individuos son socializados (educados) en una cultura o grupo particular a través de una serie de prácticas que se encarnan en los cuerpos.

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 -mas 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 (Milstein y Mendes, 2013), los autores ponen el foco en lo que denominan “la escuela en el cuerpo”, señalando que:

“con esta expresión queremos ir más allá de los enfoques que abordan lo corporal en la escuela. Más bien nos interesa entender a esta última a través de su lógica práctica inscrita en los cuerpos, y así en los sujetos, incluyendo las formas de comportamientos y puestas en acto, tal como se manifiestan en los conflictos sociales dentro y fuera de ella” (2013:145).

Estos trabajos centrados en el cuerpo en la escuela han permitido “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.” (2013:148).

También dentro del campo de la educación inicial, es importante mencionar aquí 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, podemos mencionar el trabajo de Mora (2017) quien 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).

Finalmente, existen también una serie de trabajos antropológicos (Citro, 2016a, Citro, Citro, 2016b; Citro, 2019; Citro, Podhajcer, Roa y Rodríguez, 2017; Citro y Rodríguez, 2019; Roa, 2017; López Betancourth, Mora y Saez, 2018; Broguet, Corvalan, Drenkard, Mennelli y Rodríguez, 2019), en algunos de los cuales profundizaremos más abajo, que problematizan articuladamente las relaciones entre cuerpo y educación en el ámbito de la enseñanza universitaria y talleres para

adultos. En este sentido, el presente trabajo final integrador, al abordar el caso del cuerpo en la enseñanza universitaria platense, constituye una contribución a la exploración de un campo educativo aun poco estudiado por la antropología social argentina en esta clave de análisis.

En otros campos disciplinares, existen una serie de investigaciones que problematizaron articuladamente cuerpo y educación. En esta dirección, 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). En este sentido, el autor emplea el termino “conocimiento práctico del docente”⁵ 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, los padres de éstos, colegas y administradores” (1989:361). Sobre este punto, nos parece también importante mencionar los trabajos de Edith Litwin (1997) sobre los modos particulares que despliega el docente en el aula, los cuales remiten a su *experticia* docente, dentro de la cual podemos incluir el saber práctico del docente.

Quisiera mencionar aquí también el trabajo de Dussel y Caruso (1999) donde efectúan una mirada genealógica sobre el aula, develando su “invención” en el marco de un largo proceso histórico y los procesos de su configuración actual, realizando por tanto un ejercicio de desnaturalización de la misma, problematizando lo “obvio” del aula. En esta dirección, los autores señalan que el “aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos, que reconocen una larga historia 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).

En el campo de las ciencias de la educación y la educación física contamos, pues, con una serie de trabajos que han problematizado de modo articulado los temas de cuerpo y enseñanza (Narodowski, 1994; Furlán, 1995, 1999; Vigarello, 2005; Scharagrodsky y Southwell, 2006; Aisenstein, 2006; Pedraza, 2010; Galak y Varea, 2013; Galak y Orbuch, 2015; Braivin, 2007, 2013, 2015; Crisorio, 2015;

⁵ Sobre este punto sugerimos también los planteos de Milstein y Mendes sobre los significados y saberes docentes “en estado incorporado” (1999:36).

Levoratti, 2016 y Southwell y Galak, 2019), como así también existen algunas obras en el ámbito de las letras (Sardi, 2018).

Quisiera reseñar brevemente el citado trabajo de Narodowski (1994) en el cual el autor se propone “historiar de otro modo la pedagogía” (1994:14) y en ese otro hacer pone su foco en el cuerpo en la escuela inicial. En este sentido, hablará de “un cuerpo para la institución escolar” (25), donde focalizándose en el caso de la infancia, señalará que la pedagogía en muchas ocasiones no ha problematizado a ésta, no la ha desnaturalizado a través de un proceso de historización de la misma, tomándola como “naturalmente normal” (25), olvidando que muchas veces “contribuye a la construcción de la que declara ser subsidiaria” (25). Enfatizando que la infancia es una construcción sociohistórica reciente (Ariès, 1986), en tanto se origina en los comienzos de la modernidad, dará 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), ya que el cuerpo infantil “no adquiere sus caracteres definitivos sino a partir de la escolarización” (53) a través del ejercicio de una relación de poder.

En este repaso de antecedentes sobre la temática, vale recordar que el tema del cuerpo se imbrica con, entre otras problemáticas de indagación, la del sexo/genero. Por motivos de espacio y de circunscripción de los temas abordados en el marco de un trabajo final integrador, no vamos a tratar de la cuestión del género y sexualidades en el contexto educativo. No obstante, al respecto valen mencionar los trabajos de Palermo y Mendez (2018) y Mendez y Palermo (2018) que reflexionan sobre las prácticas docentes desde una perspectiva feminista, visibilizando ciertas formas de enseñanza galvanizadas desde hace tiempo e intentando desnaturalizarlas. También quisiera mencionar los trabajos de Mara Lesbegueris (2019) que en el campo de la psicomotricidad, problematizando las diversidades sexo-genéricas, enfatiza la necesidad de registrar y analizar los modos en que las matrices heteronormativas y binarias de socialización fueron incorporadas, es decir, inscriptas corporalmente, ejercicio de autovigilancia necesario según la autora para estar alerta a cómo ellas pueden estar operando en el momento de la formación de nuestros alumnos.

De igual modo, el tema del cuerpo en el ámbito educativo intersecta también con el campo de la discapacidad. Tampoco podemos tratar estas cuestiones aquí en

profundidad, aunque si quisiera mencionar que el tema de discapacidad y educación ha sido abordado, entre otros, por Sosa (2008, 2015) y Benvenuto, Brégain y Meziani (2019). Finalmente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y los dispositivos móviles como los *smartphones*, también constituyen un fértil campo donde pensar los temas de cuerpo y enseñanza. Sin pretender repasar en extenso los antecedentes sobre estos temas, quiero señalar no obstante que estas nuevas realidades han llevado incluso a acuñar neologismos para pensarlas, tales como “cibercultura”, “*netnografía*”, “*etnografía virtual*”, etc. (Farnell y Huntley, 1995; Hine, 2000; Miller y Slater, 2000; Castells, 2001; Barbero, 2006; Brito y Finocchio, 2006; Ardévol et. al. 2008; Dussel, 2010; Dussel y Quevedo, 2010; Welschinger, 2012).

En el apartado siguiente deseamos explorar con mas detenimiento algunos trabajos que articularon la problematización sobre el cuerpo, la hegemonía del dualismo cartesiano y su relación con el ámbito de la enseñanza universitaria.

El *habitus* universitario hegemónico en las ciencias sociales.

En la filosofía occidental ya antes de Platón encontramos reflexiones sobre el problema cuerpo-mente (Rabade Romeo, 1985). En efecto, siguiendo el trabajo de Citro (2011), podemos decir que la Grecia antigua muestra signos de un pensamiento dualista. Así, las sectas órficas (siglo VII AC) distinguían ya un alma inmortal y divina de un cuerpo considerado como tumba. Esto fue continuado por Platón, quien distinguía un mundo de las ideas de un mundo sensible, así como enfatizaba que el alma debía controlar el cuerpo. El pensamiento de Aristóteles es más conciliador, en tanto reconocía la unión de la forma y la materia. Las filosofías medievales cristinas, como las de San Agustín, recuperan especialmente estas ideas aristotélicas, reconociendo tanto las conexiones como las diferencias entre la “carne” y el espíritu.

Todas estas tradiciones de debates constituyeron el suelo filosófico a partir del cual en el siglo XVII René Descartes problematizó las relaciones entre cuerpo- alma. Como es bien conocido, en sus *Meditaciones Metafísicas* (1987 [1641]) para el

filósofo francés lo que definirá la esencia del hombre es la *res cogitans* (alma⁶) mientras que la *res extensa* (cuerpo) es meramente, y en sintonía con el auge de la ciencia física mecánica de aquella época, una máquina⁷. Como señala Foucault, las ideas del cuerpo-máquina se escribirán en un doble registro, el filosófico y el disciplinar, este último fuertemente ligado al desarrollo del sistema capitalista de producción:

“...‘el libro del cuerpo-máquina’ se escribió simultáneamente en dos registros: ‘el anátomo-metafísico’, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y filósofos continuaron, y ‘el técnico-político’, constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar las operaciones del cuerpo” (Foucault, 1987: 140).

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 obviamente estaban fuertemente influidas por la esfera religiosa-eclesial. 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

⁶ Sobre las diferencias entre el concepto de “alma” y “mente” en la filosofía de Descartes remitimos al trabajo de Wierzbicka (1992).

⁷ Vale decir que al final de su vida, Descartes (1989) estudiará en profundidad el problema de la conexión entre el alma y el cuerpo (Cf. Citro, 2006).

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)⁸.

Me parece importante enfatizar el entrenamiento que esto requiere. Como expresa la autora “la habilidad para separar discursos del resto de las sensaciones corporales que todas estas prácticas académicas involucran, y que los estudiantes universitarios han ya incorporado, es adquirida en la academia a través de un doloroso entrenamiento” (30).

Profundizando en estas cuestiones, 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 construidos en rituales académicos, nuestro propio trabajo profesional es el producto de la 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). Saliendo de la discusión específica

⁸ 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).

sobre el dualismo, para el caso de la antropología social, Elena Achilli (2005) se refiere a la enseñanza de la modalidad de investigación en esta disciplina bajo la idea de “transmitir un oficio”. De igual modo, Catalina Wainerman enfatiza el carácter “artesanal” (2001:32) de esta transmisión, que implica un estrecho vínculo entre maestros y discípulos. Así, aprender como estudiante, enseñar como docente e investigar en antropología social implica el entrenamiento en un oficio⁹ que involucra socializarse en un particular *habitus* corporal. Asimismo, muchos autores vinculados al campo pedagógico han señalado que muchas veces el éxito o el fracaso del estudiantado en la Universidad responde a la capacidad de los actores, anudada a su trayectoria de clase, de poder encarnar y ejercer el oficio de estudiante, el saber-hacer que la institución espera de él (Ibarra y Szychowski, 2014).

Al mencionar el dualismo cartesiano y sus replicaciones en el campo de la enseñanza universitaria de las ciencias humanísticas, no estamos afirmando, sin embargo, que el cuerpo “esté ausente”. Como muestra la ya mencionada cita de Milstein y Mendes (1999:17) y también los trabajos de Pablo Scharagrodsky y Myriam Southwell (2006), todo dispositivo educativo, especialmente en la enseñanza inicial, siempre interpela al cuerpo¹⁰, por lo cual este jamás puede estar ausente del

⁹ Al pensar estas prácticas como oficios existen ciertos matices conceptuales que al menos es importante señalar. Recuperando el trabajo de Perrenoud (2006), Davini (2015) explica que “la orquestación del *habitus* obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Así, Perrenoud afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado en el saber experto. Sin embargo, ello no supone necesariamente la modificación de los esquemas de pensamiento, percepción y acción compartidos y generados histórica y socialmente. Pero existen espacios de decisión reflexiva en las prácticas” (Davini, 2015:26-27).

¹⁰ Milstein y Mendes (1999) abordan esta cuestión dedicando en su libro un apartado específico titulado “el dualismo cuerpo-mente: manifestaciones pedagógicas” (26). Al tratar esta cuestión, los autores señalan que la corriente pedagógica de la psicomotricidad intentó “superar el dualismo cartesiano” (27) al promover la acción motriz en su articulación, y como promotora, de lo cognitivo. También mencionan las exploraciones provenientes del campo de la comunicación, donde enfatizan también como la situación pedagógica es de comunicación y ésta “no se produce sólo a nivel del discurso verbal sino que opera también la comunicación no verbal, producida por los gestos, actitudes, posturas, desplazamientos, vestimentas, etc.” (29). No obstante, para los autores ambas posturas, si bien por diferentes razones, también encierran ideas dualistas en tanto a su juicio piensan al cuerpo como siendo naturaleza, negándole su carácter de constructo cultural imbricado en las relaciones sociales de poder, enfatizando además por su parte que “el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo sino también somático” (30). En esta dirección, señalan que “el trabajo escolar sobre el cuerpo sucede allí donde se supone que no sucede, mediante enseñanzas por lo general incidentales (...) que ningún currículo escrito menciona” (33). Reflexionando nuevamente sobre estas cuestiones en un trabajo posterior, los autores señalan que “los modos binómicos de pensar al sujeto (materia/espíritu, cuerpo/alma) caen en paradojas que no pueden ser simplemente superadas porque están materializadas en los propios cuerpos. Esto permitió también situar la importancia de los discursos acerca de los cuerpos que, como señala Judith Butler (Meijer y Prins, 1998), se acomodan

proceso educativo, incluso en el espacio universitario. Por el contrario, y como refiere el concepto de *habitus*, lo que estamos destacando es que el cuerpo en la universidad es entrenado en particulares regímenes corporales que lo constriñen en una determinada forma.

Sobre este tipo de constricciones, en términos generales podemos decir que en la docencia de la antropología social, la diversidad de posturas, gestos, movimientos corporales, percepciones y emociones suele reducirse a la preeminencia de una única postura (sentada), dos sentidos (vista y oído)¹¹ y al lenguaje de la palabra, oral y escrita, sobre todo en sus modalidades expositivas. Señalando estas cuestiones, Silvia Citro (2014) ha analizado cómo esta exclusión e invisibilización de las potencialidades corporales en el campo antropológico¹² 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 esta 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 retórica de la modernidad europea, reivindicando y reconociendo el rol fundamental de las prácticas culturales y epistemes propias de la región (Citro, 2016a).

en los cuerpos y son parte de su propia sangre. Así vistos, los discursos también constituyen la materialidad de los cuerpos” (Milstein y Mendes 2013:148).

¹¹ Para el caso de la escuela inicial, Dussel y Caruso refieren a “la artificialidad de que los niños y niñas se mantengan sentados y atentos durante la jornada escolar” (1999:137).

¹² En el campo de las letras, Valeria Sardi ha analizado cómo operan los cuerpos de los/as profesores/as universitarios de letras en formación en el territorio de las aulas de escuelas secundarias. En este sentido señala que “En las aulas de escuelas secundarias es habitual que los/as profesores/as en formación se encuentren con grupos que hacen un uso del espacio en expansión; es decir, estudiantes que gritan, hablan en voz alta, caminan, se tocan o se dan manotazos entre ellos/as, mueven el cuerpo en distintos movimientos inesperados, vayan de un lado al otro del aula. Esta movilidad de los cuerpos y las corporalidades jóvenes se contraponen con la inmovilidad y sedentarismo de los/as profesores/as en formación acostumbrados a un borramiento del cuerpo y desexualización en el espacio de la formación docente inicial universitaria vinculado con la actividad mental e intelectual” (Sardi, 2018:51).

A partir de estas cuestiones, las antropólogas Silvia Citro y Manuela Rodríguez (2019) se han propuesto sistematizar y describir una serie de estrategias para interpelar la corporalidad en el contexto del aula universitaria. Partiendo de sus experiencias pasadas¹³, 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. Desde hace por lo menos diez años, Citro y algunos integrantes de su equipo vienen brindando seminarios y talleres que incluyen todo tipo de ejercicios para interpelar a la corporalidad más allá de los registros visuales y auditivos.

De este modo, si bien aquel *habitus* corporal hegemónico más arriba descripto modelará, en general, las representaciones y prácticas de la enseñanza universitaria dentro de las ciencias sociales y humanísticas, y/o de la antropología social en particular, ello por supuesto no excluye la existencia de variadas propuestas pedagógicas alternativas que interpelan de otro modo la corporalidad en el espacio de la enseñanza¹⁴.

¹³ Sobre las mismas, las autoras dicen “como docentes e investigadoras académicas abocadas al estudio del cuerpo, vivimos así nuestra corporalidad: sentadas, leyendo y escribiendo trabajos, artículos, tesis y libros sobre el cuerpo en movimiento. También sentadas, escuchábamos y luego dictábamos clases y conferencias sobre el cuerpo. Mientras esto sucedía, la mayoría de nuestras “audiencias” (fueran estudiantes u otros colegas), estaban sentados y más callados que nosotras” (Citro y Rodríguez, 2019:7).

¹⁴ Al respecto, saliendo del caso de la antropología social, vale decir que nuestro país tiene antecedentes ya bastantes antiguos de ensayos pedagógicos universitarios alternativos, como la Universidad Obrera Nacional (Dussel y Pineau, 1995; Pineau, 1997; Álvarez de Tomassone, 2006; Malatesta, 2010), que constituyeron experiencias que confrontaron aquél paradigma dualista hegemónico. Esto fue manifiesto en las reacciones contrarias que suscitó, encarnadas en frases despectivas tales como “¡Los pies valen más que la cabeza!”. Según Inés Dussel y Pablo Pineau (1995) esta expresión apareció en la página 4 del diario *Clarín* del 18 de marzo de 1953 en referencia a la Universidad Obrera Nacional (UON). Sin embargo, en un trabajo posterior Pablo Pineau anota que “un egresado de la UBA sostuvo al referirse a la Universidad Obrera que *los pies valían más que la cabeza*” (1997:5). En cualquier caso, la expresión es bien demostrativa del rechazo que generó la

En los capítulos siguientes vamos a abordar la enseñanza de la antropología social en diferentes unidades académicas de la UNLP focalizándonos en la dimensión corporal.

Capítulo 3

Variables corporales 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 en diferentes espacios universitarios que dictan esta asignatura. En esta dirección, realizamos observaciones sistemáticas y reiteradas durante los meses de mayo y junio de 2019 en las materias de antropología social brindadas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (clases a cargo de Gimena Palermo), en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (clases a cargo de Mariel Cremonesi) y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (clases a cargo de Rafael Farace). Remitimos al ANEXO para toda la información detallada sobre estas observaciones. Además de ello, contamos con datos procedentes a partir de nuestra experiencia docente en antropología social en la Facultad de Psicología.

A fin de captar variables corporales fundamentales, estas observaciones fueron conducidas siguiendo una guía de registro sistematizada. La guía con la que aquí realizamos las observaciones es una adaptación, para la presente investigación, de la “guía de descripción analítica” de la experiencia corporal elaborada inicialmente por Citro (2003) para la confección de registros etnográficos, guía que fuera posteriormente reelaborada por esta investigadora y otros miembros de su equipo en el marco de diferentes seminarios y talleres sobre la temática, sistematizada bajo el nombre de “Guía para la descripción analítica de una experiencia intersubjetiva” (Citro, 2016b. Cf. Citro, 2016a) y en ocasiones también como “Descripción analítica de la(s) corporalidad(es) de un grupo o práctica social y del etnógrafo/a en la situación de campo”.

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. Más específicamente, se realizó una descripción analítica de las corporalidades de docentes y alumnos a partir de una serie de variables que, *grosso modo*, cubren las principales problemáticas sobre la corporalidad (imagen corporal, proxémica y kinésica de y entre los cuerpos, sentidos y percepciones corporales, dimensiones espaciales y temporales, etc.) que han sido abordadas por la antropología y la sociología del cuerpo, especialmente a partir de los últimos 30

años. Como se verá más abajo, para cada ítem de la guía referenciamos un autor que en el marco de las investigaciones sobre el cuerpo han sido claves para echar luz sobre esa dimensión o aspecto de la corporalidad. 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).

Vamos reproducir a continuación la guía con la cual realizamos las observaciones en las clases (antes que incorporarla como anexo al final del documento) en tanto consideramos que esto contribuye a clarificar la comprensión de los objetivos concretos perseguidos al efectuar estos registros.

GUÍA DE REGISTRO ÁULICO EMPLEADA:

Aspectos Generales:

Cantidad de docentes.

Cantidad de alumnos (de ser posible, determinar cantidad de mujeres y hombres).

Edad aproximada de alumnos.

Variables de Descripción

1) Aspectos perceptibles del cuerpo (Imagen corporal predominante) ¹⁵:

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.

¹⁵ Sobre este tema ver Bourdieu (1986).

2) Aspectos dinámicos de la corporalidad: postura corporal, gestualidad y tipo de movimiento o acciones predominante en el grupo¹⁶:

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 pedagógicamente¹⁷:

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

4) Articulaciones entre los cuerpos¹⁸:

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.).

¹⁶ Sobre este tema ver Laban (2006).

¹⁷ Sobre este tema ver Csordas (1993).

¹⁸ Sobre este tema ver Hall (2005) y Foucault (1987).

Precisiones metodológicas sobre la realización de los registros

En el ANEXO que sigue después de las reflexiones finales se encuentra el material completo de los registros observacionales que realizamos siguiendo esta guía en las diferentes asignaturas de antropología social de la UNLP mencionadas. En este lugar, quisiéramos ofrecer algunas precisiones sobre las observaciones realizadas:

- La numeración consignada en las observaciones (ver ANEXO) corresponde a los ítems de las variables de descripción descriptas en la guía de registro empleada.
- En los registros de observación de una segunda clase (ver ANEXO), hay algunos ítems que, reconociendo repeticiones o similitudes con lo ya registrado en la primera clase, decidimos no transcribirlos de lo que anotáramos en el cuaderno de campo, por lo cual en algunos casos los registros de una segunda observación tienen menor extensión.
- Intenté realizar todos los registros observacionales lo más cercano posible en términos cronológicos (ver ANEXO donde se detallan todas y cada una de las fechas y lugares donde se llevaron a cabo las observaciones) para tener la experiencia etnográfica global lo más fresca y reciente posible, de modo de ajustar al máximo la estandarización de las observaciones.
- Dados los intereses del trabajo, las observaciones las realicé en todos los casos en clases de trabajos prácticos.
- no tomé fotografías debido a los permisos legales que necesariamente deben gestionarse en caso de publicar imágenes. Por supuesto, los alumnos fueron notificados por su respectivo docente de mi presencia y fue consentida por ellos la observación.
- En función de la lógica particular de la clase, y también por limitaciones del observador, en algunos casos hay subaspectos que no pudimos describir.
- En los registros no incluimos una descripción sistemática de la corporalidad del etnógrafo en la situación de campo.

Apreciaciones generales a partir de las observaciones realizadas

Si bien en un capítulo posterior vamos a efectuar un análisis recuperando elementos y aspectos surgidos a partir de estas exploraciones en el terreno, quisiera aquí señalar brevemente ciertas cuestiones que podemos abstraer como generalidades a partir de lo registrado en las observaciones.

En primer lugar, me parece importante subrayar que en todas las observaciones realizadas predominan cuerpos jóvenes, delgados y no he registrado la presencia de alumnos con discapacidades físicas evidentes así como tampoco personas de piel negra (al respecto ver el ítem **1.1** en las diferentes observaciones del ANEXO).

En lo que respecta a las opciones estéticas, especialmente en materia de vestimenta y tratamiento del cabello, a partir de lo registrado (ver ítems **1.2** y **1.3** del ANEXO) puede decirse que las mismas son bien diversas y no solo hay variaciones de una facultad a otra sino también hay diferencias sobre este aspecto en el seno mismo de una clase.

En las clases observadas, la proporción entre hombres y mujeres varia. En las clases de antropología social de las Facultades de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) y de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), a lo que podemos sumar a partir de nuestra experiencia la Facultad de Psicología, prevalecen en cantidad las alumnas mujeres, mientras que en las clases en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) registré que había una mayor cantidad de alumnos varones (ver **aspectos generales** del ANEXO).

En los casos observados, puede abstraerse como una generalidad que los docentes se mueven mucho más que los alumnos en el aula, donde los primeros pasan la mayor parte del tiempo parados hablando, mientras que los segundos sentados y callados. Para ilustrar estas cuestiones, a continuación voy a recuperar fragmentos de algunas de las observaciones realizadas sobre los ítems **2.1**; **2.2**; **2.4** y **4.3** de la guía, que son justamente los más relevantes sobre esta cuestión. Al principio de cada observación que reproducimos se consigna entre corchetes la sigla de la facultad donde se realizó dicho registro seguido de dos puntos para indicar si se trata de la 1ª o 2ª observación (ver anexo ANEXO para la descripción completa de las clases observadas).

2.1. Posición de los cuerpos y distribución del peso

[FPyCS: 1ª] Cuerpos sentados en pupitres en fila mirando a la profesora (ella si parada, con programa de la materia en la mano). El punto de carga de la profesora al inicio de la clase es en los pies. Para el caso de los alumnos es en glúteos y las manos apoyando sobre el pupitre. A la hora de iniciada la clase muchos comienzan a apoyar más sus brazos sobre el pupitre. Apoyan un codo o ambos y sostienen sus cabezas tomando sus mejillas o barbilla con ambas manos. Los cuerpos pasada una hora de clase siguen sentados, pero algunos apoyan brazos y recuestan su cabeza ahí o bien alzan los brazos rectos hacia arriba para estirar. La gran mayoría de las piernas, a diferencia de lo que acontecía al principio, están extendidas hacia adelante y cruzadas una sobre otra.

[FCNyM: 1ª] Cuerpos sentados en banquetas sobre una mesada de granito. El principal punto de apoyo son los glúteos sobre banqueta y algunos apoyando codos. A la hora y 10 minutos de iniciada la clase los cuerpos (mas allá de haber cambiado la disposición y haberse ahora sentado enfrentados en mesadas) continúan en la misma posición (sentados en banqueta). A las dos horas y media de iniciada la clase una chica se cruza de piernas sobre la banqueta. Lo mismo un chico. Una chica apoya ambos codos de manera bastante pronunciada sobre la mesada. También en el plenario general una profesora apoya sus codos sobre la mesada. Dos chicos en el plenario de cierre se sentaron sobre la mesada y apoyan sus piernas en las banquetas.

[FCNyM: 2ª] Pasados 45 minutos de iniciada la clase, los cuerpos de los alumnos permanecen sentados sobre banquetas, los docentes siempre parados y deambulando en ocasiones por el aula.

[FaHCE] Los cuerpos sentados en pupitres. Al principio de la clase el peso es sobre glúteos y la espalda (pocos apoyados sobre codos). Piernas en 90 grados, semi estiradas y también algunas cruzadas.

2.2. Partes del cuerpo puestas en movimiento y formas del movimiento

[FPyCS: 1ª] La profesora camina, mueve manos y gesticula asintiendo con la cabeza. Alumnos sentados, muchos se toman la barbilla con una mano. Movimientos de los alumnos casi nulo. Son fundamentalmente centrífugos (movimientos ondulatorios de las manos cuando se intenta explicar algo).

[FPyCS: 2ª] El movimiento del dedo pulgar de los alumnos recorriendo la pantalla de su teléfono es algo que se observa con frecuencia.

[FCNyM: 1ª] Fundamentalmente los alumnos mueven brazos/manos y piernas. Brazos para escribir, gesticular, tomar mate son las partes corporales más empleadas.

[FCNyM: 2ª] La parte más móvil de los alumnos es la mano que emplean para realizar el ejercicio de descripción del espacio.

[FaHCE] Los alumnos sólo mueven la cabeza y piernas. Algunos miran el teléfono, inclinan la cabeza y mueven los pulgares oprimiendo la pantalla. Si bien muchos tienen el texto en papel, muchos también lo están leyendo a través de su teléfono en tanto lo tienen en formato digital. (...) A los 45 minutos de comenzada la clase se empieza a apreciar cómo los alumnos estiran sus brazos y algunos bostezan. (...) A la hora y 45 minutos de iniciada la clase comenzó cierto murmullo de movimiento entre los alumnos, algunos guardando sus útiles. Otros mirando la hora o estirando. Sobre esto último, algunos alumnos se estiran en su silla. Llevan sus manos hacia atrás, las cruzan y se toman la nuca, al tiempo que estiran las piernas.

2.4. Desplazamientos por el espacio

[FPyCS: 1ª] La profesora es la que recorre el espacio. Traza rectas desde el pizarrón hacia algún alumno interpelado, así como también dibuja movimientos semicirculares en el espacio “vacío” del aula (entre el pizarrón y la fila de alumnos).

También bascula de lado a lado, especialmente cerca del pizarrón, recorriendo esa ruta una y otra vez.

[FCNyM: 2ª] Mientras se desarrolla la actividad de descripción del espacio indicada a los alumnos, la profesora deambula con su cuaderno por el aula, leyendo cosas en él. A la hora de iniciada la clase por primera vez una alumna (que había llegado más tarde del inicio) se para y se acerca a la primera mesada. Mira algo y vuelve hasta la segunda fila donde se queda hablando con un alumno.

[FaHCE] Los alumnos permanecieron fundamentalmente sentados en su lugar. El único que se mueve bastante (se para o se sienta, camina, etc.) es el profesor.

4.3. Distribución de los cuerpos

[FPyCS: 1ª] Cuerpos en fila, la gran mayoría se agrupa notablemente en la parte trasera del aula. Sobra mucho lugar, especialmente en el medio del aula. La profesora “corta” constantemente este espacio, especialmente caminando el sector entre el pizarrón y la zona media hasta llegar a las dos últimas filas donde se aglutinan los alumnos.

[FPyCS: 2ª] Todos los alumnos se ubican en la última fila del aula. En esta última fila, una chica se sienta sola, luego hay un espacio de dos bancos libres, luego un chico, luego otros dos bancos libres y luego dos chicas juntas (el patrón de disposición de los alumnos en el aula es similar al de la clase anteriormente observada).

[FCNyM: 2ª] En el plenario general, los de la 1ª fila se dieron vuelta, apoyaron sus espaldas contra la mesada (apoyando codos sobre esta) y los de la mesada del medio se abrieron hacia los costados, mientras que los de las últimas dos filas se fundieron. Allí, una alumna se sentó sobre la mesada. En el plenario, alumnos dicen que la mesada (que son fijas) condiciona el uso del espacio, resaltando que la primera mesada es para los docentes. Un alumno dice que están incómodos al momento de sentarse. Otro enfatiza que todo está organizado para mirar hacia

adelante. Otros agregan que las banquetas son incómodas y las mesadas frías para apoyarse. También otro alumno destaca que la funcionalidad del aula está orientada hacia adelante.

[FaHCE] Cuerpos en filas, sentados. La gran mayoría se colocó en las primeras filas, cerca del escritorio. Las últimas dos filas quedaron vacías, a excepción de dos alumnas que se sentaron bien detrás, la composición visual da la sensación de que éstas estaban “desprendidas” del resto. Al sentarse en la primera fila no queda mucho lugar entre el escritorio y los alumnos. El profesor “avanza” hasta este espacio. Avanza y retrocede en el espacio entre el pizarrón y 30 cm antes de la primera fila. También bascula de lado a lado en frente del pizarrón. Los alumnos no intervinieron la disposición de las sillas. La fila de sillas que estaban juntas unas de otras siguieron así y las más espaciadas también fueron ocupadas sin alterar la relación/distancia que vacías tenían con las otras. Las sillas, que están unidas, no estaban dispuestas homogéneamente y este patrón con el que se encontraron los alumnos no fue intervenido por ellos cuando se dispusieron a ocupar los lugares. En la parte del trabajo grupal, los alumnos se organizaron espacialmente en semicírculos. El profesor es consultado y circula (puede hacerlo ahora más fácilmente ya que se abrieron espacios vacíos en el aula por la disposición en círculos) entre los grupos. Como el bullicio en el aula aumenta, incluso de una punta a otra del mismo grupo cuesta escucharse, el grupo que al principio estaba más disperso en el espacio se acerca más, cerrando más el círculo sobre sí para poder escucharse entre los compañeros.

Finalmente, con respecto a las observaciones quisiera señalar que más allá de las obvias connotaciones simbólicas y el lazo societal que genera o facilita, el mate constituye uno de los objetos materiales más importantes, sino el más relevante, en lo que respecta al acercamiento corporal concreto entre docentes y alumnos. La entrega y devolución del mate en tanto artefacto material promueve uno de los pocos momentos de la clase en los cuales los cuerpos de docentes y alumnos pueden eventualmente entrar en contacto (roce de dedos al pasárselo de manos). Asimismo, vale decir que no sólo son los alumnos los que llevan equipo de mate y convidan al docente, sino también en algunas clases observadas, como las de la

FCNyM, fueron docentes quienes llevaron mate y eventualmente convidaron a alumnos. En este caso, el equipo docente en el aula está conformado por más de una persona, lo cual indudablemente facilita enormemente prácticas sociales de intercambio de este tipo. En los otros casos observados, e incluyendo mi caso, ser el único docente frente a la clase decididamente vuelve mucho más difícil hablar y/o escuchar a los alumnos al mismo tiempo que se prepara y se ceba mate. Para ilustrar algunas de estas cuestiones escogimos una serie de observaciones referidas al ítem **2.3** de la guía.

2.3. Ingestión de bebidas (mate)

[FPyCS: 1ª] Una alumna toma mate y comparte con la compañera de al lado. También otra de más adelante toma mate, le convida a un compañero aledaño aclarándole que “está re frío”. También le convida a la profesora, quien se acerca a recibirlo y posteriormente entregarlo (en una ocasión lo tomo *in situ*, mientras que en otra lo trasladó en su caminata por el aula para luego retornar a entregarlo).

[FCNyM: 1ª] A los 45 minutos de iniciada la clase, hay mucho consumo de mate. El ayudante alumno me convida varios.

[FCNyM: 2ª] Profesores y alumnos toman mate. Un alumno le pide un mate al ayudante. Los docentes me ofrecen mate durante gran parte de la clase, el cual acepté en todos los casos.

[FaHCE] Las alumnas del fondo le ofrecen un mate al profesor. Éste cruza toda el aula para recibirlo. Regresa hasta la mitad del aula donde se queda hablando para luego volver a entregar atrás el mate.

Capítulo 4

Relatos docentes

Luego de las observaciones realizadas, en el mes de octubre de 2019 efectuamos entrevistas de carácter semiestructurado con los docentes que estuvieron a cargo de las clases observadas: Gimena Palermo, Mariel Cremonesi y Rafael Farace. Naturalmente, somos conscientes de que incorporar entrevistas con alumnos hubiese sido un recurso necesario, pero a los efectos de circunscribirnos a los límites de un trabajo final integrador, decidimos ahondar en las experiencias de los docentes. Por ello, optamos por profundizar en las experiencias de éstos, y apelar muchas veces a sus recuerdos como alumnos. En esta dirección, invitamos a estos docentes, todos ellos con edades que oscilan entre los 35 y los 40 años y que tienen más de 10 años de experiencia docente, a que narren sus experiencias a partir de una serie de cuestiones vinculadas al espacio, las estaciones anuales, el cuerpo, sus trayectorias personales, etc. Asimismo, realizamos preguntas por interrogantes que nos surgieron mientras realizábamos las observaciones, 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.

Pensamos estas entrevistas como un espacio de intercambio, como una charla reflexiva con colegas, por lo cual en ocasiones se advertirá que para preguntarle a un docente sobre su experiencia en algún aspecto, también yo recupero experiencias propias como docente para iniciar una pregunta o completar algún pasaje del intercambio. Asimismo, al final de este capítulo, inspirados en la “documentación narrativa de experiencias pedagógicas” (Suarez, 2011; Suarez, Ochoa y Dávila, 2008) a modo de relato pedagógico autoreflexivo intento dar respuestas a muchas de las preguntas que les hice a mis colegas, donde menciono una experiencia docente muy significativa para mí.

Luego de meditar bastante sobre el asunto, y aun a riesgo de que la lectura se torne demasiado pesada para el lector, decidimos reproducir aquí estas entrevistas (y no, por ejemplo, adjuntarlas como anexos al final) para mantener la atmósfera y el hilo narrativo completo de cómo transcurrieron estos encuentros con colegas. No obstante, para jerarquizar la información obtenida de las entrevistas,

empleamos como recurso el subrayado de fragmentos que consideramos muy importantes en lo que respecta a los temas de los que trata este trabajo final integrador. En un capítulo posterior de análisis recuperamos algunos de estos elementos para problematizarlos con mayor profundidad.

Relato de Gimena Palermo

Esta entrevista fue realizada el 23 de octubre de 2019 en la biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Referencias: G (Gimena), R (Rodolfo)

R: edad y profesión...

G: Bueno, yo soy licenciada en antropología, tengo 40 años, y también soy profe de historia.

R: ¿Y hace cuántos años das clases?

G: Empecé como ayudante en el 2004, y enfrente de estudiantes en el 2006.

R: ¿siendo alumna colaboraste en el marco de alguna cátedra...?

G: Sí, empecé... mi primera cátedra en la que estaba como ayudante alumna fue OTA, Orientaciones en la Teoría Antropológica, en Ciencias Naturales, en el área Antropología Social. Ahí estuve como ayudante alumna, si no me equivoco 2003 a 2006, me parece. Esa fue mi primera experiencia en el área docente en una cátedra. Pero casi simultáneamente me integré como colaboradora a la cátedra de Antropología Cultural y Social de Psicología... No, bueno, de Humanidades en su momento.

R: la cátedra de ahora, nuestra¹⁹.

G: Sí, la nuestra, sí sí.

G: Pero ahí como colaboradora [en OTA] entonces estuve 2 años.

R: Y en Psico arrancaste en el 2006 también....

G: No, yo empecé en el dos mil... sí, en el 2004 como colaboradora. Como colaboradora, 2004 y 2005, y como profe en el 2006.

¹⁹ Además de dar clases en la FPyCS donde realicé las observaciones, Gimena también es compañera docente en la cátedra donde yo doy clases.

R: ¿y después en Periodismo?

G: Ah, en Periodismo empecé en el 2008. Ahí directamente como profe. Bueno, el cargo no es profe, ¿no?, pero quiero decir con la función de profe. Bah, ayudante diplomada, pero ya dando clase quiero decir.

R: tuviste por lo menos tres experiencias, en diferentes unidades académicas, que es OTA, Psicología y Periodismo. No sé si estuviste en algún espacio más...

G: En la UNAJ, en la Universidad Nacional de Arturo Jauretche.

R: ¿Y estás todavía ahí?

G: No, ahí estuve este año, durante el primer cuatrimestre, porque un profe se tomó licencia y lo cubrí. Bah, por eso es que no continué, porque después el profe se incorporó y ya está.

R: me imagino que no diste siempre clases en el mismo horario...

G: No. En la Jauretche en el turno noche.

R: Claro. Pero debés haber dado a la mañana, a la tarde, a la noche...

G: Exacto. Después me instalé, y espero por ahora seguir, en el turno tarde.

R: vos en Periodismo das ahora a la tarde.

G: Sí, exactamente. En Psicología también a la tarde. En la Jauretche daba a la noche. Y tuve algunas experiencias en Periodismo y en Psicología de mañana. Que después cambié esos horarios.

R: ¿Observás diferencias entre los turnos?

G: Sí, observo. Cuando estuve en las comisiones que empiezan a las 8 de la mañana, por un lado tengo la impresión que se trata de estudiantes un poco más aplicados o con cierta organización del tiempo más pensada. Pero también no todo el mundo está con la misma energía o despierto a la mañana que después. Pero me daba la impresión de que los que empiezan temprano tienen como una actitud a veces porque no tienen posibilidad de hacerlo en otro horario. Pero en general, cuando solo son estudiantes... es decir, que no trabajan o que no tienen a cargo cuestiones familiares, me parece que son estudiantes que están como más concentrados en estudiar. Es una idea, eh. Tampoco... Y el turno noche... y suelen ser más chicos los de la mañana. Los que empiezan a estudiar, o a cursar, a las 6 de la tarde, me parece que son más grandes de edad. Y también hay otra disposición en el aula, porque suelen tener otras actividades, y entonces... no sé, como que quieren aprovechar más el tiempo en clase.

R: Pero en relación a esta energía que vos me decís... vos, ponele, el hecho de... ya hace varios años que das clases... no sé si notás un cambio en el tiempo con vos... si preferís más la mañana que la tarde o la noche, si te sentís...

G: Yo me siento más a gusto a la noche. No elijo ese horario porque después se me complica el regreso. Pero me gusta el horario nocturno. Yo tengo otra energía. Pero porque yo no soy muy mañanera. Siento que estoy más despierta, más lúcida, más creativa, a partir de la tarde, que a la mañana. Siempre me funcionó así. A mí como estudiante también. Me siento más atontada a la mañana. Entonces tengo otra energía. Eso, me siento con más energía a partir del mediodía. Entonces eso es como contagioso. A mí me parece que el resto también está como más... Igual el horario del mediodía no me gusta, porque como están por almorzar, o están almorzando, o recién terminando de almorzar, también hay como una cosa de fiaca o de siesta que tampoco me gusta, el mediodía. Por eso me gusta a partir de las cuatro.

R: ¿Y con respecto a las estaciones del año? Qué sé yo... ¿clases en verano, en invierno? ¿hay alguna estación en que te sientas más cómoda?

G: Sí, pero también tiene que ver con los horarios, porque a mí me gusta más el frío que el calor, entonces yo disfruto más el invierno que el verano. Y entonces todas las actividades que se dan con frío me gustan más... sobre todo acá en La Plata, que es una ciudad tan húmeda, tan calurosa, me molesta. Y en el aula me molesta, porque además tampoco es que se puede tener todo abierto por la cuestión de los ruidos de afuera, o porque no todo el mundo tiene la misma sensación térmica. Ni tampoco se puede usar tanto el ventilador, porque a veces hace mucho ruido. Entonces si pudiera le esquivaría a esos días insoportables de calor. Prefiero las clases en días fríos.

R: Bueno, es cierto, que a veces cuando empezamos... sobre todo en Psico que está como muy hacinado, mucho calor, eso te... qué sé yo, los olores, el vaho que se forma...

G: Sí. Con eso... bueno, que también en invierno me gusta que esté abierto algo. Necesito ventilación. Medio como en mi rol de profe a veces puedo pedirlo y que se dé. Pero no a todo el mundo le gusta. Hay gente que no tiene drama de estar encerrados, pero ese tema de los olores y del encierro no me gusta y me altera un poco.

R: ¿Y vos como estudiante, pensando medio en tu posición corporal, cómo recordás fundamentalmente tus clases... cursando, lo que te acuerdes, si estabas mucho sentada, parada...? ¿cómo estudiabas?

G: Recuerdo que siempre me gustaba sentarme atrás, le esquivaba a los lugares de adelante. Pienso que un poco para... me gustaba tener un panorama de atrás, como... ver a mis compañeros, me daba la impresión de que si me sentaba adelante solo veía a los profes y me perdía de mis compañeros. Me gustaba tener como esa visión general. Y además me ubicaba como en un lugar más de... no sé, como más cercana por ahí a mis compañeros que a los profes. Por esa idea... Después me recuerdo mucho sentada, quizás moviéndome, cuando formábamos grupos, o por esto de preparar mates y esas cosas. Pero sino bastante quieta. Sí recuerdo cuando tenía que pararme e ir hacia adelante para hacer alguna intervención en el pizarrón a pedido de los profes, que me generaba vergüenza, y esta mirada de todos sobre mí o sobre los que estemos adelante. Lo mismo que cuando llegaba tarde y tenía que pasar entre mis compañeros, también... no sé, sentirme observada me daba vergüenza... Sí, supongo que querría pasar más desapercibida. No sé qué más decirte sobre lo corporal.

R: me decís... mucho tiempo sentada, tal vez...

G: Sí. Sentada. Solo algunos ejercicios hemos tenido que implicaba otro uso del cuerpo. ¿Te acordás que tuvimos en Biológica I o en Socio I los ejercicios de...? Por ejemplo, una vez en Biológica, Antropología Biológica en Naturales, que todos tuvimos que pesarnos, que medirnos, que tomarnos la presión, y ahí todos nos levantamos y todos nos sacamos el calzado, y... ahí lo recuerdo. Después recuerdo mucho un ejercicio en Socio que hicimos un juego de roles que teníamos que ponernos cartelitos, pararnos, circular, cuando nos deteníamos nos agrupábamos y hablábamos con quién teníamos. Esa situación la recuerdo, porque implicaba levantarnos, movernos, ¿y a ver, qué otro ejercicio más que tenía que ver con salir de lo sentado...?

R: Ah, los recordás justamente por salir de lo sentado...

G: Sí, sí, me acuerdo, porque era otro vínculo entre compañeros también.

R: Claro. Y pensando en esto a lo largo del tiempo, vos en tu rol docente, ¿creés que cambiaste la forma en que das clases, no me refiero a cómo las pensás sino lo que tiene que ver con vos, quedarte más o menos sentada en el banco, o parar o

caminar más en el aula, hablar más o menos...?

G: No siento que haya cambiado porque nunca di clase sentada. Tampoco es que lo reflexioné mucho, no es que es una decisión consciente de “voy a dar clase parada”. Me salió. Y eso que he tenido muchos profes que han dado clases sentados. En Historia, por ejemplo, recuerdo un profe que dio todas las clases sentado en su escritorio. Y lo escuchábamos... tranquilo... o sea que me llamaba la atención que dé siempre sentado. Y... Pero igual me daba una actitud medio pasiva del profe. Y sí recuerdo yo... bueno, así... medio... no sé si me ha salido mucho, que a veces lo he querido hacer, lo de circular por el aula. Mientras, no sé, se va explicando, dialogando... Eso me gustaría hacerlo pero no lo hice. Lo de circular. Que me acuerdo que Diana, cuando yo estaba como ayudante de ella, circulaba mucho y me encantaba. Pasaba por entre las filas... Eso yo no lo he hecho. Me gustaría hacerlo. Y después sí lo que he cambiado es que a veces antes no tenía consciencia de estar al frente y mirar al frente. Por ahí antes me ponía más de espaldas, cuando usaba el pizarrón o... Quedaba un poco de espalda, y perdía como el contacto visual directo con los chicos. Eso sí.

R: Ahí es como que hiciste un ejercicio más reflexivo sobre cómo movés el cuerpo en el aula...

G: Sí, y sobre todo cómo uso el pizarrón. Eso sí lo recuerdo, que cambié. De qué lugar me pongo, o ir rotando... A veces ponerme de un lado, a veces ponerme del otro lado. Y como... cómo escribir para tratar de no tapar. Eso sí lo hice consciente, de no estar siempre del mismo lado del frente. Eso sí. Siempre tiendo para un mismo lado. Pero me obligo ir para el otro lado, para... tipo los recitales, viste, cuando los músicos se van para un lado...

R: Como diferentes lugares del escenario.

G: Sí. No sé, me da la impresión así de una manera como de integrar, como de decir “quiero conectar con todos, no solo con algunos”.

Y después, no sé qué otro cambio... Antes era más torpe. Quizá porque estaba más nerviosa, me golpeaba por ahí con el escritorio, viste esas... no te das cuenta que te vas para atrás y te golpeás con el escritorio.

R: Sí, como muy atenta a la situación con los alumnos y perdes referencia de tu propio cuerpo.

G: Sí. Eso lo traté también de modificar.

R: ¿Y sentís que te desenvolves con mayor naturalidad en el aula con tu cuerpo, no?

G: Sí, y lo siento corporalmente. Yo antes sentía... Creo que siempre igual me sigo poniendo colorada, pero antes yo sentía... y a veces ni me doy cuenta y estoy colorada. Pero antes yo sentía que estaba colorada, porque estaba o... se me alteraba la respiración... y eso con el tiempo no me pasa tanto, al menos. Sí me pasa el primer día, pero después como que bueno, afloja.

R: ¿crees que te moves más que tus alumnos? En el aula, estando en el aula...

G: Seguro, seguro. Ellos están sentados. Excepto el que se levanta para ir al baño o para hablar por teléfono o para ir a buscar algo, después la mayoría permanece sentado toda la clase.

R: Cuando vas a dar clases... ¿creés que... por ejemplo, con respecto a la vestimenta, deliberadamente usás alguna ropa, te maquillás, sabiendo que vas a dar clases, es una preferencia estética o de comodidad...? no sé, ¿hay alguna...? o tal vez eso ni lo reflexionás y vas...

G: Sí, sí, pienso qué me pongo antes de ir a clase. Trato que sea ropa con la que me siento cómoda, porque sé que adelante somos foco de las miradas. Yo también lo hago con mis profes, que hago como una observación detallada de los profes. Entonces trato de sentirme cómoda. No sé, trato de ponerme cómoda, que no me focalice alguna parte de mi cuerpo. Igual en general me visto así. Pero particularmente pienso, no sé, que no lleve la atención a alguna parte de mi cuerpo.

R: Como invisibilizar...

G: Sí...

R: O que no se pueda focalizar en una parte.

G: Sí, exacto, es así.

R: Pero digo, hay como una especie de opción estética que va apuntada a invisibilizarte como el cuerpo...

G: Podría ser, sí.

R: No sé, te pregunto, eh...

G: Por ejemplo, le esquivo a la ropa súper ajustada que marque alguna parte. Sí me quiero ver bien, obvio. Pero... y pienso en eso como... ¿me veo bien? ¿me gusta cómo me veo? Eso lo pienso. Pero sí, hay algo de que no sea foco de atención.

R: ¿Qué sentís cuando vos entras al aula y hay pocos alumnos? A veces yo también como docente..., ¿qué te pasa?, creés que recorrés más el aula o no...

G: Bueno, primero me pasa que lo comparo con el número de alumnos que debería haber. En Periodismo nunca son clases numerosas. Siempre son clases con pocos. Pero si aún hay menos de los que debería haber me da “¿pero qué pasó que no vienen? ¿no les gustó?”, y entonces... no me gusta que no les guste, y me da una especie como de... no de... no sé si es tristeza. Pero ese sentimiento de qué feo sentir de que podrían estar y no están, y entonces si no están es porque no les interesa, no les gusté... Esa cosa de castigarme por ese lado. Después ya está, una vez que pasa esa impresión, que decís: somos los que estamos, con esto tenemos que hacer... Circulo más por el aula, ahí sí que me meto más adelante o voy hasta donde están. Porque nunca suelen ponerse todos juntos. Aunque sean pocos se acomodan dispersos. Entonces queda uno en un lado, otro en otro... Y te diría que sí, que me acerco más a los asientos, entonces tengo como un contacto más cercano con ellos. Sí, eso lo recuerdo. Y... no... sí, siento menos miradas sobre mí.

R: ¿solés tomar mate o agua cuando das clase?

G: Sí, yo no me preparo, pero porque si no tengo que... me gusta que lleven para tomar, me gusta que me conviden, acepto... Agua sí, siempre llevo, y siempre tomo. La dejo de hecho la botellita arriba del escritorio. Y mate por esto de que cuando tomás tenés que dejar de hablar, y a veces como que recae la responsabilidad sobre el docente de los ritmos de la clase, entonces... como para que no se produzcan baches, ese tipo de cosas. Igual te confieso que me molesta a veces si alguien se dispone mucho a comer, cuando... vienen con las cosas del comedor, y que entonces es el guiso con estofado y cubiertos... ese olor a guiso en el aula... no digo nada eh, que coman. Pero un sánduche es una cosa, pero un guiso con estofado...

R: Claro, que te armen casi como un almuerzo ahí es como disruptivo.

G: Me choca un poco, sí.

R: Bien. Y... te iba a preguntar si cuando das clases sentís algún cansancio o incomodidad corporal. Estando ahí, eh.

G: No, al contrario. Si llego medio baja de energía me levanta enseguida la clase. Después sí, eh. Después. A veces me contagio mucho del espíritu de la clase. Si hay alguna cosa medio bajonera me contagia ese bajón, y me cuesta remontarla.

R: ¿Y ese bajón corporalmente cómo creés que lo manifestás, o cómo se manifiesta?

G: Y, que...

R: ¿Caminás menos en el aula, te retraés más, bajás el tono de voz...?, no sé...

G: Sí, yo me siento más apagada. A ver, pero podría ser...

R: O más pausas para el silencio, viste, que se armen en una clase...

G: Sí, me parece que genera menos diálogo... sí, por ahí me quedo más quieta. Sí, puede ser, sí.

R: Y con respecto a esto: ¿creés que hay como diferentes momentos corporales en la clase tuyos? Un momento donde, qué sé yo, estás más parada que sentada, caminás más o menos, hablás más o menos...

G: Sí, hay un momento que es el de la mitad de la clase, que me parece que ya... no lo controlo tanto. Es decir, como que... no, a ver... me suelto más. Fluyo más. Al principio por ahí un poco enganchada con lo que planeé de la estructura de la clase, estoy más sujeta a eso que me pauté. Y después en un momento.... y entonces ahí sí estoy como más controlada, en el sentido de... tengo más registro de los movimientos, esto que te decía, de ir para un lado de la clase, para otro lado, no tapar el pizarrón... No sé, de usar el pizarrón... Eso también fue un ejercicio consciente, de usarlo. Porque a veces no anotaba todo, y me di cuenta que hay que anotar esas palabras clave. No sé, hay que usarlo, porque eso como que genera... rompe la monotonía, pone la atención en algo. Eso me lo hago consciente. Y después el final me agarra como un apurón de hacer todo lo que queda. Pero en el medio creo que fluye más, entonces me muevo más relajada. Creo.

R: en los últimos años se masificó lo que es el uso de *smartphones* y otras tecnologías digitales ¿creés que cambió, impactó en algo, en vos, en los recursos que usás en la clase...?

G: Sí. Bueno, particularmente yo no uso el celular en la clase. De hecho a partir de este año me obligué a llevar reloj para ni siquiera usar el celular para mirar la hora, que es para lo que lo usaba. Eso yo lo guardo y no lo saco.

R: Tenés un reloj aparte.

G: Exacto.

R: a mí me pasó lo mismo este año, que digo: me voy a comprar un reloj de pulsera, porque lo uso solamente para ver la hora, y a veces pulsás y ves que tenés llamadas, cosas así.

G: Tal cual. O... porque a mí no me gusta el uso de celulares en el aula. Sé toda la teoría de que ya es un hecho y no se puede volver atrás y hay que incorporarlos.

Pero a mí no me gusta, porque a mí lo que me da la sensación es de que están pensando en otra cosa y no en lo que sucede en la clase. Yo acá en Psicología digo que no lo usen, que esas horas son para que nos concentremos en la clase y que no lo usen porque lo que hace es que nos dispersemos. Obviamente algunos me dan bola, otros no. En Periodismo me da vergüenza decir eso, porque ya tienen otra edad u otra actitud y entonces quedo como muy maestra ciruela, que no me gusta. Y entonces lo usan todavía más libremente que acá en Psicología. A veces sé que lo usan porque están leyendo el texto desde ahí. Pero a mí... Este año como que digo: bueno, están leyendo desde... o buscan... porque de hecho mis compañeros profes a veces están con el celu y me choca, pero después me doy cuenta que están hasta escribiendo todo en el celu, en vez de en un papel. Pero la actitud es de que hay alguien que está siempre con un celu en la mano y la cabeza abajo, mirando la pantalla. Y me molesta, te soy sincera, no me gusta. No me gusta. Y me cuesta. Lo estoy trabajando, porque me parece que quieren estar en otro lado y no le dan bola a la clase. A veces es eso, a veces no. Pero sí, son las cabezas gachas, mirando la pantalla, o por debajo, para que no se vea... arriba del pupitre, entre las piernas y la cosita con la mano ahí metida... O... ah, bueno, y algo que no me gusta, que me genera mucho nervio es que sacan fotos, que me parece que todo el mundo está filmando, grabando, y soy paranoica y eso me genera incomodidad y me limita corporalmente. Porque pienso: esto puede estar siendo grabado, registrado, y entonces antes tenía como... porque me han pasado videos de profes que ni se dan cuenta que los están filmando. A veces como una cosa buena, “mirá lo que dijo el profe” y empieza a circular, y otras veces... no sé, hizo algo en clase que... Y el profe ni se dio cuenta, porque ni te das cuenta, están ahí abajo los celus y pueden estar filmando. Entonces a mí sí me generó un antes y un después en el aula.

R: Ah bien. Y con respecto a la distancia corporal con los alumnos, no sé... si sos de saludar a tus alumnos con un beso en la mejilla cuando entran y cuando se van, o en la coyuntura, cuando... qué sé yo, no sé, el espacio cuando trabajamos en el práctico, si te llama un grupo acercarte mucho o poco...

G: No, suelo mantener cierta distancia. Me encanta que me saluden, y algunos siempre hasta cuando llegan saludan con un beso, o a veces cuando se van... pero yo no inicio ese saludo, para nada. De hecho estoy en una clase en un seminario que la profe... que son pocos, y más grandes. Una especialización, o sea que ya son

todos recibidos. Y entra y saluda a todos con un beso. Y yo a veces saludo porque la sigo a ella, pero yo no lo hago.

R: ¿Pero vos estás en una especialización como docente o alumna?

G: Sí, como docente.

G: Antes solía por ahí tocar el hombro a alguien, cuando... me ha pasado que alguno o alguna se ha sensibilizado y me dan como ganas de abrazar, pero tengo muy metido lo de la primaria y la secundaria, de que no se puede tocar a nadie para evitar...

R: ¿Vos tenés experiencia...?

G: En secundario. Como profe de historia, sí. En secundario.

R: ¿Y que los entrenan casi con la advertencia de...?

G: Sí, “no toquen, no toquen”. Y entonces ahí me contenía. Más que eran chicos. Y me daba alguno una ternura, y me daban ganas de tocar, pero “no, no voy a tocar”. Y eso me quedó muy grabado. Entonces a veces yo suelo tocar como el hombro, cuando le quiero transmitir como que te apoyo, viste, que le quiero decir... no sé, este año en Varela una chica casi se larga a llorar porque desaprobó, y no sé, me salió viste tocarle el hombro como para decirle “bueno, tranquila”. O a veces cuando siento que a alguien medio que lo bullynean o está insegura... una chica acá en Psicología estaba muy insegura, se le re notaba. Yo me gustaba tocarle el hombro como para decirle “te reconozco”, viste. Pero lo máximo, tocar el hombro.

R: Claro.

G: Y después me pasa algo.... Me pasa que también... porque la estoy recordando a la profe de la especialización, que hace muchos ejercicios que involucran mucha cosa personal, viste, contar experiencias.

R: Ah mirá. ¿Una especialización en qué?

G: En género y comunicación. Es como antropología feminista los contenidos. Pero hay mucha revisión de nosotras, nosotros, y nuestras cuestiones de género. Entonces hay mucho ejercicio apelando a la propia conformación y muchos y muchas dicen cosas muy íntimas, muy personales. Y yo no sé lidiar con eso, porque me parece que yo tengo que retribuir exponiéndome igual... ¿se entiende?, o una vez que alguien te dice algo no puede quedar solo en qué se dijo, tenemos como que hacer algo. Entonces como yo soy reservada y le esquivo a exponerme, o después me quedo “¿che, pero qué, entonces vos me decís tal cosa y listo, pasamos

a otra?”, no me gusta. Conscientemente le rehúyo a esas situaciones donde se puede abrir a mucha cosa íntima. Pero porque tengo yo un problema, que no sé lidiar con eso. Entonces por eso mismo es que a veces conscientemente no genero espacios de mucha apertura. Que a veces se da, porque a veces también comprendí que el que dice es porque quiere decir, y no espera que vos digas también lo tuyo. Y a veces el aula es como un espacio para ser escuchado nada más. Entonces hay muchos que dicen, pero ahí a mí me genera como una incomodidad hasta corporal te diría, cuando alguien cuenta algo muy íntimo me genera como... sí, y se me debe notar, me debo poner colorada. Porque... perdón, porque nuestros temas son así. Yo pienso que si fuéramos docentes de otras materias no tendríamos estas cuestiones. Como nuestra materia es social y todo refiere a la relación de nosotros, y a las relaciones interpersonales, todo es personal en un punto, y todo genera un... no sé, estamos involucrados de otra manera. Pienso que si fuéramos docentes de física, de... no sé, de geografía... bueno, no sé geografía, pero... no tendríamos estas cuestiones...

R: Hay algo que nos vincula como objeto de estudio, lo social...

G: Sí, para mí eso le da una particularidad a las clases...

R: Interpela más.

G: Sí. Hay otra... otro... no sé, lo pienso muy fuerte, que las disciplinas sociales en las cuestiones de docencia tienen otra cosa en juego. Porque hasta los ejemplos que ponemos... o se habla de lo corporal también. Entonces al hablar de lo corporal es como que se te hace consciente el cuerpo en la clase. A mí me pasa eso. Hablo de la biopolítica y yo me estoy pensando como un sujeto disciplinado, y entonces lo trae al cuerpo o hasta se tiene que ver el cuerpo. ¿No pensás eso?

R: Sí, absolutamente.

G: Estás hablando de algo, y vos sos ese objeto no sé, porque nos repensamos. Por ejemplo, cuando trabajamos con el texto de Acuña del cuerpo, y ahí nos estamos observando nuestros cuerpos. Entonces vos decís... se te hace consciente que todo eso de lo que estás hablando está sucediendo en vos. Que no sé si en otra disciplina pasa, por ahí no es tan... pero acá no...

R: Claro. ¿Y sentiste alguna vez que el espacio del aula te limitaba para dar el tipo de clase que querías dar?

G: No, no mucho. Ah, sí, en Varela me pasó, que era un aula chica y que había

algunos sin silla y que estaban sentados atrás y yo no los veía... porque quedaron más bajos sentados que el resto que estaban en sillas. Yo no los veía y ellos tampoco veían... y eso generaba como... sí.

R: ¿Y no pudieron como rearticular ahí el lugar...?

G: No, no. Parecía como alguien que estaba de paso, viste, o que... yo podía conectar con los que estaban sentados arriba y con los que estaban sentados atrás... porque a veces ni los veía. Y ahí no circulaba hasta atrás, porque había gente en el piso atrás.

R: ¿tuviste en alguna oportunidad un alumno con alguna discapacidad física, ciego o sordo, y que de algún modo esto te llevó a replantear tu práctica docente en el sentido de cómo hubieses programado una clase para esa persona...?

G: Totalmente. Tuve un estudiante ciego. Y... sí, yo estaba súper acostumbrada a hablar como si todos veían el pizarrón. O nuestras expresiones. O los textos. Y entonces... me di cuenta que me faltaban millones de herramientas para tener una clase inclusiva, y... sí, me generaba... sí, primero preocupación. Después me daba cuenta que no estaba del todo integrado como sus compañeros. Amé a sus compañeros porque siempre estaban pendientes de él. Pero él... sí, tenía que recordar que... decir en voz alta todo lo que escribía o lo... y después, bueno, la evaluación fue distinta... bueno, y lo mismo que con alguien con hipoacusia, también de estar siempre de frente para que lea los labios...

R: ¿Has tenido también con hipoacusia?

G: Sí. No sorda, pero...

R: Sí, pero con una deficiencia bastante marcada de audición...

G: Sí, que me pedía sentarse adelante y que la mire para que ella lea los labios. De hecho dos veces la cursó. La segunda ella estaba como más entrenada, y yo más consciente de estar enfrente de ella. Y después, bueno, con estudiantes con... con discapacidad motora. En sillas de ruedas o con alguien con esas muletas que se tenían que sentar adelante, que necesitaban otro tipo de silla, que después tenían que permanecer quietas, entonces los grupos eran en función de donde ella estaba... Y eso en realidad lo que más después me generaba era que a veces sin darnos cuenta ponemos ejemplos de identidades que son después identidades que están en el aula. Entonces cuando te aparece... o ahí en el aula gente con ese rasgo identitario me genera como, "uy, ¿cómo lo digo? ¿qué digo?", bueno, ese tipo de

cosas.

R: Claro. Y con respecto a lo que tiene que ver con el uso del lenguaje inclusivo ahora, ¿solés usarlo? ¿intentás hacer el esfuerzo de usarlo? Porque uno está entrenado en otra lógica de hablar... o no, no sé...

G: Yo expreso que apoyo el uso del lenguaje inclusivo, que me parece genial como una herramienta de transformación. No hablo con él. Sí escribo con "x". Entonces en los correos, a veces en el pizarrón escribo con "x". Pero hablar siempre digo "o y a". Por ejemplo... no, sinceramente me sale más hablar con o. "Chicos, tal cosa", o "los autores", pero si no siempre digo "o y a", con o y a. Eso sí.

R: posterior a dar una clase... ¿tenés alguna sensación corporal particular... dolor de garganta, qué sé yo, zumbido en los oídos, cansancio general...?

G: Cansancio general. Ahora... no, siempre. Quedo muy enganchada con todo... entonces hago como un recorrido desde el inicio hasta el final de la clase por cosas que sucedieron en la clase. Esa revisión de la clase... no es que terminó, listo, a otra cosa mariposa. No, me quedo enganchada un buen rato. Pero lo que sí registro es que no quiero hablar con nadie. Quiero un rato de tomar unos mates y estar como... porque quedo cansada, muy cansada.

R: ¿Y en alguna parte del cuerpo particularmente, te podés dar cuenta...? no sé, decir, "el cansancio lo siento en esto...".

G: Transpiro mucho en clase. Y después tengo como un cansancio general. Que no es de dormir. Porque como quedo enganchada tampoco es que estoy relajada para dormir. Pero sí que necesito relajarme. Y algo que a veces me sucede muy físico es que me da emoción en algo. Entonces... me pasó mucho en Varela, que terminaba la clase, y me... a veces cuando volvía en el TALP (transporte automotor La Plata) como que llorisqueaba por alguna cosa que haya pasado. Como una emoción física.

R: No solés tener dolor de garganta, algo así.

G: No.

R: O zumbidos en el oído, dolor de cabeza...

G: No.

R: Es como un estado más general de...

G: De cansancio. Sí, eso sí lo registro. Que a veces inmediatamente después de la clase, cuando ya terminó, tengo como energía como para seguir. Porque me envalentono. Pero pasó ese rato y me agarró un cansancio fuerte.

R: Claro.

G: Hambre también.

R: ¿Hambre te da?

G: Hambre me da, sí.

R: ¿Solés comer antes de...?

G: Como antes y como después. Durante no como. A no ser que alguien me convide algo, pero es muy raro que alguien convide algo. Bueno, no, en Varela comía. Siempre alguien llevaba algo para comer, galletitas... y comía. Hambre sí. Después. Eso. Sobre todo acá en Psicología. En Psicología, que doy dos clases seguidas y con tantos estudiantes quedo muy cansada.

R: ¿Y dando clases en algún momento tuviste alguna lesión... no digo, viajando, viniendo en micro... algo que se te haya resentido del cuerpo, que creés...?

G: Tos, me acuerdo una vez que me había dado como un ataque de tos. No, que recuerde no.

R: ¿Nunca te pasó?

G: No, esto que me he golpeado con la mesa, que te decía.

R: Más al principio, cuando no tenías tal vez tanto registro de tu cuerpo en la clase.

G: Sí.

R: viste que hace relativamente poco cambiamos el uso de tizas por fibrones...

G: Sí.

R: yo por ejemplo tengo muy presente el polvo de la tiza en la boca, en la garganta. Suelo hablar muy alto... porque vos me preguntas después de dar una clase que te duele, y a mí me duele la garganta a lo loco. Porque soy muy gritón, y ya por mi voz, entonces lo primero que te digo es: tengo un dolor de garganta... Pero lo que siento como una diferencia es que tenía muy seca la boca me parece de aspirar tiza por ejemplo.

G: Sí. Yo no la boca, pero me molestaba mucho en las manos la tiza. Ah, no me gustaba, necesitaba salir y lavarme las manos.

R: O sea, como parte también de esa sensación corporal, que era como esa textura...

G: Sí, y no me gustaba que se llenaba de... se llena, porque todavía en muchos lugares... en Varela, ponele, es tiza... que se llena todo, la mochila... viste que después escribís y agarrás el texto y el texto queda todo marcado por las tizas...

pero las manos, las manos llenas de tiza no me gusta. O sentía que me quedaba tiza en todo el cuerpo. Que no sé si era tan así. Más cuando borrás, viste, que cuando borrás se desprende todo eso. Entonces prefiero los fibrones.

R: te había preguntado hoy al principio, que estábamos hablando de si habías dado clases en diferentes lugares, y si habías notado alguna diferencia... pero más vinculado en esta lógica, no tanto de las características del alumnado o las tradiciones institucionales sino en vos, en el cuerpo, o cómo eso se representa en el cuerpo...

G: Por ahí los de Periodismo como están recontra entrenados en la comunicación tienen otra postura corporal, más suelta... mucho más... cuando tienen que pasar a hablar adelante, más relajada. Más entrenada [con respecto a otros alumnos que tiene en otros espacios universitarios].

R: Ah, la naturalidad de... justamente eso... usos de cuerpo más sueltos que otros.

G: Sí. En Periodismo. En general. Nadie se pone... cualquiera está como entrenado en hablar y en expresarse...

R: Y vos en esos diferentes ámbitos, ¿sentís que cambiás algo...? justamente, no sé, tu corporalidad... o hace un rato te preguntaba por la forma en la que elegías para vestirte... ¿creés que te vestís de diferente forma en función de dónde vas a dar clases, o te movés más o menos, o limitás... no sé... limitás a veces el lenguaje, o el uso que hacés...? no sé...

G: No, me pasó en la secundaria. En la secundaria sí, me vestía... no sé, lo más cubierta posible, pero porque había muchas cargadas sexuales. No conmigo, con todos los profes, ¿no? Y entonces ahí sí como que quería ponerme... no sé, cosas más oscuras, más cerradas. Que tampoco me gusta. No sé si lo tendría que haber hecho. Pero bueno, era un grupo particular. Después no, entre las facultades no. Por ahí también lo pienso en qué voy a hacer antes o después. Por ejemplo, sabiendo que en Varela después tenía la vuelta en el TALP, entonces también pienso después cómo volver en el TALP de noche, en qué me pongo también... pero no por la clase en sí. No sé. No, eso. O sí ponele... no, de por sí por ahí la diferencia es que Periodismo es una facultad mucho más politizada que Psicología, entonces por ahí recuerdo haber usado más el pañuelo verde acá en Psicología que en Periodismo, como para... una pavada mía, pero pienso que por ahí había debates que es más necesario instalar en Psicología...

R: Como para activar...

G: Exacto. Que en Periodismo. No sé qué otra cosa... Y en Periodismo entran y salen más del aula sin decirme siquiera “voy y vengo”, y acá (Psicología) si se para alguien y sale suele decir “voy al baño”.

R: Claro, los diferentes alumnos ¿En Periodismo es una materia para qué año más o menos?

G: Al principio la podían elegir cualquiera. Había chicos de primero y chicos de quinto. Ahora creo, si no me equivoco, que tienen que tener hasta segundo aprobado. Entonces son a partir de tercero. Pero no estoy segura de eso. Porque en un momento había como un boca a boca de que tenían que como mínimo estar en tercero, porque tenés que tener cierta base. Después hubo un momento que había chicos de primero, chicos de quinto... era re difícil, porque había chicos que ni sabían, ponele, el concepto de *habitus* de Bourdieu, y otros que ya manejaban la teoría de los campos, viste... por decirte una pavada.

R: Sí, muy heteróclito el alumnado en ese sentido.

G: Exacto.

Para finalizar este encuentro, con Gimena conversamos un poco sobre el tema del stress que genera la evaluación-corrección de parciales. No sólo ello en el sentido obvio de la cantidad de horas que insume (y en el caso de la materia que compartimos, días dada la cantidad de alumnos), sino muchas veces la tensión psicológica y corporal que generan esos parciales que se encuentran en una situación “liminar” entre el desaprobado y el cuatro, esos parciales que en ocasiones releemos varias veces, dejando pasar un tiempo para tomar distancia de ellos y luego volver a acercarnos.

Relato de Mariel Cremonesi.

Esta entrevista fue realizada el 31 de octubre de 2019 en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP).

Referencias: M (Mariel), R (Rodolfo)

M: yo decidí hacer antropología en séptimo grado de la primaria, porque un grupo de extensión de esta Facu fue a hacer un taller de extensión a nuestra primaria, la escuela primaria... vinieron de ecología, de todas las carreras que se dictaban acá, eran estudiantes avanzados, y me re cebé. Fueron unas charlas que se hicieron, y actividades, y ahí conocí antropología. Y después siempre quedó antropología. Así que ingresé... yo ingresé en el año 97', hice la carrera con continuidad, lo que pasa es que desde segundo año, principios de segundo año, 98', yo me fui a vivir sola... yo soy platense, pero bueno, me fui a vivir con una amiga... me independicé, entonces empecé a laburar... obviamente... ahora hay muchas más bandas horarias. No había bandas horarias en mi época, digamos.

R: Yo empecé en el 99 así que tampoco...

M: Viste que no era, y era una sola...

R: Era una y muchas horas.

M: Muchas horas, y también poca promoción, y las promociones que había... con la dificultad de llegar... y me acuerdo que podía haber hecho algunas promociones, las pocas que había. Me acuerdo que estaba antropología biológica IV, tenía la posibilidad y todo, y el profe me dejó afuera porque llegaba 20 minutos tarde a la clase porque venía del laburo. Cosas como poco accesibles. Y bueno, y lo que me pasó en la carrera fue que yo hice un grupo de amigas, que éramos dos que hacíamos antropología social y tres arqueología. Cuatro arqueología. Y con mi amiga, la de antropología social, éramos las únicas dos que laburábamos. Así que además de ser muy amigas laburábamos las dos, logramos una buena conexión en la cantidad de horas disponibles, que eran muy pocas... digamos, eran acotadas pero intenso el tipo de estudio que hacíamos.

R: ¿Y clases, cuándo arrancaste a dar clases?

M: Empecé como ayudante alumna *ad homorem* en el 2002 en la cátedra antropología sociocultural II.

R: ¿Y a partir de ahí seguiste siempre en el marco de esta facultad o en otros lados diste clases...?

M: No, ahí empecé acá como ayudante alumna *ad honorem*, y desde ese momento tuve continuidad en la cátedra de Socio II.

R: O sea, desde el 2002 que estás en la cátedra... Hace 17 años que estás en la cátedra.

M: Sí, una banda.

R: Fuiste ayudante alumna, después ayudante diplomada, y ahora sos jefa de trabajos prácticos...

M: Sí (..) hice ayudante alumna *ad honorem*, después ayudante alumna rentada. Después me gradué, entonces pasé como ayudante diplomada, después el cargo de ayudante diplomada lo concursé, porque no fue automático, pero lo concursé en el 2010 (...) y ahora estoy como con una designación interna, por corrimiento por jubilación.

R: Y en todos estos años... no sé si diste también clases en otros lugares .

M: Sí, yo di en el curso de ingreso de esta Facu... como ayudante alumna rentada durante 3 cursos de ingreso: 2003, 2004, 2005. También estuve en el curso de ingreso como ayudante diplomada, una vez recibida. Fueron 4 años de experiencia docente en el curso de ingreso que fue una experiencia que me encantó porque nada que ver. Socio II es con pibes de la carrera avanzada. (En el ingreso) los tomaba a los chicos recién ingresados a la Facu. Sobre todo los del turno mañana venían derecho del secundario. Porque los de la noche venían quizás con otras carreras encima, laburando, gente más grande.

Y una experiencia que me encantó fue trabajar como docente en un instituto de educación superior, primero como secretaria, en un cargo administrativo, y luego como docente, una vez recibida ... sabían cuál era mi carrera y todo, y me propusieron cuando me recibí pasarme a docente. Y fue una experiencia re linda en una carrera terciaria que se llama Psicología Social. El título que ofrecía era Operador/a en Psicología Social, con la posibilidad de hacer la licenciatura a través de un convenio con la Universidad de San Martín, los/as docentes venían a la escuela desde Buenos Aires, y di Ciencias Sociales, di... sí, una mezcla de... sí, trabajamos fundamentalmente con las cuestiones de los clásicos y los teóricos de las ciencias sociales, y estaba acompañada... digamos, yo como que daba la parte

teórica y estaba acompañada con una psicóloga, que aparte es psicóloga social, entonces tenía toda esa formación del trabajo en grupo, que ella se encargaba como de la parte práctica. Esa experiencia me encantó.

R: Y con respecto a estas experiencias..., en esta cátedra, en el terciario, también en el curso de ingreso... te quería preguntar si diste clases siempre en la misma banda horaria, o no... si a la mañana, a la tarde, a la noche... si tuviste diferentes experiencias con diferentes turnos, y si notás alguna diferencia. No solamente por el tema del tipo de alumnado que tenemos, sino si vos te sentís como más energía a la mañana para dar clases... hay gente que es más lúcida a la tarde o a la noche...

M: Sí, me pasó que en la cátedra arranqué... en un horario a la tarde. Era tipo dos de la tarde, una cosa media rara, pegado a un teórico (...). Después me pasó que tuve que pasar en el horario de la mañana por una reorganización interna y me costó mucho acomodarme. Porque yo en el curso de ingreso había trabajado en los tres horarios: mañana, tarde y noche. Entonces... una semana a la mañana, una semana a la tarde, una semana a la noche. Y me gustaba a la mañana. Pero después, cuando había estado tantos años dando a la tarde, a las cuatro de la tarde, irme a las ocho y media de la mañana...

R: Claro, te descolocó.

M: Me descolocó, y aparte me pasó que espacialmente y socialmente no me encontraba (...) Después me fui acomodando, las cosas se van ajustando, se entiende que no es el mismo espacio, los mismos docentes. (...)Y me empecé a enganchar bastante con el horario de la mañana. (Luego) tuve que volver a la tarde... a la noche, el horario que estoy ahora. Que fue en el año 2014. Porque me pidieron que me venga a la tarde, porque tenía que estar acompañando a Sabri, y mi compañera de la mañana daba clases en psicología también y en escuelas, entonces ella prefería sostener el de la mañana. Y me gustó muchísimo. Nunca había dado tan tarde. Porque yo terminaba a las siete. Acá arrancaba cinco y media y terminábamos ocho y media, y vi una dinámica completamente distinta. Y bueno, ahí no tenía yo a cargo el práctico, porque estaba la JTP... participaba, por supuesto, estaba... estaba desde otro lugar, y me sentí súper cómoda y el lugar me encantó. Pero fue un año nomás. Tuve que volver después a la mañana, y a mí me ha hecho... después en la organización familiar, también siempre yo articulando un poco.... yo tengo una nena... en ese momento era pequeña, ahora Lucía tiene 12

años.. pero bueno, cuando toda su escolarización la hizo a la mañana, hasta cuarto grado inclusive, entonces me resultaba bárbaro; salíamos toda la familia en el auto, dejábamos a una, venía yo... y venía preparada bien también, me gustaba mucho.

Pero siempre hay una diferencia con los pibes de la tarde, es una cosa como más...

R: ¿Y las estaciones? Si bien la materia que das anual ¿preferís dar clases en invierno...? ¿te sentís más cómoda dando clases en invierno, en verano, te es completamente indiferente...? ¿o te influye el calor?

M: una de las cosas que me pasó cuando tuve que pasar a esta comisión [17:30 a 20:30hs] fue: por favor adelantemos el horario, porque salir ocho y media de la noche de esta Facultad en invierno es un horror. Bueno, no pudimos adelantarlo porque necesitás... a lo sumo se podía adelantar media hora. Y la verdad que en el invierno es re duro, no me gusta. Llegar cuando ya se está bajando el sol... eso no, la verdad que...

R: Preferís más de día.

M: Sí, me siento mejor... y el ambiente es distinto. Ya después de... son como meses muy duros: junio, julio... mayo, este invierno fue duro. Bah, para mí fue muy frío y muy largo también, y mayo, junio y julio fue como... Y después... lo que siempre me pasó fue que volver de agosto, volver de las vacaciones es... viste, un tirón a terminar las clases, todos vienen como con una onda de... bueno, vienen más relajados los pibes también, con una actitud de "ya está"... y yo digo ¡no, pará que nos faltan 3 unidades todavía! Se empieza a sentir esta cosa de los días hermosos, en este espacio que es precioso. Estamos como más cómodos todos. Sí, pero el invierno me parece re duro para venir...

R: Y como alumna, ¿cómo recordás tus clases? ¿estabas más parada, sentada, callada...?

M: ¿En esta materia o en general?

R: en general en lo que es la antropología social.

M: Yo era muy atenta, siempre muy estudiosa, así de venir con las clases leídas, con los textos leídos. No se me ocurría venir sin leer los materiales... Aunque sea una lectura rápida, para tener una idea. Se trabajaba mucho en grupo, y mucho con cuestionario, que me aburría bastante. A veces me parecía importante porque algunos textos eran complejos o, viste... Y también según el grupo de estudio que tenías, a veces... como estábamos solo con esta amiga de social, las otras... viste

que está esta cosa de: los que hacen arqueología y biología, bueno, más o menos quieren... no quieren mucho compromiso... bueno. Pero sí, en general... en esos grupos cuando había que hacer la exposición hablaba, pero no era... hacía preguntas pero no era muy de participar... de participar, de interrumpir al profesor o a la profesora. Sí estaba sentada, y me quedaba las tres horas que duraba.

R: vos tenés mucha experiencia docente... ¿creés que en el tiempo cambió algo tu forma de dar clases en lo que respecta a, por ejemplo, la posición corporal? Es decir, si antes dabas clases más sentada y ahora das clases más parada, si caminás más o menos el aula que antes...

M: Yo cuando arranqué estaba sentada. Y me pasaba que la profesora, la Negra Olga, estaba sentada.

R: Como que copiabas un poco lo que hacía la docente...

M: Claro, y yo como ayudante alumna, entonces desde un lugar más de trabajar en el grupo con los pibes ahí en las mesadas, pero por ahí me levantaba para ir a la mesada y trabajar ahí... pero estaba muy sentada. En el curso de ingreso para nada, todo el tiempo... aparte lo que me pasaba en el curso de ingreso es que como alumna era la única que hacía social. Entonces me tiraron así: ay, buenísimo, Mariel, te hacés cargo de la clase de social. Entonces la di como responsable. Y siempre me sentí muy cómoda en ese lugar de curso de ingreso. Y ahí sí todo el tiempo moviéndome por las mesadas. Y después sí me pasó que no estoy... llega un momento que cuando llego a mi casa digo, wow, quedo cansada. Porque estoy todo el tiempo parada, camino... Ahora lo que me ha pasado también es que me predispone mucho el grupo con el que estoy laburando, los chicos y las chicas que vienen... el grupo, sí, te condiciona un montón. Pero en general trato de que se genere un espacio cómodo en el aula, porque son tres horas que estamos ahí conviviendo durante un año.

R: Entonces sí considerás que te movés mucho, y que cambió un poco porque antes estabas más sentada....

M: Sí, totalmente. Y me pasa que ahora que yo tengo... digamos, está el ayudante alumno conmigo, en este lugar de que tiene que estar con la JTP porque se está formando también en la docencia. Es un pibe de primera, que re participa y que está re enganchado, y logramos una dinámica así muy de...[hace un gesto con las manos abriéndolas].

R: De apertura

M: Sí, que aparte tuvimos hace poco una charla con él de: bueno, che, ¿cómo te estás sintiendo, cómo venís? Mirá, yo te veo así pero decime vos cómo sentís... Y los dos decíamos eso, como esta cosa de estar hablando y de poder mirarnos y saber por dónde va y de tratar de romper ese esquema horrible de nuestra Facultad que son las mesadas. Entonces nunca estoy adelante de todo, al lado del pizarrón. Usamos los dos pizarrones, eso sí. Si no escribe él, escribo yo.

R: Intentás intervenir con tu posición en el aula un poco ese espacio rígido de las mesadas...

M: Sí. Me corro... en la segunda mesada se sienta un grupo... yo me voy a la tercer mesada, al costado, como tratando de generar un círculo dentro de las limitaciones espaciales, entonces pido, “bueno, vamos abriéndonos un poco, tratamos de...”, me re incomoda el espacio de las mesadas.

R: Cuando vas a dar clases ¿te peinás, te vestís de una manera particular o es parte de tus elecciones estéticas habituales?, creés que concientizás de algún modo esta cuestión... decís, “bueno, voy a dar clases, ¿qué me pongo, o cómo me visto, cómo me peino...”?

M: No, no tengo... Creo que antes tenía más... le prestaba más atención a estas cuestiones. Me pasaba que yo siempre fui de tener pelo largo, me encanta el pelo largo, pero lo tenía... acá cuando venía a la Facultad, recién lavado, suelto, y así immaculado... con la vestimenta no, siempre cómoda, con ropa.. estando cómoda. Y después sí lo que me pasó es que me empecé a agarrar los rodetes, esta media colita, el rodete, el nudo... porque con el pelo largo me puedo hacer el nudo. Me siento cómoda, me preparo como me preparo...

R: En la cotidianeidad.

M: Sí, no soy una mina muy así canchera para... que de hecho me río porque mi hija Lucía es re coqueta, que le encanta estar así... Lo que me pasó es que hace ponele dos años que me empecé a pintar muy poquitito los ojos, que era algo que hacía solo cuando salía, que salíamos a comer o que salíamos a un cumpleaños. Lo tenía asociado a la noche. Re loco.

R: Y ahora sí te pintás hace poco para dar clases...

M: Sí, sí, hace 2 años... Me pasó también en el otro laburo, que me empecé a pintar con rimmel y delinear un poquitito abajo nomás, nada... tranqui y dije, “ay, pero qué

lindo... no, sí, me voy a empezar a pintar todos los días... a ver si lo sostengo". Y salimos con mi hija y nos compramos las dos... porque a ella también le gusta, entonces compré dos rimmel y dos lápices para delinearlos. Y lo vengo sosteniendo, desde que me lo propuse... pero era algo que lo tenía completamente alejado, y como asociado a la noche y a la celebración.

R: No sé si te ha pasado de estar en un aula donde está abarrotada de alumnos, o al contrario: ¿qué te pasa cuando vas a una clase y vienen menos alumnos de los que incluso esperabas, pocos alumnos? ¿qué estrategias pensás que ponés ahí en juego, especialmente en esto de intervenir el espacio, como decías vos, como para levantar, para mantener como un espíritu...?

M: Sí. A mí me pasó un año... algunos años a la mañana, que se anotaban muchos, todavía no estaba lo del SIU (inscripción online), entonces había dos comisiones, pero no había diez alumnos en una... 15 en una y 15 en otra, para que sean niveladas, tenías 5 o 10 en una comisión y 40 en otra.

R: Previo a esta equilibración.... Donde elegía la persona.

M: Sí. Me sentía muy apabullada.

R: Cuando había muchos.

M: Sí. Los grupos grandes, así, me ha pasado de estar en un aula con todas las mesadas completas, completas, y gente alrededor.

R: Ah, mucha gente, o sea estaba abarrotada el aula, digamos.

M: Sí, lo que pasó es que nosotras fuimos bajando el número de inscriptos en la materia, pero por una cuestión de que hubo menos ingresantes en la carrera. Antes lo común era 70, y de esos 70, 40 venían a un aula. O 45. Después quedaban menos. Y obviamente nunca como haber participado de los teóricos de Botánica, esos que estabas afuera... o de Geología... Y sí, claramente me voy sintiendo más cómoda. Porque a mí lo que me pasa es que yo tengo una herramienta que es la lista, que yo paso lista las primeras dos semanas, porque necesito ubicar quién es... "ah, Rodolfo... Rodolfo, de dónde viene, qué hace, qué aportes hace, cómo...", porque también en el momento del parcial tengo muy en cuenta toda la participación a lo largo... todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hay como un proceso... no como solo el momento del parcial. Y me pasa eso, que con esos grupos tan grandes pierdo la individualidad, y no me siento cómoda. Al contrario, si somos menos... ahora nos pasa la semana que viene, que la última clase nuestra... como están

todos de campaña me quedaron 15 en el aula, que éramos 30... bajaron a 15 que... 20 es un lindo grupo para trabajar, porque con 20 puedo conocerlos a todos y a todas, se animan más a participar también. En grupos masivos siempre tenés como uno que te habla, o una, y quedan medios... no sé, siento que se da otra dinámica con un número más acotado.

R: Estando dando clases ¿sentís algún cansancio corporal específico, o alguna cuestión corporal que te moleste eventualmente, o venís con alguna molestia corporal y sentís que en el momento del aula la dejás de lado, o no, o se te acrecienta... si venías con un dolor se te pone peor... y eventualmente cómo lo resolvés, por ejemplo, si te duele la espalda te sentás más...?

M: No, yo soy una persona bastante sana. No me duele nada. A lo sumo lo que me pasa a mí es que me duele... tengo muy mala postura, y en el laburo de Niñez estoy muchas horas sentadas con la compu, un horror. Entonces yo tengo a veces dolores muy fuertes de cabeza. Que no llegan a ser unas migrañas, por supuesto, pero que me tienen así abombada. Y yo conocí un producto que es el "Óleo 31", no sé si conocés los productos *Just*, que son como mi salvación. Entonces yo cuando estoy así muy... me pongo ese óleo y me saca los dolores y me llena como de energía. Me pasó una sola vez de estar enferma, este año. Después nunca me había pasado en la Facultad de no venir por estar enferma, por sentirme mal. Sí me pasa que son un montón de años, como vos decís, de docencia. Obviamente no siempre los mismos materiales, pero que los preparo y me la paso releendo los textos, no vengo sin preparar. Y siempre me genera como una cosita, y cuando entro al aula es como... liberador.

R: Te disipa todo.

M: Sí. Una tranquilidad.. Que también tiene que ver con el grupo, que me siento... yo en general trato de construir ese espacio ahí, que sea un lugar cómodo. Más allá de la propuesta de la cátedra... desde que está Mariana, que es: de cualquier situación, hablemos, qué está pasando, si dejás de venir... no sé, te está pasando algo, no podés venir tantas clases, no desaparezcas, vení, contanos. Esa cosa de proximidad... más allá de eso, que es algo general, y que vos según cómo sos podés generarlo más o menos, soy más así de generar... romper un poco el hielo, reinos, tratar de romper un poco, más allá de que se sabe, bueno, sí, yo soy la docente a cargo y...

R: Te iba a preguntar justo por eso, si solés saludar a los alumnos en la mejilla, si ellos te saludan o decís: bueno, no... O en el momento del práctico al acercarse a los grupos... consideras que mantenes distancia con los alumnos o no.

M: No, yo en general para nada soy distante. Me gusta generar como algo de que nos sintamos cómodos y que podamos... qué sé yo, en el medio algo nos chicaneamos como para romper alguna situación... Lo que pasó este año es que nos empezamos a saludar con un beso en la mejilla, que a mí me encantó. Que siempre lo hubiese generado pero no se daba. También quizá porque yo estaba con otra docente, que es mucho... es muy distante, era como... bueno, con Mariel podés hablar algunas cosas y con la otra podés hablar otras, porque sabés que es más... distante, viste, son estilos, formas de ser diferentes. Y nos pasó eso, con este grupo, pero fue la primera vez, de saludar... y que quizás algunos quedan medio como [gesto de "paralizado"]... entran... Sobre todo los que vienen... los que llegan un poco después, no se animan a venir y saludar, bueno, "hola, qué tal", yo corto, saludo, no ahí cuando estoy... si están entrando tarde no es que corto y les doy un beso. Pero llegamos y sí, con un grupo... Aparte hay un grupo muy... se ha generado sí un grupo... entre ellos, que vienen cursando juntos, porque también lo que pasa con esta materia es que tenés... por ejemplo, tengo un grupo que está sentado en la primer mesada y que trabajan juntos en la práctica pre profesional que son recursantes de socio II, que vienen hace tiempo cursando... recursantes de esta que se anotaron 2, 3 veces, y que por algo... no porque les ha ido mal en el parcial, porque no llegan a rendirlo, porque deben las materias que son las correlativas para poder cursar socio II: Teoría Antropológica y Etnografía I , por cuestiones... Tenés el grupo que está cursando a su vez todo junto, entonces viene... como que hay 3 grupos que se han armado dentro de estos 15... pero sí, yo trato de sentirme... de ser yo, digamos, no pongo... a veces quizá... no sé, por ejemplo la semana pasada terminamos la clase con un circuito urbano, que tenía que ver con el reconocimiento de los espacios y las marcas que dejaban las personas, teniendo en cuenta que el espacio no es el escenario donde pasan las cosas sino también donde uno se apropia, genera identidad, se dan conflictos... y la consigna era identificar qué grupo social se apropiaba de ese espacio. Y el que estamos haciendo es el de Gimnasia, de acá... porque es el que está cercano, cuando hacemos una posta... y yo soy fanática de Estudiantes. Entonces siempre nos pasa que cuando llegamos me voy

poniendo... y yo no tengo esa cosa de “no, me tengo que mantener en el rol de docente distante...”, a medida que vamos avanzando y ellos se van dando cuenta de Gimnasia, y empiezan las chicanas. “no, porque los de Estudiantes son chetos”, “no, porque Gimnasia no sé qué”, “sí, pero el 7 a 0”, y empezamos como esa cosa de que... bueno, soy así.

R: Vinculado con esto de los espacios, que algo habías dicho antes cuando estabas hablando de las mesadas, ¿alguna vez sentiste que el espacio del aula te limitaba un poco al tipo de clase que habías planificado, y eventualmente si es así cómo lo resolviste...? si existe la idea de hacer una actividad en grupo, qué sé yo, en círculo, y no se puede porque tenés muchos alumnos, están las mesadas...

M: Sí, eso es re incómodo. La disposición espacial que está acá, tan fija, te predispone para sentarte de una manera y no de otra, y eso está bueno también, porque vienen también los estudiantes y las estudiantes con un chip de que no se les ocurre salirse un poquito de esa estructura. Entonces a veces cuando nosotros hacemos otra propuesta de: bueno, sentémonos, tratemos de hacer un círculo en esto, tratemos de hacer algo que... romper...

R: Bueno, justamente en una de las clases que yo estuve justo veían Foucault y trabajaron el tema del espacio...

M: Sí, sí. Para esa clase nos vino bárbaro eso. Pero por ejemplo, en el espacio... hubo una que teníamos que hacer un cuadro vivo para trabajar violencia, y no te permitía mucha movilidad. Tampoco se les ocurrió salir del espacio, del aula, yo no se los propuse pero estaba la puerta abierta... pero sí, es incómodo. Yo trato de moverme... en esta aula está piola, en el aula de la comisión del jueves teníamos solo un pizarrón adelante... en esta aula tenemos un pizarrón al costado y otro adelante. Entonces eso hace que estemos todo el tiempo moviéndonos. Y yo me voy moviendo también así alrededor, me voy atrás, trabajo con los grupos... no solo Juan, que es el ayudante alumno, va a las mesadas, sino también me voy sentando ahí con ellos para ver cómo van, así que... no, sí, el espacio la verdad es que es feíto.

R: ¿alguna vez tuviste un alumno con una discapacidad física? ciego o sordo o hipoacúsico o con alguna dificultad motora, que de algún modo te obligó a replanificar la clase como la habías pensado?

M: No, nunca tuve... nunca tuvimos en la comisión nuestra y... que yo recuerde, en los otros... en la otra comisión, tampoco. No tuvimos. Pero es súper difícil si hubiese sido así. Tenés que como replantearte... no, no hemos tenido.

R: Viste que en estos últimos años se súper masificó el uso de *smartphones* y todo lo que es la tecnología digital... hay muchos chicos que ahora tienen los textos en el teléfono. Bueno, toda esta masificación de la tecnología, ¿cambió algo en vos la forma de dar clase? ¿intentás incorporar algunas de estas cuestiones, o no...?

M: A mí la forma de dar clase no. Pero me re impactó en estos últimos años cómo el tema del avance tecnológico y la posibilidad de tener los textos en el teléfono y que los lean desde ahí... los leen desde el teléfono, no es que es una tablet o algo más grande... desde algo chico, un dispositivo chico. Y aparte no usan papel... el otro día hablaba, “¿pero ustedes no necesitan... [hace el gesto de subrayar]?”, “no, pero mirá, tenemos la opción...para editar los textos”. Sí, ya sé, pero yo también trabajaba con los pdf y los subrayaba pero no... sin necesidad, esa cosa de...

R: Ah, ves una reducción en el uso de papel de los chicos...

M: Sí.

R: ¿Y tomando notas, también, esas cuestiones...?

M: No, tomando nota tienen su cuaderno. Algunos también toman notas en las notebooks, pero no son muchos los/as que la llevan. Pero en la lectura... para mí tener el texto, subrayarlo, hacerle anotaciones al costado, es fundamental. Tengo todos los textos de la cursada... yo los tengo todos impresos. Los míos, los del práctico, los del teórico. Necesito tener el material.

R: Ese contacto material con el papel digamos.

M: Sí. Y me impacta mucho estas nuevas generaciones que para nada, y no es un obstáculo, y que me miran como diciendo... Pero eso mismo lo hago...

R: Subrayan ahí en el archivo digital.

M: Sí, lo subrayan, le hacen comentarios, y lo leen en esa pantallita que a mí me agota. Me pasa con mi hija, que lee con el teléfono también. Y sí toman muchos apuntes en sus cuadernos. Pero también es una forma económica, fundamentalmente es económica. Además de la comodidad. Porque es mucha guita el papel en sí, hacer fotocopias, entonces... Lo que me decían es que por ahí a veces en las instancias de final... un grupo que estábamos charlando eso me dicen:

no, por ahí en algunos finales sí necesito tener el material... y ahí sí imprimo, no todos los textos, pero imprimo bastante. Y claro, es mucha plata las fotocopias.

R: Claro, tiene también una dimensión económica más allá de la cuestión de las nuevas generaciones y el uso de las tecnologías.

M: Sí. Igual se la re apropian esa tecnología y están cómodos, pero es una plata que destinan a otra cosa. Qué sé yo, la mayoría... hay pocos que son de acá de La Plata, hay muy pocos que trabajan... eso siempre me llamó la atención de esta Facultad. No sé, yo hice toda la carrera laburando, y me llamaba la atención ser dos en mi promoción las que laburábamos. Esa cosa de: qué bueno... Tienen resuelto bastante, entonces también tienen como contada la guita. Me parece. Entonces es por ahí. Qué sé yo. Teniéndolo en el celular... Nosotros cuando estudiábamos no teníamos la posibilidad de tenerlo en el celular. Me acuerdo cuando empezamos a digitalizar los materiales, que empecé yo... en el 2013... 2012. Hace un montón. Con el escáner mío, agarrando los textos, bajándolos. Después haciendo estrategias para ver en la web qué conseguíamos digital. Me pareció maravilloso para mí tener todo disponible en la web para que, “bueno, te lo paso, te lo mando...”.

R: Cambiando un poco de tema, te quería preguntar si después de dar clase, ¿tenés alguna sensación corporal particular? No sé, te sentís más revitalizada o cansada... y si estás cansada o te duele algo en particular, o alguna parte del cuerpo en particular...

M: No, no me duele. Lo que me pasa es que me re condiciona también cómo sale la clase. Entonces... cuando sale bien, cuando vinieron trabajando bien... en general, salvo un año que fue un desastre, siempre remontás las clases. Pero... bueno, justo cuando vos viniste tuvimos una situación de “por favor, que esto remonte”, porque a mí me bajonea que vengan a la clase y que no lean, que no hagan... que no participen, que no se apropien del espacio y del lugar. ¿Para qué venís sin leer, sin...? Ay, me genera mucha incomodidad, sabiendo todo el tiempo que es un trabajo práctico, que hay un montón de actividades siempre pensadas para los distintos prácticos que no tienen que ver con un teórico, que no voy a dar un teórico... entonces hubo momentos en que pasó... que coincidió con una de las clases que vos estuviste, y es más, yo les dije: “Rodolfo no volvió más, les digo, del horror que le dio...” No, fue un chiste. Pero porque habían vuelto a la clase siguiente todos leídos... habían llevado textos, los habían impreso y subrayado!... Y wow!. Y

esas cosas que me dan como... eso me pasa a mí, que como se genera... Yo no tengo problema, la clase es de 5 y media a 8 y media, bueno, llegás más tarde, pero venís, tenés el material leído, participás... No me importa que llegues más tarde, el tema es cómo estás ahí y qué hacés con eso que estás ahí, si produce algo significativo o no.

R: ¿Y esa dinámica a vos te incide... después vos cómo salís corporalmente...? Hace un rato me decías que tenías migraña. No sé si te ha pasado de salir de la clase y has tenido migrañas, zumbidos... Yo por ejemplo tengo un timbre de voz muy alto, hablo mucho, y a veces lo que me pasa es que después me duele muchísimo la garganta y los oídos me zumban.

M: No, a mí lo que me pasa es que... no, yo me voy muy bien. Pero al otro día quedo fundida. No hubo miércoles que no esté agotada. Porque a mí me pasa que yo me levanto muy temprano, me levanto seis y media y termino el martes, llego a mi casa a las nueve de la noche. Quedo agotada. Pero no por la clase en sí, por el día intenso de laburo, que a veces me toca viajar... por el laburo de Niñez... A mí andar en bicicleta me encanta, yo la uso como medio de transporte. Y este año me pasó que nos reorganizamos en la familia, mi hija fue cambiando algunos horarios, y mi pareja es quien, la mayor parte de las veces, lleva a Lucía y la va a buscar a la escuela, con lo cual se queda con el auto y tengo la posibilidad de usar la bicicleta, y a mí me encanta. El laburo de Niñez es cerca de casa, entonces tengo... Entonces eso, subirme a la bicicleta y andar, para venir para acá, me encanta. En un teórico que dio Sabri, una de las cosas que decía, es: bueno, a ver, si hay algo que se tienen que llevar de esta vida para algún lado, ¿qué es? ¿qué te da placer?, y yo dije: la bicicleta, andar en bicicleta. Y eso de venirme para acá me generaba... sí, como una actitud así, llena de oxígeno. Y no me voy cansada. Me pasa que al otro día, sí, estoy como que no funciona bien. Pero no, me pasa que ese producto que te digo, que es un aceite que te ponés, que es... "Óleo 31" porque son 31 mezclas de hierbas, que son para dolor de cabeza, contracturas. Te ponés y te empieza a dar un frío en el cuerpo, en la zona donde lo aplicas, ... yo me lo pongo... yo tengo como esta zona, siempre, la zona de las cervicales, y me pongo todo por acá atrás de las orejas. Y te renueva, es una cosa que es... pero no en relación a la clase, sino a haber dormido mal, venir cansada...

R: Y vinculado con estos cansancios, tomando evaluaciones... no sé, los prácticos... ¿hay algo que te canse más... o te genera alguna tensión...?

M: Me es raro tomar examen. El parcial me es una situación que no logro acomodarme, porque estar callada durante dos horas...

R: Es un parcial escrito en este caso.

M: Claro, sí. Que se genera esta cosa así tan tradicional, que se sienten ahí... es rarísimo. Me pasó que... lo que nos pasó es que la primer fecha del parcial es así... porque esa primer fecha se suspende el trabajo práctico, entonces es solo eso. Lo que nos pasó en las siguientes dos fechas es que no se suspenden los prácticos, entonces se da en paralelo... el práctico, y en otra aula se toma el parcial. En otra aula porque tuvimos disponibilidad y porque está el ayudante alumno que pudo ir a tomarlo. Pero la verdad es que me genera tensión el parcial.

R: ¿Y la corrección?

M: El silencio... No, no la corrección no. Lo que me ha pasado con esto de... ¿pero por qué me puso esto, si intervino tan bien en la clase...? los parciales hasta ahora, que todavía no cambiamos, pero la idea es modificar... los parciales son en función de lo trabajado en clase, de los objetivos planteados en la planificación de trabajo practico, no ves nada nuevo ni nada... es en función de los ejes y los objetivos que están planteados en cada clase. O sea que no es algo que vos te enterás en el momento del parcial. Hubo un estudiante que tuvo que hacer el recuperatorio de TP por la cantidad de faltas que tuvo antes del primer parcial. El recuperatorio lo envió por mail y estaba excelentemente trabajado, pero esos mismos contenidos que tuvo que recuperar no los pudo escribir de esa forma en el parcial. Entonces ahí es como que me agarra: che, pero, cómo... Y tenés que evaluar lo que está escrito ahí. Pero después, al momento de cerrar la nota de la cursada, yo pongo en consideración distintos aspectos, no sólo la nota del parcial, sino la participación en clase, desde qué lugar participa, cuáles son sus intervenciones, si son pertinentes o fuera de lugar, la actitud general respecto de la cursada: si llega a horario o no, si llega un rato tarde pero tiene lectura y participa en clase, o no, si entra y sale del aula permanentemente...es decir, cómo es que ocupa ese espacio y ese tiempo que es socio II.

R: Me habías comentado en una de las clases que fui a observar que habían hecho un ejercicio práctico,... si no recuerdo mal, que cuando por ejemplo veían Marx les

hacían a los alumnos como que lleven o se manejen o se vinculen con un objeto, ¿puede ser...? Algunas experiencias un poco disruptivas.

M: Sí. Eso es muy loco, porque... tenemos varias actividades así, en comparación a como cursamos nosotros, que no salíamos del cuestionario del texto... y la de Marx es la cuarta clase. Todavía tenemos cursando a todos los pibes que se inscribieron, porque muchos/as se inscriben en la materia sin estar en condiciones, sin haber rendido los dos finales que necesitan para cursar socio II, y lo que termina sucediendo es que algunos/as van rindiendo pero otros no y dejan la materia unos meses después. Hacen las 2 primeras unidades y ahí empiezan a dejar. Para el momento de la clase de Marx es un grupo de 30 estudiantes aproximadamente, no se conocen bien entre todos/as, no nos conocen a nosotras, Y yo noto que es movilizador para ellos, algunos tienen vergüenza, otros se sueltan más y se re enganchan...

R: ¿cómo es el ejercicio?

M: Fue una propuesta de trabajar con un... tenían que pensarse en vinculación con un objeto de trabajo, tenían que lograr visualizar el objeto de trabajo, para ver cómo estaba lo corporal en relación a ese objeto de trabajo, cada uno de ellos. Entonces haciendo esa actividad con ese objeto de trabajo, cómo se sentían, el tema de las emociones, del cuerpo, las posiciones, si estaban cansados, no estaban cansados, el tema de la luz. Y bueno, este año en la cursada vino Sabri y la actividad la guió ella [se trata de un ejercicio de percepción guiada y registro corporal, enfatizando en el reconocimiento de la energía humana, la fuerza de trabajo y el carácter de la mercancía]. Que bueno, con toda su experiencia de trabajar con la corporalidad, es distinto a cuando lo hago yo, cuando lo hace Gabriela, la otra compañera. Pero está buenísimo lo que se genera, porque... para mí quedan como re shockeados. Entonces tienen que estar con los ojos cerrados y... nada, yo estoy con los ojos abiertos y voy viendo, y veo cómo están.. y los ves que algunos están re cómodos haciendo... viste, uno terminó haciendo así que estaba... [gesto de manipular una pala cavando]

R: Ah, visualizan que están en una actividad...

M: Sí, en una actividad y la tienen que visualizar teniendo en cuenta desde los dedos del pie, la mano, la cabeza, cómo está, si se sienten cómodos, están cómodos en esa posición, si no se tienen que poner en otra. Se los va guiando para que se vayan

soltando y pudiendo lograr los objetivos de la clase... pero algunos, quizá quedan como descolocados/as con esa actividad y no se implican demasiado en el ejercicio.

R: Shockeados.

M: Claro, y otros quedan... no, para nada... si no estás cómodo en esa posición, se van...

R: Pero ellos corporalmente también van recreando, qué sé yo, la actividad laboral que se están visualizando.

M: Sí, sí. Entonces salían cosas, por ejemplo de... “bueno, no, ¿qué estás...?” “Y, yo estoy trabajando con el jardín, que es algo que me encanta”. Digo, no necesariamente... sí, con el trabajo en relación de dependencia.

R: Actividades manuales, entonces.

M: Sí, tenía que ver con eso, con la manualidad. Otro contaba de, bueno, que era... trabajos mecánicos, y te hacían todo lo que... por ejemplo, cajera, una que fue cajera mucho tiempo... o *call center*. Viste, cosas que van saliendo... entonces trabajo muy así mecánico que... sentirse incómodo con ese lugar, con esa posición del cuerpo, y otros que podían relajarse un poco más. Esa actividad en algún momento se daba más adelante, porque Marx estaba en otra unidad, entonces ya era un grupo reducido, ya nos conocían más, no los sorprendía... pero a mí me parece que en esa quedan como... Porque aparte es... sí, aparte bueno, ahora es una clase teórico-práctica, está Mariana, está dando el teórico Mariana... está la profesora, la JTP, la ayudante, viste, es una clase con mucho. Y te digo, es la cuarta clase, como que nos estamos conociendo, y quedan sorprendidos/as... Los invitamos todo el tiempo a eso, romper un poco esos...

R: ¿ven alguna diferencia con respecto a enseñar Marx desde la manera clásica...? No sé, algún matiz que puedan llegar a ver ahí...

M: Sí, con esa clase lo que pasa... ahora hace dos años es teórico-práctica, hace muy poquito. Tienen una instancia... el ejercicio este de corporización es antes de la teoría. Hay toda una presentación... es como tratar de rescatar a partir de lo que les fue pasando con el cuerpo, esas sensaciones, emociones, esos sentimientos que tuvieron y lo que les pasó en relación a ese objeto que se estuvieron imaginando, cómo el objeto de trabajo y el tema de alienación... y Mariana retoma las cosas que salen para hacer la explicación teórica. Después hay un fragmento de, por ejemplo, Chaplin, de... nada, son 2 minutos, 3 minutos, que proyectamos de cómo se da todo

el tema de la organización en el espacio, las tareas, cómo el cuerpo tiene que estar pegado a una tarea. Bueno, y aparte en el personaje de Chaplin, entonces causa gracia. Se va como descontracturando un poco. Y después queda... esa clase termina con una actividad más pegada al texto, de decir: necesitamos saber estas categorías, armemos como una especie de glosario o diccionario de estas categorías²⁰. Es una... nunca llegamos a... bah, nunca, a veces más a veces menos, presentar todas las categorías definidas, porque no da el tiempo. Como que pasamos por varias cosas en esa clase. Pero se re enganchan con las propuestas en general. Hasta los más tímidos se sueltan. Eso está bueno, porque me parece que se van sintiendo cómodos con... o ven que el otro se engancha.

²⁰ En una de las clases que observamos, donde se trataba de los desarrollos de Foucault sobre la disciplina en los cuerpos, se realizó un ejercicio por parte de los alumnos consistente en que describan el espacio áulico. Mariel dijo que “los alumnos se sienten escuchados” a partir del clima generado por estas experiencias. Asimismo, señala que “la antropología se aprende haciendo”, enfatizando la importancia de la organización de los grupos de alumnos en el marco del desarrollo de prácticas preprofesionales.

Relato de Rafael Farace

Esta entrevista fue realizada el 29 de octubre de 2019 en la zona de microcentro de Capital Federal

Referencias: R (Rafael), Ro (Rodolfo)

Ro: ¿edad y profesión?

R: Tengo 35 años, soy sociólogo, de formación de grado. Después hice un posgrado en antropología, una maestría en la UBA, que estoy con la tesis sin terminar. Y después tengo experiencia en distintos lados. Ahora trabajo acá en el Ministerio de Justicia, en el área de política criminal, entonces como que tengo una formación por ese lado. Tengo otro tiempo que he trabajado en periodismo, así que también como que tengo un poco de experiencia por ese lado, y ahora escribo para mí... a veces mando para ver si a alguien le interesa, pero no... me quedó como un gusto, digamos. Pero en su momento como tenía algún cierto acercamiento a esas cosas.

Ro: ¿Das o diste clases en algún otro espacio académico de la UNLP o algún lado además de Humanidades...?

R: Sí, di clases en Trabajo Social, en una materia que se llamaba “Abordajes teóricos e históricos sobre el Estado”, algo por el estilo. Una materia muy conceptual, muy teórica. Era optativa. Para estudiantes de los últimos años de la carrera. Estuvimos 2 años ahí y después lo discontinuamos. Pero bueno, ahí era *ad honorem*. Después... ahí fue como graduado que lo hice, teníamos un curso a cargo. Y después fui ayudante alumno en “Historia social argentina”, también en Humanidades. Y después di clases en secundarios y en terciarios, un poquito. Bah, en terciario di “Sociología de las organizaciones” por 3 o 4... 3 años. 2 años y medio o 3 años y medio. El último año no lo terminé porque fue cuando me fui de La Plata. Y después di Sociología en secundario. También, poco tiempo.

Ro: ¿en estas experiencias diste clases siempre a la mañana, a la tarde...?

R: También he dado cursos así... por ejemplo acá en el ministerio es bastante común que dé cursos de capacitación. Pero ahí son... o sea, como son cursos donde participan distintos docentes, por ahí doy una o dos clases, tres a lo sumo, y son sobre temáticas que tienen que ver con nuestro trabajo. Los horarios, salvo en el secundario, siempre fueron a la tarde-noche.

Ro: ¿hay alguna banda horaria que prefieras más que otra?

R: Más que nada por una cuestión de comodidad la tarde-noche es la que me viene bárbaro, porque con este trabajo que yo tengo acá me facilita más acomodarme. Yo por ejemplo hoy entro tarde y lo recupero mañana. Pero... es más excepcional, digamos, recuperarlo al otro día. Pero sino yo me puedo acomodar para entrar bien temprano y salir temprano, y entonces me queda todo el día. En cambio, entrar a trabajar temprano en La Plata, para mí es un bardo. Acá no he dado clases más allá del ministerio.

Ro: Más allá de la cuestión de logística laboral, ¿con respecto al nivel de energía tuya... qué sé yo, hay gente que está más pila a la mañana y gente que está más pila a la noche para dar clases, hay algún momento que te sientas mejor?

R: Mira, yo generalmente trabajo mucho mejor de mañana. Como te decía, no tengo mucha experiencia de dar clase a la mañana pero estoy seguro que tendría más energía. Porque... o sea, yo llego tarde, yo cuando voy a La Plata llego después de una jornada que arrancó a las 8 de la mañana acá [en Capital Federal], para la cual tuve que levantarme a las 5 y media, 6, y termino en La Plata a las 8 de la noche... termino cansado. Pero sí, la verdad que no me lo he planteado, porque me genera... para la dinámica organizativa mía me genera bastante dificultades.

Ro: Y con respecto a las estaciones: invierno, verano... ¿te da lo mismo? ¿hay una estación del año que te sientas más cómodo por algo?

R: Tampoco; no creo nunca haberlo pensado eso. La verdad que no te sabría responder eso, porque... no sé, siento como que el espacio del aula... como... obviamente, sí, por ahí el sol... eso como que me levanta un montón. Pero siento que el espacio del aula como que me transforma quizá más que el clima que hay por fuera. Siento... no sé, quizá la actitud de estar ahí se construye como una especie de personaje. Siento como que el estar ahí, esa circunstancia de los pibes, las pibas, de si hay algo y... no sé, como que me... muchas veces me pasa que me genera una energía particular. No siempre, eh. Pero ... no sé, siento que el clima... de vuelta, para usar la misma metáfora, el clima del aula me transforma mucho más que el clima del ambiente.

Ro: ¿cómo recordás siendo alumno universitario tus clases? ¿cómo transcurrían? La posición corporal... no sé, sentado, parado, callado...

R: ¿Como estudiante?

Ro: Sí, como estudiante.

R: No, bastante recluso en mí mismo. Sí, digamos... es raro, pero siento que no tengo dificultad para expresarme en un rol docente, porque obviamente a veces cuesta más, a veces cuesta menos, uno tiene sus días. Pero cuando estoy en un espacio donde no tengo un rol... digamos, si se quiere protagónico, siento que me cuesta más. Y eso que me pasaba como estudiante me suele suceder en otros espacios de intercambio. Entonces como que mi participación es de prestar atención y tomar apuntes, más que de emitir una opinión o hacer algún tipo de gesto. Y sí, suelo ser bastante respetuoso en términos tradicionales: ocupar un lugar fijo, no hacer demasiados comentarios en lo horizontal, digamos. Pero sí, me tengo ese recuerdo de... obviamente es muy diverso. Por ejemplo, la maestría que... hace mucho menos tiempo, la terminé de cursar hace 2 o 3 años, era un espacio en el cual por ahí me sentía más cómodo y quizá mi participación era mayor. Como que sentía que tenía más para decir, y entonces por ahí me sentía un poco más desenvuelto. Por ahí sentí que tenía algo que decir que valiera por ahí la pena, que sea un aporte. Quizá también por el contraste, es una maestría en Antropología que es muy básica, porque es como que hacés un resumen de una carrera en 2 años, pero una carrera que tiene mucha familiaridad con mi carrera. Entonces para mí era como un cruce permanente. Sentía que había alguna comparación permanente para hacer. En cambio Sociología para mí, cada cosa que cursé, en Antropología también me pasó, pero... sentí como que muchas veces era más nuevo. Entonces como que por ahí... no sé, quizás...

Ro: Tenías más como un rol pasivo, vos escuchando y expectante.

R: Sí, esa participación más ligada a la reflexión más personal que... y al... sí, y a la incorporación más personal de cosas pero no tanto de emitir opiniones.

Ro: ¿cuánto hace que das clases, contando tus experiencias como ayudante alumno?

R: Uf. A ver, fui 2 años y medio creo que ayudante alumno. Debo haber arrancado en el 2009.

Ro: Ya hace 10 años más o menos que...

R: Sí, lo que pasa es que por interrupciones. Porque después no renové por una cuestión burocrática de que no podía renovar. Pero bueno, capaz que no hubo tanta discontinuidad.

Ro: En esos 10 años, ¿creés que cambiaste tu forma de dar clases, en lo que

respecta al desenvolvimiento corporal en el aula? Si creés que antes caminabas más o menos que ahora en el aula, te sentabas más y ahora menos o al revés...

R: Sí, yo creo que también tiene mucho que ver con la construcción de cierta seguridad personal. Pero hay algo como que... bah, no sé, me siento... sí, siento que me muevo un poco más, siento que tengo una búsqueda específica de cuando hay instancias de trabajos en grupos, que no son siempre, pero suelen ser bastante común en la materia... en cursos como el que doy yo. De participar en los grupos de los estudiantes, algo que quizá no me pasaba antes. Un poco quizá por las circunstancias, que yo en esa materia de trabajo social que te comentaba yo daba el teórico, y algunas veces... era como un teórico-práctico todo junto. Eran cuatro horas seguidas. Me tocó más veces dar las primeras 2 horas, que eran teóricas, que las otras 2 horas posteriores, que era más de trabajo práctico. Y en el secundario y terciario, no sé, quizás por... no se daba tanto esto de... Pero hoy en día sí siento que tengo una búsqueda explícita de construir un vínculo de empatía con los pibes, las pibas y eso por ahí trato de hacerlo ocupando espacios que por ahí son más propios de ellos, de ellas, como por ejemplo esto de sentarse en una ronda, compartir el mate, las galletitas... caminar también, pero a veces la disposición de los bancos no lo facilita mucho al andar, salvo que estén separados los grupos, porque viste, son esos bancos largos que están fijos. Por ahí a veces... depende, porque son fijos pero se mueven todo el tiempo. O sea, a veces queda pasillo, a veces no. A veces quedan cruzados y es imposible transitar. Pero sí, creo que... digamos, un poco por mi seguridad y otro poco por una búsqueda de construir un vínculo más empático, más cercano, creo que sí he cambiado.

Ro: Con respecto a la vestimenta para dar clases... ¿te vestís particularmente para ir a clases o es parte de tu cotidianeidad?, ¿deliberadamente pensás la ropa para ir a clases, o tu imagen corporal? La pregunta va por el tema de imagen corporal, si en el rol docente concientizamos o no la imagen corporal. Si esas decisiones tienen que ver con gustos estéticos, cuestiones de comodidad, cuestiones que tenés en cuenta del alumnado....

R: Yo le presto bastante atención, si se quiere... o no sé si bastante, pero me preocupo de cómo me visto, de cómo ando, pero no tengo una búsqueda, una preocupación particular ahí. Sí me preocupa muchas veces más cómo vengo vestido al trabajo acá en el ministerio, porque por ahí implica ciertas formalidades. Qué sé

yo, por ejemplo, no puedo venir con pantalón corto. Muchas veces me gustaría ir de pantalones cortos a la facultad, que creo que no hay tanto inconveniente. Pero bueno, como yo salgo de acá [Capital] y voy para allá, como que no se da que ande de pantalones cortos [en la Facultad]. Pero no, nunca tuve una preocupación particular por cómo voy vestido para allá, de cómo es mi aspecto.

Ro: Para dar clases.

R: Para dar clases. Sí me he sentido más cohibido en otras circunstancias laborales -como te decía, en el ministerio-, pero también es cierto que yo en general le presto atención a mi imagen.

Ro: Claro, sos una persona que de por sí le presta atención a tu imagen y en eso está tu opción estética y en la facultad no varía.

R: No varía, no. No siento como que busque algo en particular, o que haya algo que me limite.

Ro: “Esto no me lo pongo o me lo dejo de poner porque voy a dar clases”...

R: Claro, no, para nada. Pero lo que siento que eso sí sucede en el ministerio, y eso por ahí condiciona cómo llego allá. Porque como voy de acá, del ministerio, a la universidad, a veces cómo llego a la universidad tiene que ver con una limitación previa.

Ro: que percepción tenés de vos ¿te movés mucho en el aula, te quedás más cerca del pizarrón, vas entre los grupos si hay trabajos prácticos?...

R: No, yo creo que no me muevo tanto. Digamos, creo... sí que está búsqueda la tengo más en esa instancia, que a veces se da más, a veces menos, depende el día y depende qué haya planificado yo, depende cuál sea la recepción de los pibes, de las pibas. Pero en esta instancia más de trabajo en grupo. Ahí sí siento que me muevo más, que busco esos lugares. En general, digamos, trato de construir como una exposición de los textos, y generar un diálogo a partir de ahí. Y si eso tiene dinamismo y veo que hay cierta participación, o si lo dejo solamente ahí, si veo que hay mucha confusión y que hay muchas preguntas, también trato de saldar las dudas, para todos, para todas, desde el lugar más cercano al pizarrón. Y hay circunstancias en las cuales sí no me muevo mucho, y creo que son las mayoritarias. Digamos, en algún punto... o sea, no sé, sucede... depende cómo uno llegue, cómo sea el día... depende cómo sea la dinámica cómo intervengo, pero sí siento que me gustaría estar más cerca, y siento que esa cercanía tiene que ver con dónde me

sitúo en el aula en cierta medida, y... pero bueno, siento que generalmente no lo logro.

Ro: Con respecto a la cantidad de alumnos y esto del movimiento, no sé si te ha pasado de estar en clases abarrotadas de alumnos o bien en clases con pocos alumnos, ¿qué reacciones tenés al respecto? ¿cuando hay pocos alumnos creés que caminás más en el aula?...

R: Mirá, abarrotadas nunca me tocó. Pero me acuerdo por ejemplo Adrian, que creo que lo conocés, otro compañero de la cátedra...

Ro: Sí, Adrián.

R: No sé si lo has visto en este tiempo, pero este año por ejemplo le tocó una secuencia donde estaba su escritorio y había gente que rodeaba todo su escritorio y hasta saliendo de la puerta. En esas circunstancias hay una imposibilidad... o sea, el chabón no podía ni salir al baño, estaba encerradísimo. Pero yo no he tenido esas circunstancias. Sí he tenido circunstancias de la cantidad de los pibes que estaban cuando vos fuiste, o menos. Y si hay menos más que moverme, por ahí lo que trato de hacer, que a veces sucede -me sucede bastante- es de construir una ronda donde yo soy parte de la ronda, y digamos como quedarme ahí. Es otra manera de quietud, pero de vuelta, como mi preocupación pasa por una cercanía y ... digamos, dar cierta... generar mecanismos para poder escucharles, porque a veces me llama mucho la atención, y este año pasó un poco eso, me llama mucho la atención descubrir problemas de interpretación en el examen. Y para mí es muy frustrante cuando eso pasa. Y siento que, bueno, generando la posibilidad de un comentario a veces banal e intrascendente, como... generando... dando esa posibilidad, se pueden ir previendo esas interpretaciones extrañas, estrambóticas. Y por ahí cuando me ha tocado que somos pocos por ahí opto más por una ronda que por moverme más.

Ro: ¿en el aula soles tomar mate si te ofrecen o te llevas el equipo? ¿soles comer, y qué tipo de comidas?

R: Sí a todo (risas). En realidad no llevo nunca mate, pero sí pido si están tomando, o después me van conociendo y saben que yo tomo, me dan. Lo mismo con la comida. Como mucho, y soy de buen comer, y en el aula también. Y también como ellos también llevan...

Ro:y te ofrecen.

R: ...y me ofrecen, o yo pido también. No sé... este año se dio por ejemplo de que una piba... no sé si fue una piba en dos oportunidades o dos pibas distintas, llevaron bizcochuelos que hicieron, para compartir en el curso. O sea, llevaron un *tupper* gigante que lo repartieron y comimos entre todes.

Ro: viste que hace poco se cambió del uso de tiza al fibrón. En Humanidades se usa fibrón ya. ¿Este cambio te fue indiferente, preferías la tiza, preferís el fibrón?

R: No, no, el fibrón siempre. La tiza me hacía mal a la respiración... o sea, el polvillo me hacía mal. Tengo más que nada ese recuerdo en el terciario, porque era un pizarrón así como... viste, de esos que tenía capas de tiza y nunca se acaba. Me acuerdo que me hacía mal. Y el borrador así siempre pesado, lleno de polvillo. Pero con el fibrón me siento más cómodo. Aparte no tengo una letra muy prolija y el fibrón me permite expresarme con mayor claridad.

Ro: Más fino. A mí me pasa lo mismo, que soy desprolijo y me permite definir mejor las palabras.

R: Sí, totalmente. El tema también ahí es que uno generalmente sabe que se tiene que agenciar el fibrón y el borrador, y bueno, a veces me ha pasado de quedarme sin fibrón ahí y ya está, no podía comprar... ya ese día lo perdí. O sea, perdí el pizarrón, claro, lógico.

Ro: Cuando estás dando clase, ¿sentís alguna necesidad o cansancio corporal en el momento? No después sino en el momento. No sé, si en algún momento te pasó estar dando clases, algo... algo que irrumpe... no sé, el cuerpo, la voz, lo que fuese. Y eventualmente cómo lo resolvés. No sé, si te sentás, si tenés que ir al baño,

R: Sí, me pasa bastante. Me pasa... no sé... a veces el estado de ánimo... no sé, sí, agotamiento mental, de la voz. Sí. No sé cómo lo resuelvo.

Ro: ¿sentís que en la clase hay como diferentes momentos corporales tuyos, por decirlo de alguna manera? No sé, arrancás más parado y después te sentás más, arrancás más locuaz y después más callado o inversa...

R: Sabés que este año por ejemplo me pasó algo loco, que me pasó como que los dos grupos eran muy distintos, y bueno, nada, no es poca cosa el hecho de venir de ocho horas de trabajo y tener cuatro horas más, a veces...

Ro: En todos los casos vos cuando das clase ya venís de trabajar.

R: Claro.

Ro: O sea, ese día ya venís como liquidado.

R: Reventado, sí. Es un día de... digamos, de 12 horas de trabajo, y aparte el viaje. Por eso es muy común como que en algún momento del día quiebre. No siempre, pero levanta mucho el ambiente del aula, me levanta muchísimo. Pero bueno, no siempre el ambiente es el mejor. No, te decía, este año me pasó que los 2 cursos eran muy distintos, y en un momento del año sentía como que me iba mejor con el 1º, y lo entendía yo de que eso tenía que ver con que llegaba con un poco más de energía, como que llegaba más descansado. Y que ya el segundo curso estaba detonado. Pero no sé qué fue primero y qué fue después. También me pasó que, al revés, en un momento generé un vínculo más cercano con el grupo más tarde, que eran todos de ciencias de la educación, y le ponían mucha más onda. Como más lectura... más incompreensión a veces, pero mucha más lectura, muchas más ganas se notaban en el curso, traían más comida... Y sentí como que con el segundo curso estaba mucho mejor. Por eso digo, por ahí era raro en ese sentido, de que estaba más cansado pero sentía que la clase fluía mucho más.

Ro: A mí me pasa a veces que es como cuando vas a correr y a veces estás re pesado, y en algún momento como que aflojó un poco, y después tenés como una resistencia que al principio no esperabas tener. Porque me ha pasado lo que decís vos con segundos cursos, que decís: “ahora tengo un segundo curso y estoy muerto”, y nada, como que entraste en ritmo y lo llevas bien.

R: Y aparte otra cosa que me suele pasar, digamos: el segundo curso es repetir la primera clase. Eso a veces puede ser bueno, porque te das cuenta... o sea, ya la probaste, pero también muchas veces es como aburrido repetir... no estás seguro si dijiste ya lo que creías que tenías que decir. Por eso a veces uso como vía la filmina para ordenarme un toque y no olvidarme cosas, y estar seguro de si dije o no dije alguna cosa. Pero siento que una estrategia para lidiar con mi cansancio, sobre todo cuando el cansancio viene del lado de la voz, es tratar de hacer un esfuerzo... porque si bien me interesa escucharles, también a veces siento que me cebo hablando, y entonces es contraproducente a mi objetivo; digamos, cuando te cebas hablando no hay espacio para que los demás se expresen. Entonces, digamos, por ahí si me cansa mucho la voz hago un esfuerzo mayor por...

Ro: Dosificarla.

R: Dosificarla, usar las preguntas, dar más espacio a los silencios, de los cuales a veces emergen cosas...

Ro: Claro, los silencios son como un momento también así en la clase... que a mí me pasa hasta corporalmente, porque uno intenta como tapanlo a ese agujero de sonido que hay, y... pero bueno, también mantener esa tensión...

R: Y la manera de cómo sostenerle, de que ese silencio no funcione como... me recuerda mucho a un docente, a quien no vamos a nombrar, pero... el chabón era un genio, muy locuaz hablando, muy claro en su explicación, pero muy demandante de la lectura, y cuando no había respuestas a sus preguntas se enojaba muchísimo. Y se quedaba sentado en el escritorio mirándonos de brazos cruzados esperando... y cada dos por tres decía, "bueno, ¿van a decir algo?". Y llegó en un par de circunstancias a levantarse e irse, "bueno, voy a comprar un café, cuando vuelva espero que tengan algo para decir". Ya una actitud muy... no solo demandante sino 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, y digo: bueno, ¿está bien en ese momento, o suelto los brazos, aunque sea los apoyo en la mesa, para que no quede como que estoy así como...?

Ro: Cruzado de brazos.

R: ...así, mirándolos con cara de culo. Y después, bueno, si no sale no sale. Porque también el silencio siento que puede ser como... como muy demandante. Y hasta el nivel de reclamos, ¿no? Pero bueno, a veces también me ayuda a recuperar un poco la voz, pido un mate, tomo un trago de agua...

Ro: Con respecto a la distancia corporal con los alumnos, no sé si soles o suelen los chicos cuando vienen, saludarte con un beso en la mejilla... no sé, un apretón de manos, lo que fuese. O no, o deliberadamente intentas que eso no pase..

R: No, eso... soy bastante tranquilo con eso. Sí, hay pibes y pibas que me saludan con un beso, con un abrazo, con la mano. En algunas circunstancias sí trato de poner distancia, cuando siento que... digamos, hay como un acercamiento en el cual yo siento que se pueden confundir los vínculos... ahí sí pongo distancia.

Ro: ¿Alguna vez sentiste que el espacio del aula te limitaba para dar clases? O sea, habías planificado una clase y la situación áulica no... no te...

R: Así, la primera respuesta que me sale es decirte que no, lo cual me molesta,

porque siento que me tendría que molestar un poco la disposición del aula...

Ro: Cuando vas a un aula y si planificaste una actividad que es un semicírculo con los chicos, y no puedes moverte vos... que a mí me pasa eso, ponele, con lo que contaste de Adrián hace un rato... qué sé yo, capaz tenías planificada una actividad en grupos que no la puedes desenvolver... hay espacialidad, viste, en el sentido también de los cuerpos de los alumnos. O también puede ser en el sentido más físico, no sé.

R: Sí, sí, a veces... o sea, pasa que son boludeces que después las resolvés. No sé, esto de que el escritorio esté atornillado, de que los bancos sean de... creo que son 3 o 4 rígidos...

Ro: Juntos, no individuales.

R: No individuales. Esas cosas molestan a veces para el trabajo en grupo. De hecho yo los veo muchas veces incómodos a los pibes, porque no pueden girar el banco para ponerse cara a cara, porque a veces están demasiado juntos, entonces... y es muy largo para hacer el giro, entonces se quedan medio trabajando de espaldas, o sentados de costado en la silla para trabajar con el que está atrás. A veces también sucede que no es sencillo bajar y subir la iluminación para proyectar en la pared, o... el audio también es de muy mala calidad y no tiene mucho nivel, mucha altura. Entonces a veces tampoco podemos mirar videos, hay que hacer un silencio imposible y a veces ni siquiera alcanza. Digamos, esas cosas sí me han sucedido, pero siento que no han sido como obstáculos insalvables, más o menos los hemos resuelto. A veces los bancos no solo que son rígidos sino que están desordenados. A veces no hay pasillos. Porque alguien los movió y quedaron más o menos. Entonces como que es difícil de transitar. Pero siento como que no ha sido gran cosa.

Ro: ¿Alguna vez tuviste algún alumno con alguna discapacidad... no sé, motora, que tengan que usar silla de ruedas, o ciego, sordo, que te hayan llevado a repensar, replanificar la clase, o la manera tuya de dar clase?

R: Este año justo un pibe no vidente... El chico al final no continuó la cursada, y sí, obviamente... a mí me hizo repensar mucho... como te decía, trabajo mucho con filminas y aprovecho la oportunidad para poner imágenes sobre la pared, o también cuando puedo uso videos. Y también... no sé, a veces desde mi gestualidad uso gestos que son, digamos, con las manos... o ejemplos visuales. Ahora no me

acuerdo cuál era. Pero me acuerdo que di un ejemplo típico, no sé, para hablar de Geertz o algo por el estilo... ah, el ejemplo del guiño, viste, del significado del guiño. Y claro, ese ejemplo que es un ejemplo que viene siempre a colación, me acuerdo que lo tuve que... cuando lo dije dije: ¡uy!, no me alcanza con esto, invento otra cosa, y creo que dije algo.... no sé, ligado al aplauso, o cómo el uso de las manos para hacer sonidos puede tener distintos significados. Pero después con discapacidades motoras creo que también han habido pero no en sillas de ruedas. Creo que tipo cosa momentánea, como alguien con muletas o con bastón. Pero eso no me resultó tan complicado. Sí lo del pibe no vidente fue más desafiante para mí. Después había todo un tema acerca de los materiales de lectura. Me explicó que en realidad hay un departamento en la biblioteca que les hacen el pasaje de los textos para que ellos los puedan usar, y me explicó que lo que hacían era pasar el texto a Word, porque él tiene un lector de texto que lo lee así... Entonces (...) le dije “yo muchos de los textos te los puedo mandar directamente en Word”. Él manejaba la compu con... Ah, después otra cosa que le pregunté... bueno, el tema de cómo tomaba apuntes, y si tomaba apuntes en la computadora o grababa. Me dijo que grababa. Y de hecho me dijo: bueno, por ahí si hay algún día que yo no venga una compañera iba a grabar y después me pasa la clase. Perfecto. Y después no llegamos a la instancia de evaluación que era algo... estaba evaluando las dos alternativas, de hacerlo oral o escrito en su casa con la computadora. Él me había dicho que él prefería hacer evaluación oral. Pero bueno, al final no llegó a esa instancia.

Ro: estabas hablando de la computadora... viste que en este último tiempo se masificó terriblemente todo lo que es el uso de *smartphones*. ¿Creés que la masificación de estas tecnologías de algún modo interpelan un poco la clase? Qué sé yo, por ejemplo a mí me sorprende que cada vez más muchos alumnos directamente tienen el texto en el teléfono. Yo soy re...

R: Del papel.

Ro: Del papel, pero a veces como... nada, es un arma de doble filo el teléfono. Es una herramienta tecnológica increíble, que tiene para mí sus fines pedagógicos pero también puede servir mucho para distracción. Entonces a veces como... qué sé yo, no sé, es complicado, tengo como una ambivalencia con respecto a eso. No sé vos, porque tal vez hasta invitas al uso del teléfono en las clases... no sé.

R: Yo creo que es un re desafío, pero me parece que es algo a incorporar. No sé

cómo todavía. Yo justamente ahora estoy haciendo un curso sobre eso, que no está cumpliendo mucho con mis expectativas, pero como que mi búsqueda... me parece que hay que incorporar de alguna manera. Sí invito a que se lo use cuando... no sé, por ejemplo, me dicen “no tengo el texto impreso, lo podría buscar en el teléfono”, “bueno, búscalo”, o “no tengo el programa pero lo puedo bajar”, “bueno, bájalo”. Pero más que eso no. Hay muchas más herramientas, a través incluso de cuestionarios. Hay una aplicación de Google, que creo que se llama GoogleClass, algo por el estilo, que tratan de generar un mecanismo interactivo entre el docente y los estudiantes para... a través de un *smartphone* o de una computadora. A través de cuestionarios... Fundamentalmente algo que es medio sencillo, pero seguramente se pueden buscar otras cuestiones. Me parece que algo de eso estaría piola para incorporar. Yo creo que esta atención variable es algo medio inevitable. O sea, no... la concentración permanente y única me parece que no existe, no existe más, y parte del desafío es poder acompañar esas idas y vueltas y esos recorridos con las herramientas tecnológicas. Y me parece que por ejemplo en la pantalla... no sé, la proyección de imágenes en la pared ahora ya resulta insuficiente. Por eso me parece que habiendo tantas pantallas en el aula son pantallas que hay que tratar de incorporar a la dinámica. No sé cómo. Aparte me parece que implica muchos aprendizajes técnicos que a mí se me escapan. Son cosas muy específicas.

Ro: Te escuché varias veces ahora hablando, y te iba a preguntar específicamente de si en el aula haces uso del lenguaje inclusivo, con la terminación en “e”... y si no lo hacías, si estabas a favor y te costaba. Me parece que lo manejas bastante más fluido que yo, por ejemplo. Pero bueno, te quería preguntar un poco por eso.

R: Sí, es algo que incorporé hace bastante tiempo, de distintas maneras. La “e” no me gusta mucho. Siento que a veces se puede usar y otras veces no, a veces es natural y otras veces no. Entonces trato de usarlo en masculino y femenino, aunque sé que eso no siempre incorpora a todes, digamos, pero bueno... digamos, sí... hace más tiempo vengo incorporando el uso alternativo de femenino y masculino. Simultáneo o a veces uno y otras veces otro, como para hablar de “nosotras” también. Eso creo que lo incorporé hace más tiempo. Últimamente creo que me he reconciliado un poco más con la “e” y por ahí la uso un poco más.

Ro: cuando termina la clase ¿tenés algún cansancio corporal general... o particularmente alguna zona del cuerpo que te duela más que otra? ¿salís súper

revitalizado? No sé...

R: Revitalizado creo que nunca. No, hay clases excepcionales que me siento muy a gusto que sí, por ahí sí salgo revitalizado. Pero son más excepcionales. Tiene que haber estado muy piola la clase, muy piola los intercambios, como para que eso suceda. Generalmente salgo agotadísimo, a veces con dolores de espalda, yo suelo tener problemas lumbares y el tema del viaje no me ayuda. Eso de estar sentado tanto tiempo me mata. Bueno, tal vez por eso quizá estoy bastante parado o sentado sobre el escritorio más que sentado sobre una silla. Sí, no sé, si alguna parte me duele más es la zona lumbar.

Ro: La espalda. No decís: no, me duelen los pies, tengo un zumbido en la cabeza...

R: No, no. La espalda y puntualmente la zona lumbar.

Ro: Vinculado con el cansancio, el estrés ¿Qué te pasa en la corrección de las evaluaciones... tenés ciertas tensiones también al momento de corregir...?

R: Sí, para mí es re difícil la evaluación, me parece uno de los momentos más difíciles. Porque no sé, particularmente este año me pasó como que me sentí muy mal con lo que me encontré. Y me sentí como... no sé, esto un poco que te decía, muy sorprendido de no haber podido detectar incomprendiones antes, me sentí muy sorprendido de eso.

Ro: Claro, a veces llega el momento del parcial y decís “¿qué pasó acá?”.

R: Sí. Y en la calificación se me plantea una tensión entre... o sea, reconocer que alguna falencia hubo de mi parte, de no haber sido claro en algunas cuestiones, pero a la vez de decir.. bueno, es importante que esta gente pueda terminar de comprenderlo, y eso por ahí implica... no sé, que desaprueben y vayan a un recuperatorio. Para tener una instancia donde vuelvan a repasar, a leer. Me cansa mucho y me pone muy mal la repetición de errores. Eso para mí es un ejemplo claro de que hay algo de mi parte que no estuvo del todo bien, insuficiente. Eso me pone mal. Y nada, no sé, después sí, es aburrido, me cansa mucho las letras difíciles.

Ro: Esas cosas...

R: Sí. Y a veces también me preocupa... esto, de poder evaluarlos de conjunto, de que no sea una evaluación de un examen sino de todos los trabajos que leí para...

Ro: Claro, un diagnóstico colectivo.

R: Claro. Que a veces lo puedo hacer y a veces no lo puedo hacer, por tiempo, por cansancio, por aburrimiento, a veces termina siendo más la nota que puse en lapiz al

principio más o menos imaginando, termina siendo la final, porque no pude hacer una evaluación más colectiva. A veces está bien, pero a veces trato de decir: esto está bien, esto está mal, qué sé yo, y después la nota, la calificación hacerla más en función del grupo. Pero otras veces no. Yo no sé cómo hace Adrián con la cantidad de estudiantes que tiene, porque yo con los pocos que tengo para mí es un re tema y... digamos, es muy difícil hacer una evaluación colectiva cuando tenés 60 estudiantes por curso.

Relato autoreflexivo de Rodolfo Puglisi

Tengo 38 años y soy antropólogo social. Comencé en el año 2007 como adscripto graduado *ad honorem* en la cátedra de Antropología Cultural y Social de la Facultad de Psicología, asignatura en la que actualmente me desempeño, desde 2015, como ayudante diplomado. Hasta el momento este es el único espacio dentro de la UNLP en el que he dado clases y no he tenido experiencias docentes siendo estudiante. He dado clases, seminarios optativos, en la UBA y FLACSO, así como también me he desempeñado en el campo de la enseñanza media en escuelas de la provincia de Buenos Aires dando clases de ciencias sociales y también de ciencias biológicas, en tanto egresado de la Facultad de Ciencias Naturales.

En la cátedra de la UNLP donde me desempeño como docente siempre he dado clases en los turnos de mañana-mediodía (8 a 12hs o 10 a 14hs). Por contraste con las otras experiencias docentes, que fueron siempre en horarios de tarde y noche, prefiero dar clases de mañana. En lo personal yo me siento mucho más lucido y activo de mañana, y exactamente lo mismo me ocurría cuando era alumno y estudiaba.

Decididamente, prefiero dar clases en invierno. Ni bien inician las clases (en marzo) teniendo en cuenta que las comisiones en las que doy clases son muy numerosas (alrededor de 80 alumnos por turno), las aulas suelen estar abarrotadas y se hace más difícil respirar, hay olores más intensos (no nos referimos obviamente sólo al caso del sudor sino también a la percepción de perfumes y antitranspirantes en el entorno para paliar justamente al primero). Muchas veces el ventilador genera mucho ruido en el ambiente, lo que me obliga a subir el tono de voz.

En lo que respecta a mis recuerdos de estudiante, las clases de antropología social (no así las vinculadas, por ejemplo, a la antropología biológica, donde solíamos utilizar “muestras”) remiten aquella caracterización que hicimos al comienzo de este trabajo. Es decir, las recuerdo fundamentalmente sentado en las primeras filas, escuchando lo que decía el profesor/a e interviniendo oralmente desde el mismo sitio. Me recuerdo bastante verborrágico en estas intervenciones. En los recreos o espacios entre cursada y cursada recuerdo también permanecer sentado o eventualmente semiacostado recibiendo sol. La posición durante el

estudio era similar, aunque aquí los periodos de silencio y retraimiento en un soliloquio individual naturalmente eran mucho mayores.

Con el paso del tiempo, no percibo un cambio corporal que pueda explicitar en lo que respecta a mi forma de dar clase. La gran mayoría de la clase permanezco de pie y, al igual que lo señalado por Gimena, sin reflexionar sistemáticamente hasta ahora sobre el asunto, creo que el sentarme lo asociaría tácitamente con una actitud pasiva de mi parte. Considero, sin embargo, que habría dos momentos corporales fundamentales. Uno, al comienzo de la clase, cuando introduciendo la temática del día voy de un lado al otro en frente del pizarrón en la parte delantera del aula y un segundo, cuando invito a la actividad practica de los alumnos en grupos, donde suelo circular por todo el espacio del aula y hablo mucho menos que en el anterior momento. En este período es donde eventualmente tomo mas asiento, lo que suelo hacer con mucha mas frecuencia sobre el escritorio (para estar rápidamente listo para pararme) que en la silla. Considero que decididamente me muevo mucho mas que mis alumnos en el aula.

En lo que respecta a la selección de la vestimenta para dar clases, en primer lugar vale decir que le prestó en general muy poca atención a la ropa y a mi aspecto físico en general, por lo cual mis gustos estéticos en materia de indumentaria son escasos y limitados. Para dar clases, siempre uso jeans largos, zapatos o algunas zapatillas que considere sobrias (no deportivas). Suelo usar *sweater* de lana o buzo, remeras y chombas (lisas, evito estampados o diseños histriónicos) y eventualmente camisa. No me peino de modo diferente a lo que lo hago habitualmente, aspecto en el cual tampoco reparo mucho la atención. Si, por supuesto, me aseguro de tener el pelo alineado y prolijo. En términos generales, me visto de modo sobrio para dar clases. Hace unos años, al finalizar una clase, una alumna cuando se estaba retirando me dice “profe” y señala mi pantalón. Cuando pongo mayor reparo en éste, descubro que aún tenia pegada la etiqueta con la marca y el talle del pantalón que estrenaba ese día. Ambos nos reímos y creo haber dicho entre risas “estuve toda la clase con la etiqueta y nadie me aviso”.

Como señalaba, doy clases en comisiones bastantes numerosas, por lo cual no es común tener clases con pocos alumnos sino todo lo contrario. Incluso, me ha ocurrido en alguna oportunidad haber cedido mi silla porque ya no había mas asientos, encontrándome casi atrapado contra el pizarrón. En estos casos, las

condiciones del aula son una limitación a la hora de planificar una clase donde se pretenda agrupar a los alumnos en grupos que se dispongan en círculos, como me gusta hacer durante el desarrollo de los prácticos. En una ocasión he tenido una alumna en silla de ruedas (nunca alguien con disminución visual o auditiva), pero su condición jamás me obligo a tener que cambiar drásticamente el modo de dar la clase. Si vale señalar que dado el numeroso estudiantado que suele poblar el aula y prácticamente “extinguir” eventuales pasillos por los cuales circular dentro de ella, esta alumna solía ubicarse cercana a la única puerta de entrada-salida del aula.

Suelo tomar mucha agua mientras doy clases así como consumir pastillas refrescantes. Antes de comenzar las clases (a las 10hs) procuro tener un desayuno “fuerte”, relativamente cercano al inicio de la actividad, por lo cual llego con tiempo a la Facultad y opto por desayunar allí antes de ingresar. También entre el egreso de una comisión y la llegada de la otra (a las 12hs) eventualmente puedo llegar a consumir un turrón, pero no más que eso. No me llevo equipo de mate, aunque acepto si eventualmente me convidan. Vale decir, sin embargo, que la práctica de ingesta de mate no es algo que sea ampliamente extendido entre el alumnado en el que doy clases. Como ya señalé en mis conversaciones con otros colegas, recuerdo el polvo de la tiza en mi garganta cuando daba clases y la sequedad en las fosas nasales y faringe que experimentaba a raíz de ello. Decididamente el uso de fibrón es algo que me favoreció en este aspecto, anudado al hecho ya señalado en la conversación con Rafael referido a que el trazo del fibrón me permite delinear con mayor legibilidad las palabras que anoto en el pizarrón.

Mientras doy clases no suelo tener registro de cansancio corporal y puede decirse que estoy “enchufado” y energizado. De hecho, he ido a dar clases con cuadros gripales leves y en el momento de la clase todo ese malestar corporal, paliado también por la ingesta de analgésicos, suele desaparecer. En todos mis años de clases, he faltado sólo una vez a dar clases por motivos de enfermedad. En la vorágine de la clase decididamente esos dolores tienden a quedar relegados de mi atención consciente. Soy una persona muy verborrágica a lo cual se le adiciona el hecho de que tengo un tono de voz muy alto, además de que suelo elevar bastante la voz sin advertirlo durante la clase. Por ello, al finalizar la clase es muy frecuente que tenga dolor de garganta y un zumbido muy intenso en los oídos, así como un dolor de cabeza general. Me sumo a las sensaciones que recuperan los colegas

sobre un cansancio general en el cuerpo, pero en mi caso especialmente estas partes corporales son las que más resentidas siento. Asimismo, al igual que lo señalado por mis colegas, reconozco también que el clima del aula, la predisposición de los alumnos y la dinámica general de la clase tienen impacto en mi estado físico y emocional.

No saludo a mis alumnos con besos en las mejillas y en algunas ocasiones que éstos espontáneamente lo han hecho sin darme tiempo a reaccionar tiendo a quedar paralizado sin saber bien como actuar. Durante el desarrollo de las actividades prácticas, cuando los grupos de alumnos me consultan me acerco, aunque mantengo siempre una distancia. Reflexionando sobre lo que señalaba Gimena, del impulso muchas veces contenido que ella tiene de tocar el hombro a un alumno/a para transmitir confianza y apoyo, hace unos años tuve una experiencia muy fuerte. Una alumna se acerca a mi escritorio y me explica, mientras su voz se va descomponiendo y su rostro se vuelve llanto, que padece cáncer, que está experimentando con un nuevo tratamiento que la va a “incomunicar” de su hija y que, entre lágrimas y sollozos, pude adivinar como un “nosé cuando la voy a volver a ver”. Por supuesto, le dije que por la materia, las faltas y los trabajos prácticos no se preocupe, que veríamos como resolveríamos la situación, pero aún nosé porque refrené el impulso de abrazarla en ese momento. El abrazo que no me atreví a darle en ese momento aún me enfrenta a esa sensación de pasividad y a la vez de impotencia que experimento cada vez que pienso en este hecho. Un vacío en el pecho, una experiencia corporal de incompletud me abraza por ese abrazo no dado. Esta experiencia fue algo tan fuerte y significativo para mí, que trabajé con ella en la elaboración del trabajo final de un seminario de esta especialización, donde se nos instaba a trabajar con una experiencia docente que haya sido pedagógicamente significativa para nosotros para repensar nuestra práctica docente.

El uso del lenguaje inclusivo terminado en “e” es algo que apoyo, pero me cuesta mucho emplearlo con naturalidad y espontáneamente en el desarrollo del aula. Tiendo a usar mucho más la expresión “todos y todas” o expresiones equivalentes que apunten a la inclusión. Como contraste, quiero destacar la naturalidad con la que emplean este lenguaje muchos de los alumnos de mis clases o bien de las clases que fui a observar en otras facultades.

Finalmente, en lo que respecta a la masificación de dispositivos tecnológicos “inteligentes” en estos últimos años, vale decir que ello me llevó a estar más atento al momento de pedirles a los alumnos su atención así como a reforzar las medidas de vigilancia durante las evaluaciones, para evitar que acudan a los *smartphones* como “machetes” del siglo XXI. En algunas ocasiones muy especiales, invito que usen el teléfono (por ejemplo, buscar en el diccionario una palabra cuyo significado desconocen o bien que le saquen foto a la actividad práctica impresa que llevé), pero aún nose como integrar de una manera pedagógicamente provechosa estos nuevos recursos tecnológicos. Sin embargo, considero que es un recurso que sabiamente empleado es altamente fértil para incorporar en la lógica del aula.

Capítulo 5

Algunas claves de análisis

Recuperando elementos recabados en las observaciones y en los relatos con los colegas entrevistados, en este capítulo vamos a plantear algunos temas o ejes de discusión: el desafío al que nos enfrentan las nuevas tecnologías en el aula, la “trayectoria corporal” histórica del docente y su proxémica y kinésica corporal áulica, la materialidad del aula y su impacto en la dinámica de la clase y los cuerpos (posición y *disposición* corporal), stress laboral docente, así como el papel de los sentidos corporales en la investigación dentro de espacios áulicos.

En primer lugar, a partir de las observaciones realizadas en las clases así como lo conversado con los docentes en las entrevistas, vale enfatizar el progresivo desembarco en las aulas de las nuevas formas tecnológicas ya que, por ejemplo, muchos de nuestros alumnos leen los textos desde sus *smartphones*. Sobre este punto considero que si bien como docente tengo dificultades para incorporar estos novedosos recursos, sin lugar a dudas entre otros factores por diferencias generacionales, creo que es preciso asumir una postura proactiva al respecto, pues es parte de la realidad con la que cada vez mas nos vamos a enfrentar (Brito y Finocchio, 2006; Dussel, 2010; Dussel y Quevedo, 2010). En este sentido, tal como me invitó a pensar Silvia Finocchio en un seminario que realicé con ella en el marco de esta especialización, adhiero a la idea de no plegarse a discursos cuasi moralistas sobre “la crisis de la educación en la actualidad”, sentencias que finalmente terminan paralizando la acción en el presente. En este sentido, como señala Davini:

“actualmente vivimos en la sociedad de la información, con creciente avance de las tecnologías en la vida cotidiana y de las redes de datos que se ofrecen a través de internet y la Web 2.0. En este contexto, las nuevas condiciones sociales ponen en duda la eficacia de los procesos de enseñanza escolarizados centrados exclusivamente en la transmisión a través de la palabra del docente, mas allá de la necesaria consulta de libros. No nos referimos solo a la cuestión de la permanente actualización del conocimiento, sino al desarrollo de las nuevas competencias cognitivas y sociales que se requieren para interactuar en redes” (Davini, 2015:106).

En esta dirección, recuperando los trabajos de Martínez (2004) y de Pagano (2008) sobre la educación virtual, la autora concluye que “quienes enseñen tendrán que considerar todos los recursos del sistema, visibles y potenciales, como resortes

de mediación social para el aprendizaje” (Davini, 2015:107). En este punto, me gustaría decir que la realización de este trabajo, y de modo más general, mi tránsito por la especialización, me ha llevado a redefinir mi postura, anteriormente de franca oposición, frente al uso de nuevas tecnologías en el aula, aunque considero que no tengo los recursos para incorporarlas satisfactoriamente en el aula.

En otro orden de cosas, a partir de lo explorado creo que podemos decir que hay un régimen corporal general de enseñanza de la antropología social. Ahora bien, consideramos que éste no se reduce al esquema cartesiano estricto que caracterizamos en el Capítulo 2. En efecto, si bien es cierto que hay elementos de aquél, es igualmente cierto que la corporalidad interpelada en el aula, tanto de los docentes como de los alumnos, va más allá de los sentidos de la vista y el oído. Por ejemplo, ejercicios como los mencionados por Mariel sobre la visualización de un trabajo manual por parte de los alumnos justamente apuntan a nuevas formas de interpelar la corporalidad en el marco de la enseñanza de la antropología social en la UNLP.

Asimismo, si tenemos en cuenta la movilidad de los actores, y aquí nos referimos particularmente al caso de los docentes, vemos que ésta no se ajusta a la idea de un cuerpo absolutamente quieto sino, a partir de las observaciones realizadas, todo lo contrario. En efecto, los docentes se mueven mucho. Durante la gran mayoría del tiempo de la clase los docentes estamos parados y caminando por el aula. Sólo en breves periodos de tiempo solemos sentarnos, o más bien descansar un poco el cuerpo al apoyarnos sobre el escritorio. En este sentido, podemos pensar el examen parcial escrito como un momento de ruptura corporal bastante abrupto en la corporalidad rutinaria docente. Al respecto, Mariel decía “Me es raro tomar examen. El parcial me es una situación que no logro acomodarme, porque estar callada durante dos horas...”. Como decíamos, en las observaciones de clases y en las entrevistas quedó claro que los docentes están casi todo el tiempo parados y hablando. Los parciales son aquellos momentos cuando los docentes nos sentamos y callamos, y aunque esto no cambia la situación de los alumnos (siguen callados y sentados escribiendo) es una disrupción bastante brusca en el *habitus* cotidiano del docente en situación áulica. En este sentido, sería interesante indagar a futuro como se da el proceso de transformación corporal a partir del cual un estudiante, que tiende estar sentado y relativamente quieto en la clase (ajustándose

aquí un poco más 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, callado/locuaz, etc.) pueden constituir el eje de análisis de una indagación sistemática a futuro al respecto.

De igual modo, la expresividad de los gestos de los docentes (sus tonos de voz y el uso principalmente de las manos), así como el hecho, puesto de manifiesto en los relatos de mis colegas, de que se acercan²¹ a sus alumnos para promover el diálogo con ellos, para propiciar las condiciones de posibilidad de que ellos hablen, apuntan en la dirección del uso pedagógico del cuerpo no sólo como un depositario sino también como un catalizador y promotor del conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ligada a esta cuestión general podríamos formular la pregunta más específica por la existencia o no de distintos regímenes o modos corporales de enseñar antropología social en diferentes espacios universitarios y, de haberlos, si estos responden a tradiciones institucionales y/o trayectorias personales. Teniendo en cuenta el carácter exploratorio del trabajo llevado a cabo, huelga decir que se requeriría una indagación mucho más profunda para responder a esta pregunta.

Otro aspecto sobre el cual me parece interesante dirigir la atención es lo que podríamos denominar los “momentos corporales de la clase”. Los estudios de las ciencias de la educación (Jackson, 1992, 1999) han investigado extensamente las clases aislando o reconociendo diferentes etapas o fases en las mismas. Inspirándonos en estas sistematizaciones, podríamos decir que también una clase tiene una serie de etapas corporales, tanto en lo que respecta a los docentes como los alumnos. Por ejemplo (ver ANEXO), al empezar la clase el profesor está principalmente parado cerca del pizarrón, en otros momentos recorre más el aula, en otras fases, especialmente cuando invita a una actividad práctica puede, circunstancialmente, sentarse. De igual modo, del análisis de las observaciones puede desprenderse el hecho de que los alumnos conforme va transcurriendo la clase dejan de tener sus piernas flexionadas en 90 grados y las estiran más, cambian sus puntos de apoyo (de un primer momento fundamentalmente

²¹ Aquí nos encontramos no sólo con estrategias pedagógicas conscientes, sino también con cuestiones vinculadas a modos personales de ser. En este sentido, recordemos que Mariel y Rafael en las charlas no se percibieron como docentes distantes de sus alumnos en lo que respecta a, por ejemplo, saludarlos con un beso en las mejillas, mientras que sí es el caso de Gimena y mío.

depositándolo en los glúteos a momentos donde codos y brazos colaboran para sostener el cuerpo, estirar brazos, bostezos, etc.).

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. Al respecto, en primer lugar es importante recuperar una serie de trabajos que han reflexionado sobre estas cuestiones. En esta dirección, vale destacar el ya citado trabajo de Dussel y Caruso (1999), ya que 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 esta dada: muebles, costumbres, todo esta 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)²².

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). En este sentido, los autores hablan de una forma tradicional de organizar el espacio áulico que llaman “global o catequista”, donde la “estructura del aula” se concibió enmarcada en lo que se llamo “táctica escolar”, es decir “la metáfora militar se usaba para pensar lo que sucedía en las aulas” en tanto sirvió para ordenar y establecer un sistema de jerarquías (Dussel y Caruso, 1999:149)²³.

²² Sobre la materialidad del aula remitimos a Hamilton (1989). De igual modo, Gloria Eldestein, 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.

²³ 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 mas acabada en la escuela nueva” (Dussel y Caruso, 1999:194). Es decir, según los autores, cambiar las formas del espacio

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 recupera el trabajo de Weinstein (1981) quien 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). Justamente, en los relatos de los docentes que reproducimos, encontramos estrategias de este tipo.

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, quisiera destacar también lo que podemos reconocer como una diferencia conceptual entre “posición y “*disposición*” de los cuerpos en el aula. En efecto, como registré en la primera observación realizada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (ver ANEXO) “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”.

Creo que podemos reflexionar sobre la corporalidad en el aula teniendo en cuenta este matiz conceptual. En este sentido, la *disposición* sería el

áulico “global o catequista”, como llaman a la forma tradicional del aula, no implica para ellos necesariamente una oposición al sistema sino mas bien una personalización flexible acorde a las demandas mas 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. Como señalan Milstein y Mendes los “ritmos”, el “tempo” de la clase paulatinamente va incorporándose en los alumnos de primaria (1999:48).

condicionamiento espacial y/o externo de los cuerpos y las relaciones espaciales entre ellos, como colectivo, mientras que la posición del cuerpo remite a la postura corporal de cada individuo (por supuesto, también mediada por la disciplina)²⁴. Asimismo, esto revela 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 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). Sobre esto, durante la segunda observación realizada en la FCNyM en el ítem 4.2 (ver ANEXO) señalo: “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. [esta misma observación es efectuada por la profesora en el plenario con los alumnos]”. De igual modo, recuérdese como Mariel en la entrevista 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.

Tener en cuenta todas estas cuestiones referidas a la espacialidad, la materialidad y los cuerpos en el aula es de relevancia para la planificación de la clase. Aquí, nos parece importante situar algunas cuestiones centrales sobre el asunto. Entendemos la planificación o el diseño pedagógico como una “anticipación contextualizada de las prácticas de la enseñanza” (Ros y Morandi, 2014), una esquematización donde la estructuración metodológica de la enseñanza conforma una síntesis de las decisiones docentes (Ros y Morandi, 2014, Salinas Fernández, 1994). En este sentido, la situación áulica es un espacio de concreción teórico-metodológica de los principios que orientan nuestra práctica docente. Vale enfatizar, asimismo, que al momento de diseñar un proceso formativo debe tenerse en cuenta el colectivo de alumnos a quienes va dirigida esta propuesta, el “sujeto universitario”

²⁴ 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).

(Carli, 2012; Casco, 2007). Ahora bien, como discuten los especialistas, la proposición de un plan es un horizonte de posibilidad, un “horizonte formativo” (Coscarelli, 2014:95), donde se reconoce que la situación concreta de enseñanza puede implicar rectificaciones del diseño construido anticipadamente (Prieto Castillo, 1995; Edelstein, 1996; 2014; Morandi, 1997 y Litwin, 2008). En efecto, una clase es una situación social, muy particular por cierto, sujeta a imponderables como todo fenómeno o acontecer social. La planificación, por ello, es “una invitación, no una camisa de fuerza que impida realizar todas las acciones que sean necesarias” durante el curso concreto de los eventos (Díaz Barriga, 2015:11). Como señala Gloria Edelstein, al planificar una clase imaginamos diferentes escenarios para que se desarrollen diferentes escenas, pero algunas de ellas pueden finalmente no hacer su aparición así como entrar a escena otras no previstas²⁵. Por ello esta autora habla de “construcción metodológica” (Edelstein, 1996), como una planificación que sin renunciar por supuesto a prever escenarios, esté asimismo atenta a la diversidad, pluralidad y a la impredecibilidad de la situación concreta, dejando abierta la posibilidad a la emergencia creativa no prevista, donde anida finalmente la posibilidad de promover el surgimiento de sujetos autónomos, no autómatas (Meirieu, 1998). Como decíamos, consideramos que las cuestiones más arriba problematizadas sobre la espacialidad, la materialidad y los cuerpos en el aula son otras de las variables a tener en cuenta al momento de la planificación pedagógica, manteniéndonos siempre conscientes de los imponderables a los que esta abierta toda dinámica social.

En otro orden de cosas, al reflexionar sobre nuestra práctica docente (Schon 1998; Pérez Gómez, 1993; Perrenoud, 2006) pensamos que sin lugar a dudas las experiencias pasadas que tuvimos como estudiantes modelan nuestra práctica docente actual, para reproducirla o para confrontarla. Sobre esto, vale recuperar nuevamente el trabajo de Davini sobre “la formación en las prácticas 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

²⁵ De igual modo, podemos decir que en el aula “se despliegan los múltiples guiones que, como actores, producimos educadores y alumnos” (Dussel y Caruso, 1999:8).

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 transformamos²⁶.

Volviendo a los casos aquí analizados, reflexionando sobre esta cuestión de las experiencias pasadas y nuestra práctica docente actual, quiero recuperar la experiencia narrada por Rafael cuando era alumno, referida a la forma en que un profesor que tuvo manejaba los silencios. En un pasaje de la entrevista, él señala:

"Ya una actitud muy... no solo demandante sino 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"

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. De este modo, la experiencia pasada tiene incidencia en nuestra práctica docente actual, aunque no necesariamente para reproducirla, como señalara Davini.

Asimismo, también en el relato de Mariel hay referencias a estas cuestiones. En esta dirección, cuando le pregunté si percibía a lo largo de los años cambios en su forma de dar clase en lo que respecta a la posición corporal, ella decía "Yo cuando arranqué estaba sentada. Y me pasaba que la profesora, la Negra Olga, estaba sentada". A lo cual agrega que "como ayudante alumna, entonces desde un lugar más de trabajar en el grupo con los pibes ahí en las mesadas, pero por ahí me levantaba para ir a la mesada y trabajar ahí... pero estaba muy sentada". Como reflexionábamos durante la entrevista, ella copiaba inicialmente un poco lo que hacía

²⁶ 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).

la docente a cargo. Y esta experiencia contrasta con lo que le ocurría en el curso de ingreso, donde Mariel explicaba que todo el tiempo se movía y estaba parada... Como vimos en las observaciones y en la charla con ella, actualmente Mariel pasa la gran mayoría de la clase de pie. De igual modo, Gimena comentaba que cuando ella era ayudante en la clase de otra docente (Diana en este caso), ella estaba fascinada por el modo en que ésta circulaba por el aula. 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.

Al tratar este tema de las experiencias pasadas y nuestra practica docente actual vale retomar lo que mencionáramos al principio de este trabajo sobre las estrechas relaciones entre forma y contenido de la enseñanza (Eldestein, 1996; Edwards, s/f). En esta dirección, podemos decir entonces que la forma-contenido que transmitimos en nuestras clases es, hasta cierto punto, una actualización — siempre por supuesto con las transformaciones que implica cada puesta en práctica—, de los modos en que nosotros mismos fuimos en el pasado socializados en nuestra disciplina. Ya al principio de este trabajo señalamos que la transmisión del conocimiento se asemeja a “transmitir un oficio” (Bourdieu y Wacquant, 2005) donde vale destacar, nuevamente, que esta transmisión no es mera reproducción sino que hay agencia y cambio. Precisamente, reflexionando sobre el “transmitir” educativo, Gabriela Diker (2004) señala que si bien la transmisión ofrece una herencia, también ofrece la invitación a transformarla, escapando a la normatividad reglada. A partir de lo aquí tratado, podemos decir que la formación docente en antropología social implica, pues, una particular transmisión de forma-contenido corporal sobre la cual tratamos de arrojar algo de luz en este trabajo.

Otra cuestión que la experiencia de las observaciones, las entrevistas con colegas y el ejercicio autoreflexivo involucrados en este trabajo puso para mi de relieve es la cuestión del stress laboral docente. En los relatos, todos coincidimos en que si bien en el momento de la clase estamos muy activos y despiertos, e incluso llegando cansados nos energizamos al comenzar la clase, todos también señalamos que posterior a la clase afrontamos un estado de cansancio general, que en algunos de nosotros se intensifica con dolores lumbares, de cabeza o garganta, entre otras dolencias.

Asimismo, todos los colegas con lo que conversé tienen además otros trabajos. Mariel y Rafael comentan que dan clases viniendo de cumplir una jornada laboral completa en otro lugar (niñez y ministerio de justicia, respectivamente), por lo cual lógicamente esa jornada terminan muy cansados. También Gimena da clases en varios lugares. De hecho, después de sus clases que fui a observar, ella directamente de allí se iba a tomar el micro para viajar a Florencio Varela a dar clases en la Universidad Jaureche. Sobre este punto, recuerdo los planteos de Adriana Puigross (1993) referidos a los “docentes-taxis”, donde debido a la lógica laboral actual, muchas veces nos vemos obligados a ir de un lado a otro durante la jornada diaria, con todo el cansancio y desgaste que esto genera.

Para concluir, otro aspecto sobre el cual quisiera decir unas palabras es de índole metodológica, vinculada a las percepciones sensoriales del entorno y el registro de las mismas por parte del observador en la investigación, algo sobre lo cual se ha detenido a problematizar la antropología del cuerpo y de los sentidos como mencionáramos en el capítulo 2. En esta dirección, algunas anotaciones realizadas durante las segundas observaciones de clases capturaron mi atención. Sobre ello, vale destacar como una segunda observación sirvió para afinar más el oído o redirigir o resignificar la escucha a partir de lo señalado por una alumna. Así, por ejemplo, en las clases observadas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en la primera clase escuché un sonido que atribuí al instrumento musical conocido como “palo de agua” (y que llamativamente directamente no lo registré en mis notas de campo en la primera observación) mientras que en la segunda clase fue completamente resignificado, y consecuentemente escuchado incluso físicamente de otro modo, cuando una alumna señaló que no era sino el sonido de la cadena del baño aledaño (ver segunda observación en FPyCS, ítem 1.5, ANEXO).

Otro contraste perceptivo que me resultó llamativo en lo que respecta a lo sonoro fue el que registré durante mis observaciones en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. En efecto, en las notas de la segunda observación registré: “La ventana del aula da a la calle 112, son las 18hs y se escucha un intenso ruido de tránsito (bocinazos, aceleradas y frenadas). No recuerdo la semana pasada haber escuchado tanto ruido externo. No sé si se debe a que no había o bien a que no le preste la suficiente atención” (ítem 1.5, ANEXO). Sin lugar a dudas, y a partir de un ejercicio de memoria previa, los ruidos ambientales externos tuvieron lugar también

en la primera clase, aunque sencillamente al focalizar mi atención en el espacio interno del aula no los registré.

Igualmente ligadas a estas cuestiones de sentidos corporales y registro áulico, otro aspecto que me parece importante subrayar es la dimensión olfativa. En una serie de observaciones (ver ítem 1.4 en los registros del ANEXO), describo que en el aula “no hay un olor” marcado. Por supuesto que hay olores, pero podríamos decir que existe un “olor áulico” que ya tenemos naturalizado por habitar hace décadas las instituciones universitarias (como estudiantes y luego docentes). Se construye indudablemente en esta socialización universitaria un *habitus* olfativo que nos lleva a percibir ciertos olores dentro del aula como “neutros”, no oliendo, mientras que si percibimos otros. Justamente, es en el caso de la presencia de olores disruptivos (perfumes, alimentos, etc.) que uno advierte por contraste muchas de estas cuestiones. Asimismo, me parece muy importante señalar que estas percepciones olfativas más pronunciadas, el “aula como oliendo”, me ocurrieron durante las observaciones realizadas en un aula que, si bien hace ya más de quince años, habité como alumno mientras cursaba la carrera de antropología en la FCNyM. En esta dirección, vale destacar que las trayectorias personales colorean el registro sensorial, pues indudablemente muchas de estas percepciones deben articular con huellas mnémicas olfativas que se activaron en mí al volver a habitar, después de más de una década, un espacio en el que pasé muchísimas horas de mi vida durante mi juventud. Al respecto, en el registro de la segunda observación en la FCNyM tengo anotado “Desde mi ingreso al aula percibo un intenso olor que yo vinculo con la crema “Just oleo 31” (ítem 1.4, ANEXO). Posteriormente, durante la entrevista, Mariel me comenta que precisamente usa este producto para combatir dolores de cabeza. Y, por supuesto, me pregunto asombrado ¿cómo pude haber sido tan preciso en esta percepción, determinando incluso exactamente el producto, si yo soy una persona que no usa perfumes y prácticamente no le presto atención alguna a ésta ni a otras cuestiones estéticas? Sin embargo, haciendo un ejercicio de memoria reflexiva, ahora recuerdo claramente que “Just óleo 31” es una crema que en los tiempos en que yo era estudiante solía usar una pareja que conocí en esa misma Facultad.

Palabras Finales

A lo largo de toda la indagación bibliográfica y empírica (observaciones y entrevistas) llevada a cabo para este trabajo, hemos intentado circunscribirnos a los límites de un trabajo final integrador de carácter exploratorio, por lo cual hemos enfocado este trabajo como una prospección general panorámica del asunto, perfectamente conscientes de las limitaciones que el mismo puede tener. En este sentido, naturalmente consideramos que todo lo dicho aquí puede complementarse con observaciones en otros espacios de enseñanza de la antropología social en la UNLP, recuperar en entrevistas las percepciones de los alumnos, como así también puede profundizarse la indagación y el análisis teórico sobre los casos abordados. Asimismo, advertimos también el carácter heterogéneo de la estructura de este trabajo, en tanto algunos capítulos son escuetos y otros de mayor longitud, unos presentando materiales empíricos obtenidos de primera mano mientras que otros se dedican a discutir bibliografía. Como decíamos, esta es una primera aproximación al asunto, por lo cual nos daremos enteramente por satisfechos si hemos podido recortar algunas preguntas no sólo antropológica sino también pedagógicamente relevantes sobre el problema, e insinuar algunas provisionales respuestas. Como señalara al comienzo de este trabajo, mi intención primordial al tomar la decisión de realizar esta especialización fue familiarizarme con el campo de las ciencias de la educación para reflexionar sobre mi práctica docente e, idealmente, aprender a enseñar antropología social.

Para finalizar quisiera detenerme en un último aspecto, referido a la entrega docente implicada en el 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. Más recordando la ineludible condición encarnada de esta existencia podemos decir también que, como ha intentado mostrar este trabajo, los docentes “damos” o, como se dice coloquialmente, “ponemos” el cuerpo. Como me ha permitido descubrir mi tránsito por esta especialización, la pedagogía, como la antropología, constituyen una apertura respetuosa al otro.

ANEXO

Registros observacionales de clases

Observación en la Cátedra “Antropología Social y Cultural”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Ubicación en el Plan de Estudios: la asignatura se puede cursar a partir del segundo año en las carreras de Periodismo y Comunicación Social.

Observación de clase de trabajos prácticos: día 2/5/2019, jueves de 13:30 a 15:30hs, en calle 63 y diagonal 113.

Docente: Gimena Palermo (ayudante diplomada).

Tema de la clase: El concepto de extrañamiento y la descotidianización metodológica.

Aspectos Generales:

1 docente.

3 hombres, 8 mujeres.

Todos jóvenes de menos de 30 años.

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

1.1 cuerpos jóvenes, la gran mayoría delgados, hay uno sólo voluminoso. No hay individuos de piel negra. Ninguno con una discapacidad evidente a la vista.

1.2 hay chicas con el pelo teñido, anteojos con marcos grandes. Una alumna tiene un aro en la nariz. No llegué a identificar aros en los lóbulos de las orejas. Varones con corte de pelo a la moda actual (rapado abajo y mas largo arriba en la zona del flequillo). No se ven tatuajes a simple vista, aunque vale decir que la gran mayoría tiene sus torsos cubiertos con *sweaters* o buzos.

1.3 uso de jeans y zapatillas en su amplia mayoría, a excepción de una chica con pantalón negro tipo de vestir. Pullover y remeras, algunos sacos de lana. Nadie usa camisa. La gran mayoría porta sus artículos de librería en mochilas, algunas de colores (en ningún caso las que podríamos llamar “deportivas”) y otras de hilo tipo “andino”.

1.4 no hay un olor marcado, mas allá de lo que podríamos decir que es el “olor áulico”.

1.5 en la primera etapa de la clase sólo habla la profesora, con un tono firme y con un volumen medio. Después de una hora se dan unos bostezos casi imperceptibles por parte de los alumnos. El tono de la profesora continúa siendo medio, el cual es suficiente para escuchar perfectamente su voz desde la parte trasera del aula.

En la actividad en grupo que se dio a la hora y 40 minutos de iniciada la clase, la sonoridad del aula cambia notablemente. El murmullo se incrementa marcadamente.

1.6 Un hombre enfatizo su nacionalidad paraguaya en el marco del trabajo sobre identidad que deben realizar.

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

2.1 cuerpos sentados en pupitres en fila mirando a la profesora (ella si parada, con programa de la materia en la mano). El punto de carga de la profesora al inicio de la clase es en los pies. Para el caso de los alumnos es en glúteos y las manos apoyando sobre el pupitre. A la hora de iniciada la clase muchos comienzan a apoyar más sus brazos sobre el pupitre. Apoyan un codo o ambos y sostienen sus cabezas tomando sus mejillas o barbilla con ambas manos.

Los cuerpos pasada una hora de clase siguen sentados, pero algunos apoyan brazos y recuestan su cabeza ahí o bien alzan los brazos rectos hacia arriba para estirar. La gran mayoría de las piernas, a diferencia de lo que acontecía al principio, están extendidas hacia adelante y cruzadas una sobre otra. También en ocasiones los alumnos mueven sus cabezas circularmente moviendo el cuello y/o haciéndolo “sonar”.

A los 70 minutos de comenzada la clase, la profesora pregunta por los ejercicios de extrañamiento que le pidió a los alumnos que hicieran en sus casas. Cuando da la palabra a los alumnos, estos continúan sentados, pero al comentar sus casos la gestualidad de sus manos notablemente se incrementa. Mientras leen lo que cada uno de ellos escribieron, además de ciertas formas de impostar o modular la voz impacta, por el contraste con su situación previa, la gran movilidad que cobran sus manos para acompañar/complementar la explicación.

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.

Al finalizar la clase los alumnos se van retirando con bastante silencio.

2.2 la profesora camina, mueve manos y gesticula asintiendo con la cabeza. Alumnos sentados, muchos se toman la barbilla con una mano.

Movimientos de los alumnos casi nulo. Son fundamentalmente centrífugos (movimientos ondulatorios de las manos cuando se intenta explicar algo).

Pasada mas de una hora de clase y mientras escuchan, muchos alumnos se rascan la nariz, la oreja o la mejilla. Algunos se abanicán con cuadernos (aunque yo no siento calor en absoluto). Muchos mueven rápidamente las piernas o las tienen cruzadas. Algunos también mueven rítmicamente un pie apoyando sobre su punta.

2.3 una alumna toma mate y comparte con la compañera de al lado. También otra de más adelante toma mate, le convida a un compañero aledaño aclarándole que “está re frío”. También le convida a la profesora, quien se acerca a recibirlo y posteriormente entregarlo (en una ocasión lo tomo *in situ*, mientras que en otra lo trasladó en su caminata por el aula para luego retornar a entregarlo).

Una alumna come galletitas, otra chicle.

La profesora tiene sobre su escritorio desde el comienzo de la clase una botella con agua, aunque toma el primer sorbo transcurridas 1 hora y media de comenzada la clase. Entre los alumnos vi que uno portaba una botella de agua pero no lo vi beber en ningún momento.

2.4 la profesora es la que recorre el espacio. Traza rectas desde el pizarrón hacia algún alumno interpelado, así como también dibuja movimientos semicirculares en el espacio “vacío” del aula (entre el pizarrón y la fila de alumnos). También bascula de lado a lado, especialmente cerca del pizarrón, recorriendo esa ruta una y otra vez.

3) Modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente:

3 uso extenso del pizarrón (pizarrón de fondo verde con tiza). No hay material audiovisual en el contexto de la clase (aunque vale decir que el programa de la materia consta de *links webs* que remiten a videos).

Muchos alumnos tienen el texto del día en sus teléfonos y lo leen de ahí (no lo tienen en papel).

4) Articulaciones entre los cuerpos:

4.1 el tiempo en el primer momento de la clase es ritmado por la profesora, quien le imprime su ritmo y pausas siguiendo cuestiones claves del texto del día.

Al principio de la clase la profesora recuperó las ideas de cada alumno para hacer su trabajo de investigación sobre inmigrantes, que se plantea como eje vertebrador a lo largo de la cursada.

A la hora de iniciada la clase la profesora abre una ventana que da a un balcón para ventilar.

El aula es un espacio sin tabicaciones internas, las “zonas” que aparecen se dan funcionalmente, donde destaca especialmente un vacío central que separa el escritorio del profesor de las últimas filas donde están los alumnos.

A la 1 hora y 40 minutos de clase, la profesora indica la bibliografía para la clase siguiente. Quedan asignados dos alumnos para que presenten los textos la próxima clase. En este momento toma asistencia, donde enfatiza que había alrededor de 10 ausentes.

Luego de esto, la profesora entregó fotocopias de un extracto de un texto de Nigel Barley y se agruparon en semicírculos de alrededor de cuatro alumnos cada uno, formándose tres grupos en total.

4.2 la clase tiene lugar en un aula cerrada. Espacio luminoso. Aula ediliciamente impecable, con ventiladores, estufas tiro balanceado. Amplias ventanas con cortinas. Luces en el techo de tubos fluorescentes. Alarma de incendio en el techo.

4.3 cuerpos en fila, la gran mayoría se agrupa notablemente en la parte trasera del aula. Sobra mucho lugar, especialmente en el medio del aula. La profesora “corta” constantemente este espacio, especialmente caminando el sector entre el pizarrón y la zona media hasta llegar a las dos últimas filas donde se aglutinan los alumnos. Un alumno muy participativo está “desprendido” del resto, en una posición más adelante sobre uno de los laterales del aula. Una mujer que llega tarde se sitúa más adelante, cerca de éste.

En un gesto muy breve, casi finalizando la clase, una alumna le toca la nuca en una forma que puede interpretarse como una caricia, a un compañero adyacente.

Cuando la profesora dio las pautas para el trabajo en grupo, se reorganizaron las sillas en círculos. Yo participé con los alumnos de la actividad, donde la profesora nos entregó un texto para trabajar a partir del tema del día.

Segunda Observación en la cátedra “Antropología Social y Cultural”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Clase de trabajos Prácticos observada: día 6/6/2019, mismo horario, lugar y docente que la observación anterior.

Tema de la clase: Construcción de identidades sociales.

Aspectos Generales:

1 docente

4 Hombres y 4 Mujeres al momento de iniciar la clase.

Todos menores de 30 años, salvo una mujer que ronda los 50.

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

1.5 se siente un ruido. Recuerda el sonido que hace el instrumento musical conocido como “palo de agua”. Ya lo había escuchado la clase anterior. La docente pregunta que es ese ruido. Una alumna le responde que es el baño que esta contiguo, que es el ruido que hace la cadena al tirarla.

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

2.1 muchos alumnos con las piernas cruzadas.

A la hora y media de iniciada la clase la profesora se apoya sobre el pizarrón. Muchos alumnos estiran sus piernas hacia adelante, apoyando talones en el piso o bien en una silla adelante.

2.2 chicos se tocan orejas, anteojos y nariz. Una chica se muerde la uña del pulgar y se acaricia el pelo. Otra constantemente se toca la punta de la nariz.

El movimiento del dedo pulgar de los alumnos recorriendo la pantalla de su teléfono es algo que se observa con frecuencia.

La profesora toma mate que le ofrece una alumna mientras escribe en el pizarrón palabras o frases que se van discutiendo en grupo.

2.3 no hay mate al comenzar la clase. Si trae mate una mujer que llega a los 40 minutos de iniciada la clase y se sienta adelante. La profesora toma del mate que ésta le convida. A la hora y media de iniciada la clase la profesora toma agua de la botella por primera vez.

2.4 la profesora casi en el centro del aula “cortando” la distancia entre su escritorio y la gran mayoría de los alumnos que se ubican en ultima fila.

Una alumna se levanta y hace un paso para devolverle un mate que le había cebado la mujer de adelante.

3) Modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente:

3. Uso del pizarrón (vista). La profesora anota en el pizarrón su correo electrónico y escribe que hoy comienzan la Unidad 3: “Identidades Sociales”.

4) Articulaciones entre los cuerpos:

4.1 la profesora hace una devolución del parcial domiciliario que presentaron los alumnos. Entrega estos parciales y todos se inclinan sobre los papeles que reciben para leer las correcciones.

Luego de terminar de conversar sobre el parcial domiciliario, la profesora les da indicaciones sobre el trabajo final, instándolos a que delineen ya su objeto de estudio.

A la hora de iniciada la clase se da un intercambio entre la profesora y el alumnado sobre el tema del día.

4.3 todos los alumnos se ubican en la última fila del aula. En esta ultima fila, una chica se sienta sola, luego hay un espacio de dos bancos libres, luego un chico, luego otros dos bancos libres y luego dos chicas juntas (el patrón de disposición de los alumnos en el aula es similar al de la clase anteriormente observada).

A los 40 minutos de iniciada la clase llega una alumna y se sienta bien adelante, separada del resto del grupo que está atrás (esta misma persona la clase pasada se había sentado también de la misma manera). Despliega su mochila y ropa en varias sillas a su alrededor. A los 10 minutos llega otra alumna. Se sienta en la ultima fila, al lado de la chica que se había sentado sola.

Observación en la Cátedra “Antropología Sociocultural II”, Facultad de Ciencias Naturales y Museo.

Ubicación en el Plan de Estudios: la asignatura se cursa en el cuarto año de la carrera de Antropología.

Observación de clase de trabajos prácticos: día 28/5/2019, martes de 17.30 a 20.30hs, calle 60 y 122.

Docentes: Ana Sabrina Mora (adjunta), Mariel Cremonesi (JTP) y Juan Osaka (ayudante alumno).

Tema de la clase: La clase de hoy es “B” (hay una por mes). Son de tutoría donde se definen una serie de pautas para organizar y supervisar el trabajo de investigación e intervención de los alumnos en el marco del desarrollo de practicas preprofesionales.

Aspectos Generales:

3 docentes

4 mujeres, 8 hombres

Los alumnos están entre los 20 y los 30 años, aunque hay una persona promediando los 40.

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

1.1 Cuerpos delgados, nadie de piel negra.

1.2 una chica con aro en la parte media de la oreja y en el labio inferior. Esta misma persona con el flequillo cortado y el pelo teñido de verde. Casi la mitad de los hombres con pelo largo o semilargo, con bastante presencia de barba.

Es un día frío por lo cual la gran mayoría esta bien abrigada y no se puede apreciar si tienen tatuajes, salvo en el rostro (que no se observan).

1.3 un chico con pelo largo, barba, pañuelo en la cabeza, camisa leñadora, pantalón explorador y zapatillas de *trekking*. Predomina la remera y el buzo, aunque hay algunos de camisa. Hay otro con pantalón de *jogging* que se lo recoge hasta la altura de la rodilla y zapatos de *trekking*. Otro alumno con collar (muy similar, sino es, al rosario hindú llamado *yapamala*) y pulseras de cuentas de colores. Otro con un pantalón con motivos hindúes y vivos dorados.

1.4 Inunda el ambiente un pronunciado aroma a manzana. Lo atribuyo al consumo de alguna barra de cereal o algún producto de este tipo, pero me llama la atención como irrumpe esta fragancia.

1.5 una alumna en tono muy familiar le pregunta la clave de *wifi* a la profesora dirigiéndose con la expresión “che, sabes la clave?”. De otro me llama la atención su clara tonada serrana.

La altura de la voz de la profesora (JTP) es media.

En el momento de puesta en común del grupo con un docente en cada mesada, naturalmente hay mas bullicio, pero no es excesivo. Por momentos, una carcajada colectiva irrumpe el clima. A la hora y 45 minutos de iniciada la clase se hizo súbitamente un silencio muy marcado en todo el aula. Una de las profesoras, que estaba trabajando con un grupo, retomó la palabra con éste en un tono mucho más bajo de lo que habitualmente lo estaba haciendo. Pero a los quince minutos de esto, se genera un gran bullicio. El clima casi monástico que reinaba hasta hace un rato contrasta con este presente ruidoso.

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

2.1 cuerpos sentados en banquetas sobre una mesada de granito. El principal punto de apoyo son los glúteos sobre banqueta y algunos apoyando codos.

A la hora y 10 minutos de iniciada la clase los cuerpos (mas allá de haber cambiado la disposición y haberse ahora sentado enfrentados en mesadas) continúan en la misma posición (sentados en banqueta).

A las dos horas y media de iniciada la clase una chica se cruza de piernas sobre la banqueta. Lo mismo un chico. Una chica apoya ambos codos de manera bastante pronunciada sobre la mesada. También en el plenario general una profesora apoya sus codos sobre la mesada. Dos chicos en el plenario de cierre se sentaron sobre la mesada y apoyan sus piernas en las banquetas.

2.2 fundamentalmente los alumnos mueven brazos/manos y piernas. Brazos para escribir, gesticular, tomar mate son las partes corporales mas empleadas.

2.3 a los 45 minutos de iniciada la clase, hay mucho consumo de mate. El ayudante alumno me convida varios. Varios alumnos comen galletitas (se siente el ruido de los

paquetes al abrirse). En este momento llega un alumno con una bandeja de comida. Yo también consumo pastillas.

A la hora y 50 minutos de comenzada la clase sigue un grupo tomando un mate y comiendo galletitas. Asimismo, tres alumnos arman respectivamente un cigarrillo de tabaco dentro del aula. Tienen sus propias bolsas con este producto, pero intercambian entre ellos algunas cosas.

2.4 a los 30 minutos de comenzada la clase llega un grupo de 4 alumnos (venían de “hacer campo” en Punta Lara en el marco de las practicas preprofesionales de la cátedra). Una chica que estaba en la primera mesada se pasa a la ultima fila donde se sentaron los recién llegados. También algunos alumnos salen y regresan rápidamente al aula.

3) Modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente:

3. Principalmente la vista, con el uso de computadoras.

4) Articulaciones entre los cuerpos:

4.1 a los 30 minutos de iniciada la clase, luego de señalar algunas cuestiones vinculadas al trabajo de investigación, la profesora (JTP) pide a los alumnos que se reorganicen en grupos. Si antes se sentaban en la mesada todos mirando al frente, ahora también se sientan dándole la espalda. Se conforma un grupo de 4 personas en una mesada, otro de 6 en la segunda y otro de 2 en la de más atrás.

En una mesada, el ayudante le pregunta como van en el grupo con la investigación. Hace un cronograma con un papel y les va sugiriendo como organizar en el tiempo su investigación (cuando hacer entrevistas, el tiempo que les llevará desgrabarlas, articularlas luego con la bibliografía, etc.).

A las dos horas de iniciada la clase los tres docentes se agrupan en el frente a conversar una cuestión entre ellos. El grupo de alumnos de la ultima mesada se retira íntegro afuera, con al menos dos portando cigarrillos sin encender en sus labios. El grupo del medio se queda conversando en un clima de camaradería.

A las dos horas y quince minutos de iniciada la clase la profesora (adjunta) propone compartir en un plenario lo que trabajo cada grupo.

4.2 el aula tiene un pizarrón al frente y otro al costado derecho (mixtos, una parte para fibrón y otra para tiza). No hay sillas ni mesas sino 5 hileras de grandes

mesadas forradas de granito. Hay en un lateral un mueble embutido (por lo que recuerdo de mis épocas de estudiante, que cursaba también en estas aulas, servía para guardar material de observación de otras materias). Al fondo una última hilera de mesadas con piletas lavatorios. Para sentarse hay banquetas sin respaldo. Las ventanas están en la parte trasera del aula. Hay tragaluces en una de las paredes laterales y sobre la puerta de ingreso.

Hay un proyector amurado a techo, piso de cerámico, ventilador sobre pared lateral. Estufa a gas en el fondo del aula. *Atomlux* (luz de emergencia) cercano a la única puerta de ingreso/salida.

4.3 hay notebooks y esto lo enfatizo la profesora adjunta que es necesario traer para las clases tipo “B”. Invitan a ingresar a aulas web para ver unos formatos de anteproyectos de los grupos de investigación.

Luego de lo señalado por la profesora para que se reorganicen, los alumnos están enfrentados en las mesadas, cercanos entre si. Como hay 3 grupos, uno por mesada, los 3 docentes se sientan cada uno con un grupo.

Para tener un panorama mas completo de la clase, no me senté en una mesada sino en una banqueta en un lateral del aula. Cuando se dio la organización grupal quedé fuera de los grupos. Obviamente podía pararme y acercarme a una mesada, pero era un diálogo entre un grupo de alumnos ya consolidado alrededor de un tema común de investigación que escuchaba las sugerencias que les hacia el docente.

En el plenario de cierre se forma un gran circulo empleando dos mesadas, sentándose todos en las partes externas de ambas.

Segunda Observación en la cátedra “Antropología Sociocultural II”, Facultad de Ciencias Naturales y Museo”

Clase de trabajos Prácticos observada: día 4/6/2019, mismo día, horario y lugar que la observación pasada.

Docentes: Mariel Cremonesi (JTP) y Juan Osaka (ayudante alumno).

Tema de la clase: Relaciones de poder y legitimaciones.

Aspectos Generales:

2 docentes

7 hombres y 4 mujeres (ver ítem 4, en especial 4.3)

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

1.2 Hoy es un día incluso mas frio que el de la anterior observación, están mas abrigados los alumnos. Desde que comenzó la clase un alumno tiene colgado del cuello auriculares con parlantes grandes. Parecen cumplir una función mas bien estética, como una prenda o accesorio de vestir, mas que un dispositivo para escuchar música. Una de las alumnas tiene pulsera en tobillo. Otra un tatuaje en antebrazo.

1.4 Desde mi ingreso al aula percibo un intenso olor que yo vinculo con la crema “Just oleo 31”.

1.3 las mochilas y camperas están apoyadas fundamentalmente en las mesadas, en los costados, y hay poco uso del perchero que está en la pared cerca de la puerta de ingreso.

1.5 los alumnos, al igual que la clase pasada, usan mucho el lenguaje inclusivo terminado en “e”.

La ventana del aula da a la calle 112, son las 18hs y se escucha un intenso ruido de tránsito (bocinazos, aceleradas y frenadas). No recuerdo la semana pasada haber escuchado tanto ruido externo. No sé si se debe a que no había o bien a que no le preste la suficiente atención.

En el momento de intercambio de descripciones entre compañeros, aumenta el volumen general de ruido en el aula, se adivinan risas y conversaciones.

Cuando se da la pauta de trabajo consistente en articular la descripción del espacio con el texto de hoy (Foucault) nuevamente aumenta el bullicio en el aula.

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

2.1 pasados 45 minutos de iniciada la clase, los cuerpos de los alumnos permanecen sentados sobre banquetas, los docentes siempre parados y deambulando en ocasiones por el aula.

2.2 La parte más móvil de los alumnos es la mano que emplean para realizar el ejercicio de descripción del espacio.

2.3 Profesores y alumnos toman mate. Un alumno le pide un mate al ayudante.

Un alumno come mandarina. Toma la mandarina que había dejado sobre la mesada, la pela (deja la cascara sobre la mesada) y come algunos gajos dejando el resto sobre la cascara. A su lado, otro alumno tiene un pan integral y en un *tupperware* una pasta. Él y su compañero arrancan con las manos pedazos de pan y lo pasan por la pasta antes de ingerirlo.

Los docentes me ofrecen mate durante gran parte de la clase, el cual acepté en todos los casos.

A la hora de iniciada la clase, en la segunda mesada sacan una gran galleta envuelta en papel *film* y van cortando pedazos con la mano para consumirla. Le convidan de la misma al ayudante. Hay botellas de plástico y vidrio con agua.

2.4 mientras se desarrolla la actividad de descripción del espacio indicada a los alumnos, la profesora deambula con su cuaderno por el aula, leyendo cosas en él.

A la hora de iniciada la clase por primera vez una alumna (que había llegado más tarde del inicio) se para y se acerca a la primera mesada. Mira algo y vuelve hasta la segunda fila donde se queda hablando con un alumno.

Otra alumna que había llegado también tarde y que estaba en la anteúltima fila se va hasta la primera a saludar con un beso a otra alumna y se quedan conversando.

A la hora y media de comenzada la clase un alumno de la segunda fila se para y va hasta la ultima a saludar a otro y se queda conversando con él. También se incorpora otro alumno, pero en este caso para salir del aula.

3) Modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente:

3. la profesora anota en el pizarrón conceptos claves sobre la disciplina y el biopoder, que era lo que tenían que leer para hoy los alumnos. La profesora escribe en el pizarrón la indicación de prestar atención a las huellas de los mecanismos del disciplinamiento, descriptos en la bibliografía, en la descripción del espacio que hicieron.

4) Articulaciones entre los cuerpos:

4.1 la profesora espera 15 minutos del tiempo pautado para el inicio de la clase para que lleguen mas alumnos. Hay cuatro hombres y dos mujeres por el momento. La profesora pregunta quien leyó y dos responden que algunos textos pero no todos los indicados para esta clase. Se recuperan temas de lo visto en el teórico pasado

(Foucault y la biopolítica). Cinco minutos después llegan 3 alumnos más, dos mujeres y un hombre. Aquí, la profesora propone hacer una actividad individual donde cada alumno debe describir a partir de todos los sentidos el espacio del aula (muebles, puertas, etc.). La profesora invita que en esta descripción se especifique la postura de los alumnos, como están sus músculos, etc.

A diez minutos de indicada esta actividad llega otro alumno (hombre) a clase. Luego de 20 minutos, la profesora indica a los alumnos que intercambien con su compañero la descripción que hicieron. Deben leerla y anotar diferencias con la que ellos realizaron. Diez minutos después, la docente pide a los alumnos que reflexionen, a partir de la descripción del espacio, acerca de las huellas del disciplinamiento de los cuerpos de los que habla Foucault.

A las 19hs, la profesora propone un plenario donde comparten las descripciones de todos y los contrastes entre las descripciones que encontró su compañero. En éste, la profesora dice que le llamó la atención que nadie se paró de su banco para describir el aula, enfatizando como la disciplina hace que uno se quede sentado. Este plenario duró 45 minutos. Los docentes enfatizan que hubo poca lectura de la bibliografía indicada para el día de la fecha. Se habilita un espacio para leer algunas partes de los textos

4.2 La clase tiene lugar en el mismo aula, D2, descripta en la clase pasada.

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. [esta misma observación es efectuada por la profesora en el plenario con los alumnos].

4.3 los alumnos se disponen en la primera y la segunda mesada, cuatro en la primera y tres en la segunda.

Los alumnos que fueron llegando mas tarde se van sentando en la mesada de atrás. A media hora de iniciada la clase la disposición es: 1ª mesada: 2 hombres y 2 mujeres; 2ª mesada: 3 hombres; 3ª mesada: 2 mujeres y 1 hombre y 4ª mesada: 1 hombre.

Los alumnos se ceban mates entre sí, estiran sus manos para alcanzarle un mate a un compañero relativamente distante.

En el plenario general, los de la 1ª fila se dieron vuelta, apoyaron sus espaldas contra la mesada (apoyando codos sobre esta) y los de la mesada del medio se abrieron hacia los costados, mientras que los de las últimas dos filas se fundieron. Allí, una alumna se sentó sobre la mesada.

En el plenario, alumnos dicen que la mesada (que son fijas) condiciona el uso del espacio, resaltando que la primera mesada es para los docentes. Un alumno dice que están incómodos al momento de sentarse. Otro enfatiza que todo está organizado para mirar hacia adelante. Otros agregan que las banquetas son incómodas y las mesadas frías para apoyarse. También otro alumno destaca que la funcionalidad del aula está orientada hacia adelante.

La profesora puntualiza como el espacio condiciona pero también hay agencia por parte de los actores que pueden introducir pequeñas rupturas en el mismo.

Observación en la Cátedra “Antropología Cultural y Social”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ubicación en el Plan de Estudios: la asignatura se cursa en el primer año de Sociología, en el segundo año de Ciencias de la Educación y es optativa para otras carreras de la Facultad.

Docente: Rafael Farace (ayudante diplomado).

Clase de trabajos Prácticos observada: día 3/5/2019, viernes de 16 a 18 hs, Calle 51 e/ 124 y 125

Tema de la clase: etnocentrismo y relativismo cultural.

Aspectos Generales:

1 docente

8 hombres

19 mujeres

1 persona sobre la cual no pude determinar género por simple observación

Todos jóvenes de menos de 30 años.

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

1.1 no hay personas de piel negra. En general, cuerpos delgados.

1.2 mucha presencia de aros, no solo en orejas sino también en nariz. Varones con corte de cabello a la moda (rapado a los costados y largo arriba). Uno con barba estilo *hipster*.

Algunas alumnas teñidas (pelo colorado) y dos alumnos juntos con el pelo violeta. No se observa uso masivo de maquillaje en rostro. Gran presencia de uñas pintadas. Se pueden observar algunos tatuajes. Una alumna con campera deportiva, pollera y medias negras altas. Una alumna con pelo rapado abajo y largo arriba.

1.3 En su mayoría los alumnos visten jeans, pero hay también algunos que usan *jogging*. Un alumno con pantalón corto. Todos con remera, salvo un alumno con camisa. Anteojos con marcos de plástico y que se destacan. El calzado de todos son zapatillas.

1.4 “no hay” olores. Sin embargo, llega una alumna a los 30 minutos de iniciada la clase y es muy intenso el aroma a perfume que se percibe con su ingreso. No sé si esto se debe a que tiene exceso de perfume o responde al contraste con el ambiente olfativo “neutro” al que ya me había habituado.

1.5 el timbre de voz del profesor es medio, sin gritar ni bajo en intensidad. Las intervenciones de los alumnos en términos de sonoridad son también moderadas.

Fuerte bullicio al comenzar la actividad grupal. Una alumna le pide silencio (e indirectamente atención) a miembros de su grupo que charlan.

A la hora y 50 minutos de comenzada la clase, cuando el profesor pide que los alumnos digan sus temas de investigación se da un fuerte bullicio.

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

2.1 los cuerpos sentados en pupitres. Al principio de la clase el peso es sobre glúteos y la espalda (pocos apoyados sobre codos). Piernas en 90 grados, semi estiradas y también algunas cruzadas.

2.2 los alumnos sólo mueven la cabeza y piernas. Algunos miran el teléfono, inclinan la cabeza y mueven los pulgares oprimiendo la pantalla. Si bien muchos tienen el texto en papel, muchos también lo están leyendo a través de su teléfono en tanto lo tienen en formato digital.

Profesor parado, al principio de la clase camina poco, eventualmente se sienta sobre el escritorio y efectúa mucha gesticulación con manos.

Alumna jala con su dedo de su labio inferior y también se toca la lengua. Otra alumna se trenza el pelo con los dedos, otra recoge el suyo, lo suelta y lo vuelve a hacer.

Las mejillas de los alumnos se ruborizan cuando tienen que hablar para toda la clase.

A los 45 minutos de comenzada la clase se empieza a apreciar cómo los alumnos estiran sus brazos y algunos bostezan. El profesor explica mucho con las manos mientras camina el espacio cercano al pizarrón.

Una alumna se para, va hasta el frente a revisar el teléfono que dejó cargando y vuelve a su lugar.

En el momento de la lectura en grupos de las notas periodísticas, alumnos se acercan al escritorio del profesor (que se sentó por primera vez en la silla desde que comenzó la clase, antes lo había hecho sobre el escritorio) a consultarle algo con respecto al trabajo de investigación.

Los alumnos discuten el tema propuesto a trabajar y luego aprovechan para socializar de que carrera son (sociología, ciencias de la educación, historia, etc.).

En el plenario, el profesor anota algunas palabras claves en el pizarrón de las cuestiones que se van señalando.

A la hora y 45 minutos de iniciada la clase comenzó cierto murmullo de movimiento entre los alumnos, algunos guardando sus útiles. Otros mirando la hora o estirando. Sobre esto último, algunos alumnos se estiran en su silla. Llevan sus manos hacia atrás, las cruzan y se toman la nuca, al tiempo que estiran las piernas.

2.3 una alumna toma jugo en cajita, otra con una botellita de agua mineral y una tercera con mate y bizcochos de grasa.

A la hora de iniciada la clase el profe saca de su mochila una botella de agua y bebe un sorbo.

Las alumnas del fondo le ofrecen un mate al profesor. Éste cruza toda el aula para recibirlo. Regresa hasta la mitad del aula donde se queda hablando para luego volver a entregar atrás el mate.

2.4 Los alumnos permanecieron fundamentalmente sentados en su lugar. El único que se mueve bastante (se para o se sienta, camina, etc.) es el profesor.

3) Modalidades perceptivas interpeladas pedagógicamente:

3 el profesor utiliza un *powerpoint* y escribe asimismo en el pizarrón. En el *powerpoint* predomina el texto, aunque había algunas imágenes. No tenía audio.

Las consignas para trabajar con los artículos periodísticos no fueron dictadas, sino que fueron proyectadas, disponibles durante toda la actividad. Los alumnos copian las consignas en sus cuadernos igualmente.

4) Articulaciones entre los cuerpos:

4.1 el tiempo colectivo está pautado por el profesor. Al principio, va preguntando a cada uno que tema eligió o está pensando para el trabajo de investigación que tiene que hacer a lo largo de la cursada. Luego recupera las cuestiones centrales del tema del día (etnocentrismo).

Una alumna sale con un termo y retorna con éste (presumiblemente lleno) en un breve periodo. Varios alumnos ingresaron/llegaron al aula pasados los quince minutos de iniciada la clase.

A la hora de iniciada la clase, luego de comentar el tema del día, el profesor propone una actividad. Son dos artículos periodísticos sobre lo que acontece en la ciudad de Buenos Aires con grupos de migrantes, para pensar la cuestión del etnocentrismo en nuestra cotidianeidad. Participo de esta actividad con un grupo de alumnos.

Transcurrida media hora de actividad en grupos (una hora y media desde que comenzó la clase) el profesor da inicio al plenario general de puesta en común.

A la hora y cincuenta minutos desde el inicio de la clase el profesor indica la lectura para la clase siguiente, el texto de Canclini (cultura y sociedad). Pide los temas que cada uno de los alumnos va a abordar como trabajo de investigación.

La asistencia se pasa haciendo circular una hoja de grupo en grupo.

4.2 aula en buenas condiciones edilicias. Ventanas con cortinas, aire acondicionado (no ventilador), alarma de incendio, proyector colocado en el techo. Computadora en escritorio adyacente. Pizarrón a fibrón, luz de emergencia (*atomlux*).

El tamaño del aula es pertinente para la cantidad de alumnos que hay adoptando esa disposición y posición (sillas en filas, cuerpos sentados).

Para la actividad con los artículos periodísticos, el profesor dice que se formen grupos: se forman de 6 personas cada uno aproximadamente. Y son un total de cuatro grupos. Formamos círculos alargados.

4.3 cuerpos en filas, sentados. La gran mayoría se colocó en las primeras filas, cerca del escritorio. Las últimas dos filas quedaron vacías, a excepción de dos alumnas que se sentaron bien detrás, la composición visual da la sensación de que éstas estaban “desprendidas” del resto.

Al sentarse en la primera fila no queda mucho lugar entre el escritorio y los alumnos. El profesor “avanza” hasta este espacio. Avanza y retrocede en el espacio entre el pizarrón y 30 cm antes de la primera fila. También bascula de lado a lado en frente del pizarrón.

Los alumnos no intervinieron la disposición de las sillas. La fila de sillas que estaban juntas unas de otras siguieron así y las mas espaciadas también fueron ocupadas sin alterar la relación/distancia que vacías tenían con las otras. Las sillas, que están unidas, no estaban dispuestas homogéneamente y este patrón con el que se encontraron los alumnos no fue intervenido por ellos cuando se dispusieron a ocupar los lugares.

En la parte del trabajo grupal, los alumnos se organizaron espacialmente en semicírculos. El profesor es consultado y circula (puede hacerlo ahora mas fácilmente ya que se abrieron espacios vacíos en el aula por la disposición en círculos) entre los grupos. Como el bullicio en el aula aumenta, incluso de una punta a otra del mismo grupo cuesta escucharse, el grupo que al principio estaba mas disperso en el espacio se acerca más, cerrando más el círculo sobre si para poder escucharse entre los compañeros.

Bibliografía

- ABU-LUGHOD, Lilia y LUTZ, Catherine (1990) *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ACHILLI, Elena (1990) *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes: Rosario.
- ACHILLI, Elena (2005) *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ACHILLI, Elena (2017) "Enseñar antropología. Una introducción". En: CERLETTI, Laura y RÚA, Maximiliano. (Comp.). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, pp. 15-28.
- 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.
- ÁLVAREZ DE TOMASSONE, Delia Teresita (2006) *Universidad Obrera Nacional, Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948 - 1962)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de la U.T.N.
- ANDERSON, Ben (2014) *Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions*. Durham: Ashgate.
- ARDÉVOL, Elisenda; ESTALELLA, Adolfo; DOMÍNGUEZ, Daniel. (coords.) (2008) *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. País Vasco: Ankulegi Editora.
- ARIÈS, Philippe (1986) "La infancia". *Revista de Educación*, (281), pp. 5-17.
- ASCHIERI, Patricia (2013) "Hacia una etnografía encarnada: La corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación". *X Reunión de Antropología del Mercosur*. Córdoba (Argentina).
- AZCONA, Maximiliano, MANZINI, Fernando y DORATI, Javier (2013) "Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología". *Cuarto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata (Argentina).
- BADARÓ, Máximo (2015) "Dentro y fuera del cuartel: transformaciones en la vida cotidiana del Ejército Argentino (1990-2010)", *Voces en el Fénix*, 48 (9), pp. 86-95.
- BARBERO, Martín (2006) *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- BENVENUTO, Andrea, BRÉGIN, Gildas y MEZIANI Martial (comp.) (2019) *Perspectivas comparadas sobre discapacidad. Francia y América Latina*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- 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.
- BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, Aurora (2006) "Antropología de la educación para la formación de profesores". *Educación y Educadores*, Volumen 9, Número 2, pp. 149-167.
- BETANCOURTH, Elisabeth, MORA, Ana Sabrina y SÁEZ, Mariana (2018) "Cuerpo, política y memoria. Conflictos, resistencias y prácticas corporales". *Revista Corpo-grafías, Estudios críticos de y desde Los Cuerpos*, 5(5), dossier especial.
- BLÁZQUEZ, Gustavo (2012) *Los actos escolares, El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- BONOMO, Mariano y PRATES, Luciano (2020) *Historias de la arqueología en el Museo de la Plata. Las voces de sus protagonistas*. Buenos Aires: Ediciones de la Sociedad Argentina de Antropología.
- BOURDIEU, Pierre (1986) "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo". En AAVV: *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta.
- 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 PASSERON, Jean (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRAVIN, Clara (2007) "Cuerpos, subjetividades y educación: aportes de la sociología clásica a los desarrollos actuales". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Fac. Filosofía y Letras. UBA, n° 25, año XXV.
- BRAVIN, Clara (2013) "Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas y nuevos desafíos". En AAVV, *Culturas Estudiantiles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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.
- BRIGGS, Jean (2000) "Emotions have many faces: Inuit lessons". *Anthropologica*, vol. 42, n. 2, pp. 157-164.
- BRITO, Andrea y FINOCCHIO, Silvia (2006) "Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas". *Serie del lenguaje y la comunicación*, num. 12, Caracas: IESALC.
- BROGUET, Julia; CORVALÁN, María; DRENKARD, P.; Mennelli, Yanina y RODRIGUEZ Manuela (2019) "Argentina, ¿de dónde sos? Estrategias performáticas y pedagógicas para abordar el racismo". *Revista brasilera de Estudos da Presenca*, vol 9, n°1, pp. 29-44.
- CABRERA, Paula (compiladora) (2017) *Antropología de la Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL (UBA).
- CARLI, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- CAROZZI, María Julia (2005) "Talking Minds: The Scholastic Construction of Incorporal Discourse". *Body & Society*, vol. 11(2), pp. 25–39.
- CASCO, Miriam (2007) "Prácticas comunicativas del ingesante y afiliación intelectual". *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación*. Tandil (Argentina).
- CASTELLS Manuel (2001) *La Galaxia en Internet*. Barcelona: Areté.
- CERLETTI, Laura (2017) "Antropología y educación en argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, ano 23, n. 49, pp. 123-148.
- CERLETTI, Laura y Rúa, Maximiliano (comp.) (2017) *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- CITRO, Silvia (2003) *Cuerpos significantes. Una etnografía dialéctica con los toba takshik*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- CITRO, Silvia (2006) "Variaciones sobre el cuerpo: Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la Etnografía". En: MATOSO, Elina (comp.) *El Cuerpo In-cierto. Arte / Cultura / Sociedad*. Buenos Aires: Letra Viva, pp. 45-106.
- CITRO, Silvia (2009) *Cuerpos Significantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- CITRO, Silvia (coordinadora) (2011) *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 17-58.
- CITRO, Silvia (2014) "Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas". *Corporografías. 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 (2019) "Corporalidad y Performance en las prácticas educativas. Matrices para un horizonte decolonial". *Lección inaugural de la Maestría en Educación Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.*, Universidad de Medellín (Colombia).
- CITRO, Silvia y ASCHIERI, Patricia (coord.) (2012) *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Editorial Biblos: Buenos Aires.
- CITRO, Silvia, BIZERRIL, José y MENNELLI, Yanina (coord.) (2015) *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las Américas*. Buenos Aires: Biblos.
- 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 (2017) "Hacia una metodología de performance-investigación. Aportes desde la intervención performática y el teatro etnográfico". *Actas de la XII Reunión de Antropología del Mercosur*, Posadas (Argentina), UNaM.
- CLASSEN, Constance (1997) "Engendering Perception: Gender Ideologies and Sensory Hierarchies in Western History". *Body and Society*. 3 (2), pp. 1-19.
- COSCARELLI, María Raquel (2014) "Currículo universitario y formación docente". En MORANDI, Glenda y UNGARO, Ana (comps) *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP.
- CRAPANZANO, Vicent (1994) "Reflexions sur une anthropologie des Emotions". *Terrain*, n. 22, pp. 109-117.
- CRISORIO, Ricardo (coord.) (2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP.
- CROSSLEY, Nick (2001) *The Social Body. Habit, Identity and Desire*. London: Sage Publications.
- CSORDAS, Thomas (1993) "Somatic Modes of Attention". *Cultural Anthropology*, 8 (2), pp. 135-156.

- 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.
- DESCARTES, René (1987) *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Madrid: Editorial Gredos.
- DESCARTES, René (1989) *Discurso del Método. Para conducir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias / Tratado de las pasiones del Alma*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad* . Bs.As.: Amorrortu.
- 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 (2010). *Aprender y enseñar con las nuevas tecnologías*. Santillana: Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL Ines y PINEAU, Pablo (1995) “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”. En: PUIGGRÓS, Adriana y CARLI Sandra (comp.) *Historia de la educación en la argentina, VI Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto (2010). *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. 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.
- EDWARDS, Verónica (Sin Fecha) "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Mimeo de circulación en la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP).
- FARNELL, Brenda (1999) “Moving Bodies, Acting Selves”. *Annual Review of Anthropology*, vol. 28, pp. 341-373.
- FARNELL, Brenda (2000) “Getting Out of the Habitus: An Alternative Model of Dynamically Embodied Social Action”. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 6, n°3, pp. 397-418.
- FARNELL, Brenda y HUNTLEY, Joan (1995) “Ethnography Goes Interactive”. *Anthropology Today*, n°. 111, pp. 7-10.
- FOUCAULT, Michel (1987) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1982) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FURLÁN, Alfredo (1995) “¿Un cuerpo políglota?” *II Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, FAHCE, La Plata (Argentina).

- FURLÁN, Alfredo (1999) “El lugar del cuerpo en una educación de calidad” *Educación Física y Deportes*, año 4, n° 13.
- GALAK, Eduardo y VAREA, Valeria (2013) *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- GALAK, Eduardo y ORBUCH, Iván Pablo (2015). “La educación de los cuerpos “peronistas”. Un estudio a través de la prensa local de la zona metropolitana sur”. *Historia de la Educación* , vol. 16, n° 2, pp.189-207.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GUBER, Rosana (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- HALL, Edward (2005) *La dimensión oculta*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- HAMILTON, David (1989) *Towards a Theory of Schooling*. NewYork: The Falmer Press.
- HASKINS, Charles (1970) *The Rise of Universities*. Cornell: Cornell University Press.
- HINE, Christine (2000) *Virtual Ethnography*. Londres: SAGE.
- HOWES, David (ed.) (1991) *The Varieties of Sensory Experience: A Sourcebook in the Anthropology of the Senses*. Toronto: University of Toronto Press.
- IBARRA, María Inés y SZYCHOWSKI, Andrés. (2014) “El oficio de estudiante universitario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Aportes para su construcción”. *Curso de Contención y Permanencia para ingresantes a la Carrera de Abogacía*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, pp. 7-19.
- JACKSON, Michael (1983) “Knowledge of the body”. *Man* 18, pp. 327- 345.
- JACKSON, Phillip (1992) *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.
- JACKSON, Phillip (1999) *Enseñanzas implícitas*. Bs. As: Amorrortu.
- 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.
- LABAN, Rudolf (2006) *El dominio del movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- LARA, Alí y ENCISO DOMÍNGUEZ, Giazú (2013). “El Giro Afectivo”. *Athenea Digital*, 13(3), pp. 101-119.
- LEAVITT, John (1996) “Meaning and feeling in the anthropology of emotions”. *American Ethnologist*, vol. 23, n.3. pp. 514-539.
- LE BRETON, David (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE GOFF, Jacques (1996) *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- LESBEGUERIS Mara (2019) “Infancias con expresiones sexo-genéricas disidentes. Una mirada transgénero, feminista y psicomotriz”. *Conferencia Asociación Uruguaya de Psicomotricidad*, Montevideo (Uruguay).
- LEVORATTI, Alejo (2016) *Deporte y Política Socio-Educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de educación física*. Buenos Aires: Prometeo.
- 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.
- LÓPEZ BETANCOURT, Elizabeth, MERLOS, Lucía Belén, MORA, Ana Sabrina, PROVENZANO, Mariana, SÁEZ, Mariana y VERDENELLI, Juliana (comp.) (2015). *Hacer espacio. Circulaciones múltiples entre cuerpo y palabras*. La Plata: Club Hem Editores y Ediciones ECART.
- LUTZ, Catherine y WHITE, Geoffrey (1986) “The anthropology of emotions”. *Annual Review of Anthropology*, n. 15, pp 405-436.
- MALATESTA, Alicia Angélica (2010). *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria: la conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Córdoba: Editorial de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- 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.
- MARTINEZ, Javier (2004) “El papel del tutor en el aprendizaje virtual”. *Revista virtual de la Universitat Oberta de Catalunya*. volumen noviembre 2004.
- MC LAREN, Peter (2003) *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- MEIJER, Irene y PRINS, Baukje (1998). “How Bodies Come to Matter: An Interview with Judith Butler”. *Signs: Journal of Women in Cultura and Society*, v. 23, n.º2, pp. 275-286.
- MÉNDEZ, Lucía y PALERMO, Gimena (2018) “Docencia y feminismo como perspectiva estratégica”, *X Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5, 6 y 7 de diciembre de 2018, La Plata (Argentina).
- MEIRIEU, Philippe (1998) *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- MERLEAU-PONTY, Merleau (1985) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- MILLER, Daniel y SLATER, Don (2000) *The Internet. An Ethnographic Approach*. Oxford: Berg.
- 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.
- MORANDI, Glenda (1997) “La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas”. *II Jornadas de Actualización en Odontología*. Fac. de Odontología de la UNLP. La Plata (Argentina), Julio 1997.
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- NEUFELD, Maria (2014) “El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos”. En: TOSTA, S. y ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 51-72.

- PATAWER, Ana, CANCIANI, Laura, GRECO, Julieta, RODRÍGUEZ CELIN, Lucila y SOTO, Alejandra (2017) “Saber hacer La participación en actividades de reproducción social, en las dimensiones expresivas de la vida social y en la escuela”. *Boletín de Antropología y Educación*, año 8, nro. 11, pp. 41-45.
- PAGANO, Claudia (2008) “Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico”. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, Universitat Oberta de Catalunya, volumen: enero de 2008.
- PALERMO, Gimena y MÉNDEZ, Lucía (2018) “Aportes para una perspectiva decolonial y feminista en docencia”. Memorias de *las 6tas Jornadas de Investigación y 5to Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas de la Facultad de Psicología de La Plata*, La Plata (Argentina), noviembre de 2018.
- 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.
- PINEAU, Pablo (1997) “De zoológicos y carnavales: interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional”. En CUCUZA, Hector (dir). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo 1943-1955*. UNLU/Editorial los libros del riel.
- PRIETO CASTILLO, Daniel (1995) “Prácticas de aprendizaje”. En: *Educación con sentido*. Mendoza: UNCuyo/ Ediciones Novedades Educativas.
- PUIGGRÓS, Adriana (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Bs. As: Paidós.
- 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.
- RABADE ROMEO, Sergio (1985) *Experiencia, cuerpo y conocimiento*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ROA, Luz (2017). “El teatro etnográfico como performance-investigación. Apuntes sobre la construcción de un conocimiento encarnado” Texto para uso interno del Seminario Permanente del CAS-IDES, abril de 2017.
- ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROS, Mónica y MORANDI, Glenda (2014) “La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción”. Documento de trabajo – Especialización en Docencia Universitaria (UNLP).
- ROSALDO, Michelle (1980) *Knowledge and passion. Ilongot notions of self and social life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino (1994) “La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?” En ANGULO F. y BLANCO N. *Teoría y desarrollo del currículum*. España: Aljibe.
- 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.
- SIRIMARCO, Mariana (2009) *De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*. Buenos Aires: Teseo.
- SOSA, Laura Mercedes (2008). “Educación corporal y Diversidad (estudio sobre prácticas corporales de inclusión de niños/as con discapacidades)”. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata (Argentina).
- SOSA, Laura Mercedes (2015) *Discapacidad, en Cuerpo y Educación: Las prácticas corporales en la inclusión de niños y niñas con discapacidad*. Bs.As.: Ediciones Al Margen.
- 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.
- SUÁREZ, Daniel (2011) “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación” En: ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel H. (comp.) *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- SUÁREZ, Daniel, OCHOA, Liliana y DÁVILA, Paula (2008) “¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos” En: AAVV, *Maestros contadores de historias: narrativas en red pedagógica*. Medellín: Universidad de Antioquia y Escuela del Maestro.
- SYNNOTT, Anthony (1993) *The Body Social. Symbolism, Self and Society*. London: Routledge.
- TAYLOR Steven y BOGDAN Robert (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VIGARELLO, George (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WAINERMAN, Catalina (2001) “Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales”. En WAINERMAN, Catalina y SAUTU, Ruth. (Compiladoras) *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- WEINSTEIN, Carol (1981) “Classroom design as an external condition por learning”. *Educational technology*, 21 (8), pp. 12-19.
- WELSCHINGER, Nicolás (2012) “La etnografía virtual revisitada: Internet y las nuevas tecnologías digitales como objetos de estudio”. *ReLMeCS*, vol. 2, nº 2, pp. 109-116.
- WIERZBICKA, Anna (1992) *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Nueva York: Oxford University Press.
- WOODS, Peter (1993) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.