Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Maestría en Comunicación/Educación

CUERPO Y NARRATIVAS DOCENTES

Reflexión analítica desde el campo
“Comunicación/Educación”

TESIS

Autor: Alberto Ivern

Director de Tesis: Sebastián Novomisky
Co-directora: María Antonieta Teodosio

INTRODUCCIÓN	
Sobre el autor: cómo llegué hasta aquí	
El Cuerpo en Comunicación/Educación: interpelaciones.....	
PRIMERA PARTE: ANCLAJES	
Estado de la cuestión	
Marco teórico	
Metodología	
SEGUNDA PARTE: REPRESENTACIONES DE <i>CUERPO</i>	
Individuos racionales que tienen un cuerpo	
Sujetos siendo un cuerpo con otros	
Hacia una posible articulación de perspectivas	
TERCERA PARTE: NARRATIVAS E IDENTIDAD: <i>LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REPRESENTACIÓN DE SÍ Y DEL MUNDO</i>	
Narrativas: ficción y realidad	
Narrativa y validación científica	
Narrativas en Comunicación/Educación: construcción y deconstrucción de sentidos	
A propósito de lo colectivo en las narrativas	
Cuerpo y narrativas en tiempos de convergencia	
Identidad: práctica cultural y <i>habitus</i>	
CUARTA PARTE: ACERCAMIENTO A UN CAMPO MATERIAL	
Análisis de narrativas autobiográficas y de experiencias docentes.....	
Análisis de encuestas: ¿cómo se representan a sí mismos los docentes?...	
CONCLUSIONES.....	
Referencias bibliográficas	
Anexos.....	

¿Cómo llegué hasta aquí?

Coincido con Dalmiro Sáenz en que es difícil escribir sobre uno mismo y al igual que él prefiero escribir sobre una mesa. Si no tuviese que presentar una investigación ante un jurado académico en este momento estaría preparando un monólogo gracioso para hacerlos reír. Desde muy pequeño tuve dos pasiones: escribir y actuar, y eso soy antes que otra cosa: un escritor y un artista. Circunstancias que sólo la casualidad podría justificar me empujaron simultáneamente a la Filosofía, a la docencia y al teatro corporal (mimo, danza, teatro físico), actividades que configuran los tres universos paralelos que transito desde hace unos 50 años con cierta felicidad y sin consumir medicación alguna como aconsejan quienes llaman a esta virtud de vivir tres vidas simultáneas “esquizofrenia múltiple”.

Como profesor de Filosofía integré la cátedra de Estudios Americanistas de la UBA; dicté Antropología filosófica en los profesorados de Letras y de Historia y en la escuela de Periodismo del Instituto Cardenal Ferrari. Coordiné talleres de capacitación en Argentina, Colombia; Perú; Costa Rica; Cuba; Santo Domingo, Haití; Chile; Paraguay y Uruguay.

Como Licenciado en Ciencias de la Educación, dicté clases, talleres y seminarios de muy diversas materias en los niveles medio, terciario (profesorados) y Universitario (UBA, UNLZ, UCA) y por actividades de capacitación docente trabajé asimismo en todos los niveles del sistema educativo formal y en instituciones de educación no formal. Integré la escuela de Capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires, del instituto Bernasconi y varios centros privados. Asesoré al Ministerio Nacional de Educación y fui responsable del nivel primario y medio del Programa Nacional de Escuelas Prioritarias (priorizadas por su bajo rendimiento escolar).

Como magíster en Doctrina Social de la Iglesia (Universidad de Salamanca), fui convocado por el CELAM para capacitar a los obispos de la Iglesia Católica de América Latina. Y por haber diseñado el método “EUSA” para la superación de obstáculos entre los deseos y los logros con el que acompañé procesos de organización barrial en diversas localidades de la provincia de Buenos Aires y otras localidades del interior del país, fui nombrado “embajador de paz de la República Argentina”.

Luego de estudiar el Arte del Mimo con Etienne Decroux y Marcel Marceau y actuar en Europa durante unos cinco años, regresé al país y fundé la Escuela y la Compañía Latinoamericana de Mimo y Teatro Corporal con jóvenes de diferentes países latinoamericanos que residían en Buenos Aires. Actualmente la Escuela tiene 16 sedes en diferentes países de América Latina y El Caribe. También coordiné proyectos periodísticos como “La Plaza Web”; “Latidoamérica” y “Agenda imprevista”.

Mientras tanto, escribí cuentos, poesías y novelas, aunque en general los editores me aceptaron –y en ocasiones me solicitaron- libros técnicos: de educación y filosofía.

Si hubiese hecho todas estas cosas una después de otra, hoy tendría aproximadamente unos 170 años y soportaría mayores sospechas que una esquizofrenia múltiple por mis vidas paralelas.

Entre los libros escritos sobre educación destaco: *A qué jugamos, el acompañamiento del niño marginado* (16 reimpresiones); *El acompañamiento del proceso grupal*; *Hacia una Pedagogía de la Reciprocidad* (2 ediciones); *El juego en el trabajo social* y *Juegos didácticos para el aprendizaje de la matemática desde el nivel inicial* (edición comprada y reeditada por el Ministerio de Educación para todas las bibliotecas escolares). Sobre temas sociales: *Hacerlo posible: autoorganización, proyectos compartidos y procesos de aprendizaje*; *Resignación o cambio: el problema social y su discurso*; *De habitantes a ciudadanos: nuevos liderazgos participativos*; *Decidimos nuestro destino: nada existe que no hayamos predicho y sentido*. Sobre Mimo: *El arte del Mimo*; *El teatro corporal, lineamientos para el aprendizaje y la práctica*. Libros de Cuentos publicados: *El sol no tiene sol*, *Los enemigos de Protago*; *La gran fiesta*. Novelas: *Refugio imperfecto*; *Los cometierra*. Dramaturgia de obras teatrales realizadas: *Latinoamérica*; *Espejismos*; *La Fisura y la Pared*; *“Pájaros de papel”*; *“Quiero amarte aquí”*; *“Mimomanías”*; *“Un Mimo nunca está de más”*; *“Cuerpo salvaje, mitos y leyendas del Abya Yala”*..

Mientras cursaba la maestría en Comunicación/Educación me ofrecieron la adscripción a un programa de narrativas para desarrollar el tema “cuerpo y narrativas”. Aunque resulte extraño, recién en ese momento tomé conciencia de que podía unir todas mis inquietudes referidas al lenguaje del cuerpo con mi pasión por escribir: las narrativas como herramientas para transformar la realidad. Así comienza esta investigación.

A todos los compañeros y profesores que me contuvieron dedico esta tesis, porque es gracias a ellos que tengo cifradas esperanzas en que esta investigación no termine siendo aplaudida como una excelente especulación racional en un encuentro de maniqués, sino un festejo de auténticos abrazos

El cuerpo en comunicación/ educación: interpelaciones

Aún trabajando en disciplinas corporales compartí durante años la creencia de que somos individuos que tienen un cuerpo. Mi primer propósito al iniciar la presente investigación fue el de demostrar que esa palabra, cuerpo, no designa una “substancia” (pre-lingüística, a-histórica), sino una representación (social, internalizada) de nosotros mismos (W.M. Gómez, 2009).

En mi caso no se trataba de una especulación abstracta. Intuí que esa representación dualista del sí mismo, donde el llamado cuerpo era asociado a una máquina perfecta o a un animal cuyos impulsos debían ser controlados por la razón pura, ilustrada, estaba justificando un sistema social y educativo en el cual desde la voz imparcial de la razón se legitimaba la represión de la expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, e incluso la mayoría de las múltiples inteligencias en aras de un pensamiento descontaminado de subjetividad y anclado básicamente en el razonamiento lógico deductivo merced a un desmedido privilegio por la lecto-escritura y la matemática.

¿Qué sentidos y significados pueden producirse socialmente cuando se dejan de lado las intenciones, las emociones, los sentimientos, las senso-percepciones, los movimientos y cuando la producción de conocimientos se reduce a la cuantificación y a la medición, propias del razonamiento lógico-matemático?

Pero mientras luchaba por la recuperación de esta dimensión corporal de la existencia seguía pensándome no como alguien atrapado por el lenguaje sino como alguien que posee un cuerpo es decir una cosa, algo que no era yo, la cual, -más allá de constituir las condiciones del existir humano-, estaba siendo reprimida en sus posibilidades de manifestar sensaciones, emociones, sentimientos.

Parafraseando a Freire, titulé un artículo: “Hacia una pedagogía para la liberación del cuerpo oprimido”, lejos de comprender que eran las propias palabras, es decir ese modo de llamarlo: mi cuerpo, -dado el imaginario social que ellas despiertan en occidente-, las que provocan en las personas esa imagen mental de sí mismos como una suerte de centauros: una mente racional domando a un cuerpo animal, como se le atribuye haber dicho a Aristóteles¹; o, más simplemente, como un conjunto de huesos, músculos, vísceras, etc. opción de sentido que muchos diccionarios siguen eligiendo como primera, -cuando no la única-, para definirlo.

La promocionada liberación corporal de los sesenta suponía un organismo joven, sano, delgado, adinerado, es decir unas cualidades más o menos excepcionales o temporales más que un proyecto emancipador. «¡Ponte desnudo... pero sé delgado, hermoso, bronceado!» , denuncia Foucault (1979). Si yo quería promover una emancipación social debía encontrar nuevas narrativas que nos permitieran superar el dualismo cartesiano. Pero ¿cómo hacerlo sin desacreditar la dimensión singular de las personas que tantos derechos y beneficios trae a la humanidad?

Acababa de cursar “Espacios Institucionales Educativos” (con Belén Fernández) donde por primera vez transité la experiencia de realizar una investigación autobiográfico-narrativa; empezaba a cursar un seminario sobre documentación

¹ En realidad Aristóteles lo define como Zóon lógon échon (“un viviente dotado de – o hecho de- palabra”) pero en lugar de viviente, Zóon se tradujo como “animal” y además se sustituyó Lógon (palabra, verbo, pensamiento) por “ratio” y así se configuró esa imagen centáurica del sí mismo como animal racional

narrativa y narrativa autobiográfica (con Daniel Suárez) con su clave disparadora “cómo llegamos hasta aquí” y “Espacios mediático-tecnológicos” (con Sebastián Novomisky), donde junto a las infinitas oportunidades de construcción y recepción de sentidos que abre el nuevo ecosistema comunicacional, leímos –casi de soslayo- *De animales a Diones*, de Harari, -nos sorprendió la importancia fundamental que este autor atribuye a las narrativas ficcionales a la hora de explicar la evolución del Homo Sapiens-, y *El hombre postorgánico, Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, de Paula Sibila, donde diferentes autores sugieren actualizar el viejo sueño de mejorar la raza humana mediante la manipulación genética o directamente reemplazar al humano que conocemos por un soporte más adecuado a la actual cantidad de información y la necesidad de procesarla de un modo cada vez más veloz. Todo ello legitimado por el espíritu empresarial de la eficiencia y las nuevas competencias que requiere el Mercado Mundial.

En ese contexto fui adscripto a un seminario de narrativas para desarrollar el tema “cuerpo-narrativas”. Esta circunstancia me motivó, como dije, a articular dos pasiones de toda mi vida, precisamente las narrativas y el lenguaje del cuerpo pero desde la nueva conciencia que había despertado en mí la maestría en Comunicación / Educación acerca de la articulación entre “comunicación /cultura / política /educación” y en particular de la importancia de las narrativas para la construcción de nuevas representaciones de sí y de mundos compartidos.

Persistía aquel primer impulso de liberar al cuerpo singular y con ello de recuperar la subjetividad para el campo del conocimiento científico. Pero, de pronto, buscando el sentido primitivo de la palabra cuerpo, encontré un diccionario chileno gracias al cual me enteré que ese sentido original es casi el contrario del que yo le venía dando. Este pequeño pero sorprendente hallazgo produjo en mí una suerte de cambio de mirada. Me permitió desocultar en el sentido de registrar allí donde tantas veces había posado mis ojos sin mirar, otras representaciones del sí mismo, de los otros, de la naturaleza, animando comunidades e inspirando estilos educativos diametralmente opuestos a los que creía únicos-válidos-posibles. Entonces toda mi investigación adquirió un nuevo giro, inesperado. Me propuse describir cada una de estas diferentes representaciones del sí mismo, del otro, del mundo.

Y por encontrarme ahora frente a distintas representaciones posibles –y no una sola-, me propuse indagar y documentar el origen y la vigencia de al menos dos de ellas -a las que consideré más importantes- y reparé -por primera vez- en las consecuencias sociales, políticas, culturales que se derivan de cada una y en particular en los modelos pedagógico-metodológicos a los cuales habilita y/o legitima cada una de ellas.

Más tarde pude intuir incluso, una posible articulación de los elementos que podría aportar cada una de esas dos grandes representaciones de sí a un modelo educativo superador del tradicional.

Y dada la importancia que a mi juicio tenía la cuestión, me interesé por averiguar – siquiera fugazmente, dado que ello sería materia de una investigación más extensa-, en qué medida cada una de estas representaciones de sí y del mundo se hallan presente en las representaciones que nuestros educadores tienen de sí mismos.

Pienso que el desocultamiento de las muy diferentes opciones pedagógicas que aparecen al identificarse con una o con otra de estas representaciones del sí mismo, puede contribuir a que cada educador eventualmente complete, cambie o re-elija, la propia representación de sí, según la considere más adecuada en función de su propio horizonte político y educativo. Y que ello podría facilitarse desde la investigación narrativa y autobiográfico-narrativa.

Con estos dos posibles aportes: la prefiguración de un modelo pedagógico alternativo fruto de la articulación de estas dos grandes experiencias históricas y la posibilidad de que cada docente reconfigure su propia representación de sí mismo, de lo que está siendo con otros y en la naturaleza, espero sumarme a la construcción del campo Comunicación / Educación, entendido éste como una herramienta de intervención para la transformación social.

PRIMERA PARTE:

ANCLAJES:

- Estado de la cuestión
- Marco teórico
- metodología

Estado de la cuestión

En su *Antropología del cuerpo y modernidad* (2002) David Le Breton describe las comunidades de los Canacos (Asia) y los Dogón (África) como ejemplos de culturas donde las personas sienten que forman parte del cosmos y de la comunidad que configuran con sus semejantes y antepasados. Incluso en la Europa premoderna –refiere este autor- las personas encontraban su identidad como miembros de una corporación o agremiación. De hecho “el hombre no se distingue de la trama comunitaria y cósmica en la que está inserto” (Pg. 29). Sobre todo en los sectores populares “un tejido de correspondencias entremezcla en un destino común a los animales, las plantas, el hombre y el mundo invisible” (ibid. Pg.33). Mijail Bajtin describe incluso las fiestas del carnaval cuando supieron ser cabalmente “la fiesta de la carne” y el cuerpo grotesco (...) todavía no había sido reprimido ni circunscripto a “un cuerpo” –individual, separado de los otros, del mundo- (Bajtin, 1970, pg.35)

Diversos autores a los que nos referiremos más adelante, entre ellos Esterman (1998); Beuchot (1990); Betancourt (2001), describen ese mismo tipo de representaciones de sí en las culturas originarias del Abya Yala (actual continente americano) donde hasta hoy se constatan las prácticas y la consciencia de estar siendo un cuerpo con otros, partes de la naturaleza y custodios de su armonía. Experiencia y consciencia de sí que Kusch resume en su famosa sentencia: no se es sin otros. Además de aproximaciones bibliográficas hemos obtenido testimonios directos de estas comunidades a las que luego nos referiremos.

En *Una Epistemología del Sur*, Boaventura De Sousa Santos (2009) permite trazar un puente entre aquellos carnavales del medioevo y la extraordinaria experiencia del barroco americano. Dentro del “epistemicidio” que describe este autor como parte del proceso de inferiorización del originario que requirió la colonización cultural, debe computarse el desprecio por estas representaciones de sí y, en ese sentido puede decirse que la configuración de esta imagen interna de nosotros mismos a la cual llamamos “mi cuerpo” forma parte de esa misma colonización cultural.

Fue sin duda René Descartes (1596-1650) quien con mayor contundencia fortaleció la mirada dualista: cuerpo-alma; razón-pasión; pensamiento-acción, etc. desde la cual la modernidad europea interpreta los clásicos griegos y a partir de la cual nos venimos auto-representando hasta hoy en Occidente.

En su sexta y última meditación metafísica concluye claramente que “...mi esencia consiste en sólo eso, que soy una cosa que piensa [...] distinta del cuerpo, en tanto es sólo una cosa extensa y que no piensa...” (MM,6).

Como luego veremos, el cuerpo es considerado una máquina. Todo el universo es considerado en esa clave mecanicista donde un principio activo (en este caso, el

alma) es responsable del movimiento. En el plano de la ética, por ejemplo, la razón debe gobernar la pasión. En el proceso de construcción del conocimiento la Razón debe liberarnos de los equívocos de la sensorialidad, etc.

Inmanuel Kant (1724-1804) en el prólogo a la segunda edición de su *Crítica de la Razón Pura*, se ufana –emulando a Bacon- al decir: “De nosotros mismos no hablamos” para inaugurar el primado de “la voz imparcial de la razón”, de la razón “pura”, es decir, no contaminada por las sensaciones, las emociones, las pasiones u otro vestigio de subjetividad.

Mucho se ha criticado este dualismo. Sin embargo a pesar del acuerdo –casi unánime- de que la autoimagen a la cual denominamos “mi cuerpo” es el resultado de una construcción histórica, social y cultural (Moreno Gómez, 2009), se la sigue re-introduciendo a través del lenguaje –tanto cotidiano como académico-. Se la sigue legitimando como un supuesto de “sentido común” (a sabiendas de que el sentido común es el lugar donde opera la ideología).

En el repositorio abierto de la UNLP, SEDICI, existen valiosos trabajos sobre “cuerpo” y todos ellos parecen confirmar este mismo supuesto. En *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción* (2009), W. Moreno Gómez, antes de presentar su “lector metodológico” IPC (investigación de la Pedagogía Corporal), habla por ejemplo de “comprender la lógica interna de la conformación escolar de *los cuerpos*” o de “un mejoramiento de la educación que pasa por una interrogación a las condiciones *del cuerpo* en el medio escolar. Incluso mantiene este supuesto cuando críticamente afirma: “Se cree que es posible pensar el cuerpo en la escuela, desde la perspectiva “costal de órganos, músculos y huesos (...) al ignorar *al cuerpo* como construcción histórica, social y cultural”; o cuando sugiere propuestas de inclusión de expresiones populares como el hip hop dentro del universo de dispositivos de intervención corporal tradicionalmente configurados desde una perspectiva fisiológica, deportivista, higienista, etc.

En un trabajo anterior, Moreno Gómez (2005) utiliza expresiones tales como “*e/ cuerpo* puede ser reconocido...” o “el cuerpo queda expuesto...” y cuando cita a McLaren (1998) afirma que para este autor “*el cuerpo pretendido* se deja leer en nuestros mitos y creencias, en nuestras metáforas corporales, en los rituales que propiciamos”, etc.

De modo que al mismo tiempo que aporta fundamentos para sustituir la creencia socialmente instalada de una sustancia orgánico-fisiológica por la de una imagen de sí construida socio-históricamente e internalizada desde la educación, la lectura de Moreno Gómez también puede leerse desde la instalada ponderación de la dimensión exclusivamente individual de eso que cada persona tiene y sobre cuya energía las diversas matrices institucionales y los dispositivos escolarizadores operan -en sus palabras-, “la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora” (Moreno 2005).

La misma representación de cuerpo como recorte individual aparece en Adorno (1993) cuando llama la atención sobre la desbarbarización de la vida de *los cuerpos* en la escuela, como precondition para que la escuela tenga, aún, un sentido para el desarrollo humano y social. Y lo mismo ocurre con el artículo de Barbero sobre “la escolarización *del cuerpo*” y el trabajo de Ortega (1999) cuando advierte que la construcción de estas identidades personales poco ha cambiado: “*El cuerpo masculino* sigue configurándose en torno a la fuerza y el vigor, y el femenino a la debilidad...”.

Muchos y muy buenos trabajos, como los de Pierón, Generelo y Guillén aportan insoslayables conceptos para superar el sesgo sanitarista, deportivista y disciplinador de la educación física. En un mismo sentido, María Jesús Cabañas (2006) hace referencia al concepto de “culturema”, formulado originalmente por F.P. Oyatos, llamando la atención sobre la carga cultural en la organización de la enseñanza de contenidos no verbales y sus enunciados como acción, ejercitación, expresión. Pero en ningún caso estos autores sugieren la perspectiva de una representación de sí y del mundo alternativa a la de un individuo que tiene un cuerpo, ya sea éste una sustancia pre-lingüística y a-histórica o una construcción social.

Beatriz Librandi (2017) aborda críticamente la representación de la figura humana en la formación en Artes visuales y se propone repensarla como material poético en los contextos de enseñanza y de producción. Pero afirma: “El cuerpo es un territorio con sentido simbólico. Es el territorio de lo individual y de la individuación mediante el cual el ser se visibiliza como un ser matérico y se manifiesta en ese cuerpo, con sus diferencias y con las cualidades que lo hacen distintivo, con sus aproximaciones y sus distanciamientos, con su emerger en cada rasgo, gesto, carácter, sentimiento, emoción, pasión y patetismo”. Reconocí en esta autora mi propia pasión por liberar la autopoiesis, latiendo y a la espera de inventarse a sí misma como singularidad irrepetible, rompiendo los moldes de “figura humana” con que la sociedad intenta formatear a los individuos y prevenirse contra los portadores de ciertos rasgos peligrosos como los descriptos por Cesare Lombroso en su teoría del criminal nato. Dejar de ver la apariencia exterior para empezar a registrar al ser que emerge desde adentro de sí con su singularidad imprevisible. Pero el reconocimiento de la singularidad y del particular aporte de cada individuo no tiene por qué detenerse en el camino hacia la intercorporeidad en la que podría hallar su pleno sentido.

Finalmente di con un texto que me conmovió: un artículo en la revista *Maíz* en el que Claudia Villamayor define a la comunicación como “el cuerpo que habla” a diferencia del “palabrerío genérico carente de entrega” y donde menciona un “viaje que singulariza la propia existencia que siempre es en relación.”. También encontré un texto de Fernanda Torres (2016) disertando en las IX jornadas de sociología de la UNLP a propósito de la institucionalización política y los procesos territoriales de la Organización Barrial “Tupac Amaru” en la provincia de Jujuy 2013-2015. Allí refiere la frase de una referente cuando declara “yo no soy del partido, yo sigo siendo tupaquera”. Y el libro de Caggiano (2005) *Lo que no entra*

en *el crisol*, donde da cuenta del proceso de construcción de identidades sociales entre los inmigrantes bolivianos en la ciudad receptora que fue La Plata y alrededores entre los años 1998 y 2003. Allí se ve cómo los lazos de pertenencia nacional son reconstituidos a partir de diálogos tensos dentro y fuera de la colectividad y como respuesta a algunas imágenes que circulan cotidianamente en la sociedad “receptora”. De modo que al hablar de los inmigrantes y de esa relación tensa con la población local, Caggiano habla también de “los argentinos” y de los alcances del discurso hegemónico de *la Argentina Blanca*, de las exclusiones y las excepciones presentes desde un principio en el mítico crisol de razas.

Me resultó por demás curioso encontrar un autor que se refiere a la interculturalidad, en una autora que habla de comunicación, y en una luchadora social, alusiones a una dimensión social, cultural, de la representación de sí (Se es con otros, soy tupaquera, somos la argentina blanca, etc), que no reconozco tan claramente en otros artículos específicamente referidos al cuerpo, como las conferencias del III Encuentro Platense de investigadores sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y performáticas ECART 2013, donde me llena de esperanza leer que “el cuerpo habla” pero me desconcierta saber que sólo parece hablar o que vale la pena escuchar solo al cuerpo de individuos entrenados como bailarines, mimos, actores. ¿No hay acaso una historia, tal vez no escrita pero inscrita en cada uno y en cada organización social?

No escucho que nos focalicemos demasiado en los cuerpos de delegados, en los cuerpos orgánicos –de las organizaciones- Se empieza a hablar del cuerpo de los docentes pero ¿qué ocurre con la salud del cuerpo docente?

Fuera de nuestro ámbito académico ocurre algo similar. Por una parte, desde las ciencias sociales son casi unánimes las críticas al dualismo cartesiano. Sin embargo no parece haber algún autor que luego de afirmar el carácter social, constructivista, lingüístico, cultural, de dicha representación imaginaria de nosotros mismos, no incurra en una narrativa que, al mismo tiempo, no reproduzca esa única imagen interna de nosotros mismos: como individuos que tienen un cuerpo. Narrativa que reinstala al ser humano como un ser que tiene algo (algo que no está siendo).

Paula Sibila en *“El hombre postorgánico”* (2010) describe las tendencias actuales de la tecnociencia que intenta mejorar ese cuerpo de acuerdo a los parámetros empresariales de eficiencia, cuando no suplirlo por un soporte más adecuado a las nuevas competencias que requiere el Mercado a partir de la cantidad de información a procesar y la velocidad de procesamiento que adquirieron las máquinas. En la minuciosa crónica que realiza esta autora constatamos que el dualismo no ha desaparecido. En lugar de cuerpo y alma por ejemplo, hablamos de hardware y software, privilegiando a éste sobre aquél tal como Descartes privilegió la mente sobre la materia, solo que en un nuevo contexto de transición del mundo analógico al digital que tan bien describe Novomisky en su tesis doctoral (2019).

En muchos casos se desprecia lo orgánico como si la producción de pensamientos no tuviese nada que ver con la materialidad del individuo, pero lo más preocupante es que se ignora (¿o es una decisión política?) la necesidad de articular las múltiples inteligencias (algo que sólo puede lograrse en el encuentro con otros) para “inteligir” (inter-eligere), es decir desocultar producir entre (inter) y elegir (eligere) la opción más fecunda para todes (que no siempre es la que más le conviene a quienes detentan el poder).

Mientras nuevos, innumerables y cambiantes dispositivos del llamado biopoder siguen adaptando a las poblaciones a la normalidad requerida por el Mercado, se naturaliza el individualismo y se desnaturaliza la escena donde el *entre* de la intercorporeidad solía expresarse.

Merleau-Ponty es uno de los autores que se esfuerza en demostrar que esa hegemónica creencia de que el cuerpo es una máquina más, no es ni la única ni la más primaria experiencia que tenemos –o que podemos tener- de nosotros mismos y describe al ser humano como alguien situado en el mundo gracias a su cuerpo. En “Fenomenología de la percepción” (1975), afirma que todo conocimiento se fundamenta en una vivencia y ésta se enraíza en la sensopercepción. Es decir que la percepción comienza con la sensorialidad (base de todo conocimiento) y no en una mente desencarnada (*res cogitans*) como podría suponerse desde el dualismo cartesiano.

Por otra parte, según este autor la experiencia de la corporalidad no se ajusta a los límites materiales de nuestro cuerpo orgánico, ya que no es sin otros, es decir que su producción de sentido y sedimentaciones de experiencia, de historia, son siempre vinculares y vinculantes. Nos movemos, -sostiene Merleau-Ponty- en un plano de “intercorporeidad”, que a la vez sería el modo adecuado de nombrar la intersubjetividad. Haciendo suya una frase de Saint Exupéry finaliza su Fenomenología de la Percepción diciendo “El hombre no es más que un nudo de relaciones, las relaciones son lo único que cuentan para el hombre” (Merleau Ponty, 1993, pg.463).

También asegura Ponty que se podría calificar el cuerpo propio como un cuerpo mitad extraño que no sólo está cargado de intenciones extrañas, sino también con deseos, proyectos, hábitos, afecciones y heridas que vienen de otros. Y del mismo modo está indisolublemente unido al espacio: “Ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo (...) y nuestro cuerpo no está, ante todo, en el espacio: es del espacio” (ibid. pg.165)

Pocos autores reafirman con tanta vehemencia la intercorporeidad, pero al hacerlo para remarcar la dimensión social del “cuerpo propio”, eso que se es con otros no alcanza la misma objetividad –ni subjetividad operativa- que tiene la imagen socialmente instalada en Occidente de un cuerpo preexistente al encuentro con los otros. Son pocos los autores que entienden que estar siendo un cuerpo con otros no resta libertad ni mérito a una persona y son menos aún los que afirman que es su mayor riqueza.

En sintonía con el pensamiento de Merleau Ponty, Michel Bernard en su obra *El Cuerpo* dice que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos (Bernard,1980,pg.11) También señala que a lo largo de la historia los pensadores lo fueron describiendo desde muy diferentes enfoques que oscilan “entre la condenación o denuncia del cuerpo, considerado como cortina, obstáculo, prisión, pesantez, tumba, en suma, como motivo de alienación y apremio, por un lado, y la exaltación o apología del cuerpo, entendido como órgano de goce, instrumento polivalente de acción, de creación, fuente y arquetipo de belleza, catalizador y espejo de las relaciones sociales, en suma, como medio de liberación individual y colectiva (ibid.pg.12-13).

Por otro lado -observa Bernard-, Freud parece advertir ambos extremos al reconocer en el hombre una dualidad fundamental de pulsiones opuestas: la pulsión de vida y la pulsión de muerte. El Psicoanálisis y la fenomenología aportan dos atravesamientos a las representaciones del sí mismo: el inconsciente y el lenguaje.

Recuerda Bernard que el médico francés E. Bonnier, para hacer referencia a la configuración topográfica del cuerpo que cada cual posee, construyó el concepto de “esquema corporal”. De esta hipótesis fundamental de un esquema del cuerpo, es decir, de una estructura organizada que lo representa, se derivaron según Bernard, diferentes conceptualizaciones, por ejemplo: imagen espacial del cuerpo, esquema postural, esquema corporal, imagen de nuestro cuerpo e “imagen de sí mismo”. (ibid.Pg 29-30) que es la que adoptamos aquí.

Según Bernard, la noción de ‘esquema corporal’ no debe concebirse como un simple modelo postural de base fisiológica, sino como una “estructura libidinal dinámica”, que no cesa de cambiar a causa de nuestras relaciones con el medio físico, vital y social, es decir, una estructura que está ‘en perpetua autoconstrucción y autodestrucción interna’. Un proceso continuo en el cual se irán integrando todas las experiencias incorporadas en el transcurso de nuestra vida (experiencias perceptivas, motrices, afectivas, sexuales, etc.). Schilder tratará de unificar los dos modelos de la imagen del cuerpo: el modelo fisiológico y el psicoanalítico que por momentos parecen –observa Bernard- dos piezas pegadas o arbitrariamente yuxtapuestas (ibid pg. 43-44).

Para Bernard lo característico del enfoque psicoanalítico del cuerpo estribará en que, rompiendo con el punto de vista biologicista, encarará el cuerpo como un fantasma producido por lo imaginario y significado por un lenguaje (ibid p. 111).

Uno de los autores que más se aproximan a nuestro análisis es sin duda David Le Bretón.

En su *Sociología del cuerpo* (2002) aborda la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios (pg. 7).

Hacia fines de los años 60 las sociologías parecen prestar mayor atención a los condicionamientos sociales y culturales que modelan la corporeidad humana, los modos de relacionarse físicamente las personas y su medio social y cultural (M. Foucault; P. Bordieu; B. Turner; E. Hall, entre otros). Seguiremos aquí al citado M. Berdard y a David Le Breton quien en esta *Sociología del Cuerpo* asegura que

el niño está originariamente dispuesto a interiorizar y a reproducir los rasgos físicos particulares de cualquier sociedad humana. Inclusive, la historia muestra que podría acceder a una parte del registro específico de ciertos animales, si pensamos, por ejemplo, en la aventura excepcional de los llamados niños ‘salvajes’ (ibid. pg.8).

En su capítulo IV se explora en las lógicas sociales de la corporeidad: técnicas corporales, gestos, reglas de etiqueta, expresión de sentimientos, inconductas, etc. pero sin superar la criticada representación occidental de “cuerpo”. Al utilizar las palabras : “imaginarios sociales **del cuerpo**”; “Teorías **del cuerpo**” (cap. V); cuando pregunta “qué significación le da la sociedad contemporánea **al cuerpo**” (cap. VI), permanece implícita esa única representación naturalizada del organismo como un recorte o escisión de la naturaleza y de los otros que el propio autor resalta críticamente en sus obras..

Es curioso que tanto los autores que consideran las características de la corporeidad como producto de las condiciones sociales y laborales (Marx) como quienes pretenden justificar las condiciones sociales de explotación y de miseria a partir de las características bio-morfológicas de las personas que las padecen - como si el destino de una persona estuviese escrito en sus rasgos físicos-, en ambos casos utilizan la palabra cuerpo (los cuerpos) como principio de individuación (Durkheim) o para designar masas de individuos, pero no afirman la intercorporeidad como útero de lo humano.

Le Bretón discute la idea de que el cuerpo sea un atributo exterior de la persona, un “tener” y no el lugar y el tiempo indiscernibles de la identidad. Al igual que nosotros remarcó enfáticamente que el significante “cuerpo” es una ficción pero una ficción “culturalmente operante” dada la permanente construcción social y cultural –en cada época y lugar- de la llamada “realidad objetiva del cuerpo” con sus diversas y a menudo contradictorias metáforas.

Cualquiera sea, dice Le Bretón, el lugar donde haya nacido, o las condiciones sociales de sus padres, el niño está originariamente dispuesto a interiorizar y a reproducir los rasgos físicos particulares de cualquier sociedad humana. Es decir que el niño, al nacer es “una suma infinita de disposiciones antropológicas” que irá desplegando en su relación con los otros. Recién luego de varios años su cuerpo se inscribirá en los parámetros de su grupo de pertenencia.

Observa Le Bretón que este proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre, con sus momentos más fuertes en ciertos períodos de su existencia, especialmente en la infancia y en la

adolescencia y los posicionamientos de sumisión o rechazo por parte de cada individuo. También la expresión corporal se irá modulando socialmente.

Observa Le Bretón que el cuerpo existe en la totalidad de sus componentes –es decir incluyendo los gestos y demás expresiones corporales-, gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asimilar los comportamientos de su medio ambiente, único lugar en el cual sus manifestaciones corporales tienen sentido y significación. Aunque siempre se lo viva según el estilo propio de cada individuo, los otros contribuyen a dibujar los contornos de su universo y a darle al cuerpo el relieve social que necesita para pertenecer como miembro pleno y a tiempo completo en su colectividad de pertenencia.

Además, observa este autor, el aprendizaje de las modalidades corporales de la relación del individuo con el mundo no se detienen en la infancia, prosigue durante toda la vida según las transformaciones sociales y culturales -que se imponen en el propio estilo de vida-, y según los diferentes roles que los sujetos van asumiendo a lo largo de sus vidas. Es decir que las manifestaciones corporales únicamente tendrán sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo social de pertenencia en cada momento histórico.

No existe, asegura Le Bretón, nada natural en un gesto o en una sensación, como lo demuestran las muy diversas preocupaciones sociales por el cuerpo en cada época y lugar, incluyendo sus intentos de “liberación” individual, donde vuelve a escindirse al individuo de su cuerpo, de manera abstracta y “supone una existencia del cuerpo que podría analizarse fuera del Hombre concreto”.

Le Bretón advierte sobre lo absurdo que es hablar “del cuerpo” omitiendo al hombre que éste encarna, como si, en lugar de ver mujeres y hombres, pudiésemos ver cuerpos andando por allí. También nos parece absurdo que el hombre hable de sí mismo sin escuchar sus “técnicas corporales” como asimismo sus gestos, posturas, tonalidades, sensaciones, sentimientos, al menos con la misma atención que le presta a sus palabras, o que confíe exclusivamente en las reglas de la lógica escritural para expresarse, como si el mar de sus pensamientos pudiese caber en el estrecho recipiente de un único lenguaje.

Estos absurdos son solo algunos de los que enfrentamos desde la comunicación y la educación, en pos de un cambio cultural que necesita ser legitimado desde un proyecto político.

Como dijimos, en su citada *Antropología del cuerpo y modernidad* David Le Breton advierte que muchas sociedades no distinguen entre el hombre y el cuerpo -como lo hace el modo dualista al que está tan acostumbrada la sociedad occidental- dado que las materias primas que componen el espesor del hombre son las mismas que le dan consistencia al cosmos, a la naturaleza (pg.8).

El cuerpo moderno pertenece a un orden diferente. Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran

ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser un cuerpo). El cuerpo occidental es el lugar de la cesura, el recinto objetivo de soberanía del ego. Es la parte indivisible del sujeto, el “factor de individuación” (E, Durkheim) en colectividades en las que la división social es la regla. (ibid. pg. 8)

Al igual que Merleau Ponty y Bernard, Le Bretón afirma:

la noción moderna de cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia de la ruptura de la solidaridad que mezcla la persona con la colectividad y con el cosmos a través de un tejido de correspondencias en el que todo se sostiene (ibid pg 16)

El cuerpo como elemento aislable del hombre (al que le presta el rostro) solo puede pensarse en las estructuras sociales de tipo individualista en la que los hombres están separados unos de otros ..(ibid pg.22)

En el medioevo,

el hombre no se distingue de la trama comunitaria y cósmica en la que está inserto, está amalgamado con la multitud de sus semejantes sin que su singularidad lo convierta en un individuo en el sentido moderno (ibid. pg.29)

Sólo poco a poco, como luego veremos, a partir de la modernidad europea se irá construyendo ese “cuerpo aislado, separado de los demás, en posición de exterioridad respecto del mundo, encerrado en sí mismo”(ibid. pg.39) que adoptará para sí la forma de una propiedad, de algo que tengo.

Su libertad como individuo, su creatividad, se nutren (...) de la búsqueda permanente de un *cuerpo perdido* que es, de hecho, el de una comunidad perdida (ibid. pg.90)

Por momentos,

la medicina [...] olvida que el hombre es un ser de relaciones y de símbolos y que el enfermo no es sólo un cuerpo al que hay que arreglar (ibid pg.181)

Las medicinas “alternativas” parecen las que mejor se han dado cuenta que el enfermo es alguien que sufre en la vida antes de sufrir en la carne (ibid).

El actor humaniza el mundo que abraza físicamente al dirigir a los demás palabras pero también gestos y ademanes, y un conjunto de rituales corporales que cuentan con la adhesión de los otros. A través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia, es decir que lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión, Como emisor o como receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de este modo el hombre se inserta activamente en un espacio social y cultural dado.

No podemos estar más que de acuerdo con el pensamiento de Le Breton. Notamos sin embargo que el lenguaje con el cual, también este autor, describe la construcción de la representación de sí que cada individuo va configurando en una determinada comunidad, e, incluso, el lenguaje que utiliza para criticar el individualismo subyacente en la creación del dualismo occidental, no le permite enunciar esa representación eminentemente comunitaria del sí mismo como una práctica y una consciencia de estar siendo un cuerpo con otros: cuerpos de bomberos, cuerpos de baile, cuerpos de delegados; cuerpos legislativos, etc..

Evidentemente el dualismo enquistado en el lenguaje sigue invadiendo todos los análisis: cristaliza el imaginario social, induce prácticas que no dejan de instruir acerca de su legitimidad, de probar de manera indiscutible su “realidad” al modo de un mito performático y estructurante. La representación anátomo-fisiológica de la práctica médica, por ejemplo, parece querer “desprenderse de la historia para volverse absoluta” (M. Bernard, 2002). Es urgente relativizarla si queremos al menos preservar la opción de nuevas representaciones de nosotros y del mundo nuestro. Después de todo, si algo hemos comprendido es que en el niño hay una predisposición absoluta para la cultura en la que nace, cualquiera ella sea.

Otro autor con el que hemos podido identificarnos casi totalmente es Michel Foucault. En *Genealogía del Poder* (1979) bajo el título “Poder y cuerpo”, (pg.6) se transcribe una entrevista donde Foucault explica que

en una sociedad como la del siglo XVII el cuerpo del rey no era una metáfora sino una realidad política: su presencia era necesaria para el funcionamiento de la monarquía² Pero que en cambio en una república nunca funciona como el cuerpo del rey bajo la monarquía. No hay cuerpo de la República, por el contrario, es el cuerpo de la sociedad el que se convierte, a lo largo del siglo XIX, en el nuevo principio.

De algún modo Foucault reivindica la idea relacional de ese cuerpo que constituimos con otros. Sobre todo cuando se refiere al “tratamiento” que recibe:

A este cuerpo se le protegerá de una manera casi médica: en lugar de los rituales mediante los que se restauraba la integridad del cuerpo del monarca, se van a aplicar recetas, terapéuticas tales como la eliminación de los enfermos, el control de los contagiosos, la exclusión de los delincuentes. La eliminación por medio del suplicio es así reemplazada por los métodos de asepsia: la criminología, el eugenismo, la exclusión de los «degenerados».

Y cuando el entrevistador le pregunta si existe un “fantasma corporal” de las diferentes instituciones, Foucault responde:

Creo que el gran fantasma es la idea de un cuerpo social que estaría constituido por la universalidad de las voluntades.

² El objeto predilecto de los dispositivos de poder han ido cambiando a lo largo de la historia: en el gobierno de los soberanos fue la sangre (noble); a partir de la era industrial ese primado lo tendrá el sexo y en la actualidad parece empezar a tenerlo la genética en la cual se concentran los dispositivos del biopoder.

Pero al explicar ese “cuerpo social” reintroduce la expresión “los cuerpos” (de los individuos). De hecho advierte que

...no es el consenso el que hace aparecer el cuerpo social, es la materialidad del poder sobre los cuerpos mismos de los individuos.

Y agrega más adelante:

El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano.

Es decir que la representación de “cuerpo” vuelve a ser la de una posesión individual. Incluso cuando se refiere a los sucesivos —e interminables— ataques y contraataques que, inevitablemente, según Foucault, ocurren entre “el cuerpo” y “el poder”.

...desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad, del matrimonio, del pudor. Y de golpe, aquello que hacía al poder fuerte se convierte en aquello por lo que es atacado... El poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo...

Dado que confronta “cuerpo” con “poder” podríamos pensar que se refiere al cuerpo social. Pero ya aclaró que el cuerpo social es un fantasma pretendido por el poder y por ello al hablar de las instituciones del “cuerpo social” habla de médicos, hombres políticos (individuos):

Recuerde usted el pánico de las instituciones del cuerpo social (médicos, hombres políticos) con la idea de la unión libre o del aborto.

Foucault dibuja un marco “natural” de ataques y contraataques, repliegues y reapariciones con nuevas investiduras, despliegue de estrategias de uno y otro contrincante: la publicidad y la pornografía por parte del “cuerpo”, los controles, regulaciones y prohibiciones por parte del “poder”... “La batalla continúa”. Es interesante el seguimiento que hace Foucault de esta batalla en el caso del autoerotismo, que propone como ejemplo concreto, donde podemos ver claramente que habla del cuerpo individual (de los jóvenes, de los niños)

Los controles de la masturbación no han comenzado prácticamente en Europa hasta el siglo XVIII. Bruscamente, un tema-pánico aparece: una enfermedad terrorífica se desarrolla en el mundo occidental: los jóvenes se masturban. En nombre de este miedo se ha instaurado sobre el cuerpo de los niños — a través de las familias, pero sin que ellas estén en el origen— un control, una vigilancia de la sexualidad, una objetivación de la sexualidad con una persecución del cuerpo. Pero la sexualidad, convirtiéndose así en un objeto de preocupación y de análisis, en blanco de vigilancia y de control, engendraba al mismo tiempo la intensificación

de los deseos de cada uno por, en y sobre su propio cuerpo... El cuerpo se ha convertido en el centro de una lucha entre los niños y los padres, entre el niño y las instancias de control. La sublevación del cuerpo sexual es el contraefecto de esta avanzada. ¿Cómo responde el poder? Por medio de una explotación económica (y quizás ideológica) de la erotización, desde los productos de bronceado hasta las películas porno... En respuesta también a la sublevación del cuerpo, encontraréis una nueva inversión que no se presenta ya bajo la forma de control-represión, sino bajo la de control-estimulación: «¡Ponte desnudo... pero sé delgado, hermoso, bronceado!» A cada movimiento de uno de los adversarios responde el movimiento del otro....

Foucault habla pues de un proceso no acabado en donde las instituciones del poder van cambiando sus estrategias de dominación (no se reducen a la represión directa) y si bien inciden en la mayor cantidad posible de individuos, éstos no estarían siendo un cuerpo con otros.

...desde el siglo XVIII hasta comienzos del XX, se ha creído que la dominación del cuerpo por el poder debía ser pesada, maciza, constante, meticulosa. De ahí esos regímenes disciplinarios formidables que uno encuentra en las escuelas, los hospitales, los cuarteles, los talleres, las ciudades, los inmuebles, las familias... y después, a partir de los años sesenta, se da uno cuenta de que este poder tan pesado no era tan indispensable como parecía, que las sociedades industriales podían contentarse con un poder sobre el cuerpo mucho más relajado. Se descubre entonces que los controles de la sexualidad podían atenuarse y adoptar otras formas... Queda por estudiar de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual.

Foucault enfoca esta “batalla” desde el punto de vista de la construcción “microfísica” del poder, es decir de ese poder que no está arriba, (en el Estado) solamente, o solo “reprimiendo”, sino al lado de cada uno, atrás, enfrente, adentro, en el lenguaje, en las costumbres instituidas, en los rituales, en los “saberes” y creencias que produce el poder, etc. Foucault no le otorga esa significación definitiva que asimila poder a represión, pues si el poder dependiese sólo de su fuerza represiva sería en realidad muy frágil.

....Si es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo —esto comienza a saberse— y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares y militares. Es a partir de un poder sobre el cuerpo como un saber fisiológico, orgánico ha sido posible. El enraizamiento del poder, las dificultades que surgen para desprenderse de él, provienen de todos estos lazos.

A través de sus estudios sobre la locura y la prisión, Foucault trató de analizar cómo, al comienzo de las sociedades industriales, se instauró un aparato punitivo, “un dispositivo de selección de los normales y anormales”. Pero ahora, dice, será preciso hacer la historia de lo que ocurrió en el siglo XIX y

... mostrar cómo, a través de una serie de ofensivas y de contraofensivas, y de efectos y de contraefectos, se ha podido llegar al enormemente complejo estado actual, y al perfil contemporáneo de la batalla.

...La coherencia no resulta de la realización de un proyecto sino de la lógica de las estrategias que se oponen unas a otras. Hay que edificar la arqueología de las ciencias humanas en el estudio de los mecanismos de poder que se han incardinado en los cuerpos, en los gestos, en los comportamientos.

...Lo interesante es ver no el proyecto que ha presidido todo esto, sino ver, en términos de estrategia, cómo se instauraron las piezas.

Es decir que, las relaciones de poder impregnan todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación. En cambio ,como ya dijimos,

...cuando se obliteran estos mecanismos de reversibilidad y las relaciones se tornan fijas, nos hallamos ante estados de dominación. (Foucault, 1984).

Cuerpo, interacción y autoimagen

Esta microfísica del poder, entendido éste como el dominio de unos sobre otros, incluye una microfísica de la construcción de la representación de sí. Son muchos los autores que hablan no sólo del origen social y cultural de la “auto-representación” en cada contexto socio-histórico, sino también de la posibilidad de modificarla –para acceder a la normalidad o para transgredirla - por parte de cada individuo.

Wallon pone en evidencia el origen social de la consciencia de sí al afirmar que el espacio postural del niño echa raíces en el espacio postural de su madre y luego con los demás contextos afectivos que lo rodean” (H. Wallon, 1976)³, de manera que la génesis de la consciencia del propio organismo se funda en el vínculo con otro. En un mismo sentido Schilder afirma que La percepción del cuerpo de los demás y de su expresión emocional, es tan primaria como la percepción de nuestro propio cuerpo, sus emociones y expresiones (Schilder, 1977), de modo que no existiría construcción de la imagen corporal sino en la interacción de las imágenes corporales. Es en este mismo sentido que Merleau Ponty decía que no hay corporeidad aislada sino inter-corporeidad.

Otros autores constatan la relacionalidad inescindible entre lo orgánico y lo mental a la vez que postulan la posibilidad de automodificarse que esta unidad permite.

Uno de estos autores es Moshe Feldenkrais, creador del método Feldenkrais que abarca la “autoconsciencia a través del movimiento” (grupal) y la “integración funcional” (individual), donde aporta el concepto de la “unidad funcional inseparable” que configura el organismo con el cerebro a través del sistema

³ Wallon, Henri (1976) la evolución psicológica del niño, Psique, Buenos Aires

nervioso, evolucionando hacia una progresiva y nunca acabada complejización. Observa Feldenkrais que “la minoría que aventaja a la mayoría no lo hace porque posea un potencial superior, sino porque aprende a utilizar una proporción mayor de su potencial, que bien puede no superar el término medio” (Feldenkrais, 1972, pg.24)⁴. Este autor aporta asimismo la idea –por él demostrada en cientos de casos- de que es posible “aprender a aprender” (es decir establecer nuevas conexiones neuro-musculares) a cualquier edad y recuperar así, por ejemplo la posibilidad de caminar o de mejor posturarse.

El método Feldenkrais, la Eutonía de Gerda Alexander o el método de reeducación psicomotriz de M.L. Orlic, son sólo algunos de los tantos ejemplos de métodos que demuestran que es posible modificar lo corporal desde lo psíquico y viceversa y cómo ello impacta positivamente en la comunicación interpersonal. ¿porqué no habría la posibilidad de poder modificar lo interpersonal?

Schilder por su parte –volviendo a la dimensión singular-, postula la plasticidad de la imagen describiendo medios autoplásticos y haloplásticos que la modifican, logrando, al hacerlo, modificar la propia actitud psíquica. En un sentido similar o al menos convergente con la relación mente-cuerpo, el biólogo Bruce Lipton explica en su libro *La Biología de la creencia* (Lipton, 2007) que “la creencia es un mandato biológico⁵ como lo demuestra el “efecto placebo” a menudo más efectivo que la medicación.

Superando el carácter del modelo fisiológico de Head -con una dimensión psicológica y social-, Schilder afirma que la imagen corporal debe entenderse como una estructura libidinal y dinámica que cambia y se construye a partir de nuestras relaciones con un medio físico, vital y social, en el que se integran todas las experiencias –perceptivas, motrices, afectivas y sexuales-, incorporadas a lo largo de nuestra vida (Schilder,1977).

Sabemos pues que esa autoimagen comienza a formarse en un entorno de personas, de otros cuerpos, de afectos, sentimientos, lenguajes donde las narrativas son tan importantes como la alimentación o la hidratación y que en este contexto “relacional” (perceptivo-dinámico-emocional) la asociación de los datos va configurando una cada vez más completa, dinámica y actualizada representación interna del sí mismo.

Mientras el “esquema corporal” es funcional a la localización de las partes y las posturas y los desplazamientos del individuo en el espacio-tiempo; la imagen

⁴ Feldenkrais, M. (1972), Autoconciencia por el movimiento, Paydos, Buenos Aires

⁵ Bruce Lipton adscribe a la corriente denominada epigenética. Es uno de los biólogos que descubren que el cerebro de la célula no es el ADN –como se creía hasta hace un tiempo- sino que está en una suerte de membrana que lo recubre. En los organismos unicelulares esta membrana tendría por función inter-mediar, y estimar cuál es la proteína que se necesita en cada contexto ambiental y emitir esa orden al ADN para que éste la fabrique -por medio del ARN-. En los seres multicelulares como lo es el humano, esta función no la cumple cada célula por su cuenta sino que las decisiones son centralizadas en un cerebro, pero el mecanismo es análogo: según lo que el cerebro cree que se necesita será la orden que emitirá al ADN, por eso dice Lipton que la creencia es un mandato biológico.

corporal tendrá más que ver con los vínculos sociales donde la representación del sí mismo (autoimagen) se vincula con la de los demás y con los contextos culturales y políticos.

Aunque no se refieren a la experiencia dinámica⁶ de estar siendo un cuerpo con otros, todos estos estudios llevan al reconocimiento de la relacionalidad es decir de la dimensión social del proceso de construcción de la autoimagen a la cual denominamos finalmente mi cuerpo. Por ello representan un gran avance hacia la necesaria desconstrucción del imaginario según el cual los individuos occidentales creen auto-producirse y auto-sustentarse.

La consciencia de la dimensión social o relacional ya forma parte del acervo científico pero se está muy lejos aún de convertirse en un saber social, es decir en algo que se sabe porque se pertenece a una cultura en la cual eso se sabe y se enseña. Escuchamos quejarnos del individualismo reinante, de la dificultad de trabajar en equipo, de la falta de solidaridad o de una cultura del descarte pero sin asociar ninguna de esas consecuencias sociales a la representación del sí mismo como una mónada aislada, autocreada y autosustentada. Devoto ferviente del animismo⁷ del Mercado, cuyo rito obligado es el lucro y el autoprovecho, el individuo vive en un constante balance interior que aún frente a la posibilidad de vincularse con un otro le hace pensar qué gano con esta relación, qué provecho saco, cuánto tiempo pierdo, etc.

Sí es unánime el reconocimiento de esta valiosa conquista de la humanidad que es la consciencia de la dimensión singular del ser humano, también es cierto que incluso esta dimensión singular parece diluirse al perder la dimensión corporal de la comunicación, de la co presencia, de la amorosidad interpersonal, tanto cuando se reduce el hombre al cuerpo como cuando se lo reduce a la mente.

El desollado de Valverde⁸ fue emulado recientemente por un médico alemán, Gunther Von Hagens, creador de una exposición de 200 cadáveres humanos sin piel, “plastinados” (supliendo los fluidos corporales por una mezcla de silicona, resina epoxi y poliéster), para que los visitantes puedan observar en detalle los órganos reales, sanos o enfermos. Además del éxito de público, Hagens recibe pedidos de personas que desean donar sus cadáveres para ser inmortalizados (plastinados). Al mismo tiempo asistimos a recitales de músicos famosos ya fallecidos por medio de hologramas y técnicas audiovisuales que generan la misma ilusión de la presencia real del artista en vivo. Estos acontecimientos refuerzan la asociación de la palabra “cuerpo” con una cosa que alguien tiene o deja de tener, dona, comercializa. Pero también empiezan a

⁶ Estar decidiendo el cuerpo que deseamos estar siendo con otros (un grupo de amigos, una pareja, una asociación, etc)

⁷ El Mercado reacciona, se achica, se pone nervioso, hay que escuchar al mercado, ¿qué dirán los mercados?

⁸ Juan Valverde de Amusco en 1556 pintó un hombre despellejado exponiendo el interior de su organismo y con un escalpelo en una mano y blandiendo su propia piel con la otra

cambiar la representación de sí que se deriva del estar: de cuerpo presente con otros cuerpos presentes, en el sentido que le veníamos dando al estar con otros.

El caso paradigmático es el de los “recitales virtuales”. La revista Wired transcribe el testimonio de Kelly, madre de un preadolescente: “Mi hijo está hablando de que no puede estar en ningún otro lugar el sábado porque tiene que estar en su primer concierto... en *Fortnite*”. Se refería al recital que DJ Marshmello (Chris Comstock) ofreció el sábado 2 de febrero en el video juego en red Fortnite, y que ¿reunió? a unos 10 millones de personas, . 3 veces más que Rod Stewart el 31 de diciembre de 1994 en las playas de Copacabana de Río de Janeiro y 20 veces más que Woodstock '69 (dos mega eventos multitudinarios) .

Desde su set de 10 minutos, realizado en la sede virtual Pleasant Park -un área dentro de la plataforma multijugador- Marshmello le hablaba a su gente y agradecía por estar ahí, firmes, del otro lado del monitor , mientras se veía a distintos personajes del *Fortnite* saltando al ritmo de los sonidos electro. Los “emotes” (pasos de baile) como el Marsh Walk eran los tips a seguir, como una coreo en clave EDM.

Según el diario Clarín, estos juegos permiten un mayor protagonismo e interacción aún para los más tímidos e incapaces de socializar cara a cara y sentir que forman parte de un “nosotros”. El sentido de pertenencia, presencia, emoción... “no tienen que ver en este caso con la asistencia (física) a un evento masivo”, comenta el diario. En efecto cada “participante” podía estar solo, frente a su computadora, en cualquier lugar del mundo.

A esta interacción tecnológica entre jugadores, sumado al entorno lúdico del juego en red como en este caso, se le podrá agregar la plataforma AR (realidad aumentada) o VR (realidad virtual) en pos de la proliferación de experiencias inmersivas que sin duda –como lo dicen explícitamente sus promotores- convertirán a millones de jóvenes en un atractivo mercado para las nuevas experiencias musicales. ¿Podría convertirse asimismo en una nueva forma de integración y genuina interacción, es decir en una nueva manera de estar siendo con otros, sumada a los encuentros presenciales de los grupos de amigos?.

En todo caso no parece haber una dificultad técnica para lograrlo. Lo que se requeriría para esto último sería más bien un cambio de mirada sobre lo que estamos siendo –o decidiendo estar siendo-con otros.

Mientras tanto, los avances de la programación inteligente parecen no tener techo y allí , como dijimos, el software viene ocupando el lugar del “alma”, principio activo del cual se espera la fabricación de un nuevo hardware o soporte “post orgánico” (Sibila, 2010; Sadin, 2018) , que sea tan eficiente como el Mercado lo requiera.

Sin que todos seamos conscientes de ello a partir de las nuevas tecnologías de la comunicación estaríamos siendo permanentemente observados por dispositivos no humanos, -capaces de saber ellos más de nosotros que nosotros mismos-, y por lo tanto predisponiéndonos a recibir sus consejos y muy probablemente, sus

directivas. Pero más allá de las polémicas que la cuestión plantea, los proyectos de fabricación de un cuerpo más acorde a las exigencias de la vida actual (Stelarc,1997)⁹, con mayor capacidad de procesamiento de la información, tampoco resuelven -en todo caso disuelven, sin resolver- los problemas generados por el individualismo como sistema social y poco tienen que ver con la valoración de esa dimensión singular que sólo encuentra su sentido y significado en el recíproco reconocimiento con otros. La nostalgia de un cuerpo perdido es de hecho la nostalgia de una comunidad perdida (Le Bretón, 2002)

Al contrario, como bien lo describe Paula Sibila en el citado libro *El hombre postorgánico*, la tecnociencia contemporánea, obligada a obtener recursos del financiamiento privado y por lo tanto regida por los mismos criterios empresariales del Mercado, se direcciona hacia la fabricación de productos y el ofrecimiento de servicios destinados a quienes puedan comprarlos, generando nuevos excluidos y descartados sociales (Sibila, 2010 pg 168).

La vigencia de aquella primera representación dinámica del sí mismo en interrelación con los otros y con el universo, lejos de ser una nostalgia del pasado aparece como una opción novedosa y una insoslayable clave (llave) para concebir un futuro que complete la dimensión singular de las personas con su dimensión comunitaria. Es probable que cada una de estas dos grandes experiencias históricas porte consigo valores co-imprescindibles que podrían articularse ¿para reformular de raíz al sistema escolar tradicional?.

La investigación narrativa como herramienta para la articulación

Para la construcción de esta nueva opción apostamos por la investigación narrativa y el efecto performático que debiera permitir concebir,-y por lo tanto aprovechar las oportunidades de alcanzar-, ese nuevo horizonte educativo.

Numerosos autores como Bolivar (2002); Bruner (1988); Ricoeur (1995), Gadamer o Taylor (1985), no sólo describen la investigación narrativa como “científica” sino como más adecuada que la investigación tradicional para el tema que nos ocupa.

Christine Delory Momberger acuña el término “Biografización” para designar ese conjunto de operaciones y comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se dan a reconocer por otros” (Delory Momberger, 2014). Entre las operaciones que realizamos para comprendernos, Jorge Larrosa destaca la narrativa ya que el

⁹ “llegó el momento de preguntarnos si un cuerpo bípedo, que respira, con visión binocular y un cerebro de 1.400cm³ es una forma biológica adecuada” (...) hay que re-proyectar a los seres humanos, tornarlos más compatibles con sus máquinas” Stelarc, citado por P. Sibila ob cit. Pg 11, nacido como Stelios Arcadiou pero que en 1972 cambió su nombre por Stelarc es un artista de performance cuyos trabajos se centran sobre todo en la extensión de las capacidades del cuerpo humano.

modo en que nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos

En *El Ensayo y la Escritura Académica* (2003), Larrosa asegura que “no hay revuelta intelectual que no sea también de alguna forma una revuelta lingüística, una revuelta en el modo de relacionar la lengua con nosotros mismos y con aquello que la lengua nombra” (Larrosa,2003,pg 1) . En *Experiencia y Pasión* este mismo autor se muestra convencido de que “las palabras producen sentido, crean realidad y , a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación” (Larrosa,2011). Es con palabras -asegura- cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, ya que el hombre “es palabra”: “un viviente dotado de palabra” como lo define Aristóteles.

MARCO TEÖRICO

(Es preciso) “construir estrategias de desnaturalización y
desmantelamiento de las subjetividades dominantes,
que a su vez alienten la articulación de otros modos de subjetividad, y
de subjetividades contrahegemónicas”

Jorge Huergo

De nosotros mismos, hablamos

Antonio Bolívar

Los conceptos nodales de este trabajo tendrán que ver con Comunicación/Educación; cuerpo/identidad e investigación narrativa.

Pero también trabajaremos los siguientes conceptos contingentes / derivados: Complejidad; Trama-cultural / hábitos; biopoder y las siguientes categorías: re-presentación; relacionalidad; alumbramiento; del ser-tener al estar siendo; estilos institucionales.

COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN es el campo desde el cual observo y reflexiono sobre este tema con la intención de “Permitir pensar de nuevo como el propio Huergo lo hizo, aquello que parecía sabido. O más bien, aquello que sabíamos de otro modo” como dice María C. Mata (2003) en la presentación de la tesis de Jorge Huergo publicada por la editorial de la facultad de periodismo y comunicación social de la UNLP con el título de “Hacia una genealogía de comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales”.

Mata se refería a “volver a nombrar en términos de política cultural la comunicación y la educación y, al hacerlo, producir un conjunto de categorías que hacen posible asumirlas como campo tenso y tensionado en el cual cada intervención abre o cierra la posibilidad de transformarnos y transformar el mundo en que vivimos”. Ese largo mirar que nos posibilita abarcar lo más próximo: nuestras propias prácticas y registrar “el sentido político cultural de lo educativo” (Huergo, 2003).

En su Genealogía, Huergo recupera la observación de Jesús Martín-Barbero, quien advierte que en las formaciones hegemónicas, el proceso comunicacional no se reduce a la incidencia de los medios de comunicación sino que tiene que ver con un proceso de producción social de sentidos (Barbero, J.M., 1989: 1991). Por eso plantea la articulación entre educación y comunicación. Articulación que Huergo describe como una mutua afectación: educar también tendrá que ver con la construcción social de sentidos y significados (propósito fundamental de una buena comunicación) y comunicar también tendrá que ver con la interpelación de dichos sentidos y significados (propósito fundamental de todo discurso educativo).

Esta articulación permite tanto “romper con los imperialismos de las disciplinas” como promover espacios de reflexión interdisciplinarios desde el propósito de interactuar en un campo problemático compartido, con relaciones tensas, y no desde la “enseñanza” de objetos disciplinarios delimitados por un afán cientificista o desde el imposible diálogo entre miradas disciplinares escindidas (Huergo 1998).

Dentro de la que denomina etapa “genealógica” Huergo toma la idea de Freire de “releer y reescribir el mundo” y resalta la importancia del reconocimiento, no necesariamente como adhesión o valoración positiva de la creencia de ese otro al cual se desea interpelar, sino como pre-requisito para acompañar el proceso de problematización, revisión, profundización, afianzamiento o modificación, es decir de cambio que debiera promover el aprendizaje interactivo, donde el educando pueda irse convirtiendo en sujeto principal del proceso educativo. Esto a medida

que se va convirtiendo en educando, -por su propio aprendizaje- como señala Freire, y no por lo que supuestamente se le pretenda enseñar.

Si bien la escuela en muchos casos ha posibilitado naturalizar o congelar un equilibrio precario o momentáneo para instituirlo como algo permanente y estable (inmodificable), siempre es posible, al decir de la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos (1993) intervenir desde un discurso interpelador, como de hecho ocurre tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

“El carácter diferencial y relacional, inestable y abierto del discurso nos permite sostener y avalar la producción de formaciones discursivas alternativas a la formación discursiva hegemónica, constitutivas y constituyentes de diferentes experiencias e interpretaciones sociales históricas (Buenfil Burgos, 1993).

Según esta autora toda práctica social puede, por otra parte, convertirse en “educativa” y advierte que las instituciones de la sociedad civil son espacios en los que se libran batallas por la hegemonía. Es preciso entender las relaciones políticas que en ellas se generan, relaciones y prácticas productoras de sujetos y cuyo carácter no se reduce a una referencia clasista sino también, y de manera articulada, a referencias y a polos de identidad raciales, religiosos, nacionales, sexuales, etc.

En *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1988), Louis Althusser desarrolla el doble proceso de interpelación y reconocimiento. Huergo llega a utilizar la palabra “comunidad” como sinónimo o fruto de la comunicación y nosotros hablaremos de “alumbramiento” como fruto posible de ella y del efecto recíprocamente interpelador de la interlocución, experiencia que hemos constatado en los nodos de docentes narradores de su experiencia pedagógica.

Este enfoque es absolutamente pertinente toda vez que se pretenda cuestionar una determinada representación del sí mismo producida y reproducida desde el lenguaje y las prácticas sociales que de ella se derivan, como luego diremos a propósito del concepto de hábitos de Bourdieu.

Hablo de “representación del sí mismo” en lugar de la expresión “mi cuerpo”, porque pretendo abarcar al menos dos posibles dimensiones de este significante y no quedar encerrado en la representación individualista, implícita en el uso cotidiano que hacemos de esta palabra en occidente, a partir de haberla naturalizado y convertido en una subjetividad operante que nos mantiene escindidos de nosotros mismos, del otro y del entorno (Le Bretón, 2002, cap. VI)

Ahora bien: ¿cuál es la importancia estratégica de este planteo para el campo de Comunicación/Educación?

Existen, dice Huergo, multipolos de producción de hábitos (entre ellos el escolar, el mediático, el de mercado, el callejero, el comunal). Si los procesos de homogeneización establecen fronteras para arrojar fuera los otros modos de subjetividad que le producen pánico moral, es preciso

construir estrategias de desnaturalización y desmantelamiento de las subjetividades dominantes, que a vez alienten la articulación de otros modos de subjetividad, y de subjetividades contra hegemónicas”; “captar la aparición de espacios formativos y potencialmente liberadores” y valorarlos como “múltiples polos co-presentes” capaces de reconfigurar “lo público” y redefinir “lo político”; producir procesos colectivos a partir de las situaciones y las condiciones vividas, que tienen un sentido político-cultural e histórico. Convertir la gestión en un “proceso de construcción colectiva desde las identidades, las experiencias y las habilidades de quienes allí participan (Huergo 2003).

Este estilo de gestión huerguiana no solo es posible sino que existen valiosas prácticas históricas y actuales en las que se está materializando: entre ellas las exitosas experiencias de Escuela Nueva, como las de Jesualdo Sosa (Uruguay); la escuela de la señorita Olga (Rosario) o la que anima Horacio Cárdenas en Lugano (Buenos Aires); las numerosas experiencias de investigación-acción-participativa (IAP) en toda la América Latina, en línea con la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire; las escuelas del Movimiento de los Sin Tierra (Brasil); la Universidad Indígena (interétnica) en el Mato Grosso venezolano (UIV); el movimiento educativo intercomunal Yachay Wasi en Bolivia y las metodologías para la construcción comunitaria de conocimiento como la educación autónoma mapuche; o el método de los Caracoles zapatistas (Chiapas, México), entre muchas más.

Dada la escasa difusión y la todavía escasa incidencia en las políticas públicas de estos estilos pedagógicos, podemos decir, parafraseando a Huergo, que estamos frente a una “subjetividad dominante” cuya “subjetividad contra hegemónica” no se agota en liberar las oportunidades reprimidas del sí mismo individual, sino que debe abarcar la liberación de las oportunidades de relacionalidad que sólo aparecen en la vivencia y la consciencia de estar siendo un cuerpo con otros.

Hablo de ese cuerpo que esporádicamente aparece en las marchas, en las luchas compartidas, en los proyectos comunitarios, pero que, -de naturalizarse-, podría redireccionar toda la vida cotidiana, la organización social, la administración de la justicia, de la salud, de las políticas distributivas; la construcción social de sentidos y significados, la producción de conocimientos y en general las estrategias pedagógico-didácticas como lo demuestran los ejemplos que acabamos de mencionar.

Ahora bien, la naturalización de este estilo comunitario de gestión supone la construcción de una mutua representación interna por parte de los miembros de la comunidad que no es la convergencia de egoísmos sino la emoción de estar siendo -y construyendo- con otros, un proyecto compartido, a partir del mutuo reconocimiento de intereses contrapuestos y objetivos comunes.

En ese contexto comunitario la representación del sí mismo es saberse parte y es saberse todos, como fruto de múltiples reconocimientos: comenzando por el recíproco reconocerse como interlocutores válidos; el explícito reconocimiento

de la comunidad en tanto “testigo válido” del aporte de cada uno; y, sobre todo, el feliz reconocimiento de cada ocurrencia “imprevista” en tanto “alumbramiento del entre” de un nosotros interactivo, multicéntrico-relacional¹⁰.

Si acordamos que El Campo Comunicación/Educación no es un lugar sino un posicionamiento que surge de la articulación de Comunicación y Educación, cuya relacionalidad permite la conexión con lo político como “proceso de configuración de distintas manifestaciones de poder regidas según una lógica de cooperación o antagonismo entre voluntades colectivas” y con la cultura en cuanto “campo de lucha por el significado de la experiencia y del mundo”, inaugurando nuevos horizontes de sentido, imaginando direccionalidades, provocando opciones de emancipación, debe presuponerse la articulación de las dimensiones singular y social de la representación de sí y del mundo.

CUERPO-CULTURA-IDENTIDAD.

Michel Bernard en “El Cuerpo” (1980) traza un recorrido de las diversas atribuciones que se le han endilgado al organismo humano a lo largo del tiempo¹¹. También David Le Bretón, en sus ya citadas Antropología del Cuerpo y Modernidad y Sociología del cuerpo brinda una suerte de Historia de la presente representación (occidental) del sí mismo, siguiendo la sugerencia que hace Foucault de una “historia del presente” en Genealogía del Poder (1979) y en Vigilar y Castigar (1976). Dedicaremos un capítulo a esos procesos de construcción social de una determinada representación del sí mismo, tanto en la modernidad Europea y su traslado al mundo a partir de la colonización cultural como los gestados históricamente en Asia, Africa, América e incluso en la Europa pre-moderna.

Esterman J. (1998) en “Filosofía Andina” ensaya un estudio intercultural de la sabiduría andina autóctona. Dusserl E. (2005) analiza la transmodernidad e intersubjetividad desde la perspectiva de una filosofía de la liberación, y en el libro “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales” (2000) habla de “Europa, modernidad y eurocentrismo”. De Sousa Santos por su parte propone “Descolonizar el saber” (2010) y en “Una Epistemología del Sur” (2009) propone la reinención del conocimiento y la emancipación social.

La propuesta de una desconstrucción y de una reinención nace de la necesidad de desafiar las creencias instaladas. Ya en tiempos de Descartes, Montaigne se encerró en un castillo durante 8 meses a pensar “qué podemos conocer”. Veintiséis años atrás, Watzlawick (1994) en “*La realidad inventada*” se pregunta ¿cómo sabemos lo que queremos saber? Luego de haberse cuestionado si *¿Es real la realidad?* (1988). Es evidente que esa representación “individualista” del sí mismo que supo imponerse como única-real entre nosotros, al igual que las

¹⁰ Explicitaremos estas categorías más adelante.

¹¹ Sobre este punto ver Anexo I: “cuerpo y política”

distintas representaciones que son “evidentes” en otras culturas, no sólo fueron inventadas sino también naturalizadas a través del lenguaje y de la educación en cada una de las respectivas culturas.

Husson M y Bulus Rossini describen el control de los cuerpos desde la Educación Física a propósito de la “*Educación física en Iberoamérica*” (2012). Scharagrodsky P. por su parte al referirse a la educación de los cuerpos en movimiento en occidente afirma –irónicamente- que “gobernar es ejercitar”. Habla de la invención del “homus gimnasticus” y a propósito de la educación física argentina relata el caso de la primera dirección general de educación física (1936-1940) que orientó la construcción de “masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas”

Junto con Scharagrodsky en *El Cuerpo en la Escuela* (2008) otros autores como Barbero en *La Escolarización del Cuerpo* (2005) y el citado Moreno en “*El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción*” (2009); dan cuenta de cómo la escolarización contribuyó significativamente en la construcción de esa representación del sí mismo individualista, “fuerte y dócil”, tan funcional al naciente Mercado Capitalista que denunciaba Foucault.

Más allá de las críticas casi unánimes de reconocidos autores, a la pretensión universalista de una concepción dualista y mecanicista de la condición humana, y de los estudios acerca del proceso de construcción de dicha representación a través de la escolarización, no observamos en las diversas investigaciones que hemos leído un deseo de superar la triple escisión que encierra tal concepción del hombre.

Son pocos, por ejemplo, los autores que enuncian una representación del sí mismo como miembro de una comunidad. . Apenas y tangencialmente nos da un ejemplo de ello Caggiano en *Lo que no entra en el crisol* (2005). Algunos de los autores que nombramos, como Dusserl o De Souza Santos al instalar la idea de una necesaria decolonialidad denuncian de hecho la represión de otras opciones de identidad a recuperar, a escuchar, a valorar. Pero debimos recurrir al testimonio directo de los pueblos originarios y a estudios como el de Esterman sobre “*Filosofía Andina*” (1998) sobre su particular cultura para comprender esa otra muy diferente concepción de la condición humana.

Dedicaremos un capítulo a la recuperación de esa otra representación del sí mismo que caracteriza la identidad de los pueblos originarios del AbyaYala: la dinámica y la consciencia de estar siendo un cuerpo con otros y formando parte de la naturaleza. Con sorpresa descubrimos que se trata de una representación del sí mismo tan vigente como la otra que creíamos única. Tanto en los pueblos originarios de América como en otros pueblos de Asia o África. Y que estas concepciones del existir echan raíces en tradiciones milenarias que eran comunes en la Europa pre-moderna, pero que además adquieren nueva vigencia en recientes experimentos de la física cuántica y en medicinas alternativas como el Reiki o las flores de Bach y en prácticas corporales como el Yoga o el Tai-chi, muy de moda en occidente.

A medida que dejamos de sorprendernos por la supuesta rareza de ciertas prácticas comunitarias o de ciertas medicinas alternativas, comienza a extrañarnos y de hecho intentamos explicarnos, la vigencia actual de la creencia – aún hegemónica entre nosotros- de que existe una sustancia prelingüística y a-histórica denominada cuerpo, esto es, como si dijéramos - en términos figurados-, que unas llamas creen que ellas, al juntarse, deciden que exista el fuego o que unas olas se ponen de acuerdo para organizar un mar. Así de extraño suena el relato de individuos que actúan como si se hubieran parido a sí mismos y acuerdan organizar una nación.

Sin soslayar la importancia de los aportes singulares y de los liderazgos positivos en todo proceso de cambio, acontecimientos como los ocurridos a finales de 2019 en América Latina, entre ellos las revueltas en Ecuador y en Chile o las elecciones presidenciales en Argentina, nos recuerdan que los grandes cambios estructurales son decisiones de los pueblos.

Por ello más allá de relatar el proceso de construcción de este imaginario, nos interesa explicar la vigencia de una creencia tan singular. Para ello apelaremos a la categoría de biografización, de Christine Delory-Momberger y a la noción de “práctica cultural” y de “habitus” de Pierre Bordieu (1992) donde él describe cómo las estructuras internalizadas de una sociedad son reutilizadas por el sujeto ante nuevas situaciones

Las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el hábitus. Solo es posible explicarlas si se relacionan las condiciones sociales en que ha sido producido el hábitus que las engendró y las condiciones sociales en las que se manifiesta; es decir, si se relacionan mediante el trabajo científico estos dos estados de lo social, relación que el hábitus efectúa ocultándola en y por la práctica.

Como dijimos, la citada Delory Momberger habla de las operaciones y comportamientos que realizan los sujetos para darse una forma propia ante sí mismos y ante los demás. El citado Schilder postulaba la plasticidad de la imagen describiendo medios autoplásticos y haloplásticos que la modifican, logrando, al hacerlo, modificar la propia actitud psíquica. Jorge Larrosa destacará la narrativa ya que “el modo en que nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos (Larrosa,2011)

En el proceso histórico de construcción de esta representación del sí mismo vemos como “los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes” (Gallegos, 2012)[1]. Tales elementos no son separables y, por lo tanto, no pueden ser estudiados aisladamente (García, Rolando.2007).

La imposibilidad metodológica de aislar o de descontextualizar fragmentos del proceso, para ser llevados al microscopio de las categorías, nos conduce a asumir una mirada “compleja” (de complectere, donde plaectere significa trensar, enlazar,

más el agregado del prefijo com que añade el sentido de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente pero sin anular su dualidad). Según Morin¹²

“A primera vista es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico.”

En esta visión cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, - como lo es concebirnos como una ola sin mar-, significa que estamos frente al desocultamiento de algo que permanecía invisibilizado, es decir frente a un avance y no a un error del conocimiento. El pensamiento cientificista en su pretensión de explicar los esquemas más profundos de la realidad se privó de construir sentido y de articular saberes que escapan del estrecho marco lógico-matemático.

Si bien la complejidad emerge en el campo de las ciencias naturales, no es menos cierto que si existe un ámbito que le corresponde por antonomasia el calificativo de complejo es el mundo social y humano, que por cierto es primordial para la experiencia educativa (Morin y otros, 2012). El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación. Y si de lo que se trata es de procesos comunicacionales que provocaron y perpetúan una determinada representación del sí mismo, que necesitamos des-naturalizar, esta perspectiva resulta más que nunca central para comprender la producción social de sentidos, las prácticas culturales, los procesos de resignificación y los diversos modos de relación que existen entre los sujetos reinstituyendo e invisibilizando al mismo tiempo la implícita representación de sí mismos.

La complejidad es en realidad una mirada sobre el mundo, una forma de comprender cómo nos vinculamos con él, desde el lugar de sujetos, sujetados y amarrados a una cultura en la cual estamos inmersos.

Decíamos que cultura y comunicación no pueden ser dissociadas pues es dentro de una cultura donde tienen lugar los procesos de producción social de sentidos. Por otra parte llamaremos identidad a esa cultura distintivamente internalizada. De allí que tampoco pueda aislarse la autoimagen o representación del sí mismo de la cultura y la comunicación, más allá que habremos de reivindicar la importancia estratégica de esa representación a la que denominamos “cuerpo” para el campo comunicación/educación.

Gilberto Giménez propone concebir la identidad como un elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como hábitus (G. Gimenez, 1997). Es decir que la identidad no sería más que el aspecto subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva, donde la distinguibilidad alude a la posibilidad o la necesidad de los individuos de ser particulares y de poseer

¹² Morin y otros(2012)

una identidad personal. Esta característica, se asienta –según Giménez-, sobre la pertenencia social, los atributos identificadores y una narrativa biográfica, la cual reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para otorgarle un sentido. Así, el individuo termina viéndose a sí mismo –y es reconocido- como “perteneciendo” a una serie de colectivos, como “siendo” una serie de atributos y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable. No se trata sin embargo de una constancia sustancial sino de una continuidad en un proceso evolutivo atravesando diversas situaciones.

En el caso de las identidades modernas, la dinámica es cada vez más abierta, proclive a la conversión, exasperadamente reflexiva, múltiple y diferenciada” (Giménez, 1997). De todos modos el conjunto de representaciones que define la identidad de un determinado agente nunca desborda o transgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social.

La identidad permite a los actores ordenar sus preferencias, escoger ciertas alternativas de acción y reconocer los efectos de su acción como propios y atribuírselos (este concepto se vincula al de habitus de Bordieu, que enseguida veremos).

Otro autor, Isidro Moreno (2002) describe tres principios identitarios (que Huergo llamará Polos de identidad): la identidad étnica, la identidad de género y la identidad de clase o profesional. Estas tres identidades forman parte, cada una de ellas, de un sistema en el que funciona la contraposición “nosotros-ellos”.

El resultado de la interacción de estos principios conforma lo que podemos llamar matriz cultural[3] que funciona como base de las percepciones, la interpretación de las experiencias y comportamientos del individuo; en definitiva, como matriz de identidad, -aunque no cerrada ni cristalizada-.

Al respecto es interesante el aporte de Pierre Bourdieu, quien afirma que los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen “habitus”, es decir “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1992).

Dentro de las funciones del habitus, está la de asegurar la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, de pensamiento y de acción, tienden con mayor seguridad que todas las reglas formales y normales explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

Esto podría explicarnos la vigencia histórica de una determinada representación de nosotros mismos sin obligarnos a creer en ella como verdad indiscutible, como objetividad científica. El concepto de habitus, que le permitió a Bourdieu afirmar la unidad de clase sin necesidad de existir factores explícitos o formales, también ilustra la continuidad de los hábitos, lenguajes, gestos y códigos que sostienen las creencias acerca de lo que estamos siendo. Cuando él mismo dice “inscritas en los cuerpos” está sobreentendiendo que somos individuos que tienen un cuerpo y

no que estamos siendo un cuerpo con otros, ya que se posiciona en la posmodernidad europea. De todos modos el concepto nos resulta útil precisamente para no dar por “más verdadero” a una representación del sí mismo por el sólo hecho que se haya impuesto hegemonícamente o que perdure en el tiempo.

Como bien afirma Jorge Huergo, las prácticas producidas por el habitus tienden, con mayor seguridad que cualquier regla formal o norma explícita, a garantizar la conformidad con una estructura y la constancia o la duración a través del tiempo. Las prácticas, además, cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica. En los sujetos, entonces, hay una especie de “investimento” práctico que está condicionado por el orden cultural (objetivo) y que crea disposiciones subjetivas (Huergo, 2003).

Apelaremos también a otros enfoques de la identidad, desde la perspectiva psicológica (Belmonte Lara y otros (1976). En su vertiente social la identificación permite la necesaria compatibilidad para el diálogo humano en cada una de las diferentes culturas en la que el sujeto humano nace y convive.

La Investigación Narrativa

Como ya señalamos, el pensamiento positivista había querido poner distancia entre el investigador y el objeto investigado, considerando que el no hablar desde la propia subjetividad era un signo y garantía de objetividad de la obra, es más: considerando que solamente cuando se elimina la subjetividad se está realmente haciendo ciencia (Fenstermacher, 1994).

La frase “De nosotros mismos no hablamos”, simboliza el silenciamiento de los sentimientos, las emociones, las contradicciones, las intenciones y todo lo que aquí llamaremos la dimensión corporal del discurso. Asistimos a grandes disputas teóricas y epistemológicas, -entre ellas el enfoque positivista sobre los datos y su medición vs. La hermenéutica poniendo el foco en la interpretación; el modo paradigmático de análisis de datos vs. el sintagmático o narrativo, etc.- Incluso desde la modernidad se la ha tratado de justificar el valor científico de éste último según los criterios propios de la investigación tradicional paradigmática: validez, generalización y fiabilidad en lugar de encontrar la compatibilidad de ambos modos de investigar.

En “¿De nobis ipsis silemus?”, Antonio Bolívar (2002)” analiza cómo la investigación narrativa y en particular la biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, y no sólo en una metodología cualitativa más, para añadir a las existentes. Esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer. Bolívar dice “de nosotros mismos hablamos” pues la investigación narrativa viene a negar esa despersonalización y esa supuesta “objetividad”: ¿acaso los informantes no hablan desde su subjetividad?. Por su parte Ortega y Gasset, en su ensayo Historia como sistema, afirma que “frente a la razón pura físico-

matemática hay.. una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”.

Ya Husserl en *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1991) había advertido cómo Galileo, Descartes y en general la ciencia moderna excluye el “mundo de la vida”, por lo que se “hace abstracción de los sujetos en cuanto personas con una vida personal”. Exclusión que no estaría justificada en cuanto que “el mundo objetivo-científico se fundamenta en el mundo de la vida, base previa y originaria de toda evidencia”. De modo que en lugar de reducirlo a esa supuesta “objetividad científica” el mundo debería tomarse “(...) tal y como el mundo tiene sentido y validez de ser en nuestra vida de consciencia [...], como subjetividad productora de validez” (ibid p. 156)

La investigación narrativa y biográfico-narrativa tienen pues su enfoque específico de investigación con su propia lógica y legitimidad para construir conocimiento en educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y por lo tanto reclama un modo distinto del paradigma cuantitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, A.2002). La subjetividad es, en realidad, una condición necesaria del conocimiento social. En efecto “... media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar 2002)... “prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo”. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (ibid).

En ese mismo sentido dice Bruner que narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). y “..una forma de construir realidad” (Bruner, 1988). “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (ibid. Pg 27). De modo que la narrativa es una metodología asentada en una ontología. Y Paul Ricoeur en *Tiempo y Narración* (1995), afirma que la acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo. También Chamberlayne, Bornat y Wengraf (2000) aseguran que la investigación biográfico-narrativa incluye las dimensiones personales (afectivas, emocionales, biográficas) es decir la subjetividad, que sólo puede expresarse por narrativas, en el proceso de comprensión de la realidad y de su representación en ciencias sociales.

En efecto como dice el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer en *“Verdad y método”*¹³ No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada (Gadamer, 1993). Y en ese mismo sentido, Charles Taylor (1985) señalaba que somos esencialmente unos “animales que se interpretan a sí mismos”, es decir que no pre-existen

¹³ Hans-Georg Gadamer, (1993) *Verdad y método*, Hermeneia 7. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Quinta edición. Sígueme. Salamanca

estructuras de significado independientemente de su interpretación (autointerpretación que, -como advierte Bolívar- resultaría indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo).

Cuando hablaremos de “la realidad” no entenderemos designar un afuera inmodificable sino un proceso histórico aconteciente donde la construcción social de sentidos y significados tiene más que ver con la hermenéutica que con la medición.

En Argentina y en otros países de América Latina existe una red de numerosos “nodos” de docentes investigadores con este enfoque, como otra forma valiosa de construir conocimiento en educación. Para registrar las representaciones de sí que tienen los docentes apelaremos tanto al análisis de sus narrativas como a una encuesta. Son muchos los autores a los que recurriremos para sostener el valor de las narrativas docentes como espejo de la propia identidad, de su autoimagen. En ella buscaremos además registrar los rastros de las tradiciones culturales estudiadas.

BIOPODER significa literalmente el poder que se intenta ejercer sobre la vida de las personas. Fue acuñado por Foucault para designar los distintos dispositivos (entre ellos las cárceles y las escuelas) que generó la sociedad industrial para preparar a las poblaciones según las competencias que requería el Mercado capitalista. Sobre la base de esa caracterización de las “sociedades disciplinarias” Deleuze advierte que se avanzó hacia “sociedades de control” mediante los nuevos dispositivos digitales, con mayor invisibilidad y eficacia

DEL SER-TENER AL ESTAR-SIENDO

Cuando se instala al objeto de observación como un ser-en-sí, también se instituye al sujeto que lo observa como un ser-en-sí (para sí). El concepto de propiedad privada sólo agrega la idea de algo que se “tiene” a eso que se “es”: ya sea en el sentido de una “creatio ex nihilo”: el “me hice solo” de la meritocracia, o en el sentido de un destino inmodificable: lo que “me tocó” (a mí o a nosotros).

La perspectiva de “estar”: (presente, situado, enraizado) y “siendo” (dinámica del estar: optar, consensuar, perseverar..) permite por una parte desocultar el proceso histórico de construcción de la actual representación del sí mismo al tiempo que devela ese estado de transitoriedad dinámica de lo que se está siendo, y por lo tanto un mejor registro de opciones de futuro: de lo que el sujeto decida estar siendo. Pero, junto con eso, permite registrar la intercorporeidad como verdadero útero de lo humano, donde lo individual es la feliz personal versión de lo construido comunitariamente, en contraposición a la ficción, culturalmente operante, de la llamada realidad objetiva del propio cuerpo, donde cada uno lucha infructuosa y angustiosamente por devenir un patito lindo, -como los demás-, o bien por convertir a los cisnes en patitos lindos, -como deben ser-, según esté siendo un alumno o un docente del sistema respectivamente.

Si una persona se concibe a sí misma desde las palabras de Descartes creará que ES una cosa que piensa (mente, alma) y que TIENE una cosa que no piensa

(cuerpo). También creará que no forma parte de la naturaleza (mirada antropocéntrica, antiecológica) y que es un en-sí-para-sí, como si efectivamente pudiese vivir sin convivir (meritocracia, individualismo). Cambiar esta mirada, o completarla recuperando la dimensión relacional del estar siendo con otros, implicará desocultar el proceso de producción/ recepción¹⁴ es decir la genealogía de esta autoimagen, cambiar las narrativas que la instituyeron y la reinstituyen cotidianamente, por nuevas narrativas que den cuenta de otras prácticas y otras conciencias de lo que se está siendo: consigo, con el otro, con la naturaleza y registrar experiencias de organizaciones sociales y estrategias pedagógicas acordes a esas otras posibles identidades singulares y sociales.

LA RE-PRE-SENTACIÓN

Para que otra nueva representación de sí mismos -y del mundo- pueda ser concebida permitiendo que las personas se predispongan a hacerla posible, por una parte es preciso sentarla allí, anticipadamente (pre-sentarla) repetidas veces re-presentarla, por medio de narrativas que así la prefiguren. Por otra parte para que esa representación se sostenga en el tiempo es preciso adquirir una mirada relacional de los problemas y de las soluciones.

LA RELACIONALIDAD no es sólo la posibilidad de entender un problema o de analizar una solución desde todos los elementos correlacionados, vinculados, que permiten comprenderlo. Es también la posibilidad de establecer nuevas relacionalidades que permitan darle otro sentido o significado; cambiando los modos en que están siendo vinculados los elementos en cuestión. (Ivern.A. 2016). Así ocurre con el sentido del significante “cuerpo” según se lo relacione con parámetros biologicistas (sustancia, pre-discursiva, a-histórica) o se lo perciba en relación a los diferentes contextos históricos, afectivos, culturales, políticos... en los que acontecen los procesos de construcción de sentidos. En su dimensión política, la relacionalidad es a la vez puerto de partida, camino y puerto de llegada.

ALUMBRAMIENTO es un plus sinérgico relacional que se manifiesta como ocurrencia in-pre-vista -pero bienvenida-, parida por parte del “entre” de un nosotros interactivo a partir del entrecruzamiento y articulación de los diferentes enfoques que cada miembro del grupo aporta desde su particular inteligencia. Se contrapone a “iluminación” (unidireccional de un dirigente a un grupo de dirigidos)

EL ESTILO INSTITUCIONAL es un conjunto de *modus operandis* que trascienden las características de las personas singulares (docentes, jugadores, empleados) incluyendo quienes asumen una gestión por un determinado lapso (directivos, coordinadores de áreas, jefes de departamento) en una institución. Así como los

¹⁴ Eliseo Verón en *La Semiosis Social* (1993) al describir la multiplicidad de huellas de sentido que van dejando tanto las condiciones de producción como las de consumo de un discurso que circula socialmente, deja abierta la posibilidad de que el sentido pueda ser variado precisamente por nuevos discursos. Bolívar parece responder a la pregunta por la cientificidad de la investigación narrativa para la construcción de dichos discursos.

jugadores de Boca Junior o de River Plate van cambiando pero esos clubes mantienen una misma forma de jugar, así las instituciones escolares pueden quedar atrapadas en una forma de vincularse con la comunidad barrial, en una forma de procesar los errores, de premiar... en fin en un estilo de gestión que perdura casi intacto si no se registra y se consensua un cambio profundo.

.

METODOLOGÍA

Hemos realizado sobre todo una investigación bibliográfica, comenzando por la propia bibliografía recomendada durante el master en Comunicación/Educación de la facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. A ello hemos agregado lecturas y análisis de textos de diferentes autores (ver Bibliografía adjunta).

En diálogo con diferentes autores hemos ordenado y relacionado los conceptos convergentes y hemos señalado nuestras diferencias, las cuales pueden reducirse a una sola: la mayoría de las narrativas a través de las cuales se critica la institución hegemónica de una autopercepción funcional al trágico binomio individualismo-masificación, también habilitan casi exclusivamente esa única posibilidad de autopercebirse: como individuos escindidos de sí, de un nosotros, de la naturaleza.

Para la captura de la información relevante respecto de la representación que los docentes tienen de sí mismos, utilizamos dos dispositivos:

En primer lugar diecinueve narrativas de docentes que participaron de seminarios sobre narrativas docentes en el marco del proyecto “narrativas” del profesorado de Comunicación Social de la FPYCS de la UNLP y que fueron seleccionadas para el libro *La palabra despierta*, edición digital 2019.

En segundo lugar, una encuesta anónima estructurada, realizada a 80 docentes vinculados a través de los talleres de extensión que promueve este profesorado.

I) Procesamiento de las narrativas

Para averiguar si las representaciones de sí que tienen estos docentes se corresponden a alguna de las dos grandes tradiciones descriptas, a saber: “tengo un cuerpo” (Individual, propio) o “somos un cuerpo” (con otros); nos preguntaremos:

1. Si se ha utilizado la palabra “cuerpo”

1.a: en tal caso en cuál de esos dos posibles sentidos

1.b si además de nombrarla se expresan emociones, sensaciones, sentimientos.

2. en caso de no utilizar la palabra “cuerpo”

2.a.si todos modos se expresan sentimientos, emociones...

2.b: o si, en cambio, ni se nombra la palabra cuerpo ni se expresan emociones o sentimientos.

A pesar de que en ningún momento se les planteó a estos docentes que se refirieran a la representación que tenían de sí mismos, mediante los indicadores que acabamos de describir intentaremos averiguar:

3. qué porcentaje de los docentes se representa a sí mismo

3.a: como un individuo que tiene un cuerpo y

3.b: qué porcentaje se representa a sí mismo como siendo un cuerpo con otros.

4 .Y dentro de estos últimos diferenciar entre quienes

4.a: “piensan” que tienen un cuerpo

4.b: y quienes “se sienten” que son un cuerpo con otros.

II- Las encuestas y su procesamiento

Por medio de una encuesta anónima, estructurada, a ochenta trabajadores de la educación: 59 docentes y 21 educadores no docentes vinculados a las problemáticas educativas, nos propusimos averiguar con cuáles narrativas se identificaban espontáneamente.

En la encuesta les propusimos subrayar cinco frases, elegidas entre diez posibles.

Las frases fueron tomadas –más o menos literalmente- de textos de circulación pública (diarios, revistas, libros) y medios audiovisuales y aluden a dos sentidos diferentes de la palabra “cuerpo”.

Seguidamente les pedimos que establecieran un orden –del uno al cinco- donde uno fuera la frase que más se aproximara a la propia representación de cuerpo y cinco la que menos la representara.

Las frases aparecían mezcladas pero se correspondían a dos grupos:

Grupo 1)= frases que aludían implícitamente a la idea del cuerpo como una sustancia individual y propia de cada persona, sin una necesaria vinculación con la naturaleza o con la comunidad. Ellas eran:

- A. Tengo un cuerpo. Cada persona tiene un cuerpo
- B. Debo cuidar mi cuerpo
- C. Los bomberos sólo pudieron rescatar tres cuerpos

- D. Cuando deje este cuerpo, iré al cielo. Algún día volveré a encarnarme
- E. Cuando me enfermo voy a un especialista, para que me diga lo que tengo y sepa cómo curarme

Grupo 2)= frases que aludan implícitamente a una representación relacional de “cuerpo” como un estar siendo parte del -o vinculado al- Universo

- F. Somos como una ola en el mar de la vida, no algo escindido
- G. El río y el árbol, el pájaro y el pez...todo está dentro nuestro, no afuera
- H. No existen cuerpos ¿quién ha visto uno?
- I. La idea de “tener” un cuerpo nace en la modernidad europea
- J. Es la organización, la relacionalidad de las partes, lo que configura un cuerpo, no el mero conjunto de músculos, huesos, órganos

Para el análisis consideramos

1: el orden elegido:

1.a: frases ponderadas en primer lugar (indicando con el número UNO a aquella que más se corresponde con el concepto que el encuestado tiene de “cuerpo”)

1.b: Frases elegidas entre los tres primeros lugares (como opción 1,2 y 3)

2. La relación de las preferencias con:

2.a: la actividad física:

2.a.1: donde “SI” equivale a frecuentar un gimnasio o practicar algún deporte

2.a.2: Y “NO” señala a aquellos que sólo caminan o bien no hacen ninguna actividad física

III-2-3.b: El arte (cualquiera sea) y

III-2-3.c: alguna disciplina “corporal” (Yoga, respiración, etc.)

NOTA: en una reunión de educadores hubo personas vinculadas al gremio que no eran docentes. A pesar que el número no es significativo decidimos diferenciarlos del resto y verificar si la representación de sí mismos era parecida o diferente con respecto a los docentes en ejercicio.

La técnica encuesta ha sido definida como:

Una técnica que permite obtener información empírica sobre determinadas variables que quieren investigarse para hacer un análisis descriptivo de los problemas o fenómenos. Los instrumentos de la encuesta son el cuestionario y la cédula de entrevista. Encuestar significa, por tanto, aplicar alguno de estos instrumentos a una muestra de la población. En ellos se presentan datos generales de la misma: sexo, edad, ocupación, escolaridad, nivel de ingresos, entre otros; y las preguntas que exploran el tema que se indaga, las cuales pueden ser abiertas y/o cerradas, dependiendo del objeto de estudio y de los propósitos de la investigación (Rojas Soriano, 1989).

Este método, tal como afirma María Ángeles Cea D'ancora, es:

la aplicación o la puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario pre-codificado, diseñado al efecto (1999).

Es necesario en el proceso tener en cuenta que:

- La información se adquiere mediante transcripción directa.
- El contenido de esa información puede referirse tanto a aspectos objetivos (hechos) como subjetivos (opiniones y valoraciones).
- Dicha información se recoge de forma estructurada, al objeto de poder manipularla y contrastarla mediante técnicas analíticas estadísticas.
- La importancia y alcance de sus conclusiones dependerá del control ejercido sobre todo el proceso: técnica de muestreo efectuada para seleccionar a los encuestados, diseño del cuestionario, recogida de datos o trabajo de campo y tratamiento de los datos (Cea D'ancora, 1999).

Paralelamente se pueden indagar diferentes cosas, dependiendo del grado de conocimiento que se tenga de los sujetos. Muchas veces es necesario conocer edad, sexo, nivel educativo u otras variables de carácter objetivo. En nuestro caso por ser una población conocida en muchos de estos aspectos, la herramienta se utilizó para relevar aquellas percepciones subjetivas que los sujetos poseían sobre el concepto de cuerpo.

Así para Oscar Jara la sistematización puede tomarse desde dos lugares siendo el primero un complemento del segundo:

1) Como sistematización de información: se refiere al ordenamiento y clasificación de datos, precisando categorías que se constituyan en bases de datos organizados.

2) Como sistematización de experiencias: se intenta ir más allá, recuperando prácticas y saberes contenidos en ellas; en busca de la episteme de las prácticas, para replicar criterios y reinventar modelos (no para reproducirlos mecánicamente)

SEGUNDA PARTE:

REPRESENTACIONES DE “CUERPO”

“Lo que es evidente en una sociedad asombra en otra”

(David Le Breton)

“En el corazón de la evidencia está el vacío”

(Edmond Jabés)

Analizaremos sólo dos de las principales representaciones que el hombre hizo de sí mismo a lo largo de la historia. Intentaremos por una parte considerarnos “nativos” ante nosotros mismos para poder registrar nuestra propia creencia como una más y no como algo obvio: lo que resulta natural en la propia cultura sorprende en otras (Le Bretón, 2012). Para desnaturalizar el sentido común hegemónico instalado en cada cultura intentaremos visualizar el proceso que le dio origen. Proceso que incluye precisamente la invisibilización de dicho proceso de construcción y la naturalización de una creencia hasta convertirla en una “subjetividad operante” (ibid.).

Nos interesa reconocer los beneficios que trae una particular representación de nosotros mismos y del otro, en el mundo, como asimismo repensar los costados oscuros del orden social, político, cultural, que pudiesen estar siendo legitimados desde dicha representación.

Este análisis resultará fundamental para la intervención desde el campo Comunicación/Educación, en la medida que desnuda los propósitos políticos que originan y sostienen en el tiempo cada una de las diferentes representaciones del sí mismo, del otro, de la naturaleza.

INDIVIDUOS RACIONALES QUE TIENEN UN CUERPO

“El pensamiento crea el mundo y luego nos dice: yo no fui”

David Bohm

Como dijimos, en *La Sociología Del Cuerpo* (2002), David Le Bretón describe las variantes que tuvo esta representación en diferentes épocas y lugares: desde quienes consideran a ese cuerpo una sustancia biológica pre-discursiva y a-histórica a partir de cuya morfología podría incluso anticiparse la conducta del sujeto; hasta quienes lo perciben como una construcción lingüística, social, histórica. Entre los primeros los hay quienes lo ponderan como una máquina perfecta y quienes lo desacreditan como una pesada mochila o una cárcel de la cual la muerte debiera liberarlos. Pero todos ellos comparten algo en común: la percepción –y la re-institución permanente desde el lenguaje y las rutinas cotidianas- del cuerpo como algo en sí mismo, como una prótesis del fantasma que se asoma por la escotilla de los ojos, más allá que se permitan racionalizarla como una imagen internalizada de una construcción cultural.

El individuo no se ve a sí mismo, excepto al ocuparse de su rostro ante un espejo, pero algunas narrativas lo rescatan de esa invisibilidad: “cuidar mi cuerpo”, “escuchar mi cuerpo”. También algunas dolencias que motivan consultas

médicas a un especialista, quien -al modo de un mecánico atiende el corazón, el hígado, un hueso, o cualquier mal funcionamiento de la máquina, por lo general sin consultar la opinión, la historia o las circunstancias que vive el supuesto dueño de la misma.

¿Cómo se construyó esta representación de sí?

Se trata de un proceso complejo en el que podemos diferenciar por una parte la evolución de las artes plásticas, la lectura y la escritura, las disecciones anatómicas, la práctica médica, el dualismo cartesiano, la filosofía mecanicista y la escolarización y por otra parte el racionalismo y su epistemología de punto cero que tanto dificulta la recuperación de la subjetividad en la producción social de sentidos y significados.

Alrededor de 1428 comienza a practicarse la perspectiva en la pintura (una pintura hiper realista) y el consecuente aprendizaje y posterior acostumbramiento por parte de los espectadores a observar de frente y de lejos la naturaleza o la persona representada. Los objetos pintados debían tener una proporción matemáticamente correcta del espacio según las distancias en las que se encontraran en la escena, de modo que el observador al mirar un cuadro tuviese la misma sensación que cuando mira la naturaleza a través de una ventana (Gilman, 1978). Esta representación “ilusionista” será fundamental para conjurar el distanciamiento del hombre con la naturaleza y con su propio organismo y organizar el mundo desde su propio punto de vista. Como bien observa De Sousa Santos esta precisión y esta confianza en la capacidad humana de comprender el mundo, implican “la inmovilidad absoluta de la mirada. La ilusión es real con la condición de que el cuadro sea observado desde un punto de vista predeterminado y rígidamente fijo (fijado de antemano): si el espectador cambia de lugar la ilusión de realidad desaparece” (De Sousa Santos, 2009)

Otra señal de avance hacia la autopercepción de sí mismos como individuos – escindidos de sí mismos-, por parte de las elites más pudientes, es la moda de hacerse retratar, a medida que el prejuicio religioso de que la representación plástica de una persona -por producir una presencia viva de ella misma- debía reservarse a la familia divina va decayendo, aumenta el deseo de inmortalizarse. Personas adineradas financian la pintura de escenas de santos en las que se incluyen a sí mismos para verse y perpetuarse. Y poco a poco las pinturas se vuelven una memoria de una celebración personal sin connotaciones religiosas. Se acentúa el interés por los rasgos singulares del individuo, de su organismo y en particular de su rostro, de su mirada (la moda del retrato personal sólo habría de ser superado por la fotografía, hoy la selfie).

Hacia el siglo XIII algunos hombres de las ciudades –todavía pocos: los comerciantes y los banqueros-, empiezan a aparecer como aquellos que se animan a desplegar todas sus ambiciones personales. Maquiavelo (1469-1527) es quizás una expresión política del naciente individualismo, que también comenzará a evidenciarse en algunos artistas que comienzan a firmar sus obras.

En 1435 el pintor Jan Van Eyck pinta “la Virgen del canceller Rolín” donde enfrenta en la escena, como en una discusión cortés, a la Virgen y al donante. Y a partir de 1476 los pintores firmarán sus cuadros, algunos incluirán autoretratos en las escenas, otro signo del creciente deseo de individuación

En 1440 Gutenberg inventa la imprenta y con ello la lectura del libro –en soledad-, junto con la escritura –de un diario íntimo-, se incorporan a los rituales de la mismidad. Bernd Neumann (1973) y Karl J. Weintraub (1991) coinciden en afirmar que el género autobiográfico –que expone en sus comienzos el individualismo como nueva forma de vida burguesa- nace en el Renacimiento europeo. Más allá de las “Confesiones” de San Agustín de Hipona a principios del siglo V durante el imperio Romano y de otras formas autobiográficas en la antigüedad grecolatina y en la Edad Media, no existía la autobiografía como género literario. En “condiciones y límites de la autobiografía”, Georges Gusdorf (1956) afirma que el género autobiográfico tiene que ver con el surgimiento de la curiosidad de la persona para consigo misma, con el despertar de la autoconciencia. El yo autobiográfico se considera digno de la memoria de los hombres, es decir, un personaje modelizante. Esta actitud es típica del hombre del Renacimiento. Poco a poco Europa irá pasando del feudalismo (de las corporaciones) al naciente sistema capitalista con sus mercados de individuos compitiendo.

En 1453, cae Constantinopla y llegan a Italia exiliados bizantinos. El ingreso de Textos Clásicos griegos marcan el comienzo del Renacimiento junto con el descubrimiento de América apenas 23 años después. El Renacimiento es un período fundamental para nuestra genealogía del cuerpo. Se extenderá hasta la Revolución Francesa de 1789 (precedida por la independencia de los Estados Unidos en 1776)

Europa parece querer reinventarse a sí misma. Se adjudica un pasado griego. Fabrica un planisferio (un plano de lo esférico) donde su extensión territorial aparece caprichosamente más grande de lo que en realidad es (cosa que se advirtió sólo recientemente con las fotografías tomadas desde los satélites)

Necesita llamar “antigua” a las épocas pasadas para bautizar la suya como “moderna” y, como bien señala Boaventura De Sousa Santos, se arroga la centralidad que hasta el siglo XV ostentaban Asia central e India, y desde este nuevo punto de vista “descubre” (construye) Oriente como el lugar de la alteridad (lo lejano –de sí-; lo peligroso –para sí-, a controlar –por occidente-); También construye a la naturaleza como la exterioridad y a los pueblos originarios de América como la inferioridad para poder explotarlos. Para todo lo cual conviene que algunos (blancos, europeos, adinerados) tengan una representación de sí mismos como individuos superiores con derecho a imponer sus saberes por sobre los demás, justificando verdaderos “epistemicidios”.

Mientras Tomás Moro en 1516 describe su “utopía” -como una isla a prueba de asaltos- y Francisco de Vitoria (Universidad de Salamanca), cuestiona los “justos

títulos” de los conquistadores, Pizarro se prepara para asesinar al Sapa Inca Atahualpa (1532), motivando la sublevación del Manco Inca (1536).

Ante las atrocidades cometidas por los invasores Juan de Mariana (1536-1624) justifica el tiranicidio y afirma que el poder reside en los pueblos. Pero las declamaciones no bastan. En 1550 tendrá lugar la famosa “disputa de Valladolid” en la cual Juan De Sepúlveda –basándose en Aristóteles- asegura que es justa la guerra contra los indios porque son “esclavos naturales”: seres inferiores, pecadores, que deben ser integrados por la fuerza a la cristiandad y en caso de negarse, ser eliminados .

Efectivamente durante el primer siglo de la invasión europea mueren entre 40 y 120 millones de personas (el 90 % de la población original) por lo cual se traerán esclavos negros de África para sustituir la mano de obra aniquilada. Aniquilamiento que incluyó las propias representaciones de sí y del mundo que tenían los originarios. Un ejemplo cercano es el de los Wichís cuyo nombre significa “hombres plenos” y fueron rebautizados por los conquistadores como “matacos” (animales de poca monta). A pesar de todo ello, en las periferias desechadas tanto en América como en Europa, comenzaba a gestarse un “giro decolonial”.ejemplos de ello son los trabajos de Ottobah Cugoano y Waman Poma

. Mientras tanto, en 1531 tiene lugar la apertura de la nueva Bolsa de Amberes “Para uso de los hombres de negocios de cualquier nación y lengua”.

Junto con el interés económico, la plástica y la literatura, - la perspectiva, la firma, los retratos, la lectura del libro en solitario-, hay otros dos factores determinantes en el proceso de construcción de la actual representación de sí del hombre occidental. La medicina –la práctica médica-, que empezará a explorar el lado hasta ese momento invisible del organismo humano y a revisarlo y repararlo como un mecánico repara una “máquina” y la filosofía, donde los pensadores se encierran (dejan de moverse) para “pensar” y terminan dando cuño filosófico a estas nuevas perspectivas dualistas.

En 1543 Andres Vesalio publica *De Humani Corporis fabrica*, donde aparecen sus famosos “desollados”: cuerpos que parecen querer mostrar sus partes hasta ese momento ocultas. A los desollados de Vesalio parecen dolerle las incisiones, como si estuviesen vivos, de hecho asumiendo a veces las posturas de los personajes de la comedia del arte (Gandelman,1986), de modo que los espectadores pueden identificarse emocionalmente con ellos. Todo lo cual contribuye a simbolizar a esos conjuntos de órganos, huesos, nervios como a “otros” y al propio cuerpo como un alter ego de sí mismo. Pero también contribuye a separar, cada vez más definitivamente, a cada hombre de su prójimo y del universo, puesto que estos cuerpos pueden colocarse en cualquier espacio sin vínculo alguno con una actividad en un lugar, de hecho no necesitar escenografía alguna para ser lo que son. El cuerpo de Vesalio remite a sí mismo, al igual que el hombre individualista que está naciendo.

La constitución del “saber anatómico” en las universidades italianas de Padua, Venecia y especialmente Florencia, marca pues un hito fundamental en el proceso de construcción del cuerpo-objeto. El cadáver pasa a convertirse en un objeto de estudio al que los anatomistas analizan para averiguar los efectos internos de una enfermedad o para comprender el funcionamiento de la vida -en un organismo muerto- al que le llaman cuerpo.

“A partir de las primeras disecciones oficiales, de comienzos del siglo XV y más tarde con la aparición de los “teatros anatómicos” como el de la Universidad de Montpellier, en 1556 o el de Padua hacia 1650; se produce uno de los momentos claves del individualismo occidental” (Le Breton, 1985) , la escisión entre “hombre” y “cuerpo”, donde es este último quien recibe la atención de la ciencia. “El cuerpo deja de hablar por el hombre cuyo rostro lleva: se establece la diferencia entre uno y otro” (ibid).

Hasta el siglo XVI los conocimientos acerca del interior del ser humano hacían referencia a Galeno quien posiblemente había disecado monos. Pero ahora al explorar cadáveres de humanos, el bisturí parece haber provocado una diferenciación, al menos implícita, en la episteme occidental. Dejando afuera del interés científico al hombre, a la naturaleza, a la sociedad, para ocuparse del cuerpo.

El ser humano ha comenzado a pasar de serlo a poseerlo. Lo que Vesalio preanuncia es el cuerpo de la modernidad. Cuando descubre que la sangre de las arterias y la de las venas no se comunican entre sí por medio de orificios en la pared intermedia del corazón, como se había creído desde que así lo había explicado Galeno y durante 1.500 años, contribuyó al posterior descubrimiento de William Harvey quien en 1616 anunciará que la sangre circula por todo el cuerpo saliendo y volviendo al corazón y que no se generaba ininterrumpidamente en el hígado como creía Galeno. El descubrimiento de este “mecanismo” por el cual una parte del sistema pone en marcha todo el sistema, confirma el dualismo alma-cuerpo ya presente de algún modo en Platón y Aristóteles y que será llevado al extremo de comparar al ser humano como un alma que pone en funcionamiento una máquina a la que denominará “cuerpo”, por Descartes y los “mecanicistas”.

Lo curioso es que siendo el corazón el que bombea y hace circular la sangre es decir garantiza la vida al punto que cuando deja de bombear –paro “cardio respiratorio”- se dice que la persona ha muerto, -y no así cuando deja de funcionar su cerebro-, sin embargo el racionalismo privilegiará al cerebro como el símbolo de la vida, a partir de considerar a la razón como la esencia humana y despreciará los sentimientos –tradicionalmente atribuidos al corazón- para diferenciarse del reino animal.

Dentro de este gran período (1492-1789) al que denominamos la Modernidad, incluimos el iluminismo, devenido en racionalismo y su epistemología del punto cero; esa pretensión de verdad objetiva y universal del cientificismo, excluyendo los sentidos, las emociones y sentimientos y todo lo que suene a subjetividad en la búsqueda del conocimiento; el mecanicismo que reduce el cuerpo a una máquina

(perfecta pero pasiva); la revolución industrial (con su burguesía educando al cuerpo-máquina del proletario para que sea fuerte y sumiso) y la mercantilización, es decir esa idea del lucro como único para qué de la acción humana y única lógica del Mercado capitalista, que nos llega hasta hoy direccionando la investigación científica según esos mismos criterios empresariales.

En 1545 Calvino establece una distinción entre las leyes celestes y las leyes humanas, justificándose los créditos bancarios y las empresas comerciales. Al contrario de la ponderación de la pobreza afirma que ser ricos en esta vida es signo de la bendición de Dios. La oposición de los reformados a las instituciones eclesásticas los lleva a predicar que la religión es un problema de conciencia personal: cada hombre puede colocarse frente a Dios sin necesidad de ningún intermediario.

El siglo XVI europeo estará signado por la expansión de la mirada que produjo el descubrimiento de América y el repliegue sobre sí mismos que habilitó la consciencia individual. Estas ideas calarán profundamente en naciones como Inglaterra y Estados Unidos y asimismo en el seno de la propia iglesia católica. En un muro exterior de la Catedral de la ciudad de Rosario está escrito en piedra, al pie de una cruz vacía: “salva tu alma”, seguida de una leyenda que promete “140 días de indulgencias por toda oración o acto de adoración de esta santa cruz”. La práctica de la fe en el rito comunitario de compartir el pan en una mesa común...para el cual se supone que se edificó dicho templo, parece reducirse a un rito individual e interesado en salvar la propia alma adorando a una cruz vacía. Pero así es como empieza a concebirse el rito de orar y también de pensar.

Soy un alma (racional), tengo un cuerpo (material)

Hacia 1584 M. De Montaigne (1533-1592) se encierra ocho meses en un castillo para dilucidar “qué podemos conocer”. René Descartes (1596-1650) hace lo propio para producir sus Meditaciones Metafísicas y en 1637 publica su famoso “Discurso del Método”. Podemos imaginarlo junto a un hogar encendido, dudando “metódicamente” de todas las afirmaciones: poniendo entre paréntesis todo aquello de lo cual pudiese dudar, con la esperanza de hallar algo “indudable” sobre lo cual fundar sólidamente sus creencias.

“Ahora cerraré los ojos, me taparé las orejas, eliminaré todos mis sentidos. Incluso borraré de mi pensamiento todas las imágenes de las cosas corporales, o, al menos porque apenas puedo hacerlo, las consideraré vanas o falsas” (Descartes, M.M.nº3)

Podemos imaginar su emoción al dar con ese hecho indubitable. Al darse cuenta que efectivamente había algo de lo cual no podía dudar y era precisamente de que estaba dudando, es decir ejecutando un acto de pensamiento. Pero “si pienso, existo”!, dedujo emocionado. Podría haber comprobado su indudable existencia con sólo tocar una brasa encendida, saliendo desabrigado afuera de su casa o compartiendo un vino con amigos. Pero lo importante aquí no es que ha sentido sino que ha “deducido”, a partir de una “duda metódica”, su existencia y la de la

realidad material entre las que va incluir su propia materialidad corporal. Ha deducido la existencia de su “res extensa” (la materialidad de su organismo) desde su “res cogitans” (del pensamiento, de su mente). Estableciendo un definitivo “dualismo” es decir una escisión entre el sujeto pensante y las cosas pensadas, donde la certeza la otorga el pensar: “porque pienso, existo” y no la creencia previa de que “existo y, por ello, puedo pensar”.

...concluyo que mi esencia consiste en sólo eso, que soy una cosa que piensa, o una sustancia cuya esencia o naturaleza es sólo pensar. Y aunque tenga (...) un cuerpo al que estoy estrechamente unido, sin embargo como por un lado tengo una idea clara y distinta de mi mismo, en tanto soy sólo una cosa que piensa y no extensa, y por otro, tengo una idea distinta del cuerpo, en tanto es sólo una cosa extensa y que no piensa, es cierto que soy, es decir mi alma, por la que soy lo que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo y puede ser o existir sin él (Descartes, Meditaciones metafísicas, 6ta)

Pero qué ocurre entonces con la dimensión corporal de la existencia: con la percepción sensible, con las emociones, con los sentimientos... ¿qué es el cuerpo para Descartes?

Me consideré en primer término como teniendo un rostro, manos, brazos, y toda esta máquina compuesta de huesos y carne, tal como aparece en un cadáver y a la que designé con el nombre de cuerpo”. “Además de esto consideré que me alimentaba, que caminaba, que sentía y que pensaba y relacioné todas estas acciones con el alma”. (M.M.Nº 2)

El alma aparece como el principio activo que mueve la máquina la cual es equiparada con un cadáver (principio pasivo). Vemos aquí la vieja idea de Aristóteles del alma (racional) como motor del cuerpo (animal) y un antecedente de la reciente representación del cuerpo como una materialidad cuantificable y manipulable, que va dejando de ser el único soporte posible de la vida inteligente o considerada incluso como una función de la energía (Spengler). Pero aquí recién nace el dualismo. Descartes se esfuerza por sostener la separación alma-cuerpo: “el hecho de que veamos que en algunos casos las funciones del alma estén perturbadas o impedidas por lo orgánico (el cerebro de un loco o de un niño pequeño), no significa que sea producida por lo orgánico”. Ni siquiera se insinúan los atravesamientos del lenguaje y del inconsciente, que serán postulados mucho más tarde por la fenomenología y el psicoanálisis.

Esta valoración del alma, a la cual se le atribuye nada menos que esa exclusividad de pensar, de meditar y en general de “animar”... y el correspondiente desprecio del cuerpo denigrado a la categoría de “esta máquina”, no es en sí una novedad. Lo venimos advirtiendo desde Platón hasta aquí, pasando por los teatros anatómicos y además refleja lo que sentían las elites privilegiadas de aquel entonces. Pero Descartes le otorga prestigio epistémico a ese prejuicio social. La filosofía mecanicista representará –para las elites minoritarias de la Europa occidental- una ruptura casi definitiva con los fundamentos religiosos, que, justamente, religaban al hombre con la naturaleza y

con sus semejantes, inspirando himnos a la misteriosa creación divina. Descartes seguirá afirmando que el cuerpo es una creación divina en el sentido que las máquinas fabricadas por el hombre no son tan perfectas como ésta, pero hablará del organismo como de un mecanismo. De hecho descuartiza animales, como si leyera una enciclopedia, para conocer ese mecanismo.

El iluminismo promete justamente “iluminar” toda sombra, todo misterio, con la luz natural de la razón. Con la “Razón Pura” dirá Kant, es decir descontaminada de subjetividades y expresándose en términos precisos, matemáticos; renunciando a afirmar como cierto o verdadero todo aquello que no pudiese espacio-temporalizarse (intuiciones puras) y categorizarse (categorías a priori) es decir abordarse desde la lógica físico-matemática, únicas ciencias con las cuales es posible convertir al “nóumenon” (objeto trascendental) en “fenómenon” (objeto aprehendido de acuerdo a las posibilidades de conocer de nuestro cerebro).

El “cientificismo” se propondrá reemplazar los misterios de la naturaleza por leyes que permitan prever, anticipar y provocar los fenómenos. En una época de creciente espíritu mercantilista ello derivará inmediatamente en el deseo de poseer y explotar la naturaleza la cual se convertirá también ella en un “juguete mecánico” (Lenoble 1969), en manos de los hombres que participan de esta mutación epistemológica y técnica (Le Bretón, 2002,b.Pg. 65).

Este utilitarismo ya estaba en el “discurso del método” donde Descartes elogia los conocimientos “que sean muy útiles para la vida” y desprecia “esa filosofía especulativa que se enseña en las escuelas”. Todo debe poder reducirse al conocimiento del mecanismo que lo regula, por lo tanto lo que no pueda ser “mecanizado” se elimina. Sin embargo Descartes (al igual que Malebranche y Hume) sólo consideran un tipo de movimiento: el desplazamiento, en un universo inorgánico “de cosas, de objetos fabricados” (Tresmontant,1953)

El modelo paradigmático del mecanicismo es el reloj a través del cual se cree que se está regulando el tiempo, se pueden establecer “lapsos” (espacios precisos de tiempo: estipulados de antemano, corroborados luego como cumplimiento de las horas trabajadas...). ¿Y la máquina a la que llamaremos “cuerpo”? ¿también puede ser descifrada y regulada como un mecanismo más?. Por supuesto: Para Descartes las pasiones no son sino el efecto de la maquinaria del cuerpo y pueden (deben) ser sujetadas por la razón. Técnicamente es un problema de “equilibrio de fuerzas” (Lenoble,op cit. Pg 335):

“no creo de ningún modo...que uno deba abstenerse de tener pasiones, basta con que *se sujeten a la razón*” (Descartes, carta a Elizabeth 1°, septiembre de 1645. fte. Le Bretón, ob cit. Pg 67)

Hallaremos este mismo optimismo en la búsqueda de leyes objetivas para regular las conductas de los individuos por parte de un Poder (estatal) que sujete las pasiones políticas. Maquiavelo (1469-1527) escribe “El príncipe” con consejos (medios) para asegurar la gobernabilidad (fin); Hobbes (1588-1679) le pide al Estado que preserve la vida de los ciudadanos dado que se representa “el hombre

como lobo del hombre”; Looke (1632-1704) le pide al Estado que preserve la propiedad privada ya que el fruto del propio trabajo es de cada uno. Está naciendo el capitalismo de mercado.

Merced a sus meditaciones “no religiosas” y a su sistemática duda Descartes de algún modo confirma las creencias establecidas y el dualismo compartido por las elites ilustradas de su época, aportándoles ese “efecto científicidad” como lo llamará Verón, tan requerido para ordenar las “poblaciones” como dirán Foucault y Deleuze a propósito de los dispositivos del biopoder. Descartes no niega por ejemplo el estrecho –y por momentos molesto- vínculo del alma con el cuerpo pero sí justifica la necesidad de una profunda meditación para diferenciarlos y poder dominar los vicios del segundo con las virtudes de la primera, algo que sólo los hombres “ilustrados” podrán hacer, como dirá Kant, sin negar por ello que la razón esté en todos los hombres, aún en los que no la saben emplear, personas que no saben dominar su “cuerpo”: eructan, sueltan gases malolientes, escupen, se dejan conducir por las pasiones...etc.

Junto con la construcción de esa representación de si mismos como seres que tienen un cuerpo aparecerá en el occidente europeo el dogma del racionalismo cientificista que somete toda percepción sensible al riguroso y metódico análisis de la razón y sus estrictas categorías lógico-matemáticas, empujando a los seres humanos a vivir en un mundo sin misterios, puramente previsible donde las cosas deben encajar en el concepto que de ellas haya elaborado la ciencia. El único juicio válido es el del pensamiento ilustrado. No es con los ojos del cuerpo sino con los ojos del alma (racional) como se debe mirar la naturaleza. Gracias a la ciencia comenzarán a fabricarse mecanismos cada vez más sofisticados: Telescopios, microscopios, la imprenta y diferentes mediaciones técnicas necesarias hasta que las lanzaderas caminen solas como diría Aristóteles. Quizás la imagen más lúcida de ese mundo mecanizado es la magistral actuación de Charles Chaplin en “tiempos modernos”.

Más allá del progreso que florecerá con la “Revolución industrial”, la percepción del mundo en esos momentos era, paradójicamente simplista y complicada, es decir por una parte se renuncia a lo que hoy llamaríamos “complejidad” (Walsh, Cajigas, Castro-Gómez) pero la imagen de un mundo de máquinas resulta complicado para quienes intentan reparar las contradicciones de la vida personal y social.

Todos los elementos del universo –incluidos los animales y los seres humanos-, son imaginados como “mecanismos” y se establece un dualismo “movimiento–materia”, es decir que un elemento del mecanismo aporta el movimiento a la materia: en el caso del hombre es el alma la que mueve al cuerpo y , si bien en el caso de la industria todavía es el hombre el que mueve la máquina, se entiende que es el propietario (el Señor) quien da las órdenes al operario (el Esclavo) . Por eso no se convoca al hombre con su creatividad, con su opinión, ni se lo participa de las ganancias que su trabajo produce. Se lo convoca para que realice trabajos mecánicos y reiterados, sin ningún aporte de su pensamiento o creatividad.

El capitalista contratará “cuerpos” (fuertes, aguantadores, y dóciles) al “precio” más bajo posible y se ocupará de alimentar ese cuerpo como quien practica un servis a la máquina para que siga funcionando al máximo rendimiento.

La metáfora del “cuerpo=máquina” que Descartes lleva al extremo en su Tratado del hombre (1630) y el “mecanicismo” en general, no es sólo una cuestión abstracta, sino que tiene incidencias definitivas en la vida cotidiana. El cuerpo es una máquina cuando el médico –al modo de un mecánico- se asume como experto en tal o cual enfermedad, a la cual supone instalada en el cuerpo del paciente como un “desperfecto de la máquina” y casi no tiene en cuenta al enfermo, su historia, su situación, su opinión.

El saber sobre el “propio” cuerpo se convertirá poco menos que en una creencia religiosa en occidente, dado que no es significativo, en realidad, el saber que cada persona posee sobre el funcionamiento de su propio organismo. Lo que sabe es que tiene que ir al especialista y luego mostrar al farmacéutico los garabatos indescifrables que aquel borrajeara en una receta y seguir lo más estrictamente posible las indicaciones que recuerda. Esa implícita determinación de “arreglar la máquina” cada vez que se descompone- y para lo cual el sujeto es excluido del “objeto” (cuerpo) para que intervenga el especialista, es uno de los elementos que con mayor fuerza contribuirá a configurar –para algunos sectores sociales “ilustrados”-, la naturalización definitiva de la representación occidental que las personas tienen de sí mismas en tanto poseedoras de un cuerpo

Mientras tanto en los laboratorios –y fuera de ellos- se abusa de las experiencias con animales a los cuales Descartes no les reconoce sensibilidad sino mecanismos reflejos que inspirarán a Ivan Pavlov (1849-1936) y a los conductistas.

Como diremos más adelante este dualismo mecanicista lejos de ser superado podría exacerbarse a partir de las nuevas tecnologías convergentes: “NBIC” (Nanotecnología, biotecnología, informática, ciencia cognitiva), las cuales promueven una amplia gama de intervenciones posibles (nano implantes, reparación de células, creación de órganos artificiales, manipulación del ADN, etc.) basadas en la modelización, es decir, en aquel procedimiento que intenta analizar, comprender y decodificar lo vivo, la vida orgánica, mediante dispositivos computacionales y obtener así datos y/o patrones de información que permitan combatir de modo decisivo la muerte, el envejecimiento y la enfermedad.

Esto sugiere que, además de un trabajo con lo orgánico comprendido en el cuerpo, habría también un trabajo posible con la materia deslocalizada de los cuerpos como sede de nuevas composiciones de vida (biomasa de células y tejidos vivos e información genética). Se pasaría -como luego diremos- de la selección natural y la contingencia a la programación inteligente y la “elección” del cuerpo deseado (por algunos individuos que puedan costear las intervenciones de corrección o mejoramiento del propio rendimiento).

Cada vez serán más sofisticadas, o, quizás debiéramos decir, paradójicamente, más parecidas al organismo natural, las prótesis (exoesqueletos) que disminuyen sus defectos o potencian sus virtudes, aparatos que hacen más rápido y mejor lo que antes se hacía manualmente. Y aunque aún no se ha creado vida ex nihilo, ya se sueña con producir una nueva generación de cuerpos ¿post-humanos?.

Pero volviendo a nuestra historia el mecanicismo servirá para justificar las desigualdades provocadas por los capitalistas a partir de la “revolución industrial” donde las soluciones mecánicas despiertan en los individuos sensaciones de superpoderes y paradójicos deseos de dominación, al tiempo que justifican la utilización instrumental del cuerpo. Frederick W. Taylor (1856 – 1915) y Henry Ford (1863-1947) son ejemplos paradigmáticos de ello, y deseos, –cada vez más recurrentes hasta la actualidad- de reemplazarlo por máquinas que no hagan huelga, que no se cansen, que no reclamen derechos ni tengan necesidad de descansar. De hecho el capitalismo requiere cada vez menos “mano de obra” (obreros).

Hacia 1826 aparecen las primeras fotografías que luego comenzaron a perfeccionarse con la invención del Calotipo (antecedente del negativo) y en 1895 el cine. Dos sucesos que contribuyeron –junto con los efectos de hologramas y pantallas digitales-, a la consolidación de la autorepresentación de sí, como una imagen independiente de sí, en el mundo contemporáneo. Ya dijimos que actualmente es posible asistir a un concierto “en vivo” de un artista ya fallecido o convocar a millones de individuos, a través de juegos en red, sin que ninguno de ellos deba moverse de su casa .

Respecto a la separación con los otros también inciden las normas de comportamiento en los espacios habitacionales. El médico Humphry Osmond observa que algunos espacios a los que llamó “sociópetos”, promueven el encuentro entre las personas como las terrazas de café (franceses), mientras que otros a los que llamó “sociófugos” mantienen a las personas apartadas como las salas de espera de los ferrocarriles. Sin embargo en un espacio fijo y sociófugo como un edificio de departamentos hay espacios móviles como los ascensores donde las personas se ven obligadas a viajar a muy corta distancia unas de otras, es decir obligadamente “sociópetos”, donde las personas sin embargo evitan mirarse a los ojos o contactarse físicamente.

También es frecuente hallar una persona sola en un banco de una plaza donde podrían sentarse tres o cuatro a conversar. La disponibilidad de los bancos no suelen formar círculos como para alentar conversaciones o intercambios visuales entre las personas pero, además, cuando ya hay alguien sentado en un banco los demás visitantes no suelen sentarse donde ya hay alguien sino en otro banco vacío. El individualismo no es sólo un concepto, ya es un deseo –o una resignada angustia- de estar solos

La incidencia de la escolaridad

Dentro del complejo proceso que Eliseo Verón denominará “semiosis social”, no puede soslayarse la incidencia de la escolarización en la configuración de la representación individualista del sí mismo, del otro y del mundo, tanto en Europa como en América.

Como ya hemos dicho la colonización no fue una articulación entre culturas sino que supuso la construcción del originario como inferior con el propósito de someterlo y convertirlo en la fuerza de trabajo esclava que se requería para perpetuar el saqueo de las riquezas descubiertas. Ese proceder, aunque mitigado, se halla presente mezclado entre las nobles finalidades de la educación escolar.

Basta analizar los dispositivos escolares procurando domesticar la revuelta, como diría Huergo en su citada *Genealogía*, o erradicar la barbarie como diría Sarmiento en su *Facundo*. Exterminar, sobre todo, el potencial emancipador del barroco americano que tan bien describe De Sousa Santos en su *Epistemología del Sur*.

Los templos contruidos por los españoles encima de los templos originarios, como aplastándolos, es una imagen clara de los términos del intercambio entre ambas culturas.

Mientras en la cultura inca “lo masculino y lo femenino representan fuerzas indisolubles cuya complementariedad hacía posible la constitución del orden universal” (Edmundo Fayanas Escuer, *Nueva Tribuna.Es.*), muy otras parecen ser las decisiones políticas que moldean los cuerpos en el occidente moderno. Alvin Toffler en “*La tercera ola*” (1980) al describir la creación de las “escuelas-fábrica” a partir de la era industrial, observa que allí se entrena a los niños en espacio-tiempos similares al ritmo fabril. Incluso el timbre del recreo y de entrada al aula emulando las sirenas de las fábricas. En efecto, en “vigilar y castigar” observa Foucault que en el siglo XVII hubo todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder.

En un mismo sentido Taborda (y otros: Althusser, Bordieu, Freire) criticará al sistema educativo como diseñado para reproducir ese Sistema.

Así como para convertir a un hombre en esclavo se lo raptaba, se lo desenraizaba trasladándolo a sitios lejanos y sometiéndolo a trabajos forzados no remunerados...para generar esa fuerza de trabajo (palabra ésta que deriva de *tripalium*: la herramienta con la que se torturaba a los esclavos que se revelaban durante la travesía en barco), era preciso disciplinar los cuerpos. Para que rindieran como fuerza de trabajo y no se revelaran ante la injusta distribución de las riquezas. Así se manipula -en palabras de Foucault- un cuerpo al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican....para aumentar la fuerza de trabajo y reducir su fuerza de resistencia y rebeldía (Foucault, 1986).

Por otra parte Roberto Espósito (2004) afirma que la modernidad (occidental) reduce la “carne” (carácter polimorfo del deseo siempre múltiple...) a “cuerpo” (organización de la carne ; molde al que ella debe circunscribirse).

Y esa misión se le encomienda a la escuela, la gran invención de Comenio quien en 1630 había escrito su “Didáctica Magna”:

tratado del arte universal de enseñar todo a todos, o sea modo seguro y excelente de fundar en todas las municipalidades, las ciudades y pueblos de un reino cristiano escuelas tales que toda la juventud de uno u otro sexo, sin excepción de nadie en ningún lugar, pueda ser formada en los estudios, instruida en las costumbres y poseída de devoción (..).

“Ir a la escuela” es una práctica que se irá extendiendo a nivel masivo en las sociedades modernas (Huergo y Fernandez, 2000) “En la lucha entre razón y saber ancestral, los procesos educativos se desarrollaron principalmente en una institución: la escuela” (ibid), ya que, junto con los mercados, las empresas y las hegemonías, uno de los núcleos organizadores que permitió la inserción de las personas, los grupos y las sociedades en la modernidad es la escuela (Brunner, 1992).

De hecho la escolarización estará íntimamente emparentada con los rasgos que la modernidad necesita imprimir en los sujetos, entre ellos: el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes; la racionalización de las prácticas culturales cotidianas (oscuras y confusas); la producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro, la formación de “ciudadanos” de una “Nación” (de los nacidos en este lugar).

Para ello se crea un estatuto de la infancia, se establece un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones (el maestro moderno); se define un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para este Estado y se emprende una guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales. (ibid).

Contrariamente al sueño de “inventar la propia danza” pues “si no inventamos, erramos” (Simón Rodríguez); Sarmiento, al mejor estilo “Comenio” importará el normalismo de los Estados Unidos, (a pesar que aquí no había ni fábricas ni granjas donde aplicar lo aprendido como en el país del norte, y a pesar de que aquí ya había escuelas –por ejemplo las del cabildo- como le señala Saul Taborda).

La escuela debía “civilizar” y, a la vez, domesticar la “carne” y los sentidos (Laporte, 1989).. Para lograr este propósito cada niño era encerrado en un establecimiento, dentro de un aula, sentado en un banco (ubicado en “su” lugar) y debía “hacer silencio” mientras que el maestro ocupaba un lugar más elevado (incluso literalmente) desde donde podía controlarlo con la mirada.

Aquellas decisiones políticas de encerrar en un mismo espacio-tiempo a niños de una misma edad (incluso del mismo sexo) formateando cada una de sus posturas y movimientos “correctos” y “bien educados”..., de algún modo sustituyeron las lógicas sociales culturales y familiares que modelaban los cuerpos en cada cultura antes de la extensión masiva del sistema escolar obligatorio.

Por eso Scharagrodsky/Southwel (2016) en “el cuerpo en la escuela” advierten que la escuela no sólo ha negado el cuerpo infantil sino que en su afán de regularlo y controlarlo, también lo ha afirmado como “eso” que el poder (de la institución escolar) le ordena ser: ponerse de pie ante la presencia de una autoridad, -postura erecta asociada a rectitud y autocontrol-; formar fila con una distancia de un brazo, ordenados de menor a mayor; el control del cuerpo a la entrada y a la salida de la escuela, los uniformes escolares: la homogeneización y rutinización; Los movimientos gimnásticos aprendidos y reiterados.

Aisenstein y Scharagrodsky, (2006) señalan el carácter disciplinador que cumplieron las prácticas de “educación física” (emulando prácticas militares) en las escuelas durante décadas.

Bourdieu (2000) habla de “somatización moral”: La “postura correcta” para leer y escribir; los ademanes y gestos “correctos” (permitidos); el recato o la modestia (los niños no podían estar sentados “de cualquier manera”), integran la amplia gama de efectos físicos sobre los organismos infantiles buscados por la empresa escolar y confiados a los maestros.

Abunda la literatura respecto a las prescripciones escolares que caracterizaron la escuela tradicional: Mauss, (1971); Picard, (1986); Goffman, (1986) observan cómo esas “singulares tramas institucionales” que hacían de “marco” modelaban el cuerpo y sus “relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento y la estima”.

Muchas de estas reglas ostentaban cuño científico. Desde la “antropología física” se creía que “las cualidades del hombre se derivaban de su apariencia morfológica, dando especial importancia para el rendimiento escolar a las relaciones existentes entre el volumen del cerebro, las dimensiones del cráneo y las capacidades intelectuales (Scharagrodsky, ob.cit.).

“La antropometría utilizada en la escuela fue una máquina de clasificar y jerarquizar cuerpos: más o menos altos, más o menos bajos, más o menos gordos, más o menos flacos, más o menos perezosos, más o menos hiperactivos, más o menos dubitativos, más o menos débiles, más o menos afeminados (para los niños), más o menos “varoneras” (para las niñas), más o menos histéricas, más o menos inestables (...) más o menos imbéciles (especialmente para los indígenas o para ciertos grupos inmigrantes), más o menos atrasados intelectuales (especialmente para las mujeres), más o menos infantiles (especialmente para las mujeres), etc”. Es decir que en la conformación morfológica de una persona estaba escrito su destino y que, incluso, de su apariencia física podían deducirse sus rasgos morales.

Stepan (1991); Nari (1999); Di Lisia y Salto (2004) denuncian cómo los hechos sociales eran explicados desde un modelo biológico. “A través de una multiplicidad de mediciones se buscaron pruebas irrefutables de la pertenencia a una “raza”, como así de los signos manifiestos, inscriptos en la carne, de la “degeneración”, del afeminamiento, de la holgazanería o de la criminalidad (...). Ciertas conductas

consideradas como sexualmente “equivocadas” fueron definidas como enfermedades peligrosas (Salessi, 1995). Por otra parte con las “tareas para niños” y “tareas para niñas” el dispositivo curricular se convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces (Subirats, 1999; Silva, 2001). Y, como señala Nari (1995; 2004) la prescripción de estas disciplinas escolares (economía doméstica, labores de manos, puericultura) han contribuido a reproducir la división sexual del trabajo. “La subjetividad femenina fue sometida a un proceso de contención cuyos límites estuvieron señalados por el ideal de feminidad, por la maternidad y por la familia nuclear patriarcal (Pateman, 1988; Cobo, 1995).

Si bien algunas disciplinas escolares ampliaron los horizontes de la masculinidad, una tal división desincentivó a los varones para la ejecución de actividades domésticas y para la expresión corporal de emociones y sentimientos. En cambio desde el espacio deportivo (reservado originalmente para los varones) se proclamó la hegemonía y superioridad masculinas (Dunning 1996; Messner, 1992). Una masculinidad casi exclusivamente asociada con “la fuerza, la rudeza, la valentía, la osadía y el coraje, omitiendo o silenciando otras alternativas posibles de masculinidad”.

Por otra parte, a través de sus narrativas y prácticas, la escuela consolidó el antiguo dualismo cuerpo-alma, materia-espíritu...de las que a su vez derivan las categorías dicotómicas sensación-razón, subjetividad-objetividad...etc. Escisión cartesiana que a su vez, como señalaban Turner y Le Breton separan al sujeto de su representación de sí (identificándolo con un “animal racional”), lo separan del medio ambiente: del cual ya no se considerará parte sino dueño y de sus semejantes: pasando de una pertenencia comunitaria a un “sí mismo” individualista.

Muchas de las características que acabamos de citar –sin duda acrecentadas en épocas de dictaduras- perduran más allá del “cambio de época” y sus máquinas de olvidar, ya que, como afirma McLaren, “la opresión deja sus rastros no solamente en la mente de las personas sino también en sus músculos y en sus huesos” (McLaren, 1993: 90)..

Como bien señala Palamidessi (2000), aquella “preocupación por distinguir, separar y diferenciar las actividades de niños y niñas” fue perdiendo importancia en la normativa curricular, desde comienzos de los setenta. De hecho la escuela ya no ejerce aquel rígido control sobre los cuerpos y sus comportamientos. Hasta podría decirse que el feminismo y las luchas de género se han ganado un lugar al menos en el “currículum oculto o nulo”. Pero ello no convierte a la escuela en un ámbito más democrático ni en el espacio donde los niños y jóvenes estén siendo eficazmente acompañados en el complejo proceso de construcción permanente y participativa de una autoimagen corporal original, fluida, flexible; es decir de una identidad personal y social, que les permita expresarse y comunicarse corporalmente, madurar afectivamente y demás elementos que hacen a la “provención” de recursos comunicativos.

Rita Segato, a propósito de las denuncias de acoso/abuso, opinó que “debemos preparar a nuestras y nuestros jóvenes para que puedan tramitar sus relaciones con su propia palabra y con sus propios gestos” (Rita Segato, 2018). Y como dice Silvia Rivera Cusicanqui (2016), todavía es preciso “descolonizar los gestos, de los actos, -de nuestros actos-, y de la lengua con que nombramos el mundo”.

La escuela podría ser uno de los ámbitos donde sean puestas en discusión las narrativas a través de las cuales los sujetos se forjan una representación de sí mismos como individuos aislados, “Pues el lenguaje referencial es siempre y en cierto grado performativo (Butler,2002). Hoy vemos que en ocasiones los estudiantes se organizan y movilizan a propósito de dispositivos curriculares o medidas disciplinarias que no representan sus deseos ni responden a sus necesidades vitales, sociales, culturales. Allí, en la marcha, codo a codo con el otro, uniendo el propio grito a los demás, los individuos escindidos sienten que se re-unen y se reconocen en esa común-uniión a la que suele denominarse “el-pueblo-unido”, donde el abstracto concepto de libertad (individual, que termina donde empieza la del vecino...) se vuelve proyecto comunitario de liberación.

Perspectiva individual, orden social y estrategia pedagógica

La representación del sí mismo como individuo dio lugar al reconocimiento de los derechos individuales y la igualdad ante la ley, al voto universal, a la libre iniciativa, con todo lo que ello significó históricamente, tanto en el plano personal como en cuanto a la convivencia democrática y al progreso de las ciencias y las artes. Movimientos como los desplegados a partir de las problemáticas de género y las luchas contra el patriarcado quizás no podrían explicarse sino en el marco de la consciencia de la dignidad inalienable de cada persona considerada y respetada en su singularidad.

Es desde la consciencia de los derechos humanos como pudo justificarse la alfabetización universal y el acceso a la educación de niños y jóvenes.

A través de largas luchas sociales, se fue universalizando, al menos parcialmente, esta valoración del individuo humano como portador de derechos, que inspiró al primer liberalismo. Como bien señala Rosanvallon en “la ciudad de iguales” hubo un primer liberalismo que proponía una representación de los seres humanos como seres libres, independientes, autosuficientes.

Para esos idealistas el mercado era imaginado como el lugar donde un hombre libre negociara con otro hombre libre para beneficio mutuo, ideal que legitimaba la Revolución Francesa ante “la intolerable desigualdad” (Rosanvallon,2012) .

Lamentablemente junto con el trigo de la libertad y la igualdad, -sin articular con la fraternidad-, brotó la cizaña del egocentrismo como modelo social, donde la única “racionalidad” concebible es la pura ganancia a como dé lugar. Aquel primer

ideario liberal no parece tener nada que ver con el neo-liberalismo cuya única lógica parece ser la ganancia de unos en perjuicio de otros; trate cada uno de hacer la suya, aproveche las coyunturas para hacer negocios y no se haga cargo de los perdedores. Desde narrativas como la teoría de la manta corta se descalifican como “irracionales” las actitudes solidarias como la de sembrar un surco para los que no pueden sembrar, que viven como una lógica cotidiana los agricultores aimaras o la riqueza como capacidad de dar, que nos asombra en los mercados de intercambio del Tiwantinsuyo.

Esta lógica de la pura ganancia justifica la construcción de edificios de mala calidad –en los cuales por cierto que no viven sus constructores-; justifica las noticias falsas, las persecuciones judiciales y todo tipo de crímenes para eliminar adversarios y competidores; incentiva la fabricación de virus para vender los antivirus; producir electrodomésticos programados para descomponerse unos días después que venza la garantía...y un sinfín de etcéteras. Pero sobre todo justifica un orden social donde algunos son declarados inviables y descartados. Y mientras unos pocos acumulan la mayor parte de los recursos disponibles, la mayoría de las personas están condenadas a una vida miserable, mueren de hambre y enfermedades curables.

Pero, además, esta lógica del egocentrismo como sistema social, cultural, está en la base de un sistema escolar que castiga al que pide ayuda a un compañero y al compañero que lo ayuda en un examen. Un sistema naturalmente meritocrático. Un sistema que no considera al niño ni al joven como interlocutores válidos a la hora de crear (nuevos) conocimientos y los premia por reproducir el sistema. Un sistema que necesita domesticar (sujetar) los sujetos, tiene miedo de los que no le tienen miedo. Un sistema inteligentemente creado para reproducir el sistema socio-económico-cultural y que no podría reformularse sino en la medida que dicha reformulación forme parte de un proyecto social de emancipación.

De esa representación del organismo como prótesis individual movida por un alma racional convenientemente ilustrada, no surgió una masa de ilustrados, surgió un modelo educativo donde el educando pasó a ser un alumno: receptor pasivo,-a ser alimentado: lumen-, sin capacidad de interlocutar, de enriquecer el proceso de producción de conocimientos con una inteligencia propia y el docente pasó a ser considerado un efector es decir una pieza en la cadena de producción –de un conocimiento fabricado por los que piensan-, con la misión de formatear a los alumnos -según las competencias que requiera el Mercado- y volverlos capaces de reproducir el sistema más bien que de “re-leer y re-escribir el mundo”, como soñaba Freire.

Hoy todo parece haber cambiado a partir del nuevo ecosistema comunicacional provocado por la convergencia tecnológica. Los niños y jóvenes son constantemente interpelados desde múltiples pantallas fuera del ámbito escolar, cuentan con muchísima información en un pequeño aparatito en la palma de sus manos y con más o menos éxito los docentes tratan de brindar ese aporte faltante que consiste en aprender a aprender, aprender a dialogar a compartir proyectos cooperativamente, etc. Pero siguen siendo escasos, casi diría excepcionales, los

ámbitos de co-producción comunitaria de conocimiento, como el que proponía la “Escuela Nueva”, porque desde la lógica individualista -que parece haber formateado nuestro ADN- es difícil creer que hay un saber que no sabemos hasta alumbrarlo desde el entre de un nosotros interactivo: un saber no-previsto, no escrito. Una ocurrencia impensada y parida entre todos a partir de la articulación de las mutuas resonancias de un problema en las múltiples inteligencias interesadas en resolverlo.

De modo que el estilo pedagógico acorde con el objetivo de producir cuerpos fuertes y dóciles, escindidos de sí mismos, de los demás y de la naturaleza, tal cual lo requería la naciente industrialización, no podía ser otro mejor que la escuela tradicional. Una escuela que, al igual que los demás instituciones de encierro, ha comenzado a estallar a medida que se va adecuando a los nuevos dispositivos digitales de dominación que Deleuze caricaturiza -asociándolo a los anillos que se le ponen a los presos que gozan de una libertad vigilada- como collares digitales.

Se trató de una escuela que no por error sino por decisión política fue estructurada para civilizar, para disciplinar, para formar a los ciudadanos del futuro no según la decisión de la comunidad de pertenencia de esos ciudadanos sino de acuerdo a las competencias que el mercado global mundial fuera necesitando para perpetuarse a sí mismo. Una escuela capaz de asimilar cualquier re-forma educativa siempre que ésta no se atreva a cambiar aquella finalidad original. Una escuela a la cual le resulte más fácil incorporar computadoras que enseñar a aprender, a co-producir conocimientos, a emancipar comunidades. Modificar el orden establecido ha sido el límite que se cierne sobre toda iniciativa de volar más alto, el techo de todo intento de renovación de los docentes en las escuelas, desde la escuela de la señorita Olga hasta hoy.

SUJETOS SIENDO UN CUERPO CON OTROS

“...Cuando sembramos ya hacemos un surco para las embarazadas, para los ancianos, para los que no pueden sembrar”

(Wenseslao Simón Villanueva)

...todos somos hijos y nietos de la Madre Tierra!, cantaron los animales de la selva en la fiesta de los árboles”

(P.Aiban Wagua) :

"El hombre no tejó la red de la vida, él es simplemente una de sus hebras. Cualquier cosa que él le haga a la red, se la está haciendo a sí mismo."

(jefe Seattle a los legisladores de Washington 1894)

“ la naturaleza no está solo afuera de nosotros sino también adentro nuestro porque somos parte de ella: somos agua, aire, piedra, vegetales, animales...”

(Wiñay Killa)

El domingo 24 de marzo de 2019 mientras decenas de miles de personas conmemoraban el trágico golpe militar en Argentina reclamando memoria verdad y justicia; en la reserva ecológica de la costanera sur de la Ciudad de Buenos Aires un grupo de unas 50 personas realizaban la ceremonia correspondiente a esa fecha de acuerdo al calendario andino. Formaban un círculo y luego de algunas explicaciones sobre el sentido de la misma, para quienes nos incorporábamos en ese momento, representantes de diferentes ayllus agradecían por la fecundidad ocurrida. A su turno Wiñay Killa del ayllu Minkakuy (Tawantisuyupa) recordó que la naturaleza no está solo afuera de nosotros sino también adentro nuestro porque somos parte de ella: somos agua, aire, piedra, vegetales, animales,-decía-, sonriendo y acariciando su pecho.

Todos en el círculo asentían sonrientes. Era evidente que esa representación de sí mismos como partes del Universo, considerando que somos “uno” con todas las demás formas de existencia, era compartida “naturalmente” por todos ellos. Y que por ello mismo resultaban “lógicos” y naturales todos los gestos posturas y acciones rituales como saludarnos con las manos cruzadas o besarnos –cada uno a todos y todos a cada uno-. Incluso la permanencia de cada uno en el lugar del círculo en el cual había comenzado la ceremonia, el circular en contra de las agujas del reloj (como gira la sombra del sol en esta parte del mundo); las plumas del cóndor, el sonido de las caracolas convocando a los ancestros hacia los cuatro puntos cardinales.

El sentido pleno que evidentemente tenía cada parte del ritual dentro del círculo, contrastaba con los gestos de extrañeza de los que casualmente circulaban por el lugar tomando sol o andando en bicicleta. Personas que posiblemente habían hecho un “corte” en sus rutinas laborales y cambiaban de ámbito para desenchufarse de sus oficinas. Dentro del círculo se aludía a otra representación no sólo del espacio –del cual se sentían parte y continuidad- sino también del tiempo. Las ceremonias no representan un corte, el fin de un período o el comienzo de otro. Son conmemoraciones de lo que está pasando, en este caso el florecimiento del maíz como continuidad de la ceremonia de la siembra, dentro del proceso continuo de la vida. El pasado está adelante –explicaron- “porque es lo que estamos viendo, las huellas de quienes nos precedieron, nuestros abuelos. El futuro está atrás porque es lo que iremos sembrando y aún no conocemos. Definitivamente estas personas hallan su identidad en el compartir esa marcha, en ese estar siendo con otros un pueblo en marcha, “una palabra que camina” como suelen decir.

En el programa televisivo Nockaishpa Sapicuna en el año 2004 el profesor Juvenal Pacheco Farfán señaló que dos rasgos destacados de las culturas originarias del Abya Yala son el sentimiento de pertenecer a la tierra, es decir el sentirse parte de ella y la consciencia del deber de cuidarla, junto con la importancia del trabajo que organizaba la vida comunitaria. La gran nación tawantisuyana, -explica Farfán- se construyó básicamente sobre tres principios: Trabajar (llank’ay en quechua); aprender (vachaj) y tener piedad (khuyay) o amar (munay)

En el año 2007, en la cátedra de Estudios Americanistas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a la cual pertenecía como docente adscripto, conocí a Wenseslao Simón Villanueva de la comunidad Aymara. Tuve la fortuna de entrevistarle mientras realizaba un estudio sobre “La construcción comunitaria en los pueblos originarios de América”. Recuerdo cómo respondió a mi inquietud sobre la supervivencia de los pueblos originarios: “todos tenemos un poder –me dijo- cada uno tiene poder. Hay que sentarse en medio de la naturaleza y conectarse con la energía. Luego, al reunirnos entre nosotros, ese poder aumenta”.

Fue importante para mí saber que Wenseslao pertenece a una comunidad agrícola, para hacerme una imagen de lo que me decía: “todo tiene vida, es energía constante que rota; cuando cae una hoja de una planta y toca la tierra, vibra el planeta entero, por eso dicen nuestros abuelos, ‘mientras corra el agua, mientras crezca la hierba, cuida la tierra’”. Como miembro de una comunidad agrícola él y su familia establecen una relación muy particular con las lluvias: poseen muchos instrumentos de caña vinculados a la lluvia, son sonados comunitariamente “algunos para provocar la lluvia, otros, en tiempos de lluvia son sonados para provocar vibraciones que alejan a las nubes”. En su comunidad también cazan para alimentarse, pero siempre cuidando el ecosistema: “cuando salgo de caza, yo sé que el espíritu del animal se incorporará en mí y su sangre fecundará la tierra para que (también) él se reproduzca”.

Produce un gran contraste –frente al concepto occidental de “Mercado”- que toda la economía se base en la ley de reciprocidad la cual con diferentes nombres como “Ayni” o “minga”, es practicada por la inmensa mayoría de los pueblos originarios y con cuyo icono paradigmático de las manos cruzadas –originalmente utilizado en un cerro ritual de Cotash-, se siguen identificando algunas cooperativas de mineros y numerosas organizaciones estudiantiles. Fornet Betancourt (2001) reclama la necesidad de reconocer la irreductible diversidad originaria .

Antes de la llegada de los españoles ya existían las comunidades andinas en los Ayllus, cuya doble dinámica era la democracia participativa y la movilidad interzonal. Entre los diferentes pisos ecológicos del tawantinsuyo (valle, trópico, altiplano) existía un intercambio que les permitía beneficiarse recíprocamente de los productos que abundaban en una zona y escaseaban en otra. Para preservar este vínculo y superar la ruptura que produjo la colonización, activaron otras instancias de intercambio como los matrimonios entre pisos ecológicos y, sobre todo, las ferias interzonales (intercambio de papa, ch’uño, ch’arkhi, lana, maíz, pescado –de las zonas altas- ají, coca, madera -de los valles y trópicos-).

La profesora Patricia Santoiani, quien convivió durante 10 años con una comunidad Aimara en el actual territorio de Bolivia, me comenta que debajo de este comportamiento de irse al encuentro e intercambiar los diferentes productos que se producían en cada una de las regiones: desde la selva basal, el monte y los llanos, las montañas y la altiplanicie, y para el cual nunca fue necesario el dinero, subyace una necesidad más profunda que la expectativa de recibir algo a

cambio, el deseo de dar. La expectativa, personal y cultural, es decir lo que prestigiaba socialmente, era el poder-dar (y no el ganar o acumular para-sí). “La persona incapaz de reciprocidad, de ejercer la dialéctica del don, incapaz de reproducir “ayni” es llamada ch’usa ajanu -“cara vacía” (“vacía de humanidad”), sin vida; está muerta para la comunidad (puesto que no ha sido a la vez reconocida como donadora). Mientras que la pobreza es entendida como la falta de relaciones de reciprocidad” en el seno de una “comunidad” (unidad mínima del ayllu).

Esa lógica del dar y el reciprocitar tiñe todas las actividades. Todos los avances en el conocimiento por ejemplo (de la astronomía, matemática, volcados a su vez hacia la agricultura...), favorecieron el bienestar general porque ¡tenían ese fin!. Y lo mismo ocurre con los acontecimientos familiares y sociales. “Cuando se forma una pareja,-nos cuenta Wenceslao-, todos los familiares le ayudan a hacerse la casa”.

La solidaridad es también entre toda la comunidad y entre las comunidades. “Cuando sembramos, ya destinamos unos surcos para los ancianos, los discapacitados, los que no pueden trabajar”. “El aymara desconoce el individualismo, siempre hemos vivido comunitariamente, incluso las ferias eran de intercambio gratuito (de donaciones) de productos, no eran comerciales, como ustedes las conocen ahora”...

Al trabajo familiar y a la contribución que hace el grupo pequeño para los trabajos de la tierra se le llama “ayllu-minca”, mientras que cuando el trabajo tiene un destino más corporativo (hacia el Estado) se lo llama “Ay-mink’a. De ese modo son las propias comunidades, donde el espíritu de la reciprocidad andina y sus tres regulaciones de la economía: intrafamiliar, comunitaria e intercomunitaria tienen plena vigencia, las verdaderas “escuelas” de reciprocidad.

En Hatun Ayllu T’urupalka de la provincia de Nor Chichas-Potosí, y en otros Ayllus sobrevivientes, esta cosmovisión se concreta en prácticas diversas: “mink’a, o colaboración mutua; ayñi o reciprocidad; rukanaku o trueque y Tolkawaku o solidaridad en los casamientos” (Sardinas Ullpu, 2003). El sentido de la vida se halla a tal punto asociado a la reciprocidad que no conciben un Dios externo al universo porque entonces no podríamos reciprocitar con El.

La internalización de esta cultura da lugar a una representación de sí mismos como un estar con otros con quienes se deviene parte de una comunidad y de una naturaleza.

“Los Guaraníes también practican el Ayni –me comenta Wenceslao-, le llaman minga”. Son préstamos de acciones entre los vecinos de zonas rurales: “Le voy a mingar vecino que me preste los caballos y el arado para trabajar la tierra.” (ese vecino, queda luego comprometido a prestarle algo al otro) “Le voy a mingar luego a usted ...una zorra para transportar el agua”.

Esta relacionalidad humana es espejo de una suerte de “relacionalidad Cósmica” (Esterman,1998) , ese “tiempo-espacio” (dos conceptos que los runas andinos no

conciben por separado) y donde no hay un pasado que quedó atrás ni una sola direccionalidad para “progresar” (no siempre se progresa hacia delante –a veces se avanza hacia un progresivo deterioro e involución ética); ni siempre se “involuciona” al conectarse con una realidad anterior –a veces se requiere recuperar un rumbo perdido, regresar para avanzar-). Cuando los tupí-guaraní se movilizaban en busca del Yvý marâéy no solo iban al encuentro de un lugar que no hubiese sido habitado antes y donde esperaban encontrar abundancia de comida, también iban a encontrarse con lo mejor de sus antepasados, con sus valores, desde los cuales volver a enraizarse hoy. En rigor, -reflexiona Esterman- existe un presente en el que la propia existencia forma parte del universo de incontables relaciones interdependientes... de una historia que puede “avanzar” hacia distintas direcciones y no solo linealmente.

En las culturas originarias parece desarrollarse la astucia contraria a la del mercader que considera al otro su rival o incluso su enemigo. Los pueblos originarios desarrollan la conciencia de la necesidad del otro, de su fuerza, de su energía, aún la energía del animal que necesitan cazar e incluso del enemigo contra el que deben luchar, son energías valiosas que deben preservarse (ibid). Pero sobre todo la astucia de la reciprocidad (Beuchot, 1990) .

Nuria Torres observa el caso de las mujeres alfareras de Zipiajo a quienes les ofrecen “industrializar” la producción (introducción de maquinarias y nuevos procedimientos para maximizar ganancias....) . Ante esta propuesta ellas sintieron que iban a perder buena parte de sus propias vidas e identidades: “con ella –dijo una, señalando a su compañera de trabajo- vamos a buscar el barro juntas y en el camino nos contamos cosas”; “nosotras tres –dijeron otras-, mientras amasamos nos contamos nuestros problemas y conversamos”; “si la máquina lo hace todo –remató preocupada otra de las mujeres-, nosotras ya no vamos a ser alfareras”...

Para estas mujeres trabajar no es solo producir cosas para vender, -observa Nuria Torres-, es sobre todo construir la identidad personal y grupal, tejer vínculos, desempeñar roles significativos, aprovechar las oportunidades de demostración recíproca de afectos.

Las alfareras de Zipiajo finalmente deciden aceptar uno de los ofrecimientos que reciben: participar en concursos regionales sobre artesanías a nivel estatal y en la venta dentro de las mismas ferias regionales pero le van quitando el sentido “comercial” y “competitivo”, le van dando otro significado, que tiene que ver con aquella experiencia de intercambio de las ferias interzonales: lo organizaron como una fiesta comunitaria, contrataron una banda de música, hicieron comida para “que toda persona que llegue a la fiesta tenga algo de comer”, salieron a “torear” por las calles de su pueblo con todo aquel que quisiera participar, desde los más pequeños de la comunidad hasta los directivos de las instituciones presentes.

Poco a poco en el desarrollo de esta actividad comienza a aflorar el sentido de reciprocidad como principio de relación humana que caracteriza en general toda la América precolombina y desde el cual se condiciona el intercambio y se otorga

autoridad a los miembros de cualquier pueblo: “ la autoridad de cada uno se mide con el prestigio que conquista por la generosidad de sus dones. Produce para dar” . “rico” es el que puede dar más que todos.

En las ocasiones en que alguna de las mujeres del grupo organizado participa en algún concurso con su o sus piezas y gana, reparte, al menos parcialmente, el monto obtenido por el concurso entre el resto de sus compañeras del grupo. De modo que aún el concurso se convierte en una fiesta de todos.

Según Pablo Guerra (2006), este mismo sentido de la reciprocidad animaba la vida en a “República de los Guaraníes” . La reciprocidad y la comunidad eran – desde el punto de vista económico- las instituciones claves para comprender su formidable evolución.

En esta cosmovisión, “rico” (y prestigioso) es, como dijimos, el que puede donar más y disfruta de esa felicidad de agasajar a otros con sus bienes. “Pobre” (y desprestigiado) es el que corta esa cadena de reciprocidades, el que acumula para sí. El egoísmo no solamente es una actitud socialmente desacreditada sino algo inadmisibles, una suerte de cáncer a extirpar de la vida comunitaria. Incluso el individualismo parece ser una lógica introducida por los europeos. Lo que subyace en casi todos estos pueblos originarios es más bien una representación de sí mismos como inter-necesarios.

Así lo atestigua el mito de la creación de los Kuna . Cuando Aiban le preguntó a su maestro Igwanabiginia, cómo es que Baba y Nana (los supremos hacedores del universo, literalmente Papá y Mamá) habían creado todo, el anciano le va contando cómo es que Baba y Nana, a partir de un diálogo entre ambos, nos hicieron a todos los elementos de la naturaleza necesitados unos de otros: todos incompletos y en perspectiva de integración en el diálogo. “¡Nadie puede comer solo, nadie puede vivir solo, nadie puede pensar para sí solo...todos nos tenemos que dar la mano, todos somos hijos y nietos de la Madre Tierra!, cantaron los animales de la selva en la fiesta de los árboles” (P.Aiban Wagua,2003)

El diálogo es pues para los Kuna algo connatural, una necesidad vital. Hay una “lógica incluyente” (común a la mayoría de las culturas originarias): , “de las vidas partidas que llevamos hacer una, para que la Madre tierra sea habitable”. A través de cada “chacana” (orden/intervinculación) particular, se va manifestando esa naturaleza relacional del universo intervinculado, en el que Dios existe, no tanto como una substancia (que subsistiera en sí) sino como la interrelación misma, como su fundamento intrínseco. Los rituales tienen que ver con la participación del hombre en ese inter-relacionamiento armonioso que debe preservarse.

La pertenencia a la tierra, percibida no solo como “aldea global” y como la casa del hombre sino además distribuida en territorios autónomos de “dimensión humana” (unidades sociales; ayllus, marcas, Naciones) co-habitados por etnias diferentes, en “un mundo donde caben muchos mundos”.

De modo que esta cosmovisión no sólo anima el obrar personal y grupal sino las dimensiones territoriales que puede tener una comunidad para ejercitar la reciprocidad y garantizar la inclusión. La práctica del gemelazgo nos proporciona otra clave: la dimensión humana de la distribución territorial. Como bien señala Mattini, mientras el Estado Nacional es un producto importado de Europa, en cambio la comuna es ancestral en América precolombina (y a su vez frecuente en la Europa premoderna). Cuando una comunidad se volvía demasiado grande se subdividía en dos.

Esta dimensión “humana” de los territorios de convivencia tiene que ver con una organización comunitaria de la convivencia. Es en la dimensión “comunal” de los territorios, donde se vuelve posible el reconocimiento recíproco. También el ejercicio del gobierno podía concebirse como un servicio. Unos estudiantes que cursaban en la cátedra de Estudios Americanistas visitaron los caracoles zapatistas y nos narraron su curiosa organización basada en el principio de “mandar obedeciendo” (en lugar de mandar mandando). Formados en círculo entorno a una plaza o en asambleas, se ponían de acuerdo en las leyes que debían regir la convivencia. Luego se elegía a alguien que se encargara de hacer cumplir esas leyes acordadas. Ese “gobernador” debía dejar su trabajo (la comunidad lo alimentaba) para cumplir ese “deber”. Y como casi nadie quería ocupar ese rol no era extraño que a alguien que debiese cumplir una condena por algún delito se lo “condenara” a gobernar.

La integración como necesidad vital y la reciprocidad como dinámica interna de la armonía social, ecológica, económica, son reivindicadas también por los pueblos Mapuches y Tehuelches del sur, en su proclama de julio de 2004, de la cual extraemos sólo algunos párrafos:

....Nuestros antepasados supieron comprender cada señal de su entorno y se basaron en él como fuente de inspiración, transformando en “ley” cada manifestación de nuestro Itrofillmogen, la diversidad de vida, la vida en su conjunto, la naturaleza.

De esta visión surge el ADMAPU que es el conjunto de leyes que regirán el comportamiento del hombre, pero en interacción permanente con la naturaleza, en un espacio territorial determinado, nuestro Wallmapu.

Como principio fundamental nuestros antepasados y nosotros, los actuales mapuche, sabemos interpretar que somos parte de la naturaleza y no dueños de ella. Así se nutrió nuestra cosmovisión y así pretendemos que se perpetúe.

Nuestro Mapuzungun, el habla de la tierra, nuestro idioma, nos comunica cada verdad de nuestro entorno, transformándose en un lenguaje que transmite un mensaje profundo, filosófico, ideológico y espiritual. Este lenguaje jamás pudo adecuar un concepto que se refiera a la propiedad, a la propiedad privada.

Nuestro Pueblo Mapuche, tanto ayer como hoy, valora la reciprocidad, lo comunitario, lo colectivo. Supo practicar la diversidad cultural internamente. La horizontalidad organizativa era la libertad absoluta del hombre. Cada lofche, comunidad, mantuvo su autonomía y cada espacio del territorio mapuche preservó su identidad. Nagche, Puelche, Guluche, Williche, Lafkenche, Wenteché, Pikunche, Pehuenche, Rankulche,

éstas y otras identidades territoriales conformaron y conforman la gran Nación Mapuche. No somos ni chilenos, ni argentinos, ni neuquinos, ni chubutenses, somos Mapuche, gente de la Tierra” .

La convivencia inter comunitaria e intra comunitaria no podría explicarse sin el conocimiento de mitologías que en ellos no son un conocimiento abstracto sino una constatación cotidiana. La cultura Wichi por ejemplo está atravesada por una capacidad de curiosidad y mutación permanentes que les permite integrar cada acontecimiento nuevo como una manifestación de un pequeño Dios llamado Tokjwáj.

Tokjwaj (pequeña gota de agua) es el hijo de Chilaj (el supremo Dios de las lluvias y de los peces). Le gusta desafiar las prohibiciones y luego se hace cargo de los desastres que provoca. Tiene la habilidad de mutar y convertirse en otra cosa.

Chilaj les había revelado a los jóvenes guerreros un lugar, bien oculto en un bosque frondoso, donde estaba el estanque de los peces. Les había prescripto pescar para todos, no pescar demás y les había dado una sola prohibición: “no flechar al dorado”. Los jóvenes cazadores cumplían esas reglas y además se cuidaban de que Tokjwáj no descubriera el estanque, ya que, desobediente como era, podía intentar flechar al dorado. El temor de los selectos cazadores no era infundado: apenas Tokjwáj (quien los siguió hasta el lugar en forma de perro), vió el estanque, flechó al Dorado. De inmediato el estanque se rompió, las aguas comenzaron a perseguir a Tokjwáj quien debió apelar a todas sus capacidades de transformarse en otra cosa (en pájaro, en perro, en panal de avispa mielera..) para escapar de la muerte. Mientras tanto al desparramarse las aguas se llevaron consigo a los peces que ya no volverían a estar en el secreto estanque sino dispersos en todos los ríos que el agua formó. Ya no era tan fácil flechar a los peces dispersos en los veloces ríos, entonces Tokjwáj les enseñó a los Wichís a pescar con redes. De modo que aún esta “travesura” de Tokjwaj redundó en una mayor comunión: ahora todos saben dónde están los peces y pueden pescar con redes (con otros)

La práctica de los caracoles assemblearios y ese ejercicio de “mandar obedeciendo”, la solidaridad como principio económico, la reciprocidad como principio de organización social y política; la armonía como criterio de bienestar, la pertenencia a la naturaleza como criterio ecológico, la propiedad colectiva de la tierra, los Parlamentos y los Encuentros de hermanos; todo tiene que ver con una representación de sí mismos como partes de la naturaleza y miembros de una comunidad, compartida por los pueblos originarios de América.

Similares representaciones de sí mismos hallamos en otros pueblos, en civilizaciones antiguas, en las primeras comunidades cristianas, en la Europa pre-moderna. Y, curiosamente, estas visiones coinciden con algunas medicinas alternativas que están siendo reivindicadas; con algunos de los más recientes experimentos de la física cuántica e incluso parecen las más adecuadas ante el continente digital en el que todos finalmente navegamos.

Según Maurice Leenhardt (1947) entre los canacos, eso que en occidente llamamos “cuerpo” toma las categorías del reino vegetal: inseparable del universo que lo recubre, entrelaza su existencia con los árboles, los frutos, las plantas. Como parte o miembro de “la comunidad de todo lo que vive”, como diría Cassirer, obedece a las pulsaciones de lo vegetal. Por ejemplo Kara designa tanto a la piel del hombre como a la corteza de un árbol; una misma palabra designa al tronco (o parte dura) de la madera y a los huesos; la relación de los huesos con la carne y los músculos es la misma que une la pulpa y el carozo de las frutas. Una concha marina sirve para designar el cráneo. Los riñones y otras glándulas internas del cuerpo llevan el nombre de un fruto de apariencia semejante. Los pulmones se identifican con el Kuni, el árbol totémico de los canacos y los intestinos con los lazos que tejen las lianas en la selva. No existe una frontera entre el reino vegetal y el hombre, pudiendo pensarse cada uno como extensión del otro. Por lo tanto ni siquiera podemos hablar de un vínculo del canaco con un afuera suyo vegetal, se trata de una identidad sustancial.

Cuando un niño nace raquíptico dicen que “crece amarillo” (como de una raíz debilitada por falta de savia). El niño es como “un brote de árbol, primero acuoso, luego, con el tiempo, leñoso y duro”. Cuando nace, allí donde se entierra el cordón umbilical se siembra un retoño que irá creciendo y fortaleciéndose al mismo tiempo que lo hará el niño

El árbol simboliza la pertenencia al grupo y arraiga al hombre a la tierra y a sus antepasados al atribuirle un lugar especial dentro de la naturaleza pero fundido con los innumerables árboles que pueblan la selva. Cada hombre sabe de qué árbol de la selva procece cada uno de sus antepasados. De ese modo establece una total intimidad y solidaridad entre los hombres y el medio ambiente.

Tampoco existen fronteras entre los vivos y los muertos. Los difuntos pasan a tomar otra forma: ya sea de árbol, animal o espíritu. Incluso pueden volver a su pueblo o ciudad y mezclarse con los vivos como un “bao”. Mientras tanto los vivos existen sólo por su relación con los demás; no por una autopercepción, “personal” sino que obtienen visibilidad por los vínculos que van tejiendo con sus compañeros.

En la citada Sociología del Cuerpo, David Le Bretón refiere una anécdota de Maurice Leenhardt y su entrevista con un anciano canaco quien, a propósito de los aportes de los valores occidentales le dijo: “lo que ustedes aportaron fue el cuerpo”. En efecto en la cultura los melanesios la palabra “karo” (cuerpo) puede designar tanto el cuerpo de la noche, el cuerpo del hacha, el cuerpo del agua o el cuerpo del hombre, etc Es decir no una materia aislada sino la particular forma en que cada cosa está siendo parte del Todo.

Del mismo modo en las sociedades rurales africanas —afirma Le Bretón—, la persona es concebida como una forma compleja, plural donde el hombre no es un “individuo” sino *un nudo de relaciones*, donde *su relevancia personal tiene que ver con cuanto puede favorecer o complementar* la convivencia comunitaria. “Es una

especie de intensidad, conectada con diferentes niveles de relaciones. De esa trama de intercambios extrae el principio de su existencia” (ibid. Pg. 25)

Para los Dogon por ejemplo la persona está constituida por diferentes planos que incluyen cuatro componentes, uno de los cuales es su parte material, la cual, al igual que todo lo que existe, está compuesta por el agua (la sangre y los líquidos); la tierra (el esqueleto); el aire (el soplo vital) y el fuego (el calor animal). De modo que se representan a sí mismos como una parcela del universo, en interrelación con él mediante un complejo tejido de correspondencias. Otro componente que incluyen los Dogon en la representación de sí mismos son los ocho granos que constituyen su base alimenticia: su propia existencia está ligada a la germinación. Otro componente es el náma, la energía vital que le proporcionan el padre, la madre y el antepasado que renace en el recién nacido. Y finalmente los ocho kikinú, o principios espirituales de la persona.

En estas como en otras comunidades africanas hallamos muy diversas acepciones de la palabra “cuerpo” pero en ningún caso para significar una representación de sí mismos como individuos cerrados sobre sí mismos divididos del universo o de una comunidad.

Del mismo modo en la Europa pre-moderna encontramos a un hombre que “no se distingue de la trama comunitaria y cósmica en la que está inserto” y “toma consciencia de su identidad y de su arraigo físico dentro de una estrecha red de correlaciones” (Le Bretón, ob cit. P.29) llamadas “corporaciones” o gremios. Antes de sentir una pertenencia a sí mismos, se perciben como miembros de una familia de fontaneros, de zapateros, de herreros, etc.

Por otra parte la vida es muy dura y necesitan desahogarse y volver a nacer. Ello se manifiesta plenamente en la fiesta popular medieval, que tanto nos recuerda, la fiesta en la cultura barroca de nuestra América con sus tres componentes básicos: la desproporción, la risa y la subversión, que, al decir de De Sousa Santos, la invisten de un potencial emancipador (De Sousa Santos, 2009), al promover una sociabilidad emocional y apasionada, contraria a la racionalidad cartesiana “intelectualmente perfeccionista, moralmente rigurosa y humanamente inexorable” (Toulmin, 1990).

El carnaval supo ser cabalmente “la fiesta de la carne”. “El cuerpo grotesco” –dice Bajtin– no tiene una demarcación respecto del mundo, no está encerrado, terminado, ni listo, sino que se excede a sí mismo, atraviesa sus propios límites”. El acento está en sus partes abiertas al mundo exterior: bocas abiertas, órganos genitales, senos, fallos, vientres, narices (Bajtin, 1970, pg.35), es decir todo lo que habría de avergonzar a la cultura burguesa pero que todavía no ha sido reprimido ni circunscripto a “un cuerpo” (individual, separado de los otros, del mundo). Sobre todo en los sectores populares “un tejido de correspondencias entremezcla en un destino común a los animales, las plantas, el hombre y el mundo invisible” (Le Bretón ob cit. Pg.33).

Lévy-Bruhl afirma que estas sociedades están regidas por las leyes de la participación y vinculadas en una relación de simpatía con todas las formas animadas o inertes que se juntan en el medio en el que vive el hombre. Un sentimiento de continuidad, de “comunidad de todo lo viviente” dirá Cassirer (ob cit). Esta representación que el hombre tiene de su propia vida no escapa de las leyes que rigen el mundo, las energías visibles e invisibles que lo habitan.

Otra muestra de la dimensión social de la representación de sí mismo del hombre “pre-moderno” es el hecho de que las obras de arte no eran firmadas o, si lo eran, la firma esconde un grupo de personas que trabajaron en ella, hoy diríamos, anónimamente.

Otro ejemplo es el de los santos cristianos, cuyas vidas están enteramente dedicadas a la comunidad de creyentes o a la formación de una congregación. Con el correr del tiempo quienes harán crecer y perdurar esa obra quedarán subsumidos en la figura del fundador fallecido.

Como luego diremos, con las reliquias de los santos ocurre otro tanto: un fragmento de su cuerpo o de una ropa usada por él, garantiza su presencia, simultánea en distintos lugares- y su poder como mediador con lo divino, al modo como un fragmento de eucaristía contiene todo el “cuerpo de Cristo” y no un fragmento Suyo. Del mismo modo se entiende que a través de un ritual mágico no sólo se afecta a una persona sino también a su familia, a su ganado, a sus pertenencias.

Historia y vigencia de esta representación de sí

Esta emoción de “estar siendo” con otros parte del Universo es una de las más antiguas pero al mismo tiempo una de las más recientes representaciones que el hombre construye de sí mismo. La hallamos en grandes culturas antiguas, acabamos de reconocerla en nuestros pueblos originarios y en los fundamentos de las medicinas alternativas, la advertimos al analizar raíces lingüísticas de la lengua vasca, una de las más antiguas del mundo, pero también en recientes experimentos de la Física Cuántica; en la lógica del nuevo continente digital de la internet donde siempre puede ser de día o de noche, nada está lejos ni cerca y las personas pueden agruparse más allá del tiempo y las distancias o en los flujos migratorios cada vez más masivos desde los países colonizados hacia los países colonizadores.

Asimismo en las prácticas de brujerías se considera al hombre como un tejido de relaciones, donde afectando a un individuo, a través de un cabello o de una foto del mismo- se afectan sus bienes, o su familia y viceversa; se unen o desunen parejas, etc.. Idem en las prácticas chamánicas en nuestra América.

Es común en las medicinas “alternativas” como la homeopatía o los tratamientos con flores de Bach, considerar que un elemento mineral o vegetal debería ayudar a curar un mal porque en su forma, su color, su funcionamiento o su sustancia

tiene una analogía con el órgano enfermo, las apariencias de la enfermedad o el problema de una persona. Por su parte el Reyki se basa en una mediación a través de la cual el propio paciente atrae a sí las mejores energías que puede contactar para regenerar sus zonas enfermas y regresar a la armonía con los efluvios de su entorno.

En algunas comunidades originarias de América se le asigna un árbol, una montaña, un río, al niño que nace y éste a lo largo de toda su vida recurre a ese lugar cuando necesita reestablecerse ..

Platón sugiere que las cosas de este mundo (incluyendo la justicia, la belleza, la ética...) adquieren mayor realidad en la medida que más se asemejan a sus Ideas. Es decir que de algún modo participan de una Realidad Superior de la cual son un reflejo. Esa "realidad superior" es descrita en el Hsin-Hsin Ming (siglo VI) como una "perfecta armonía" que no debe ser afectada por el accionar humano pues en ella está todo y nada falta.

Los reyes Incas y Mayas de nuestra América son representados en figuras "sentadas" pues así permanecían mientras se mantuviera la armonía y solo "se ponían de pie" (salían –simbólicamente- de sus tronos) cuando era necesario reparar la armonía (mediante la guerra o los sacrificios).

En 1854 el Jefe Seattle le advirtió a los legisladores de Washington, D.C., que la destrucción de las zonas selváticas de Norteamérica tenía implicaciones que perdurarían mucho más allá de nuestra época actual, y pondrían en riesgo la supervivencia de generaciones futuras. Lo hizo con estas palabras: "El hombre no tejió la red de la vida, él es simplemente una de sus hebras. Cualquier cosa que él le haga a la red, se la está haciendo a sí mismo."

En el 110° Congreso Nacional (francés) de las Sociedades Científicas, realizado en Montpellier, en 1985, Dominique Peillen presentó su trabajo: "Symbolique de la dénomination des parties du corps humain en langue basque" donde muestra cómo en el Euskara, la lengua vasca, desde hace 5 mil años, conserva la correspondencia entre el cuerpo humano y el cosmos. En efecto cinco raíces léxicas que generan todo un "vocabulario anatómico" tienen su origen en cinco principios de esa antigua cosmogonía: la tierra, el agua, el aire, la madera, el fuego.

Claude Tresmontant en su ensayo sobre el pensamiento hebraico (1953) observa que la lengua hebrea sólo nombra lo que existe concretamente y por eso no tiene un nombre para el "cuerpo" ya que este no existe en el sentido que es entendido por el dualismo sustancial, sino que existe el hombre que vive en el mundo, una criatura de Dios como todas las demás criaturas. De hecho la biblia narra la creación del hombre –y de las demás cosas- a partir de un "decir" de Dios, de su palabra. El autor sagrado así lo describe: "dijo Dios" hágase la luz (Gen,1,3), y dijo Dios sepárense las aguas (1.6)..etc. Es decir que "todo" –y el hombre como parte de ese todo-, tiene un idéntico origen: la palabra, el verbo o aliento de Dios.

No sólo son innumerables las culturas antiguas y actuales que con diferentes matices doctrinales y prácticos profesan esta representación “hologramática” del mundo –y, consecuentemente de las personas que lo habitan-, sino que esta misma visión está siendo recuperada por últimos descubrimientos de la Física Cuántica .

En 1944 Max Planck, el padre de la teoría cuántica, pronunció su famosa conferencia de Florencia (Italia) donde aseguró lo siguiente: (...) “como resultado de mis investigaciones referentes a los átomos: ¡No existe la materia como tal! Toda la materia se origina y existe solamente en virtud de una fuerza que hace vibrar las partículas de un átomo y mantiene unido este minúsculo sistema solar del átomo (...)”¹⁵.

Plank no dice que la materia no existe sino que no existe en cuanto tal, es decir que –según como se organicen los cuantos , se está “materializando” como hierro, carbón, oxígeno, etc. Del mismo modo, todo lo que cotidianamente llamamos material: una silla, una puerta, una botella...son “materializaciones” nuestras: hemos decidido que existan esas cosas -y no otras-; hemos decidido darles un determinado sentido, De hecho “sin observador no hay paisaje”, repiten.

A partir de experimentos como “el entrelazamiento cuántico” o “la doble ranura” estos físicos coinciden en que por una parte todo está conectado a todo, al modo como una pequeña muestra de ADN (de un cabello o de una ínfima partícula de piel) resultan “pruebas” definitivas de nuestra identidad pues tienen la misma “programación” celular, el mismo patrón que nos hace ser como somos, más allá que la mirada cotidiana nos haga percibir por partes (un dedo, una nariz...) como si pudiesen existir aisladamente y tener una vida independiente en lugar de percibir las como partes de un todo mayor en el cual ellas están implicadas. Y, por otra parte al mismo tiempo sostienen que somos partes –inter actuantes- de este todo, de ese “universo participante”.

Otra curiosa articulación entre la dimensión singular y la dimensión social de la persona humana es la propuesta del modelo “uni-trinitario” con base en la teología cristiana muy difundida -aunque a menudo tergiversada- en América Latina.

Según el relato del Génesis de la Biblia Judeo-cristiana, Dios crea al ser humano “a su imagen y semejanza”. El autor sagrado a modo de vocero, transcribe estas

¹⁵ Cuando Plank habla de este pequeño “sistema solar” del átomo se está refiriendo a las partículas sub-atómicas, llamadas quantas o fotones. Se trata de pequeñísimos destellos de energía lumínica que a veces se comportan como corpúsculos y a veces como ondas y de las cuales estarían compuestas todas las cosas. Por estar en constante vibración parecen llenar todo el espacio del átomo pero en realidad hay allí más vacío que lleno. El descubrimiento de estas partículas y el estudio de su comportamiento no ha dejado de sorprender. En primer lugar porque el átomo está siendo configurado como tal o cual no por la cantidad ni la calidad de los elementos que lo componen sino de acuerdo a cómo éstos están “vibrando” e inter-relacionándose.

palabras: “hagamos al hombre a nuestra imagen y según nuestra semejanza” (Gen.1,26). Renglón seguido dice también macho y hembra los crió (varón y mujer en algunas traducciones) con lo cual esta revelación que indirectamente Dios haría de sí mismo no tiene nada que envidiar a la de “Babo y Nana” de los Kun del Abya Yala. Parece que el patriarcado más que el autor sagrado han impreso esa imagen “masculina” de Dios. Por otro lado el Creador habría hecho a los animales y a los seres humanos con la misma tierra (Gn 2,19). Pero detengámonos en la expresión “nuestra imagen”. De acuerdo al contexto más amplio, de toda la Revelación, este plural “hagamos” no estaría allí como un adorno literario (pluralis magestatis) sino como primer indicio de una gran novedad, a saber, la naturaleza intrínsecamente social del Creador y por lo tanto de las criaturas hechas a su imagen.

En efecto a lo largo del relato de La historia de la Salvación, Dios se irá revelando como “Uno y Trino”: tres personas distintas que están siendo “uno” es decir unidas en eterna pericoreosis: donde cada una es a la vez objeto y sujeto de amor. Asemejarse a esa familia divina implicaría tender hacia una comunión donde las personas no se fundan en una masa indiferenciada, sino conservando la singularidad; ni vivan escindidas unas de otras, sino unidas en amorosa reciprocidad. El “mandamiento nuevo” de amarse recíprocamente no sería otra cosa que la forma de “vivir en la tierra como en el cielo” (Jn.13,34) en cumplimiento del “testamento” que reza: “Padre, que todos sean uno COMO yo y tu somos uno, que también ellos sean uno en nosotros” (Jn.17,21)

No es extraño que el Talmud enseñe que El conocimiento se alcanza solo en compañía de otros, ya que la sabiduría a aprehender es el saber convivir (entre sujetos vivos) según las leyes de un Dios vivo, quien también les dice: “Cuando dos o tres personas se reúnen y hablan entre ellos palabras de la Torah, la Shekinah (la presencia de Dios) descenderá sobre ellos”, en contraposición a la actitud de ir solos a rezar a un templo, u ofrecer sacrificios, unilateralmente.

Según los “Hechos de los Apóstoles” las primeras comunidades cristianas vivían estas enseñanzas, practicaban la comunión de bienes y se decía de ellas “miren cómo se aman” y “no había entre ellos ni pobres ni ricos: “a quien más tenía nada le sobraba y al que menos tenía nada le faltaba”. La religión de ningún modo era un rito externo, individual, ni una práctica de resignación o de sometimiento grupal. Al contrario: “Dios se hizo humano para que todo humano pudiera hacerse Dios”, recalcará Atanasio en el Concilio de Nicea y toda una corriente de pensadores para quienes la experiencia religiosa lejos de ser un rito externo es una experiencia de “divinización” (la conversión histórica de la comunidad en “cuerpo místico”). Espejarse en esa imagen unitrinitaria, devenir semejantes a Dios, divinizarse, no sería pues una tarea de un individuo aislado ni se reduciría a la conversión personal sino, a la vez, un proceso esencialmente comunitario, una tarea a compartir, un objetivo a lograr con otros, un converger en un coprotagonismo o dinámica inter-relacional muy semejante a los *modus vivendi* de la mayoría de nuestros pueblos originarios.

Hay un parangón casi insoslayable entre la predicación de Clemente de Alejandría (uno de los “Padres de la Iglesia”) quien solía decir “no es rico el que posee y guarda sino el que da”, con el principio de reciprocidad practicado en los mercados de intercambio en el Tiwantinsuyo, mientras que es evidente el abismo entre estas antropologías y cosmovisiones y la actitud de saqueo y apropiación sistemática por parte de algunos colonizadores. Se necesitó la excepcional sensibilidad personal de algunos novohispanos, como Fray Juan de Zumárraga, Don Vazco de Quiroga, o Bartolomé de las Casas, para reconocer que “había culturas” (naciones, gobiernos, sistemas económicos, prácticas religiosas conocimientos científicos...) y cuestionar “los justos títulos” de España y su derecho a esclavizar a estos pueblos originarios. Y sólo más recientemente pensadores como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Bof, entre otros, rescatan un nexo de continuidad entre el éxodo (la auto liberación del pueblo hebreo del imperio Egipcio) y la propuesta de liberación de los pueblos latinoamericanos de las opresiones y esclavitudes actuales, sin duda dificultadas por las representaciones de sí como individuos aislados antes que como pueblos oprimidos.

Perspectiva relacional, orden social y estrategias pedagógicas

Muchos de los valores y formas de vida practicadas por los pueblos originarios han dejado de ser curiosidades turísticas y reliquias del pasado para empezar a ser valoradas como semillas de futuro ante los graves desequilibrios ecológicos que viene provocando la civilización. El Ayni (principio de reciprocidad andina) que con diferentes nombres es practicado en los Ayllus y en las diferentes organizaciones de las naciones originarias; el sistema de gemelazgo (regulando las dimensiones de las ciudades para hacer posible el intercambio) o la consciencia de estar formando parte de la naturaleza, aparecen hoy como nuevas opciones de organización social.

La experiencia y la consciencia de estar siendo un cuerpo con otros son necesariamente dinámicas: donde lo que se dice –tanto con palabras como con gestos, posturas actitudinales, acciones- es esa acción performática que lo hacen posible, minuto a minuto.

Se trata por otra parte de una práctica y una consciencia naturalmente integradoras de todos los miembros de la comunidad y por lo tanto no debería extrañar que todos participen en la producción de los conocimientos necesarios para la sobrevivencia y la convivencia, como es el mencionado caso del movimiento educativo intercomunal Yachay Wasi en Bolivia. De modo que debiera resultar relativamente sencillo idear un sistema educativo participativo donde educandos y educadores compartan la sorpresa de un descubrimiento, de una idea fecunda para todos.

Por otra parte la consciencia de estar siendo parte del universo debiera volver al hombre “co-propietario” e infinitamente rico y con iguales derechos a usufructuar

de los bienes y servicios disponibles. De hecho los avances científicos de las grandes naciones originarias siempre estuvieron relacionados con el mejoramiento de la producción y la calidad de vida de las comunidades. Hasta la llegada de Colón no existía en América la palabra hambre.

Es lógico pensar por lo tanto que la vivencia de formar parte de un proceso de aprendizaje se transfiera a las tareas cotidianas, a la experiencia y consciencia de estar desempeñando un rol interactivo, compartiendo un proyecto comunitario, un trabajo, una ceremonia, una fiesta, como lo testimonian las alfareras de Zipiajo.

El sistema educativo más coherente con la práctica y la consciencia de estar siendo un cuerpo con otros es necesariamente participativo y articulado con un proyecto comunitario como lo sintetiza el dicho africano “para educar a un niño se necesita una aldea”. Prueba de ello son las experiencias pedagógicas sustentadas en una mirada relacional. No casualmente muchas de las experiencias citadas a propósito del modelo de gestión que proponía Huergo, tienen raíces en las culturas originarias: Los caracoles; la educación autónoma mapuche; La UIV (Universidad indígena interétnica venezolana); El movimiento educativo intercomunal Yachay Wasi en Bolivia, entre otras.

La clave relacional no es una receta. Como vemos, de ella surgen diferentes propuestas educativas pero todas ellas pueden resumirse en la práctica y la consciencia de estar siendo un cuerpo con otros.

Es preciso sin embargo advertir algunos límites que –en no pocos casos- vuelven intransferible o no replicable esta experiencia e incluso algunas cuestiones éticas que nos obligan a repensar ciertas prácticas. Uno de los problemas que plantea este modelo –que, de hecho, no se propone como modelo para otros sino para sí mismos-, es que la reciprocidad es practicada por los miembros de los aillus entre sí o con otros aillus de una misma etnia (Vimos la importancia que le dan sus protagonistas a la integración multi-étnica como fruto o como objetivo del proyecto educativo). De hecho es difícil tanto “entrar” para una persona de “afuera” como salir para un miembro de la comunidad. Aún en un determinado rito realizado en un lugar público se le advierte al no-originario que quiere participar, que no podrá abandonar la ceremonia hasta que ésta finalice.

Asimismo es difícil, sobre todo para los jóvenes, plantear alguna modificación de una creencia ancestral, frecuentemente ritualizada bajo la dirección de un anciano o con referencia a sus estrictas directivas. Tampoco parece fácil reclamar derechos como una igualdad de género o un cambio de hábitos que implique la adquisición de nuevas tecnologías sin que ello ponga en “alerta roja” a los consejos de ancianos guardianes de cada tradición. De hecho si el futuro son las huellas de quienes nos precedieron no habría lugar para los asuntos que lospredecesores no previeron. Ese futuro –que está atrás porque va acaeciendo a medida que lo presenciamos-, suele ser renuente a modificar el pasado –que está delante porque es lo que se conoce-.

El método de “los caracoles” puede ser una respuesta, pero qué ocurre cuando esa metodología de reflexión no es conocida o practicada en la escuela o en el parlamento donde se deciden las leyes de un país como Argentina? .

A diario constatamos cómo aquellos miembros de un pueblo originario que deciden o son empujados a “integrarse” a otra comunidad no-originaria, parecen obligados a optar entre abroquelarse conformando un propio barrio dentro de una ciudad o bien renunciar a sus propios usos y costumbres, a su lengua, e incluso a su nombre, para tener la esperanza de ser aceptados.

Algunos llegan a negar su propio origen –ante las preguntas de un censista- y tratan de pasar “inadvertidos” en una sociedad que a su vez los ignora o desprecia, mostrando así su propio modo de estar “cerrada” o, como diría Caggiano mostrando el “lado B” de su supuesto y proclamado “crisol de razas” (Caggiano,2005).

HACIA UNA POSIBLE ARTICULACIÓN DE PERSPECTIVAS.

“prestarse oídos, como mutua voluntad de entenderse”

(Pascuali)

Por medio de dos gráficos Intentaremos ahora concebir la articulación de aportes relevantes de cada uno de los dos estilos pedagógicos mencionados, mutuamente interpeladores.

En el GRÁFICO 1: Resumiremos cuanto hemos dicho hasta ahora, resaltando los límites de cada una de las dos grandes representaciones analizadas.

En el GRÁFICO 2: intentaremos rescatar las dimensiones singular y social desarrolladas en cada propuesta de escolarización analizadas, e imaginar los presupuestos de un ¿nuevo? modelo educativo a partir de su articulación

GRÁFICO N° 1:

<div> <div>↓</div> REPRESENTACIONES DE SI MISMOS <div>↓</div> </div> QUE CONSTRUYEN LOS SERES HUMANOS		
Somos parte de la naturaleza y miembros de una comunidad	←	Somos individuos racionales y tenemos un cuerpo
Ayllus Ayni /minga Chamanismo Pueblos originarios de Abya Yala	←	Perspectiva en la pintura. Retratos Lectura (solitaria) del libro Vitulio. La fabrica los desollados y los anatomistas (prácticas médicas univ. italianas)
Religiones orientales Africa; India / Europa pre-moderna	↔	Teatros anatómicos en Europa
Creencias y prácticas populares Barroco/carnaval/reliquias/magia Uni-trinidad (“cuerpo místico”) Crónica de WamanPoman	↔	(aquietar el cuerpo para pensar) Descartes. Dualismo / mecanicismo Racionalismo /iluminism/cientificismo. La isla de “Utopia” (Tomás Moro)
Yoga, taichí, acupuntura... medicinas alopáticas (se enfocan más en el enfermo – causa-, que en la enfermedad – síntoma-)	↔	La medicina occidental (se enfoca más en la enfermedad “de la máquina” que en el enfermo)
Física cuántica: todo es uno y la mente crea el paisaje (hace surgir un universo a partir de un multiverso)	↔	Las “escuelas-fábricas”: formar individuos fuertes y sumisos, según las competencias que requiera el mercado
Continente digital: ¿ mayor democratización y equidad ? ¿o expansión del mercado neoliberal capitalista?. Globalización. Individualismo, consumismo		
Convergencia tecnológica.(ecosistema digital, nuevo sensorium.) Big data, fak news, Deep fake, códigos emocionales		
Revalorización de la inteligencia Emocional Hegemonías culturales semiosis (producción y recepción)		
“Homo Deus”: ¿aparición de una raza no humana, post orgánica?		

GRÁFICO N° 2:

TERCERA PARTE:

NARRATIVAS E IDENTIDAD: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REPRESENTACION DE SÍ Y DEL MUNDO

El hombre es un viviente de palabra
(Aristóteles)

El hombre es una palabra que camina
(dicho aimara)

es preciso tomar la palabra para ser humanos
(Freire)

la investigación convencional no sólo fracasa al tratar las experiencias vividas,
sino que éstas son rechazadas como posible objeto de investigación,
al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que pretende ser excluido de la
investigación científica
(Van Manen).

(..)Sin embargo, de nosotros mismos, hablamos.
(Antonio Bolívar)

Narrativas: ficción y realidad

Según Yuval Noah Harari (2014) los “homo sapiens” pudieron representarse a sí mismos como miembros de una inmensa comunidad de miles de individuos, superando las razones de parentesco, merced a un particular desarrollo del lenguaje: la formulación de objetos que no habían visto, ni oído, ni tocado. Objetos “ficcional” intersubjetivamente compartidos.

Se supone que esto sigue ocurriendo hasta hoy: Un verdulero me da unas ensaladas y a cambio le doy un papel pintado porque él cree que a su vez entregando ese papel podrá comprar un kilo de carne, gracias a que el carnicero también cree en el valor de ese papel pintado aunque ninguno de los tres podríamos comernos ese papel en caso de que todos dejáramos de creer en el sistema monetario. Las creencias –intersubjetivamente compartidas- resultan ser –parafraseando a Lipton- un mandato bio-social.

Los términos “comunidad humana”, “derechos humanos”; “equidad”; el sentido de pertenencia a una Nación o la adscripción a una ideología política o religiosa; al igual que el dinero, las leyes económicas y demás creencias intersubjetivamente compartidas configuran el orden social, a tal punto que no podríamos imaginar un cambio en ese orden: social, político, económico, sin cambiar esos imaginarios mediante la producción-circulación-consumo de nuevas narrativas que al ser intersubjetivamente compartidas provoquen otros sentidos y otras significaciones del existir y del convivir como seres humanos. A partir de la modernidad europea esa creencia está íntimamente vinculada al efecto “cientificidad”.

En el citado libro “La Semiosis Social, fragmentos de una teoría de la discursividad” Eliseo Verón (1993) analiza el efecto “cientificidad” del discurso científico que el capitalismo instala del lado de la verdad, mientras coloca al efecto “ideológico” del lado de lo falso o erróneo. En ese marco al referirse a la “discursividad social” Verón analiza la complejidad de la producción discursiva del sentido, caracterizándola como un sistema no-lineal.

Observa Verón que cuando el discurso científico se refiere a lo social emula una suerte de ideología desde el momento en que la verdad científica que cada investigador formula se asienta en afirmaciones de otros científicos que le precedieron más que en una dimensión estructural de lo social, dando por supuesto que todos esos autores -distantes entre sí en tiempo y espacio-, quisieron decir lo mismo y además estuvieran de acuerdo con lo que él está interpretando con cada uno de los términos de sus discursos.

Dado que se trata de producir sentido la diferencia entre ciencia e ideología radicaría en última instancia en que ésta última declara lo que la otra esconde: esas huellas de “lo ideológico” presente en toda producción de sentido en tanto producto de un sistema de producción.

El sistema productivo de los discursos sociales es un fragmento del campo de producción social de sentido (pg. 16) y “lo ideológico es una dimensión constitutiva de todo sistema social de producción de sentido” (ibid). Lo ideológico es “el

nombre de una dimensión presente en todos los discursos producidos en el interior de una formación social (ibid) la cual ha dejado sus huellas en el discurso a través de textos anteriores u otros fenómenos extra-textuales.

Un mismo texto puede ser sometido a diferentes lecturas (psicoanalítica, histórica, literaria..) es decir a distintos “efectos de sentido” de modo que la producción social de sentido tiene que ver con las condiciones de producción pero también de recepción: de circulación y de consumo (ibid.pg.19). “Un paquete textual cualquiera identificado en lo social es (...) el lugar de manifestación de la multiplicidad de huellas que dependen de niveles de determinación diferentes (ibid. pg 19). Los modelos de producción del discurso y de consumo del discurso darán al menos dos lecturas diferentes. Tomando prestada una fórmula de la lingüística Verón dirá que “el funcionamiento de todo discurso depende de dos tipos de “gramática”: de producción y de reconocimiento (ibid. pg.20) Y dado que el sistema de relaciones entre sistemas de producción y de recepción es a su vez, producido socialmente, los sentidos de un discurso finalmente se van determinando a partir de su circulación.

El efecto de sentido “cientificidad” puede aparecer tanto en discursos producidos por hombres de ciencia como en otros discursos que se presentan como sometidos a condiciones de producción científica. Son típicos las publicidades donde se “demuestra” la superioridad de un jabón XX respecto a otras marcas, extrayendo dos prendas –una perfectamente blanca y otra llena de manchas- de dos recipientes iguales. El efecto de sentido “ideológico” por su parte se presenta siempre como el único-válido-verdadero, como si fuese absoluto. Y esta es la naturaleza de todo fenómeno de sentido (no sólo del efecto ideológico). En todo caso lo ideológico es el nombre de las condiciones que hacen posible el conocimiento.

Observa Verón que el Capitalismo ha inventado lo que conocemos como ciencias modernas y ha producido, simultáneamente, el discurso destinado a proveerles la fundamentación deontológica, la epistemología y la metodología de la ciencia (ibid. pg. 25) poniendo –como dijimos- al efecto de sentido “cientificidad” del lado de la verdad (y en conexión con “la realidad”) y desplazando al sentido “ideología” del lado del error, como si no fueran (ambos conocimientos) productos de un sistema productivo.

Finalmente, para nuestra preocupación por la construcción social de sentidos (tal como hemos definido a la comunicación desde nuestro campo) la “semiótica social” de Verón nos lleva al registro de una red interdiscursiva, es decir configurada como “relación de relaciones” sumamente compleja y pasible de ser modificada históricamente, pero no –acoto-, desde una voluntad aislada y unilateral de producir un discurso de una verdad absoluta o científicamente demostrada, sino desde un proyecto comunitario de investigación narrativa que dé cuenta -y cuente- la experiencia y la consciencia de estar siendo y por ello espejándose en esa nueva representación de sí, del otro, de la naturaleza.

Estas narrativas no serán nuevas por ser las más recientes sino por su potencialidad de interpelar y provocar nuevas opciones de representarse a sí mismos, a los otros y a los mundos compartidos.

Pero si vamos a apostar a la investigación narrativa como camino para la configuración de nuevas opciones de auto representación singular y colectiva, es preciso averiguar si son válidos (científicamente) los aportes de una investigación narrativa.

Narrativa y validación científica

Antonio Bolívar en “¿De nobis ipsis silemus?”(2002)¹⁶ analiza cómo la investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, y no sólo en una metodología cualitativa más, para añadir a las existentes. Esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer.

El aporte de Bolívar es fundamental porque en los últimos años se han dado por una parte grandes disputas teóricas y epistemológicas, -entre ellas el enfoque positivista sobre los datos y su medición vs. La hermenéutica poniendo el foco en la interpretación; el modo paradigmático de análisis de datos vs. el sintagmático o narrativo, etc.- y por otra parte, desde la modernidad se la ha tratado de justificar el valor científico de éste último según los criterios propios de la investigación tradicional paradigmática: validez, generalización y fiabilidad en lugar de encontrar la compatibilidad de ambos modos de investigar.

Como ya señalamos el pensamiento positivista había querido poner distancia entre el investigador y el objeto investigado, considerando que el no hablar desde la propia subjetividad era un signo y garantía de objetividad de la obra, es más: considerando que solamente cuando se elimina la subjetividad se está realmente haciendo ciencia. Bolívar dice en cambio “de nosotros mismos hablamos” pues la investigación narrativa viene a negar esa despersonalización y esa supuesta “objetividad”: ¿acaso los informantes no hablan desde su subjetividad?

Bolívar destaca la contribución de Dilthey y Ortega y Gasset: el primero sitúa las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica, es decir como la base para la comprensión de las acciones humanas. El filósofo español, defendiendo la razón histórica, señala –en su ensayo Historia como sistema– que “frente a la razón pura físicomatemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”.

¹⁶ Bolívar: “¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología... Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002 26

En efecto Husserl (1991) había advertido-comenta Bolívar-, cómo Galileo, Descartes y en general la ciencia moderna excluyó el “mundo de la vida”, por lo que se “hace abstracción de los sujetos en cuanto personas con una vida personal”. Exclusión que no estaría justificada en cuanto que “el mundo objetivo-científico se fundamenta en el mundo de la vida, base previa y originaria de toda evidencia”. De modo que en lugar de reducirlo a esa supuesta “objetividad científica” el mundo debería tomarse “(...) tal y como el mundo tiene sentido y validez de ser en nuestra vida de consciencia [...], como subjetividad productora de validez” (ibid p. 156).

La investigación biográfica y la investigación narrativa tiene pues su enfoque específico de investigación con su propia lógica y legitimidad para construir conocimiento en educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y por lo tanto reclama un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, .2002).

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (ibid)

Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas (ibid)

En Argentina y en otros países de América Latina se ha cumplido el deseo de Antonio Bolívar: existe una red de numerosos “nodos” de docentes investigadores con este enfoque, como otra forma valiosa de construir conocimiento en educación.

Frente a la investigación formal la investigación narrativa y este modo propio (narrativo) de conocer aporta una nueva perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

La narrativa no es sólo una metodología. Como señaló Bruner, “es una forma de construir realidad” (Bruner, 1988) , una metodología asentada en una ontología. La

subjetividad es, en realidad, una condición necesaria del conocimiento social. En efecto

“La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo”. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento”(Bolivar 2002).

Con respecto a la ontología que subyace a la metodología, Bolivar hace suyas las palabras del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer quien afirma en “ Verdad y método” que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la auto comprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada”

Y en ese mismo sentido, Charles Taylor (1985) señalaba que somos esencialmente unos “animales que se interpretan a sí mismos”, es decir que no pre-existen estructuras de significado independientemente de su interpretación y, –señala Bolivar-, “esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo” (Bolivar 2002). Así parece entenderlo también Paul Ricoeur (1995) , para quien la acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo.

Definitivamente la investigación biográfico-narrativa incluye las dimensiones personales (afectivas, emocionales, biográficas) es decir la subjetividad, que sólo puede expresarse por narrativas, en el proceso de comprensión de la realidad y de su representación en ciencias sociales (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2000) .

¿Qué entendemos pues por “narrativa”?

En el artículo al que estamos haciendo referencia Bolivar agrupa definiciones de varios autores pero antes define la narrativa como

la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (Bolivar 2002).

En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999) .

Ricoeur, por su parte afirma que la narrativa

Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995, ob cit).

Al igual que Ricoeur, Bruner dice que

Narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). (Bruner / Ricoeur) y que, -como dijimos antes-, “es una forma de construir realidad” (Bruner, 1988). “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (ibid. Pg 27).

Clandinin y Connelly refiriéndose a la estructura del texto aseguran que

Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000)

Hunter McEwan dice que la narrativa es “la forma propia para caracterizar las acciones humanas”. (Hunter McEwan, 1997)

Polkinghorne (1988) ha hecho una buena historia de las narrativas psicológicas “la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana”.

Elbaz resalta que: La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es $\neg$ por el contrario $\neg$ una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo (Elbaz, 1991, pg.3).

Por lo tanto, y como ya dijimos, nuestro interés por las narrativas no tiene que ver con rechazar la ciencia sino en todo caso con recuperar las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria –a menudo excluidas del interés “científico”- y cuyo sentido no puede ser expresado en relaciones de causa-efecto sino por la explicación de las intenciones, los motivos, los propósitos que tuvieron para los actores que intentan comprenderlas y “darles sentido” más que explicar o demostrar su causa.

Ahora bien, también pensamos que es a partir de nuevas narrativas como una comunidad humana puede darse a sí misma una autorepresentación opcional a la hegemónica.

Como afirma Chantal Mouffe (2018) las cosas siempre podrían haber sido distintas y cada orden supone una exclusión de otras opciones: todo orden social es susceptible de ser modificado. Pero ese nuevo sentido no concebirse sin nuevas narrativas pues “dar sentido es (...) localizarse a uno mismo y a la propia experiencia en un discurso que nos viene dado” (Stuart Hall, 2010) no somos “fundacionales” ni podemos evadirnos de esos discursos que nos llegan de otros.

Es probable que sean las mujeres quienes mejor conduzcan este proceso de cambio de representación, que requerirá de todos modos una “conversión” de todos. Según Weiler y Middleton las historias de vida de las maestras y profesoras están aportando un nuevo modo de comprender el oficio docente, en el cual se conjuntan la dimensión personal y la profesional (Weiler y Middleton, 1999). El modo narrativo con la inclusión de la voz y el asumir la autoría del discurso en primera persona sería más propio de la mujer. El varón sigue estando más propenso al modo lógico-formal androcéntrico donde frecuentemente, como hemos dicho, intenta imponerse la voz imparcial de la razón. Sin embargo en el relato debe estar presente la voz del autor ya que no se estructura según causalidades que producen fenómenos naturales sino motivos, intenciones, propósitos que configuran las acciones humanas y deben ser comprendidas y revestidas de sentido por sus agentes

Bruner compara la investigación narrativa con el modo tradicional de investigación y habla de “dos modos de conocer y pensar”, cada uno con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo.

Como ya dijimos, consideraremos a ambos modos de conocer como igualmente válidos e irreductibles uno al otro pero complementarios: cada uno es el más eficaz para el objeto de estudio que le es propio (Huberman, Thompson y Weiland, 2000).

La explicación empírico natural de la enseñanza debe, necesariamente, ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica (Bolívar, 1995).

Las ciencias físicas o naturales producen conocimientos que conducen a la predicción y control de la experiencia ; las ciencias humanas generan conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana” (Polkinghorne, 1988)

Sintetizaremos en unos gráficos la explicación de Bruner acerca de la originalidad de las narrativas y los problemas epistemológicos y metodológicos que plantea la investigación narrativa.

Dos formas de conocimiento científico
en el estudio de la acción humana, según Bruner

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico) Sintagmático
Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Generalmente Proposicional	Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo
Métodos de verificación	Argumento: procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	Relato: Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	Discurso de la investigación: enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares
Tipos de conocimiento	Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible	Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible
Formas	Proposicional: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador	Narrativo: particular y temporal (secuencias), metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador

El razonamiento paradigmático es común en los diseños cuantitativos y cualitativos de investigación

En los diseños cuantitativos	en los diseños cualitativos
Las categorías están previamente seleccionadas a la recolección de los datos (por ejemplo, un cuestionario), de tal forma que de antemano se determina qué dimensiones o sucesos son instancias de una categoría de interés, además de en qué grado y cantidad lo satisfacen. Determinadas técnicas cuantitativas (por ejemplo, análisis factorial o “cluster”) permiten agruparlas en factores comunes	las categorías no están predeterminadas, son inducidas o emergen de los datos. Se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de “teoría fundamentada” de Glaser y Strauss (1967) ¹⁷ . La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes.
El modo paradigmático de pensar, en cualquiera de estos dos modos de análisis, se propone ordenar las experiencias descontextualizando el conocimiento para poder unificar la singularidad y diversidad de cada una, mediante categorías con algún grado de abstracción.	

De modo que no será lo mismo el conocimiento producido a partir de un análisis paradigmático de datos narrativos que un análisis narrativo propiamente dicho.

El razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan.

¹⁷ Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine, Nueva York.: Estos autores resaltan que lo que hace “cualitativa” a una investigación es el modo como se analizan y “representan” los datos, es decir el modo de hacer emerger teoría y no tanto el modo como esos datos son recogidos. la parrilla de categorías se aplica del mismo modo a cada entrevista, lo que permite tratarlas cuantitativamente e, incluso, pretendiendo relaciones causales entre categorías. Para hacerlo, se limita a los contenidos o temas de los discursos, desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo.

Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos		
	Análisis paradigmático	Análisis narrativo propiamente dicho
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial	. Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único
Resultados	Informe “objetivo”: análisis comparativo. Las voces como “ilustración”	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, “teoría fundamentada”	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos

Coincidimos con Bolívar en que

La distinción de Polkinghorne (1995) no siempre es pertinente, máxime si se entiende como alternativa dicotómica: una investigación es “análisis de datos narrativos” o “análisis narrativo”. Como ha señalado Elbaz¹⁸ pueden existir intereses legítimos en la investigación, que no lleguen a ser cubiertos por un sólo “análisis narrativo”.

En nuestro caso, para indagar la representación que los docentes tienen de sí mismos y la posible identificación con alguna de las tradiciones descriptas, además del análisis de historias de vida, hemos recurrido a un análisis categorial,

¹⁸ Elbaz, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. Teaching and Teacher Education, 13 (1), 75-83.citado por Bolívar Ob cit

sin que por ello hayan dejado de interesarnos las singularidades de cada historia particular.

Como afirman Demazière y Dubar a propósito de las entrevistas narrativas,

las diferentes técnicas de análisis de contenido son inadecuadas para el análisis de las significaciones que queremos realizar”. No obstante, cabe combinar análisis cualitativos y hermenéuticos del contenido con los propios análisis cuantitativos en una conjunción fructífera, aún cuando un equilibrio sea inestable, presto a romperse por un extremo. Mantener la investigación educativa como empresa científica implica no renunciar a algunas formas paradigmáticas.(Demazière y Dubar 1997)¹⁹

Recurriendo a la metáfora del paisaje, Bruner (1988) decía que el relato debe construir dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción (el enunciado de hechos o acontecimientos) y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones (lo que el actor piensa y siente frente a esos hechos o circunstancias).

Como bien señala Bolívar, este segundo paisaje no se deja atrapar con categorías analíticas más allá que las subjetividades son socialmente construidas. Eisner pregunta qué debe tomarse como investigación y si la investigación necesariamente debe asimilarse a los modos científicos establecidos (Eisner 1997)²⁰. Y concluye Bolívar:

una buena novela (realista) puede aportar un grado de conocimiento de una realidad que ya lo podrían reclamar investigaciones cuantitativas. Pero, como investigación educativa, debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse –con algún grado de sistematicidad– en datos. La forma de presentación no determina la investigación, sino la forma en que se argumenta y justifica.

¹⁹Demazière, D. y Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. Nathan, Paris , p. 94

²⁰ Eisner, E., Gardner, H., Saks, A., Donmoyer, R., Stotsky, S., Wasley, P., Tillman, L., Cixek, G. y Gough, N. (1996). Should novels count as dissertations in education?. Research in the Teaching of English, 30 (4), 403-427. Citado por Bolívar ob cit

Un “textualismo radical”, excluyendo todo tipo de análisis paradigmático, plantea una ruptura con los modos académicos de investigar. Y aunque nos irrite que, como decían Kushner y Norris (1980) la academia parece dedicarse a cuidar los jardines de la verdad, señalando las flores que deben crecer (Kushner y Norris, 1980)²¹, tal vez solo se trate de “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias” (Geertz 1994, p. 22). De ese modo, como señala Bolívar:

podemos sostener que la investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, **etcétera**).

Esto no significa –como ya hemos aclarado–

rechazar cánones de razonamiento y justificación comúnmente admitidos. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida Sin por ello desdeñar que es completamente única y singular.

Ponerse en lugar del otro y sentir empatía con su vida y sentimientos puede, en efecto, incrementar la comprensión (Clandinin y Connelly, 2000); pero, al tiempo, impide ver el contexto en el que adquiere un sentido más amplio. Si postmodernamente lo personal es político, de acuerdo con nuestra herencia ilustrada moderna, es preciso inscribirlas en una genealogía de contexto, como ha reivindicado Goodson (1996), que conduzcan a los propios profesores a darse cuenta (y actuar) en estas otras dimensiones que determinan su trabajo en el aula, pues, al fin y al cabo, pueden no ser los autores de su propia canción. En efecto, como también señala Denzin²² “en algunos momentos una persona actúa como si el o ella hicieran su propia historia, cuando, de hecho, están forzados a hacer la historia que dicen haber vivido” (Denzin (1989, p. 74). Muchas veces las

²¹ Kushner, S. y Norris, N. (1980). Interpretation, negotiation, and validity in naturalistic research. *Interchange*, 11 (4), 26-36. citado por Bolívar ob cit

²² Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA.: Sage. pg. 74

representaciones que los profesores y profesoras tienen de sí mismos son construcciones sociales.

Narrativas en Comunicación/Educación: construcción y deconstrucción de sentidos

Aclarados los límites y posibilidades de la investigación narrativa digamos que la construcción de nuevas opciones de representación del sí mismo, de los otros, de la naturaleza, de los mundos posibles; supondrá, en primer lugar des-construir el carácter de única-válida-verdadera que atribuimos a la propia representación, cualquiera fuese.

Al menos en occidente ello significa analizar críticamente el sentido substancialista de una auto representación que supuestamente percibimos en forma clara y distinta al modo de una intuición cartesiana. Una intuición que se supone previa a todo discurso de otros y a todo encuentro con otros y que el sujeto proclama con un acento fundacional como *mi cuerpo*.

A través de la genealogía de esta creencia pudimos afirmar que representarnos a nosotros mismos como teniendo una máquina a la cual accionamos con la mente no es precisamente el resultado de una intuición personal ante una realidad objetiva. Tampoco lo es la representación de sí como parte de la naturaleza y miembro de una comunidad. Como dice Jesús M. Barbero la principal mediación es la de la cultura.

También respondimos de algún modo a la inquietud por saber a quiénes conviene y a quienes perjudica cada una de estas creencias devenidas en sentido común, hegemónico y qué elementos convendría revisar a la hora de pensarlas como base de una estrategia pedagógica y una política educativa. Más adelante averiguaremos cómo es que cada una de ellas perdura en el tiempo convertida en sentido común. Pero ahora nos proponemos indagar la posibilidad de cambiar una determinada representación de sí mismos y de recuperar las narrativas como un instrumento idóneo para lograrlo.

Se trata de un cambio tan difícil como posible, como diría Freire. Todavía hoy todos hablamos de un cielo arriba y una tierra abajo, de un sol que sale y que se pone como si estuviésemos en un suelo plano e inmóvil y todo el universo girara entorno nuestro. Es evidente que un discurso o explicación racional, es decir científica en el sentido más tradicional y legitimado del término, puede ser

reconocido como cierto sin que por ello los terraplanistas se sientan interpelados al punto de revisar su propia mirada y cambiarla.

¿Cómo criticar la propia creencia o la propia actitud, cuando el lenguaje cotidiano parece confirmar esas certezas? Para que una nueva representación se haga lugar desplazando a otra ya instalada, deberá suscitar suficiente adhesión de una considerable masa crítica y en la medida que esta virtud dependa de una narrativa, quienes la escuchen, vean, lean, deberán poder identificarse “emocional-mente”, sentirse “re-pre-sentados” en ella.

No podrá pretenderse la producción de una tal narrativa como fruto de un primer intento sino más bien como fruto de la virtud performática del lenguaje. Quienes sólo han concebido la dimensión singular de la corporeidad deberán permitirse acceder poco a poco a la experiencia y la consciencia de algún tipo de inter-corporeidad que les permita auto-descifrarse desde la dimensión relacional de la existencia. Quienes han vivido según una representación exclusivamente comunitaria del sí mismo, deberán valorarse como una propia versión de la comunidad, con capacidad de pronunciar el mundo desde la palabra propia.

En ambos casos se tratará de acceder a una mirada relacional. Considerando la relacionalidad en su doble acepción: de desocultar sentidos y de producir nuevos sentidos. El desocultar tiene que ver en este caso con registrar esos discursos previos de los que hablaba Stuart Hall. Esos discursos (narrativas, gestos, posturas, normas, condicionamientos) desde los cuales el sujeto fue hablado: tu ropa, tus juguetes, tu pieza, tu maestra, tu banco, tu promedio, tu conducta, tu responsabilidad, tu futuro, tu trabajo, tu casa propia, tu sueldo y un sinfín de títulos de propiedad individual entre los cuales la expresión tu cuerpo no puede llamar la atención.

Desocultar asimismo las normas y mandatos culturales (currículum explícito y currículum oculto o nulo en las escuelas) de cómo jugar, de qué color vestirse y hasta qué virtudes habilidades o debilidades se corresponden con el propio sexo; de cómo comportarse en cada ocasión (en cada cultura) y, en fin, todo eso que han hecho con uno, como diría Sartre, antes que uno decidiera quién quería ser. Autodescifrarse desde lo que hicieron con uno en vez de sólo tratar de hacerlo mejor, como diría Huergo.

La otra dimensión de la relacionalidad es decir la producción de nuevos sentidos y significados tiene que ver con nuevos modos de articular los elementos conocidos y la consideración y articulación de nuevos elementos -que no se conocían o que habían sido deslegitimados, despreciados, descartados-. Considerar al menos los otros modos de percibir, de valorar, de educar, en otros lugares y épocas, en otras culturas, o simplemente imaginar otras formas opcionales de hacerlo. Darse la oportunidad de re-escribirse, de reinventarse, de prefigurarse, darse a sí mismo un sentido y hacerlo posible a través de nuevas narrativas, re-pre-sentarse.

En un caso se tratará de narrativas que den cuenta de la práctica y la consciencia de estar siendo un cuerpo docente, un cuerpo sindical, un cuerpo de delegados,

etc. y empezar a auto representarse a partir de esa vivencia de “estar siendo con otros” que se experimenta en una marcha en una huelga o en un emprendimiento compartido. ¿Quién estoy siendo? ¿Con quienes otros estoy pudiendo estar siendo aquello que deseo? ¿Quiénes estamos siendo (los docentes, los trabajadores, los niños, los ancianos..)?.

Al narrarnos desde ese cuerpo: me temblaban las manos, se me aflautó la voz, no pude evitar una lágrima, sentía que flotábamos, caminábamos erguidas...y siendo ese cuerpo con otros: estábamos todos, marchábamos cantando, nos sabíamos uno... empieza a cambiar el cristal con que miramos, desde un enfoque individualista y escindido hacia una mirada relacional .

Y para que esa mirada no ahogue la singularidad y esa riqueza irrepetible e irremplazable de cada quien que es la que finalmente convierte a cada persona en un don para los demás, serán necesarias narrativas que den cuenta de la particular inteligencia necesariamente diferente y co-imprescindible de cada compañero/a merced al recíproco reconocimiento del otro como interlocutor válido y merced a la posible articulación de los distintos aportes para el hallazgo de la mejor opción, la más inteligente y fecunda posible. En un diálogo que se vuelva “triálogo”²³ cada persona debería poder reconocer su propia –o más desarrollada- inteligencia, entre las múltiples²⁴ inteligencias posibles (Gadner), desde la cual co-operar, co-incidir, inter-actuar.

En definitiva la producción de nuevas narrativas deberá por una parte permitir a cada sujeto hablar desde sí mismo: expresar por una parte todos sus pensamientos, -sin evadir su complejidad ni sus contradicciones-; y, al mismo tiempo manifestar sus sentimientos, sus emociones, sus deseos. Hacerlo tanto desde la oralidad como desde la escritura, desde sus posibilidades cinéticas y dramáticas, y todo lo que provisoriamente anidaremos bajo el concepto de “dimensión corporal del discurso”. Pero, a su vez, desde la trama rizomática reticular del intercambio, podrá co-producir (en articulación con otros) narrativas capaces de re-pre-sentar, siquiera provisoriamente, junto a los antagonismos y tensiones de intereses contrapuestos, los deseos y proyectos compartidos que en ese momento aniden en su comunidad.

Si estas narrativas emocionan, como un espejo imprevisto, se convertirán en anticipador estructurante de lo que esa comunidad sueña y decide estar siendo, permitiéndole concebirlo como posible y por lo tanto aprovechar cada pequeña oportunidad de concretarlo.

De modo que, digámoslo una vez más, la relacionalidad no significa negar la dimensión singular de las personas. Por el contrario significa recuperar el sentido del aporte singular, que acaso sólo es posible en un proyecto compartido cuando

²³ En *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*, se utiliza este término para sumar a ambos polos de la diada, el vínculo intersubjetivo como “intersujeto” del diálogo.

²⁴ Gardner Howard (2014), *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*, Paidós, Buenos Aires. Este autor describe al menos 8 inteligencias: lingüístico-verbal; lógico-matemática, visual-espacial; cinestésico-corporal; intrapersonal; interpersonal; ecológico-naturalista; musical.

se entraman las diferentes ideas y esfuerzos personales. Pero desde una mirada relacional se diría que la necesaria producción-recepción de nuevos objetos ficcionales, que produzcan nuevas opciones de sentido y de significado y que al ser intersubjetivamente compartidos habiliten nuevos imaginarios emancipadores surgirá de narrativas colectivas como las que han comenzado a ensayar los docentes que investigan desde sus prácticas. Sobre todo cuando se trata de co-producciones colaborativas; por momentos genuinamente participativas donde los interlocutores se predisponen a que sus posiciones previas sean afectadas por las ocurrencias del “entre” de un nosotros interactivo, posibilitando el “alumbramiento” de ocurrencias impensadas, in-pre-vistas. Desaparece la seguridad de la exposición magistral de la propia verdad y el simulacro de flexibilidad conocido como intercambio de opiniones. Aparece la con-versación, en la cual los interlocutores asumen el riesgo de cambiar de opinión (Daniel Suarez) .

En ese intercambio resulta esencial el ejercicio de la palabra plena, que incluye la escucha y la expresión. Escuchar -empezando por escucharse: ¿qué estoy diciendo, que estoy ocultando decir o diciendo sin querer ? y escuchando al otro y al nosotros. Escuchar lo que se dice, cómo se lo dice, desde qué distancia relativa, desde qué jerarquía y rol, desde qué tensión muscular y postura esquelética, acompañado de qué gestos, movimientos y demás códigos no verbales. Escuchar y decir desde esa dimensión corporal que devuelve al discurso su plenitud comunicativa.

Junto a la escucha de sí, del otro y del nosotros, acontece la expresión desde la palabra plena que no se reduce a emitir palabras unilateralmente, sin importar que caigan como lluvia molesta sobre los paraguas de desinteresados escuchas. Hablar desde el co-interés de expresar la palabra esperada: esa que consuela, que cura, que libera, que abraza, que interpela, que transforma, que desoculta y re-crea. Y que a diferencia de la palabra hueca, es esencialmente performática, es decir que nos va configurando, sobre la marcha, dándonos una nueva forma.

Con la recuperación de la dimensión corporal del discurso –y de las narrativas como parte sustantiva del mismo-, cobra aún mayor sentido la importancia que diversos autores otorgan a la investigación narrativa y en particular de la narrativa autobiográfica como una saludable construcción de la propia identidad narrativa.

Como acabamos de ver la narrativa autobiográfica “no consiste en el recuento verídico de la vida, sino en la construcción de un yo (Gusdorf 1956). Y como agregaba Piña, el autor “genera un producto nuevo, de carácter textual, cuyo sentido se configura de acuerdo al momento y circunstancias en que se produce” (Piña, 1988). De modo que, como afirmaba Bolívar narrativizar la propia experiencia de vida puede ser la oportunidad de “elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar,1999). De algún modo “narrativizar” la vida en un auto-relato es un modo de inventar el propio yo, de darle una “identidad narrativa” (Bruner/Ricoeur,1977). ¿Por qué no, entonces, reinventar, re-crear, ese cuerpo que estamos siendo con otros: esa comunidad educativa, esa organización sindical, esa organización barrial, ese movimiento social, administrando los

recuerdos y los olvidos (Watzlawick), atreviéndose a desear (de-siderarar: desobedecer a las estrellas); releendo y reescribiendo el mundo (Freire)?

Daniel Suarez en “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas” afirma que la documentación narrativa que producen los docentes que investigan a partir de las narrativas de sus propias prácticas, son la principal esperanza de renovación del sistema educativo y de los procesos de formación dentro y fuera de los ámbitos escolares.

Edward Hall (2005) habla de la cultura como algo dinámico: a medida que el hombre va prolongando su organismo (el teléfono prolonga su voz, la computadora su cerebro, la rueda sus piernas, el lenguaje la experiencia del tiempo y el espacio, la escritura el lenguaje, etc), va creando mundos propios (biotopos) a los cuales a su vez debe adecuarse es decir que se va domesticando ante las nuevas culturas y “sensorium” que él mismo provoca. Entonces, más allá que un cierto lenguaje ha provocado la imagen de la realidad (del cuerpo en este caso) como un afuera inmodificable, esa imagen es histórica y puede modificarse justamente a través de la comunicación y la educación.

Definitivamente es posible –y urgente- recuperar el hábito de expresar y valorar la dimensión emocional de la propia experiencia subjetiva, que el cientificismo moderno ha desechado. Inaugurar una lógica relacional (de pensamientos, sensaciones, sentimientos, emociones no necesariamente ligadas linealmente ni atadas a una palabra) y asumir lo diverso desde una perspectiva rizomático reticular donde el conocimiento que construyamos sea el resultado de la articulación de múltiples inteligencias y no de un encuadre lógico-racional previo, a modo de un único sombrero al cual deban adaptarse todas las cabezas.

A propósito de lo colectivo en las narrativas

Entendemos la comunicación como una construcción social de sentidos que antecede y sobrevive a la existencia de un individuo o una institución, pero de la cual los sujetos y las comunidades pueden ser meros reproductores o bien hacedores críticos. Hablamos de la necesidad de de-construir ciertos sentidos instalados que a menudo contradicen el significado original de las palabras. Es el caso de la palabra cuerpo y de muchas otras que tergiversan su sentido primitivo.

La palabra cuerpo nos llega del latín corpus que a su vez proviene de una raíz indoeuropea Kwrep, Knrpes²⁵.

²⁵ <http://etimologias.dechile.net/?cuerpo>

La “o” de corpus se diptonga en “ue” (al igual hueso, huevo, nuevo) sin que ello modifique su significado original definido como un “conjunto de sistemas independientes que juntos constituyen otro principal”. El caso típico es el “cuerpo de bomberos”, o el “cuerpo de infantería” de un ejército, un cuerpo de baile o de delegados, etc.. De hecho en la Edad media las personas se identificaban a sí mismas como miembros de una “corporación” o gremio: de campesinos, de herreros, de fontaneros, etc. y no como individuos.

Este sentido de estar siendo un cuerpo con otros, no podía aplicarse al conjunto de huesos, músculos, sistema nervioso, etc. ...para designar al organismo de una persona, -como lo hacemos habitualmente-, pues las partes que constituyen nuestro organismo no son sistemas independientes, como lo es un bombero respecto de sus compañeros con los cuales forma el cuerpo de bomberos; sino que por el contrario las manos, los pulmones, el corazón, etc, no podrían existir per se, y sólo existen como partes de un sistema inter-dependiente.

Kwrep a su vez significa “forma”, que podría interpretarse como la apariencia externa de algo o bien como la “organización” que la convierte en algo. En el primer caso podría hablarse indistintamente del cuerpo de un animal, de una persona, de un árbol o de una herramienta. Mientras que el segundo sentido de la palabra forma es el que le da Aristóteles para explicar cómo algo dejó de ser lo que era para transformarse en otra cosa según los principios de materia, forma, y privación; donde la forma no es la silueta exterior sino lo que hace que una cosa sea lo que es²⁶. El principio de privación tiene que ver con que la materia de una mesa por ejemplo ya tenía una forma, (por ej. Madera o árbol) antes de adquirir esta nueva forma de mesa. Principio de algún modo refrendado por Max Plank, el padre de la física cuántica quien, como ya dijimos afirma que la materia no existe en cuanto tal. De manera que tampoco en este caso se podría hablar de “cuerpo” como una materialidad en sí, independientemente de esa organización por la cual el todo es mayor que la suma de sus partes.

Articulando estos dos posibles sentidos originales de la palabra cuerpo, podríamos acordar entonces que un cuerpo, tanto cuando nos referimos al conjunto de los miembros de una “corporación” como cuando se hace referencia al conjunto de órganos de una persona, no existe fuera de la interrelación de las partes. Es decir que una mano, una nariz, un pulmón, un corazón o cualquier otro órgano dejan de ser cuerpo al dejar de ser “partes” del mismo. Queda por verse si podría seguir existiendo esta particular organización, sin esas partes a las que organiza, es decir una organización que no sea la organización de algo o la forma de algo. Pero aunque aceptemos la hipótesis de un alma pre existente o subsistente que pudiese tener precisamente la misión de organizar la materia para conformar un cuerpo humano; no debíamos llamar “los muertos” a esas almas si se las supone vivas y no debíamos llamar “cuerpos” a los restos sepultados o incinerados en los cementerios, dado que los restos sepultados allí no podrían

²⁶ Aristóteles en *Phisica*, libro I y *Metaphisica* Libro IX

agruparse ni voluntariamente ni por efecto de alguna ley para formar un nuevo organismo, como nos indica la definición de “cuerpo” que acabamos de explicar.

Y como la materia de la que el organismo humano está “informado” no es diferente a la que configura otras sustancias: minerales, vegetales o animales, es preciso aceptar que la especificidad del ser humano deviene de la forma en que el ser humano organiza dicha materialidad –común a todo el universo–, es decir de la forma en la cual es parte del Universo material y no del poseer otra materia diferente a la de los demás seres.

En todo caso puede arrogarse quizás un grado mayor de consciencia ante el milagro de la vida y disfrutar con mayor intensidad ese estupor de estar siendo, compartiendo con otros, co-existiendo. Pero ¿por qué reducir su percepción de sí mismo a “una cosa que piensa”, como pretendía Descartes; a un “recurso humano” (comprable-vendible), como pretendía el fordismo; a un esclavo o a un Señor, como pretendía la naciente burguesía capitalista; a un dueño o peón como pretendía la oligarquía vacuna argentina, etc.; en lugar de incluirse e incluir a lo otro y a los otros en la representación imaginaria de sí mismo?.

Es curioso que aquellos que se apropian de un terreno –por grande que sea– sienten que no son dueños del resto del infinito universo. Y que son pocas (siempre pocas) las cosas de las que puede hacer uso exclusivo en su corta existencia. Paradójicamente quienes convierten el terreno en territorio, habitándolo comunitariamente y sintiéndose partes de él, no sienten la necesidad de utilizar en forma exclusiva un fragmento. Lo consideran tan absurdo como querer capturar para su uso exclusivo un fragmento del aire o de un aroma silvestre abundante y gratuitamente compartido. Análogamente, ser parte (miembro) de un proyecto comunitario de emancipación es sentir la emoción de estar siendo con otros, mucho más de lo que sería sin los otros. De manera que sentirse parte no resta sino que suma, enriquece la existencia. Pertenecer a la humanidad es lo que hace grande a un individuo al modo como una ola es significativa en la medida que es ola de un mar.

Las otras palabras que sostenían una representación relacional de los seres humanos (lo que estoy siendo con otros) también fueron tergiversadas hasta resultar funcionales a una representación individualista del sí mismo (lo que me separa de otros): “Corregir” por ejemplo ha dejado de ser co-regir (regir juntos) para designar la acción unidireccional de alguien –superior– dando indicaciones a otro –inferior– para modificar sus decisiones. La misma suerte a corrido la palabra conocer que viene de co-nacer (nacer con otros); “Comandar” y “co-mandante” que han pasado de mandar con a ser mandados por (un mandante). Incluso el “primer mandatario” es decir aquel a quien el pueblo le encomienda un mandato, se arroga la potestad de mandar a aquellos cuyos intereses debiera representar.

A veces la propia expresión “compartir” (de partir el pan con los compañeros) se utiliza para designar un acto unilateral de una persona quien generosamente comparte lo suyo con otra necesitada.

Curiosa es la suerte de la palabra “corrupción” acto que a menudo conviene achacar a una sola persona: “el corrupto”, olvidando otra vez el “co” que la hace posible. No hay co-rupción sin otro. Rupto tiene la misma raíz de ruta, de interrumpido y de roer, por lo cual la corrupción viene a ser la acción de dos roedores que se reúnen para roer la ruta (de todos), ya sea para desviar fondos, para tergiversar la ley, impedir o forzar que alguien llegue, etc.

Del mismo modo la palabra “interés”, comúnmente utilizada en el sentido de valor monetario (tasa de interés), pocas veces es rescatada como inter (entre) ese (ser, estar), a pesar de que, como recuerda Rodolfo Kusch “nunca se es solos, siempre se es con otros”.

Como sabemos en la educación se han naturalizado palabras como alumno con su connotación de sujeto pasivo al que se debe nutrir, alimentar, en contraposición a maestro de magister, el que sabe tres veces más. La palabra experiencia ha perdido toda su connotación de aventura dinámica y riesgosa; la palabra seguridad esconde su raíz sicur (el hacha que utilizaban los guardias romanos para reprimir). Son muchas las palabras que provienen de la guerra: disparador (término derivado de disparo, con armas de fuego); proyecto (de proyectil), trabajo que viene de tripalium (la herramienta de tortura con que se pretendía doblegar a los esclavos en los barcos que los transportaban a su penoso destino).etc. y casi no existe la palabra deseo (de desiderar, desobedecer a las estrellas). Las palabras se desgastan y dejan de incidir en la producción (conciente, decidida, consensuada) de sentidos.

De hecho se toleran acríticamente los dichos de los entrenadores de fútbol que suelen prometer “faltarle el respeto a todos los rivales” y justificar un partido perdido por no haber liquidado al rival, por haberlo dejado vivo, en lugar de liquidarlo (rematarlo) con disparos certeros, etc. Casi nunca se buscan en los lenguajes algunas de las razones de la violencia en el fútbol.

Con parecida sorpresa nos preguntamos por qué no podemos superar sino que nos reiteramos en los mismos errores de siempre, mientras dejamos circular cientos de refranes que desalientan el cambio y promocionan la resignación: *el que nace para pito nunca llega a ser corneta; al que nace barrigón es al ñudo que lo fajan; de tal palo tal astilla*, etc. Otros decididamente racistas: *aunque la mona se vista de seda, mona queda*. Algunos que alientan el conformismo: *más vale pájaro en mano que cien volando* y aunque *al que madruga Dios lo ayuda, no por mucho madrugar amanece más temprano*. Cuidado con innovar, en todo caso *más vale malo conocido que bueno por conocer* y un sinfín de etcéteras.

Y si queremos hallar en ciertas narrativas alguno de los obstáculos para el trabajo colectivo, basta recordar las que rezan: *cada maestrillo con su librillo, el que parte y reparte se queda con la mejor parte, el que pega primero pega dos veces*, etc.

Hay ONGs que aparecen como defensoras de los derechos del consumidor contribuyendo notablemente a que las personas se representen a sí mismas como

consumidores. Otras que construyen la imagen del otro como beneficiario volviéndolos en muchos casos dependientes de sus supuestos benefactores.

Pero si las palabras y las narrativas tienen el poder de configurar un mundo, ellas no nos condenan a un determinado tipo de mundo. A través de las narrativas, que es como forjamos una representación de nosotros mismos, podríamos decidir por ejemplo que el ser humano es “uno”, no “único”; distinto, no escindido; co-imprescindible, no autosuficiente; responsable del eco-sistema, no su caprichoso propietario; consciente, no dominador; capaz de lenguaje, no superior; con derecho a convertirse en “homo-deus”, no en exterminador; capaz de “encontrarse” en la multiplicidad del Universo, -tal como se piensan a sí mismas las culturas originarias y como empieza a intuirlo la física cuántica-, en lugar de perderse en interminables batallas por el poder de gobernar sobre sus semejantes.

Si una comunidad decidiera cambiar algunas las reglas de sus juegos y sobre todo sus cotidianas narrativas, podrían modificarse las representaciones de sí y con ello modificar la incidencia que dichas autoimágenes tienen en las más importantes decisiones personales y colectivas: en la organización de una empresa, en la participación en un equipo, en la coordinación de un grupo escolar, etc.

¿Qué pasaría si valoráramos cada pequeño esfuerzo o colaboración porque hasta el pelo más delgado hace su sombra en el suelo y alentáramos la perseverancia porque la gota de agua orada la roca. Si alentáramos la colaboración porque cuatro manos hacen más que dos y la unión hace la fuerza. Si valoráramos la solidaridad porque el hilo se corta por lo más delgado y la fortaleza de un puente se mide por su parte más frágil...?

¿Qué ocurriría si en lugar de enseñarnos a sentarnos antes que otro en el juego de las sillas, hasta ser el más rápido en sentarse en la última silla disponible, nos entrenáramos a sentarnos todos y a que gane el equipo que logre sentar a todos sus miembros en una menor cantidad de sillas disponibles? ¿cuáles serían las habilidades a desarrollar para ganar en este juego?

CUERPO Y NARRATIVAS EN TIEMPOS DE CONVERGENCIA

En su trabajo *“La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación: Doce ensayos en busca de una narrativa*, Sebastián Novominski (2019) describe el actual proceso de convergencia tecnológica calificándolo como “digitalización de la cultura”. El nuevo sensorium obliga a replantear las bases mismas de la intervención desde el campo comunicación/Educación mientras que en las escuelas no se termina de aceptar que la digitalización es un hecho consumado que ha cambiado el ecosistema comunicacional y desde el cual debiera replantearse la práctica educativa a partir de las nuevas oportunidades de interpelación y de participación que las actuales herramientas comunicacionales

facilitan, más bien que un problema a resolver comprando computadores o un problema a disolver dejando los celulares fuera del aula.

En relación al tema que nos ocupa los avances tecnocientíficos -dentro de los cuales el procesamiento de la información es clave- nos obligan a considerar que han cambiado los significados de tiempo y espacio; las lógicas escriturales; las categorías de intimidad/privacidad; masculinidad/femineidad y en general casi todos los parámetros con los que veníamos pensando el cuerpo: tanto el cuerpo en su singularidad como ese cuerpo que estamos siendo con otros. Si hasta ahora nos pensábamos caminando, yendo a un lugar donde reunirnos para encontrarnos, vernos, reconocernos partes o miembros de un grupo, ahora aparecen grupos virtuales conformados a partir de perfiles identitarios, hiperconectados sin necesidad de moverse del propio lugar ni de sensoperibirse personalmente.

Todo ello en un mundo que ofrece servicios a cambio de datos personales convirtiéndolo a los sujetos en consumidores de productos fabricados para cada perfil y, por eso mismo, en productos consumidos, en un mercado que se disputa la atención como bien escaso.

Novomisky advierte sobre la necesidad de partir de ese nuevo universo vocabular de los estudiantes de hoy para recuperar la escuela como institución imprescindible para la socialización e integración social, no desde el competir con la tecnociencia sino desde la reconfiguración y ocupación de roles que no se pueden confiar a la tecnología de la información, como es justamente el acompañamiento del proceso de aprendizaje de la conversación, del trabajo en equipo, de la construcción de mapas conceptuales, del registro y análisis de los discursos mediáticos. Y podríamos agregar para la construcción del cuerpo singular y colectivo, es decir para decidir y construir ese cuerpo que decidamos estar siendo con otros, objetivo educativo que podría adquirir y otorgar sentido a las nuevas herramientas comunicacionales.

Es evidente que la discusión por la educación no podrá quedar reducida al número de vacantes y la capacitación del docente no podrá reducirse al aprendizaje de contenidos conceptuales a retransmitir, ni a la acumulación de informaciones que hoy se encuentran disponibles –para quien tenga ojos para verlas- en la palma de la mano-, sino ampliarse a las habilidades para el manejo del lenguaje emocional, la administración equitativa de la palabra en un proceso de construcción de conocimientos a partir del procesamiento de la información disponible, o en hacer lugar a la producción de trabajos en lenguaje multimedial para el cual los educandos ya están preparados –a menudo más que los docentes-.

Efectivamente, como advierte Novomisky las aulas han estallado, las estrategias de lectura y escritura han cambiado, la representación del sí mismo en sus dos dimensiones ha cambiado. Sin embargo el criterio empresarial con el cual se mide la utilidad, costo, conveniencia, de un vínculo con otros, en términos de pérdidas o ganancias materiales por parte del sí mismo individual, se ha acentuado. Las plataformas producen un sinnúmero de interconexiones pero no garantizan la

experiencia de la comunión ni casi ninguna otra experiencia. Al contrario como dice Larrosa, la sobre información dificulta la experiencia, la imposibilita. Los jóvenes navegan y parecen exponerse en el mar de la internet pero no se exponen ante un otro que pueda interpelarlos como podría hacer un adulto significativo, un educador o un grupo de pares entrenados para ello. El Mercado despliega innumerables dispositivos de control: collares digitales, como los llama Deleuze (emulando los collares con los cuales se controla el movimiento de los convictos que cumplen prisión domiciliaria). El aumento de la obesidad es apenas el menor de los síntomas -aunque uno de los más visibles- del peligro de dejar librado a los jóvenes a la voracidad del mercado de la atención.

LA NARRATIVA DOCENTE Y SU CONTEXTO

La experiencia de los docentes narradores se abre camino en el contexto de un cambio de época signado por diferentes acontecimientos, varios de los cuales sugieren, a mi entender, la necesidad de participar, como comunidad humana, en la direccionalidad que se decida darles..

El primero y más inmediato acontecimiento es precisamente el que Novomisky denomina “convergencia tecnológica”. Nos está costando entender que un considerable porcentaje de la información que pensábamos enseñarles a los niños ya la tienen en sus smartphones -Y que para hacer, por ejemplo, un mapa conceptual y articular acontecimientos vinculados en diferentes lugares o épocas... es preciso utilizar esas múltiples pantallas, aplicaciones y conexiones a las cuales habilitan esos aparatitos al alcance de la mano, no porque ese aparatito reemplace al docente sino porque ese es el nuevo “universo vocabular” de un buen porcentaje de los niños de hoy el modo en que ellos saben hacerlo. No tiene sentido cuestionarle sus incómodos aviones para enseñarles a viajar en cómodas carretas.

Otros tres acontecimientos se derivan de este primero: Por una parte la inaudita capacidad de acumulación y procesamiento de datos (big data) y su utilización para modelar un producto o un candidato según el perfil (deseos, miedos) de cada consumidor. Mientras leemos en kindle/amazon, somos leídos: no sólo se relevan datos de cada una de nuestras elecciones, (gustos, preferencias) sino también de nuestros gestos (sorpresa, adhesión entusiasta, pena, miedos...) hasta acumular suficiente información como para “aconsejarnos” en una siguiente compra.

Nanorobots injertados en nuestro flujo sanguíneo podrán alertarnos de posibles enfermedades y aconsejarnos sobre cada decisión porque sabrán más de nosotros que nosotros mismos. Ya no será tan seguro “seguir tu corazón” para decidir con quién casarse, la mejor decisión nos será dictada desde una nube pero no por el antiguo Dios sino por el nuevo ciberespacio, al menos hasta que el administrador de la nube tenga la cortesía de compartirla y no decida borrar la memoria colectiva como aquel que decidió incendiar la biblioteca de Alejandría.

Por supuesto que todo esto puede utilizarse para potenciar y mejorar la calidad de las elecciones personales pero cabe sospechar que puede ser utilizado para dominarlas. Lamentamos asistir a la aparición de los fake news (noticias falsas con formato de noticia periodística); los deep fake (literalmente= profundamente falso), videos donde por medio de inteligencia artificial se logra modificar los movimientos de los labios de una persona y hacerle decir algo que no dice; el llamado lawfare o guerra jurídica como nuevos modos de quitar de la cancha a un adversario político o la utilización de tecnología audiovisual para seguir utilizando los ¿cuerpos? de cantantes ya fallecidos produciendo recitales virtuales y los famosos juegos en red a los que nos referimos antes.

La llamada “posverdad” diseñada para conmover y crear adhesiones o rechazos a partir del manejo de códigos emocionales y neurolingüísticos, no es en sí algo que no se haya hecho antes pero sorprende la magnitud que vienen cobrando estas modalidades merced a las nuevas tecnologías. Al mismo tiempo y sin que la comunidad humana haya tomado adecuada consciencia, avanzan y se combinan las diferentes ingenierías hacia el mega proyecto “cerebro humano” que daría lugar a lo que ya describimos como “homo deus”. La convergencia tecnológica no sólo es el mayor signo de cambio de época sino que es un fenómeno que opaca otros grandes acontecimientos anteriores.

Me refiero por ejemplo a las “pedagogías críticas” que reaccionaron frente al concepto de reproducción de la cultura contraponiendo la capacidad de modificar-construir el mundo por parte de los individuos; la instalación de la categoría “prosumidor”, en ese mismo sentido de conferir una capacidad interactiva al consumidor; los “estudios culturales” denunciando que los medios masivos de información no reflejaban lo que estaba ocurriendo sino que lo provocaban a partir del carácter performático del lenguaje; los estudios de semiótica, desocultando los procesos de construcción social del “sentido común” y el manejo de los grandes medios de producción y de recepción, etc. Todo ello parece haber pasado a segundo término a partir de la irrupción de la convergencia tecnológica con los nuevos horizontes que propone y sus incontrolables derivaciones que preocupan.

Otro acontecimiento que hoy estalla como una reprimida evidencia –al modo de las semillas que aguardaron siglos dentro de la argamasa de los muros de Roma hasta encontrar la humedad exacta para brotar y ¡derribar el muro!-, es el movimiento mundial de mujeres atravesadas por la decisión de desconstruir el patriarcado.

En ese marco se encuadra un acontecimiento todavía no tan difundido pero no menos importante: la ponderación de la documentación narrativa y de la narrativa autobiográfica. Docentes que se vuelven investigadores de sus propias prácticas y desde la documentación narrativa de sus propias prácticas y experiencias, están “tomando la palabra” para reescribir el mundo; configurando una nueva

representación de su propuesta didáctica y de su propia identidad narrativa, es decir configurando de algún modo una nueva representación de sí, con lo que esta palabra “re-pre-sentar” significa si la leemos de atrás para adelante: sentar (poner frente a nosotros, objetivar) anticipadamente (pre) varias veces (re), es decir poner delante nuestro, varias veces, lo que deseamos que nos ocurra para provocarlo a modo de anticipador estructurante, dado el efecto performático del lenguaje.

Este enorme acontecimiento parece proclamar: “de nosotros (y desde nosotros) mismos (si) hablamos”, como dice Bolívar –en contraposición al mandato cientificista-.

Y es precisamente para hablar desde sí mismos, que se hace necesario superar la escisión cuerpo-mente, recuperarse como unidad funcional inescindible; tenerse en cuenta como integridad bio-psico-social, córpore-parlante, pero también –y simultáneamente- ejercitar la capacidad de “estar siendo un cuerpo con otros”, empezando por aquellos con quienes se decida compartir la construcción de nuevos horizontes de transformación y asimismo volver a sentirse parte, interactuante, en la naturaleza. Son estas tres “re-uniones” las que nos vuelven dinámicamente “uno”, es decir diferentes y co-imprescindibles: la re-unificación del sí mismo, con la naturaleza y con los otros.

Observando aquellos primeros acontecimientos mencionados: convergencia tecnológica, big data, fake news, deep fake, lawfare, homo deus, no pudimos menos que preguntarnos cómo hacer para garantizar la participación de la mayor cantidad posible de interlocutores en la construcción social del sentido que la comunidad humana decida que tengan tan impredecibles avances tecnológicos. Y a partir de la aparición de las noticias falsas y la utilización desaforada del Big Data, nos damos cuenta que esa necesaria “participación” no puede reducirse a votaciones, encuestas o consultas entre quienes comparten un mismo “sentido común”, funcional a una minoría dominante que de ese modo intenta legitimarse.

Entendemos que es necesaria una genuina participación entre personas que no se propongan imponer a todos su particular opinión sino aportar su aporte y recibir el aporte de otros en un proceso mutuamente interpelador y mutuamente enriquecedor. Un proceso muy similar al que se vive en los nodos cuando un integrante reformula su propia narrativa a partir del aporte de los demás y siente que al hacerlo esa narrativa no se ha vuelto ajena sino más suya que antes de ser “co-regida” (regida juntos).

Prestarse a este diálogo, en occidente, supone haber pasado –culturalmente- de esa representación interna –posiblemente racionalista- que otros hicieron de nosotros, a una autoimagen relacional. Es decir a una autopercepción que incluya nuestra principal inteligencia junto a las otras múltiples y no como la única o mejor,

ante la cual las demás deban someterse. Una autopercepción que incluya nuestros pensamientos, sentimientos y emociones, desbordando las posibilidades de encerrarlos en un solo tipo de lenguaje, de expresarlos según una única lógica lineal, secuencial. Una autopercepción que incluya la emoción de estar siendo con otros y construyendo con otros ese mundo nuestro. Una autopercepción en fin, que nos permita comunicarnos según la dimensión corporal de la palabra plena, dispuestos a afectar recíprocamente nuestras posturas previas para dejarnos sorprender por la in-pre-vista ocurrencia del “entre” de un nosotros interactivo.

Identidad: práctica cultural y *habitus*

Eso es lo que cada tanto ya está ocurriendo en muchos de los “nodos” de la inmensa red de docentes narradores en Argentina y en América Latina. Esa es la esperanza de la que habla Daniel Suarez y que ya se insinúa —en palabras de Eliseo Verón— como un posible “sistema de producción-recepción” de discursos, los cuales, a nuestro entender, pueden generar nuevas representaciones del sí mismo en el mundo. En la medida que estas nuevas representaciones puedan ser intersubjetivamente compartidas es decir convertidas en una nueva cultura podrán producir nuevas identidades en el sentido de una cultura distintivamente internalizada (Gilberto Gimenez) y naturalizarse a través de *nuevas estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes*, es decir como nuevos hábitos (Bourdieu).

Las redes sociales ese gran invento de la década pasada, en las que se había puesto la esperanza de un mundo más democrático y fraterno, podría empezar a justificar esa ilusión a partir de WT:Social, una nueva red social “sana” (que no busca lucrarse con los datos de los usuarios ni hacerlos adictos a ella), enfocada en noticias sociales que acaba de lanzar Jimmy Wales, cofundador de Wikipedia y que promete luchar contra los estragos de Facebook (Cambridge Analytica) y twitter con sus virales sensacionalistas y falsas noticias (fake News).

WT :Social News focused social network, nacida en octubre de 2019 ya contaba, apenas un mes después con 50 mil seguidores ¿podría ser la pieza que nos faltaba para materializar la esperanza?.

CUARTA PARTE:

ACERCAMIENTO A UN CAMPO MATERIAL

“No vemos las cosas tal cual son sino tal cual somos”
(Talmud)

Dada la incidencia que tiene la mirada que cada persona tiene de sí misma, de los otros y del mundo, al momento de concebir una estrategia pedagógica y adoptar un estilo comunicacional y pensando en que la posibilidad de articular los aportes de las dos representaciones del sí mismo que hemos descripto depende de la consciencia que uno tenga de la propia mirada, es que nos pareció fundamental averiguar cuál es la representación de “cuerpo” que tienen actualmente los docentes.

Saber que la propia auto representación no es la única posible y permitirse ensayar otras más acordes al propio horizonte político y educacional, es fundamental para elaborar narrativas que hagan posible dicha articulación.

A través del profesorado de Comunicación Social de la facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, nos hemos contactado con 68 docentes y 12 educadores no docentes quienes nos han respondido unas encuestas estructuradas, las cuales nos han permitido confirmar una tendencia que ya había aparecido al analizar 19 narrativas docentes. Estas narrativas habían sido seleccionadas para ser publicadas en el libro “la Palabra despierta”. Nos propusimos rastrear en ellas “la voz del cuerpo” es decir descripciones de emociones, sentimientos, movimientos, gestos, que dan cuenta de las experiencias vividas más que alusiones a teorías de la educación. Y hemos tratado de discernir qué representaciones de sí mismos (auto-representaciones) podían leerse explícita o implícitamente manifestados en esos textos.

A continuación consignamos los resultados de la búsqueda realizada a través de estos dos dispositivos, ya descriptos en nuestro marco metodológico.

Análisis de 19 narrativas autobiográficas y de experiencias docentes

1. Al leer estas narrativas, de acuerdo a las pautas explicitadas en nuestro marco metodológico, notamos en primer lugar que en ninguna de ellas se utiliza la palabra “cuerpo” y en 7 de ellas (36,8 %) tampoco se utilizan palabras que expresen sentimientos.
2. Sin embargo en las otras 12 (63%) sí hemos podido leer frases que hacen referencia a alguna emoción, sentimiento o acción corporal. A medida que lo hacíamos fuimos transcribiendo esas frases, una detrás de otra sin ningún orden “lógico”, como si las docentes las narraran sucesivamente frente a un micrófono sin escuchar lo que dijo la anterior. Nos encontramos entonces ante lo que podría considerarse tal vez una exacta descripción de la experiencia docente.

Asombro y desconfianza; me conmovió profundamente; me sentí reconfortada; se me llenaron los ojos de lágrimas; participar afectivamente; sentir, llantos, angustias, miedos, dolores, raspones, mocos, risas y sonrisas, gestos de afecto; no había un día que no volviera a casa llorando; me pegaban, sentir esas realidades y hacerlas propias; pese al nudo en la garganta por la EMOCIÓN, se me llenó el pecho de orgullo; angustia; algo se conmovió en mí, se sintió valorado, fue muy conmovedor para nosotros, y nos fundimos en un interminable abrazo, me invadió una felicidad indescriptible, lo que desees con el corazón se hará realidad, sentimiento de enojo, bronca, odio, desencanto, desánimo y dolor se volvían sombras abrumadoras, violencias, nos escuchamos amorosamente, me habían dado vida y colores, mirada jubilosa de sonrisa anhelante y de una gran actitud maternal, mis manitos tiernas, yo jamás dejo de soñar y perseguir lo que siento, miedos, traumas, saltamos, nos escondimos en el pasto alto, escabulléndonos de a poco, con los latidos del corazón acelerados y el miedo ...le daba indicaciones con ciertos gestos, la sensación de ser adoptada, seguía soñando salir de tanto dolor y tristeza, en mi corazón fue mi madre, me había hecho conocer el amor con su dulzura, dejo mi corazón latente de esperanzas,

seguí buscando sueños, recuerdo tomar mis manos percutidas de tanto trabajar, nunca sabré explicar por qué, pero hay algo en mí que estaba vacío, mi alma palpitaba por mis sueños, ante tantos desprecios, la angustia, el vacío, es difícil describir lo que siento, disfruto, me fui relajando, sensación de confort, una sensación de fraternidad, de libertad, de expresión, no sé cómo describirlo, salía revitalizado, no creo poder encontrar las palabras, aquello que la ciencia no puede explicar, es bellísimo, no tengo palabras para describir esto, la sorpresa y la emoción me invadieron, dejar tu marca en la vida de otro ser humano, esta es la que quiero ser, mucha pasión, eligiendo serlo, prestando atención a los gestos de tus estudiantes, frente a una mueca de incertidumbre, te hacen volver a sentir como la niñita, entender, pensar, ver, descubris que eso es lo que te gusta y para lo que naciste, disfrutado, padecido, ocupan un lugar privilegiado en mi corazón, disfrute y determinación, gran entusiasmo, puedo escuchar el sonido de la bandera izándose, huelo las tizas y el piso recién barrido, las corridas de los adolescentes, viajes apresurados, la emoción de cada docente, podía percibirse un aroma, una mujer de gran tamaño, fuerte, de piel oscura y curtida en contraste con su pelo blanco ceniza, su expresión se encendió como un chispazo, su sufrimiento de años, una alegría incontrolada, sufría de asma, escuchaba como silbaba su pecho y cómo se agitaba al hablar, la vergüenza y el miedo que le generaba equivocarse en público, gratitud, la magia de aquel maravilloso sábado de junio me persigue aún hoy, el sueño se cumplió, nos daban besos y abrazos, el sueño quedó latente, esperando despertar, todo está prohibido apenas se puede respirar, personas, lugares, situaciones y emociones, me llenó el corazón de ternura, recordé personas y al recordarlas les doy vida, voy ordenando mis emociones, la docencia la disfruto, no la padezco, siento, nos quieren como si fuésemos máquinas sin compromiso, entre lágrimas ellas, sólo pudimos abrazarla, nos volvimos más humanas, más pensantes y sensibles, bailamos alegremente, es quien tiende una mano, un abrazo en tiempos difíciles.

3. Junto a estas expresiones de sentimientos, sensaciones, emociones, actitudes y movimientos -que podemos considerar dentro de lo que hemos

denominado “dimensión corporal del discurso”-, registramos que: expresiones como conmovearse, asombrarse, sorprenderse aparecen 6 veces; sueños (5), no poder explicar (5); miedo (4), disfruto (4); abrazos (4); gestos (4), dolores y sufrimiento (3) al igual que alegría, risas y sonrisas (3). Acciones como saltar, escabullirse, bailar sólo 2 veces; abrazarse 3 y besarse 1 vez.

4. Respecto a las representaciones de sí mismos hallamos 12 (doce) (63,15%) que parecen respondernos “siento que tengo un cuerpo” y 7 (siete) (36,8%) que estarían diciendo “somos un cuerpo”.
5. Dentro de estas últimas 7 narrativas que parecen representar al sí mismo como estar siendo un cuerpo con otros, 4 de ellas es decir 20,9% de las 19 analizadas) parecen decir *pienso* que somos un cuerpo, es decir como un concepto, más que un sentimiento:

Sabía que “dar” clases era algo más que “dar clases”, (...) el tesoro de enseñar y de aprender con otros. Todas las noches **pensaba** en ellos, si tendrían frío, si pasaban hambre...**voy ordenando** mis emociones, **dándome cuenta** de que a la docencia la disfruto, no la padezco.

Pero 3 de ellas (15,5% de las 19) estarían diciendo “siento” que somos, estamos siendo, o necesitando ser, un cuerpo con otros!!!.

Participar afectivamente en una realidad ajena...**sentir** esas realidades y hacerlas propias...**me es imposible imaginarme sin ellos**. Tratar de ser coherente con lo que he aprendido resulta **imposible sin la concurrencia valiosa de otros**. Me era urgente un espacio que me permitiera **aunar con otros** el sentimiento de enojo, bronca, desaliento. **Fuimos siendo un todo , a partir de unos...**un mundo que queríamos querer...no era una cursada, era un encuentro. Mientras ocurrí---a, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Era nuestro porque así lo decidimos...el futuro es posible...narrando historias y tejiendo un telar de esperanzas a partir de nuestros múltiples presentes.

RESUMEN del : Análisis de 19 narrativas docentes

Unidad de Análisis	¿nombran la palabra "cuerpo"?	¿además de nombrarla, expresan emociones, sensaciones, sentimientos ...?	No utilizan la palabra "cuerpo" pero expresan sentimientos, emociones...	Ni nombran ni expresan emociones, Sentimientos	Representación (implícita) que sugiere		
					(siento que) TENGO un cuerpo	(pienso qué) SOMOS un cuerpo	(siento que) SOMOS un cuerpo
1			X		X		
2			XX				X
3				X			X
4				X		X	
5			X			X	
6				X	X		
7				X	X		
8				X	X		
9			X				X
10				X	X		
11			X		X		
12			X		X		
13				X	X		
14			X		X		
15			X		X		
16			X			X	
17			X		X		
18			X		X		
19			X			X	
						21%	15,7%
Tot	0%	0%	63,15%	36,8%	63,15%	36,8%	

autorepresentación

- ◆ 1
- 2
- ✂ 3

Referencias:.

1= tengo un cuerpo
(63,15%)2= pienso que somos
un cuerpo (21%)3= siento que somos
un cuerpo (15,7%)

¿Cómo se representan a sí mismos los docentes?

Para averiguarlo se les propuso a los docentes que respondieran la siguiente encuesta:

Encuesta anónima con fines investigativos

- Lea las siguientes afirmaciones.
- LUEGO Elija y Subraye 5 de ellas que más se correspondan con el concepto que usted tenga de “cuerpo”.
- Ordénelas asignando el número 1 (uno) a la que más se corresponda con el concepto que usted tenga de “cuerpo” y 5 (cinco) a la que le resulte en cambio más alejada de su concepto de cuerpo

Tengo un cuerpo. Cada persona tiene un cuerpo.....

No existen cuerpos ¿quién ha visto uno?

Debo cuidar mi cuerpo.....

Somos como una ola en el mar de la vida, no algo escindido.....

Cuando me enfermo voy a un especialista, para que me diga lo que tengo y sepa cómo curarme

El río y el árbol, el pájaro y el pez...todo está dentro nuestro, no afuera

Los bomberos sólo pudieron rescatar tres cuerpos

Cuando deje este cuerpo, iré al cielo. Algún día volveré a encarnarme

Es la organización, la relacionalidad de las partes, lo que configura un cuerpo, no el mero conjunto de músculos, huesos, órganos

La idea de “tener” un cuerpo nace en la modernidad europea.....

Sexo		Docente		Otra actividad ocupacional	Principal actividad física
M	F	Si	No		

Para organizar los datos en la matriz las opciones se consideraron en el siguiente orden

	Frase	cant	%
A	Tengo un cuerpo. Cada persona tiene un cuerpo		
B	Debo cuidar mi cuerpo		
C	Los bomberos sólo pudieron rescatar tres cuerpos		
D	Cuando deje este cuerpo, iré al cielo. Algún día volveré a encarnarme		
E	Cuando me enfermo voy a un especialista, para que me diga lo que tengo y sepa cómo curarme		
F	Somos como una ola en el mar de la vida, no algo Escindido		
G	El río y el árbol, el pájaro y el pez...todo está dentro nuestro, no afuera		
H	No existen cuerpos ¿quién ha visto uno?		
I	La idea de “tener” un cuerpo nace en la modernidad europea		
J	Es la organización, la relacionalidad de las partes, lo que configura un cuerpo, no el mero conjunto de músculos, huesos, órganos		

NOTA: las 5 primeras (A,B,C,D,E) se corresponderían a una representación de sí mismo como teniendo un cuerpo (individual) sin necesidad de estar intervencido a la naturaleza o estar siendo un cuerpo con otros.

Las opciones F y G, suponen una consciencia o sentimiento de pertenencia a un todo mayor (naturaleza, cosmos)

La opción H niega la existencia de un cuerpo individual, autosuficiente (escindido de la naturaleza o de una comunidad)

La opción J plantea una relacionalidad de las partes de un cuerpo considerado en su singularidad.

Matriz de los datos relevados

117

U d A	Sexo		Docen		Edad					Activ físic		Ar te	Cuer Po	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
	M	F	Si	No	- 30	- 40	- 50	- 60	+	Si	No													
1		X		X			X				X			1	2	5						3	4	
2		X	X					X						1	2			3				5	4	
3		X		X	X							X		1	2	5		4					3	
4		X		X	X						X	X		2	3				5			4	1	Música/futbol
5		X	X								X			4	3	5		2					1	Inv. Conicet
6		X		X	X					X				1	2		5	3					4	Estud secund
7		X		X					X				X										1	Psicol social
8		X		X			X				X			2	3			4		1		5		Cocinera
9		X	X					X					X	2	1			3	4				5	Yoga/ciclismo
10		X	X				X				X				1		5	2		3			4	
11		X	X						X		X			3	4	5				1			2	Bibliotecaria
12		X	X					X			X			5	4				1	2			3	
13		X	X					X			X			2					1	5		4	3	Politóloga
14		X	X			X					X			3	2			4			5		1	
15		X		X	X						X			1			3	2			4		5	Estud secund
16		X		X	X					X		X		1			5	4		3			2	Cantante/gimn
17		X		X	X							X	X	3	1		5			4			2	Músico/baile
18		X	X					X						4	3				1	2				Yoga/expr corp
19		X	X						X					3	2	5		4					1	Yoga
20		X		X		X					X			1	5		3					4	2	Trab social
21		X	X				X			X				2	3	5			4				1	Bicicleta
22		X	X		X					X				1	2			4	5				3	Gimnasia
23		X	X				X				X						1		5	3		4	2	
24		X	X										X	1	2		4	3				5		Yoga
25		X	X					X						1	2			3				5	4	Natación
26		X		X	X							X		3	1		5			4			2	Músico/baila
27		X	X				X			X				1	2	5		3					4	Bicicl/comerc
28		X	X				X				x			1	3		5		4				2	Caminar/correr
29		X	X			X				X				3	5				1			4	2	Pilates/bicicleta
30		X	X					x			x			1	2			3					4	
31		X	X				X							1	3				5	2			4	Gimnasio/caminar
32	X		X					X		X				5	2			4		1	3			Futbol/natación
33	X		X				X			X					4		5	3				2	1	Sindicalista
34	X		X		X						X			1	2	4				5				
35	X		X			X									2		5	3	4				1	Entrenfuncinal
36	X		X			X					X			1	4			5			2		3	Abogado
37	X		X				X							2	3	5		4					1	Futb/ciclismo
38	X		X											4	3	5		2					1	Gimnasio
39	X		X						X		X			2	3		5		4				1	Computac
40	X		X									X	X	1	1	5	5	3	4	4		2	2	Music/trab corp

41	X		X			X				X				2	2	2	2	2	3	5	5	3	2	Futbol
42	X		X			X				X				1	2	4	5	3						Futbol/correr
43	X		X		X					X				3	2	5		4					1	Fútbol/administr
44	X		X							X				4	5			3	2	1				Ciclismo/caminat
45	X		X		X					X				1	2			4				5	3	Futbol/entren.func
46	X		X			X					x			5	2			3	1			4		Músico/caminar
47	X		X			X				X				2	3			4					1	Psicol/ natació
48	X		X			X					X			1	5			3	2				4	Músico
49	X		X				X			X														Trotar
50	X		X				X			X														Padel
51	X		X							X				3	4			5	2				1	Futbol
52	X		X			X								3				5	1	2		4		Bailarín/trabsoc
53	X		X				X			X				5	4				3	1		2		Maratón
54	X			X		X								1	2			3	5				4	correr
55	X		X											1	2			3		5			4	caminar
56	X		X			X								4	3					2			1	Remo y act rural
57	X		X			X									1				2	4		5	3	trotar
58	X		X					X						1	2			4		5			3	Ejerc físico
59	X		X			X								5	2				3	4			1	elongación
60		X	X					X				X		1		5				2	3	4		Gimn funcional
61		X	X				X					X		5					3	2	4	1		pilates
62		X	X				X				X			4	5				1	2			3	diseñadora
63		X	X				X			X					4				1	2			3	Correr.meditar
64		X	X					X				X			4	5			3			1	2	yoga
65	X		X				X			X				1	2				3			4		taekwondo
66	X		X				X					X			4				1	2		5	3	Pilates/caminata
67	X		X		X					X				1	2				5	4			3	bicicleta
68	X		X			X								2	1		5					3	4	caminar
69	X		X		X					X				4	1				5			3	2	Ninguna
70	X		X					X		X					5	4			2	3			1	
71		x	X				X			X				5	4				1	3			2	Caminar
72		x	X					X		X					1				2	4	5		3	Caminar
73		x	X					X		X				1	4					2	5		3	Caminar
74		x	X			X				X			X	1	3				2			4	5	Yoga/respiración Prof.Ed Fis
75		x	X					X				X		5	4		3		1				2	Pilates
76		x	X			X						X		2	3				4			5	1	Entren funcional
77		x	X			X				X				1	2	5			4				3	Bicicleta
78		x	X			X					X	X 1		2	5				3	4			1	Yoga /guitarra
79		x	X			X				X				2	3				1					Caminar
80		x	X							X				2	1	3			4			5		Canto

Frases elegidas en primer lugar

119

	Frase	cant	%
A	Tengo un cuerpo. Cada persona tiene un cuerpo	29	36,25%
B	Debo cuidar mi cuerpo	10	12,5%
C	Los bomberos sólo pudieron rescatar tres cuerpos	0	0%
D	Cuando deje este cuerpo, iré al cielo. Algún día volveré a encarnarme	1	1,25%
E	Cuando me enfermo voy a un especialista, para que me diga lo que tengo y sepa cómo curarme	0	0%
F	Somos como una ola en el mar de la vida, no algo Escindido	12	15%
G	El río y el árbol, el pájaro y el pez...todo está dentro nuestro, no afuera	0	0%
H	No existen cuerpos ¿quién ha visto uno?	0	0%
I	La idea de "tener" un cuerpo nace en la modernidad europea	2	2,5%
J	Es la organización, la relacionalidad de las partes, lo que configura un cuerpo, no el mero conjunto de músculos, huesos, órganos	19	23,75
N	(no contesta)	14	17.5
TOTAL		80	100%

1. tengo un cuerpo (36,25%)
2. Es la organización de las partes..(23,75%)
3. Somos una ola en el mar de la vida (15%)
4. Debo cuidar mi cuerpo (12,5 %)

De las cuatro opciones elegidas en primer lugar por las personas consultadas, tres de ellas hacen alusión a una representación de “cuerpo” como algo que se tiene y que no está necesariamente intervencido con la naturaleza ni con los semejantes. La opción “Somos una ola en el mar de la vida” fue elegida por apenas el 15% de las personas encuestadas. Estaríamos pues ante una tendencia ¿general?

De un total de 80 personas consultadas, 58 de ellas (**el 72%**) eligieron como frases que más se correspondían a sus propios conceptos de “cuerpo” las opciones A,B,J , todas ellas vinculadas a **una representación del cuerpo como algo que cada uno tiene**. Sin embargo la opción J, elegida por el 23,75% de los encuestados alude al menos a la relacionalidad de las partes y **12 personas (15%) eligieron** como primera opción, la F es decir **una representación de sí como partes de la naturaleza**.

Frases elegidas como primera, segunda y tercera opción:

121

Frases disponibles: para elegir y ordenar según cuánto coincidan con la propia representación de "cuerpo"		Opciones elegidas en primero, segundo y tercer lugar (orden otorgado según su coincidencia con la propia representación de "cuerpo")				
		1ra. opción	2da. Opción	3ra opción	Total S/400 respuestas	
A	Tengo un cuerpo. Cada persona tiene un cuerpo	29	15	9	53	13,25%
B	Debo cuidar mi cuerpo	10	26	14	50	12,5%
C	Los bomberos sólo pudieron rescatar tres cuerpos	0	1	1	2	0,5%
D	Cuando deje este cuerpo, iré al cielo. Algún día reencarnaré	1	1	3	5	1,25%
E	Cuando me enfermo voy a un especialista, para que me diga lo que tengo y sepa cómo curarme	0	6	16	22	5,5%
F	Somos como una ola en el mar de la vida, no algo escindido	12	5	8	25	6,25%
G	El río y el árbol, el pájaro y el pez...todo está dentro nuestro, no afuera	5	11	4	20	5%
H	No existen cuerpos ¿quién ha visto uno?	0	1	2	3	0,75%
I	La idea de "tener" un cuerpo nace en la modernidad europea	2	3	4	9	2,25%
J	Es la organización, la relacionalidad de las partes, lo que configura un cuerpo, no el mero conjunto de músculos, huesos, órganos	19	13	15	47	11,75%

TENDENCIA SEGÚN LAS FRASES ELEGIDAS COMO 2DA OPCIÓN

122

Si consideramos sólo las frases elegidas como segunda opción, la tendencia anterior se mantiene. 11 personas (13,75%) eligieron la opción **G** típicamente relacional, pero aumentó la opción B, la cual sumada a la A, y a la J resultan ser 54 elecciones a favor de la autopercepción de sí como teniendo un cuerpo (individual) no inter-vinculado a la naturaleza ni a los demás.

Referencias:

1. (Opción B) debo cuidar mi cuerpo (percepción de sí como individuo no necesariamente intervinculado)
2. (Opción A) Tengo un cuerpo (percepción de sí como individuo no necesariamente intervinculado)
3. (Opción J) Es la organización...(percepción de sí como individuo cuyas partes, huesos... están intervinculadas)
4. (Opción G) El río y el pájaro... (percepción de sí necesariamente intervinculado con la naturaleza)

Concepto de “cuerpo” de acuerdo a las frases elegidas como las tres primeras opciones

Si consideramos las frases elegidas como primera, segunda y tercera opción (sumadas) teniendo en cuenta que ahora hablamos de 400 respuestas (80 docentes X 5 respuestas c/ u), la tendencia no se modifica. En efecto las opciones A,B,C,D,E y J suman 179 elecciones (44,75%), mientras que las opciones F,G,H,I suman 57 (14,25 %) y aunque a éstas les sumáramos la opción J, llegarían a 104 (26%)

Referencias:

1. (opción A): Tengo un cuerpo. Cada persona tiene uno
2. (opción J) El cuerpo es la relacionalidad de sus partes, no un mero conjunto de órganos...
3. (opción G) el río y el pájaro.. todo está dentro nuestro, no afuera
4. (opción B) Debo cuidar mi cuerpo
5. (opción E) Cuando me enfermo voy al especialista, para que me diga qué tengo y sepa curarme.

NOTA: la única opción que considera al cuerpo como algo vinculado a la naturaleza aparece en tercer lugar con un 13,75 % de representatividad.

Frases elegidas como primera opción según el género y edad

124

Docentes				No docentes			
Varones		Mujeres		varones		Mujeres	
33	% S/33	35	% S/35	1	%	11	%
Opción A = 11 Opción J = 11 Opción B = 4 Opción F = 3 Opción G = 3	33,3 33,3	Opción A = 12 Opción F = 9 Opción J = 4 Opción B = 4	34,2 25,7	Opción A=1		Opción A = 7 Opción J = 2 Opción B = 1 Opción G = 1	

- De un total de 33 docentes varones, 11 (33,3% de ellos) eligieron la opción A y otros 11 eligieron la opción J en primer lugar.
- De un total de 35 docentes mujeres, 12 (34,2 % de ellas) eligieron la opción A y 9 (25,7 % de ellas) eligieron la opción F en primer lugar.
- De un total de 11 no docentes mujeres 7 de ellas (60%) eligieron en primer lugar la opción A y dos (18 %) la opción J
- Un no-docente varón eligió como primera la opción A

La diferencia de géneros no parece incidir en el concepto de “cuerpo” que tienen los docentes

<u>Definiciones elegidas como primera opción de acuerdo a la edad de los docentes</u>					
	-30	-40	-50	-60	+60
A	5	1	3	7	1
B	1	5	2	2	0
C	0	0	0	0	0
D	0	0	1	0	0
E	0	0	0	0	0
F	0	4	4	3	0
G	0	0	1	1	2
H	0	0	0	1	0
I	0	0	1	1	0
J	2	5	4	1	2

La diferencia de edad no parece relevante: la opción A (tengo un cuerpo) es elegida por docentes menores de 30 años y hasta 69. La opción F (somos una ola de un mar) es elegida por docentes menores de 40 de 50 o de 60 años indistintamente.

¿Inciden las Actividades física, artística y corporal que realizan los docentes, en su concepción de “cuerpo”?

Referencias:

Actividad física= algún deporte o gimnasio u otras

Actividad corporal= yoga, respiración u otras.

Actividad artística= canto, música, plástica, escritura, cine, etc.

¿Qué actividades hacen los 68 docentes aparte de su trabajo como tal?								
Activ física			Activ. Artística			Activ. Corporal		
23/68 (33.8%)			5/68 (7,3%)			11/68 (16,1%)		
V	14	20.5%	V	3	4.4%	V	4	5,8%
M	9	13,2%	M	2	2,9%	M	7	10,2%

Relación de otras actividades con la 1era. opción elegida								
Actividad física (23 personas)			Actividad artística (5 personas)			Actividad corporal (11 personas)		
	V	M		V	M		V	M
A	4	3	A	2		A	1	3
B			B			B		
C			C			C		
D			D			D		
E			E			E		
F		3	F	1	1	F	1	
G	3		G			G		
H			H			H		
I			I			I		2
J	4	1	J		1	J		2

Dada la escasa actividad física (gimnasio, deportes), corporal consciente (Yoga, pilates..) o artística, que realizan los docentes consultados, no es posible determinar la relevancia de estas actividades con respecto a concepto de cuerpo. Si bien aparecen referencias a la relacionalidad de las partes (y no a la mera yuxtaposición de huesos, músculos, vísceras...) como definición de “cuerpo”, se mantiene la tendencia a pensar que “este cuerpo” (que tengo) no necesita vincularse con la naturaleza ni con los semejantes para estar siendo lo que es.

Conclusiones:

*Somos ángeles de una sola ala:
necesitamos abrazarnos a otro para volar.*
(anónimo)

Si no se espera lo inesperado, no se lo hallará
(Heraclito)

Mientras escribimos estas palabras finales Latinoamérica sufre sangrientos enfrentamientos que parecen continuidad de antiguas luchas y amenaza de otras, futuras, a menos que lo inesperado se vuelva posible.

Más allá de las intenciones discursivas de cada una de las posiciones tomadas, advertimos claramente dos narrativas. Una nos habla de individuos: Lenin Moreno, Piñera, Camacho, Trump, Bolsonaro... Aunque nada podrían hacer sin sus cuerpos de ejércitos y policías, sin los cuerpos legislativos y judiciales, de todos modos estos individuos se arrojan el derecho y el deber de controlar los cuerpos de cada ciudadano, -tarea para la cual se autoproclaman imprescindibles-, y además –sobre todo en el caso boliviano y en buena parte en el caso Ecuatoriano-, se empeñan en interpelar a individuos, en términos de masa: son todos vagos, arribistas, etc.

La otra narrativa es de unos pueblos, que marchan codo a codo y en la marcha sienten que están siendo un cuerpo con otros. Son como el mar que de pronto recuerda todos sus muertos, son como el aroma silvestre que no puede aferrarse, ni evitar que sea respirado. Son Tupak Atari que se vuelve millones.

Quién los dirige, se preguntan los primeros, desde la mirilla de sus lanza gases. Y no logran descifrar por qué esas masas no detienen sus marchas frente a los tanques blindados y cómo esos individuos esperan que una bandera los cubra de las balas de plomo.

Pero estos no son simplemente muchos, son uno. Cada uno es todos ellos: mueren con cada recién muerto y renacen con cada recién nacido, sin el apuro de los relojes, en ese continuo estar y acontecer del entero Universo del cual forman parte desde antes que el tiempo se inventara.

En estas tensiones vemos condensada toda la historia que acabamos de recorrer, desde que la palabra cuerpo fue despojada de su dimensión original y con ello también ha perdido su sentido original la dimensión singular que se pretendió absolutizar. Si algo muestran claramente las

presentes circunstancias es que la representación de sí como un individuo escindido de sí mismo, de sus semejantes y de la naturaleza, convierte la imprescindible dimensión singular de la persona en perverso individualismo, dando lugar a una lógica de explotación y/o exclusión del otro y a la destrucción del ecosistema.

¿Cómo recuperar la práctica y la consciencia de estar siendo un cuerpo con otros sin perder el reconocimiento de la dimensión singular de cada persona?. ¿Cómo articular esas múltiples inteligencias, en las que cada uno se destaca y convertirlas en ese don particular que cada uno tiene para aportar? Nos parece imprescindible acceder a una mirada relacional y a una representación de los otros (Comunidad escolar, barrial, empresarial..) como un nosotros en construcción, a partir de proyectos compartidos.

También creemos que no es posible lograrlo sino desde una propia práctica y consciencia de estar siendo un cuerpo con otros; desde el desarrollo de habilidades para garantizar la circulación de la palabra, la recíproca escucha, el recíproco reconocimiento de la co-imprescindibilidad del nosotros para alumbrar opciones novedosas. Creemos necesario producir nuevas narrativas que den cuenta del proceso, de sus dificultades y posibilidades de lograrlo.

En efecto el desafío no es sólo la implementación de un sistema de producción-recepción de nuevos discursos,-por supuesto imprescindibles para re-pre-sentar ese mundo donde quepan muchos mundos y de ese modo hacerlo posible-, sino que el camino hacia la producción de esas nuevas narrativas debe coincidir-a modo de anticipador estructurante- con el horizonte anhelado; debe “estar siendo” ese nuevo modo de producir conocimiento.

Algo tan difícil como posible y por suerte en proceso de construcción a partir de los nodos de docentes que han emprendido la investigación narrativa de sus propias experiencias educativas y de las numerosas experiencias de educadores que han puesto en práctica otras estrategias pedagógicas inspiradas en la mirada relacional, algunas de las cuales hemos mencionado en este trabajo.

No ha sido difícil demostrar que el actual concepto de cuerpo – naturalizado en occidente como una subjetividad operativa-, es una invención ocurrida en la modernidad europea y ha sido funcional a las competencias requeridas por el naciente Mercado de consumo surgido con

la revolución industrial. Tampoco resultó difícil registrar, junto con los enormes beneficios que ha provocado la consciencia de la dimensión singular de la persona, las nefastas consecuencias que ha traído a la convivencia humana pensarse como individuos escindidos de sí mismos, de los otros y de la naturaleza, ni describir cuánto han incidido en la naturalización de dicha autoimagen los dispositivos del biopoder y sus instituciones de disciplinamiento, como la escuela.

La propia evolución del sistema individualista con sus lógicas de eficiencia empresarial para maximizar las ganancias y la acumulación de riquezas en cada vez menos manos, se ha encargado tanto de hacer estallar el sistema escolar tradicional mediante la digitalización de la información y de la cultura, como de sustituir los dispositivos de disciplinamiento analógicos (domicilio legal, huella digital, cárcel, escuela, ejércitos, etc) por nuevos dispositivos de control digitales, más sutiles y eficaces.

Trazar un diagnóstico es pues algo sencillo. Lo difícil, y realmente desafiante, es la desconstrucción del presente sentido común, hegemónico y repensar el sistema educativo desde esta doble dimensión que nos hace inter-necesarios, es decir a la vez capaces de realizar un aporte singular y necesitados de los demás aportes, para alumbrar opciones impensadas desde el *entre* de un nosotros interactivo.

Resultaría mucho más difícil si desde el campo comunicación/educación no se hubiese ya avanzado en la conexión de la comunicación y la educación con la cultura y la política, permitiéndonos advertir la dimensión socio-histórica de las diferentes representaciones del sí mismo en el mundo.

El campo Comunicación/educación que por primero registró valoró y rescató desde los márgenes del sistema esta posibilidad de articulación de lo singular-comunitario, -como camino emancipador de la trampa individualismo-masificación-, tiene el permanente desafío de sustentar este horizonte político también desde el discurso académico. El presente trabajo pretende ser un humilde primer intento de sumarme en esa dirección.

Los continuos avances de las tecnociencias pueden ser oportunidades de concebir mundos hasta ahora inesperados, pero también pueden resultar un engañoso canto de sirenas si no decidimos, participativamente, el sentido que querramos darles.

Referencias bibliográficas

Á Aisenstein, P Scharagrodsky Tras las huellas de la educación física escolar argentina:, cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950, Prometeo Libros Editorial

P. Aiban Wagua, 2003, “Diálogo interreligioso, caso Kuna” en Revista Fe y Pueblo, 2da época, Nº 3, La Paz, Julio 2003.

Aristóteles “la Política” (1990), Edición de Gredos, Madrid.

.....La Phisica, libro I y Metaphisica Libro IX

Bakhtine Mikhail (1970) L’oeuvre De Francois Rabelais Et La Culture Populaire Au MGallimard, Paris

Balmaceda, D.,(2011), Historia de las palabras, Sudamericana, Buenos Aires.

Battán Horstein, A .(2004) Hacia una fenomenología de la corporeidad, Editorial Científica Universitaria , Córdoba.

Barbero, Jesús Martín, 1087, De los Medios a las Mediaciones, comunicación, cultura y hegemonías, Barcelona.

Beuchot, M., 1990, Filosofía social de los pensadores novohispanos, México

Bernard, M (1980)., *El cuerpo*, Buenos Aires, Paidós.

Bolívar, A. (1995). El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Granada: Force. Universidad de Granada.

..... (1999). Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. En E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.), Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

.....(2002) “¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología... en Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002

Bourdieu, Pierre. (Dir.). (1999). La miseria del mundo. Akal, Madrid

.....(2000), la dominación masculina, Anagrama S.A.,
Barcelona

.....(1986), "Espacio Social y Génesis de las clases", Revista
Espacios, N°2, Buenos Aires.

Bruner, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

..... (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

..... (1961) La ricerca del significato, Bollati-Barbera, Firenze, Italia

.....(1991) Actos de significado, Alianza, Madrid

Butler, Judith, 2002, Cuerpos que importan. (Sobre .. límites materiales y
discursivos del "sexo"), Paidós, Barcelona (1993)

Capra, Bruno, 2017, "estructuras productivas desequilibradas", (conferencia en
ASOFIL, Buenos Aires)

Castoriadis, C. (1989), La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets,
Barcelona

Castro-Gómez y Grosfoguel, R.(Comp.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones
para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre
Editores, Bogotá.

Castro-Gómez (2010) La hybris del punto cero. Ed. Pontificia Universidad
Javeriana-Instituto Pensar, Bogotá

..... (2007) Michel foucault y la colonialidad del poder. En: revista
Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.6: 153-172, enero-junio.

Capra, Fritjof D. (1993) Pertenecer al universo, la nueva ciencia al encuentro de la
sabiduría, Planeta, Buenos Aires.

Cecchetto, Sergio,(2007), La naciente genética y el movimiento eugenésico
argentino, en Ludus Vitalis, Vol. XV,n° 28

Ceraso, Cecilia, 2018, la producción de mensajes propios en contextos de silencio
impuesto, tesis de doctorado, UNLP, La Plata

Ceraso, Arrúa y Retola,2004, jóvenes, transformación y Desarrollo, UNLP, La
Plata

Cobo Bedia, Rosa, 1995, Género, en Palabras claves sobre mujer (autoras
varias).Editorial Verbo Divino, Estela Navarra.

..... (1995) Fundamentos del patriarcado moderno, Jean-Jacques Rousseau, Madrid

Descartes René, (1637), El discurso del Método Para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias

..... (1997) Meditaciones Metafísicas. Madrid: Gredos. (orig: 1641: .Meditaciones metafísicas en las que se demuestran la existencia de Dios y la inmortalidad del alma)

De Toro, Fernando (1990) Semiótica y teatro latinoamericano, Spanish American Drama <https://books.google.com.ar/books?isbn=9505562683>

De Zouza Santos, B. (2009) Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, CLACSO coediciones, Siglo XXI, Mexico

“diccionario español” :
<https://www.google.com/search?q=diccionario+espa%C3%B1ol&oq=diccionario&aqs=chrome..69i57j0l5.4697j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=cuerpo>

diccionario chile: <http://etimologias.dechile.net/?cuerpo>

Díaz Larrañaga, Nancy, 2000, Mediación de Materiales gráficos, Mimeo, UNLP.

Dussel, E. (2005) Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. México: UAM-Iz. Pensamiento al margen

..... (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

..... (2016), Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad, Akal, México

Espósito, R. (2004), Bios. Biopolítica e filosofía, Einaudi, Turín

Esterman, Josef, 1998, Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina, Abya Yala, Quito

Ernst Cassirer, 1972, Filosofía de las formas simbólicas II, el pensamiento mítico, FCE, Mexico

Feldenkrais, Moshe (2014). “La sabiduría del cuerpo”, Sirio, España. capítulo 2: “cuerpo y mente”

Fornet Betancourt R., (2001), Transformación intercultural de la Filosofía, Desclée, Bilbao.

Foucault, Michel, (1979) "Genealogía del poder" (Microphysique du pouvoir), Edic. de la Piqueta , Madrid, Cap. 6: "poder y cuerpo" (entrevista)

Foucault, M. y otros, 1984, Cómo se ejerce el poder, Gallimard, Paris (artículo original, en francés: en Hubert Dreyfus, Paul Rabinow y Michel Foucault, Un Parcours Philosophique, Paris, Editions Gallimard, 1984)

Freire, Pablo, (1997) Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, México

.....(1999) Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México

Gadamer, Hans-Georg. 1977. Verdad y método. Ed Sígueme. Salamanca.

Germaine Diéterlen (1973) L'image du corps et les composants de la personne chez les Dogon", en La notion de personne en Afrique noire, CNRS, Paris

Geertz, C. (1994). Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas, Paidós. Barcelona:.

Goodson, I. (1996). Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories. Nueva York: Teachers College Press.

Goodson, I. y Sikes, P. (2001). Life history research in educational settings: Learning from lives. Londres/Nueva York: Open University Press.

Gonzalo Sanchez, en "Narrativas como memoria, conocimiento, goce e identidad" en Franco N., Nieto P., y Rincón O., 2010, Prácticas y estrategias para contar, Academia Colombiana.

Goffman, Erving, 1986, Estigma, la identidad deteriorada, Amorrortu, Buenos Aires

Gusdorf, Georges (1956) conditions et limites de l'autobiographie, Duncker & Humblot, Berlin

Habermas, Jürgen. 1982. Conocimiento e interés. Ed. Taurus. Madrid.

Hall, T. Eduard, (2005) "La dimensión oculta", siglo XXI, Mexico

Hauser, Henri, 1926, Historia del capitalismo moderno, edit. Sirio
https://www.academia.edu/29038205/ORIGENES_DEL_CAPITALISMO_MODERNO

Heidegger M., 1927, Sein und Zeit = Ser y Tiempo (1995) traducción de Jorge E. Rivera C., edit Trota

Husson, M.; Bulus Rossini, V. (2012) El control de los cuerpos desde la educación física: Una revisión de las prácticas gímnicas escolares en el país en el período de los Batallones Escolares Bonaerenses [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2019/ev.2019.pdf

Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pp.183-235). Buenos Aires: Amorrortu.

Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), La enseñanza y los profesores: Vol. I. La profesión de enseñar (pp. 19-38). Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (1991). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental. Barcelona: Crítica.

Huergo, Jorge (2004) Hacia una Genealogía de comunicación-educación: rastreo de algunos anclajes político-culturales, EPC, La Plata

.....(2015) La Educación y la Vida, un libro para maestros de escuela y educadores populares, EPC editorial/editor, La Plata

Huergo, j. y Fernández Ma. Belén (1997), Comunicación, educación: ámbitos, prácticas y perspectivas, UNLP, La Plata

.....(2000) Cultura escolar, cultura mediática, intersecciones, UPN, Colombia

Ivern Alberto (2004) Hacia una pedagogía de la reciprocidad, Ciudad Nueva, Buenos Aires

.....(2007) Hacerlo Posible, *autoorganización, proyectos compartidos y procesos de aprendizaje*, SB, Buenos Aires

.....(2016), Decidimos nuestro destino, Kier, Buenos Aires

Kant, Inmanuel, (1978) crítica de la razón pura. alfaguara madrid. prólogo a la segunda edición

.....(1784)“Qué es la Ilustración” (artículo) ,Prusia

Kaplún, Mario, 1987, El Comunicador Popular, Humánitas, Bs As.

KONTOPOULOS, Kyriakos. (1993) The Logics of Social Structures. Cambridge: Cambridge University Press

Kusch, Rodolfo, (2007) Obras completas: pocket-1era edic. Fundación A. Ross, Rosario

Leenhardt Do Kamo, Maurice (1947) La persona y el mito en el mundo melanesio, Gallimard, París (citado por David Le Breton, 2002)

Le Breton, David, (2002), Antropología del cuerpo y modernidad, 1ª impresión, Nueva Visión, Buenos Aires.

.....(2018) Sociología del cuerpo, edit. Siruela, París (primera edición 1992)

... ..(1985) "Corps et individualisme", en Diogène, N° 131;

.....(1988): "Dualisme et Renaissance: aux sources d'une représentation moderne du corps", Diogène, N° 142

López Hernandez, Miguel A. (2004) Encuentros en los senderos de Abya Yala, 1ª edición Ediciones Abya Yala

Laude Tresmontant, (1953), Ensayo sobre el pensamiento hebreo, Cerf, París

Lipton, Bruce H. (2007), Biología de la creencia, Palmyra, Madrid.

Mata, María Cristina, 1994, Nociones para Pensar la Cultura Masiva, La Crujía, Buenos Aires.

Mattini, Luis (2002), "La Hora de las Comunas": ¿Qué son las Asambleas populares? Rafael Bielsa, Continente/Peña lillo

Maturana, H., (1991), "The origin of the theory of autopoietic systems", en H.R. Fischer (ed), Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik, Francfort, Suhrkamp Verlag.

.....(1996), la realidad ¿objetiva o construida? T.II: Fundamentos biológicos del conocimiento, Anthropos, Barcelona.

Mauss, Marcel (1971) "Sociología y antropología", Tecnos, Madrid

.....(2009) Ensayo sobre el Don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. Katz editores, Buenos Aires-Barcelona.

Merleau Ponty, Maurice, (1975) Fenomenología de la percepción, Península, Barcelona.

.....(2003) El mundo de la percepción, siete conferencias. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Messner, Michael, 1992, *Power at Play: Sports and the Problem of Masculinity*, Beacon Press

Milan, Giuseppe, (2002) *La Dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padua

..... (1994) *Educare all'incontro*, Città Nuova, Roma

Middleton, D., Edwards, D. (1992) *Memoria compartida, la naturaleza social del recuerdo y el olvido*, Paidós, Buenos Aires.

McEwan, H. (1998). *Las narrativas en el estudio de la docencia*. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.

Moreau, J., 1993, *Aristóteles y su escuela*, Eudeba, Buenos Aires.

Nari, M. M. A. (1999), "La eugenesia en Argentina, 1890-1940," *Quipu* 12 (3): 343-369

..... (2004), *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires, 1890-1940. Biblos. Buenos Aires.

Orlic, M. L., (1980) *Método de reeducación psicomotriz: la educación gestual*, Cincel, Madrid

Pascualis, Antonio, 1963, *Comunicación y Cultura de masas*, Monteávila, Caracas

Pateman, Carol, 1995, *El contrato sexual*, Anthropos, UAM, México (1988)

Palamidessi, Mariano, (2008) *Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación*, CIPPEC, Buenos Aires.

Piña, Carlos. 1988. *La construcción del "sí mismo" en el relato autobiográfico*. Flacso, Santiago.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.), p.159)

Pribram, K. (1971) *Languages of the Brain*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey

Planck, "Das Wesen der Materie", Florencia, 1944, (en Braden, G.: *La Matrix divina*.)

Platón, Diálogo Fedro: alegoría del carro alado

Poma de Ayala, G. (1988) El primer nueva crónica y buen gobierno. Edición de John Murra y Rolena Adorno. México: Siglo XXI, [1613].

Pouchelle, Marie-Christine 1983, Corps et chirurgie á l'apogée du Moyen Age, Flammarion, Paris.

Proclama Mapuche-Tehuelche 15 de julio de 2004. Puelmapu (territorio Mapuche), Chubut (Argentina)

RIVERA CUSICANQUI, S (2010) Violencias (re)encubiertas en Bolivia. La Paz, Bolivia: Editorial Piedra Rota. Pensamiento al margen

Ripoll, Carlos (1966) Conciencia Intelectual de América: antología del Ensayo Hispanoamericano (1836-1959), Publisher , Nueva York.

Ricoeur, Paul, (1977), "La Structure symbolique de l'action", actes de la 14 conference

.....(1997) La persona, Morcelliana, Brescia.

.....(1993) sé come un altro, Jaca Book, Milán

Rousseau, K.J., (1979) Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres, en Escritos de combate, Trad. Salustiano Masó, Alfaguara, Madrid

Santos, Boaventura de Sousa (2009) Una Epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, Siglo XXI / CLACSO, México

..... (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.

Salessi, Jorge,1995, Médicos, maleantes y maricas: higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires 1871-1914), B. Viterbo edit. Rosario, Argentina.

P Scharagrodsky,P.A., Southwell,M, , 2008, "El cuerpo en la escuela",Explora, programa de capacitación multimedial, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina.

Scharagrodsky, P; Ainsentein, Angela (2000). Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1850), Prometeo Libros, Buenos Aires

Scharagrodsky, Pablo,(2008), Gobernar es ejercitar: fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica Prometeo Libros, Buenos Aires

.....La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente, Prometeo

.....Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas: el caso de la primera Dirección General del Educación Física Argentina (1936-1940)

.....Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina

.....Entre la maternidad y la histeria: Medicina prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XIX

Schilder, Paul. (1977), Imagen y apariencia del cuerpo humano. Estudios sobre las energías constructivas de la psique, Paidós, Buenos Aires

Segato, Rita, 2018, El problema de la violencia sexual es político, no moral (artículo, Página 12, El País, 16/12/2018)

Subirats, Joan, 1999, El orgullo de educar en la diversidad, (artículo 16/04/99) El País, Cataluña.

Stepan, N. L. (1991), The Hour of Eugenics: Race, Gender, and Nation in Latin America. Ithaca: Cornell University Press.

Suarez Daniel, (2015) "Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas" en Pedagogías críticas en América Latina, *experiencias alternativas de educación popular*, Noveduc, Buenos Aires

Taborda, Saul, (1933), La crisis espiritual y el ideario Argentino, Instituto Social de la Universidad del Litoral, Argentina (conferencia).

..... (1920), "La docencia emancipadora", discurso pronunciado en La Plata el 7 de mayo, publicada en el Boletín de la Federación Universitaria Argentina, N° 1, Agosto de ese mismo año

Temple, Dominique, 1991, "La contradicción de sistema entre civilización india y occidental", en: Hacia nuevos modelos de relaciones culturales, México, CNCA,

Torres Latorre, Nuria (1995) "*hacia la búsqueda de una pedagogía intercultural*", http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL; Alfarrería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes, Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL-PMET/OEA, (Mimeo).

Veron, Eliseo, (1983), La Semiosis social, Gedisa, Barcelona

Wallon, H. (1978), La evolución psicológica del niño, Crítica, Barcelona

WALLERSTEIN, I (2006) Análisis de sistemas-mundo. Una introducción. Siglo XXI Editores, Madrid.

Watzlawick, Paul, (1994), La realidad inventada: ¿cómo sabemos lo que creemos saber? ,Gedisa, Buenos Aires

.....(1988) ¿Es real la realidad?, confusión, desinformación, comunicación, Herder, Barcelona

Watzlawick, P., Beavin,J., (1971)Teoría de la comunicación humana, Tiempo contemporáneo, Bs. As

Yuval Noah Harari, (2014)“Sapiens”, De Animales a Dioses: una breve historia de lahumanidad, editorial Debate

.....(2016) “Homo Deus, breve historia del mañana” edit Harvil Secker.

.....(2019) “Cuando ya no esté” (entrevistas de Iñaki Gabilondo)

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pp. 295-314). Amorrortu, Buenos Aires

Zimmermann, E. A. (1993), “Raza, medicina y reforma social en la Argentina, 1890-1920,” en A. Lafuente, A. Elena, M. L. Ortega (eds.), Mundialización de la ciencia y cultura nacional. Madrid: Doce Calles

.

ANEXOS

ANEXOS I:

Lo uno y lo múltiple en las culturas milenarias.....

La uni-trinidad: el “homo deus” cristiano.....

El cuerpo: una decisión política.....

El cuerpo en la academia: crónica de una ausencia.....

ANEXOS II:

Narrativas analizadas.....

Lo uno y lo múltiple en las culturas milenarias

En el Rig Veda (textos de la India que algunos datan de hace más de 7.000 años), se habla de “Brahmán”, el “no nacido” que existía antes del “comienzo” y en quien existían todas las cosas . Antes del comienzo "ni siquiera la nada existía entonces, ni el aire, ni el cielo." Cuando la "nada" estalló en el "algo" del espacio, nació la materia entre la nada Luego “el Unico se manifiesta como muchos, aquel que carece de forma se demuestra en formas”

En textos posteriores (5000 AC) los Vedas hablan de un campo unificado de "conciencia pura" que impregna y penetra toda la creación Algunos escritos hallados más recientemente sugieren que “lo que ocurre en la tierra es apenas un pálido reflejo de una realidad suprema mayor” . En los Sutras budistas, también se habla de una red: "Muy lejos, en la morada celestial del gran Dios Indra, existe una maravillosa red sostenida por un sagaz artífice, de tal manera que se extiende infinitamente en todas las direcciones."

El antiguo Avata Saka Sutra del budismo Mahayana Sutra describe un número infinito de joyas a lo largo de la red que tienen la función de ojos cósmicos de suerte que todas las cosas son visibles para todas las demás:" Cada una de las joyas reflejadas en esta joya está también reflejando a las demás, por lo cual está ocurriendo un proceso infinito de reflexión." Esta red simbolizaría “un cosmos en el que hay una relación mutua repetida infinitamente entre todos los miembros del cosmos”

En la historia de la creación de los indios hopi, se dice que el ciclo actual de nuestro mundo comenzó hace mucho tiempo cuando la Abuela Araña emergió hacia la vacuidad de este mundo. Lo primero que ella hizo fue hacer girar la gran red que conecta todas las cosas, y así creó el lugar en donde sus hijos vivirían.

En la mitología griega se habla del “éter” como "el aire que respiraban los dioses." A él se refieren Pitágoras y Aristóteles como el misterioso “quinto elemento” de la naturaleza (luego del fuego, el aire, la tierra y el agua). Newton (1600) lo considera un “espíritu viviente”...

Para afirmar la imposibilidad de que exista un vacío entre los objetos Parménides describe un universo sin separaciones, compacto e inmutable. Mientras Heráclito nos habla de un

mundo que surge de una permanente tensión entre polos opuestos, donde la permanencia se asemeja a un río o a un fuego , en constante cambio. Platón parece conciliar los universos de Parménides y de Heráclito haciendo derivar el mundo que percibimos (cambiante, inacabado) del mundo de las “Ideas” es decir de las cosas que brillan por sí mismas (perfectas e inmutables). De ese modo sugiere que las cosas de este mundo (incluyendo la justicia, la belleza, la ética...) adquieren mayor realidad en la medida que más se asemejan a sus Ideas. Es decir que de algún modo participan de una Realidad Superior de la cual son un reflejo. En varias corrientes filosóficas griegas, como la de los escépticos y su famosa “ataraxia”, hallamos grandes coincidencias con aquellas culturas más antiguas. De hecho esa “realidad superior” es descripta en el Hsin-Hsin Ming (siglo VI) como una “perfecta armonía” que no debe ser afectada por el accionar humano pues en ella está todo y nada falta. Esta obra, que traduce Versos de la fe y la mente, nos describe las propiedades de una esencia que es el anteproyecto para todo en la creación, denominada TAO. Al igual que en los textos védicos esta esencia va más allá de las descripciones. El Tao es todo lo que es; el contenedor de todas las experiencias, así como la experiencia misma. El Tao es descrito como perfecto: "como el vasto espacio en donde no hace falta nada y no hay nada en exceso." (Braden, 2007)

De acuerdo con el Hsin-Hsin Ming, es solamente cuando perturbamos la tranquilidad del Tao a través de nuestros juicios que la armonía nos evade . Cuando esto inevitablemente ocurre, y nos encontramos atrapados en sentimientos de ira y separación, el texto ofrece guías para remediar esta condición: "Para volver directamente a la armonía en esta realidad, cuando surja la duda, diga simplemente: 'No dos.' En este 'no dos' nada está separado, nada está excluido."

Los reyes Incas y Mayas de nuestra América son representados en figuras “sentadas” pues así permanecían mientras se mantuviera la armonía y solo “se ponían de pié” (salían – simbólicamente- de sus tronos) cuando era necesario reparar la armonía (mediante la guerra o los sacrificios).

En 1854 el Jefe Seattle le advirtió a los legisladores de Washington, D.C., que la destrucción de las zonas selváticas de Norteamérica tenía implicaciones que perdurarían mucho más allá de nuestra época actual, y pondrían en riesgo la supervivencia de generaciones futuras. Lo hizo con estas palabras: "El hombre no tejió la red de la vida, él es simplemente una de sus hebras. Cualquier cosa que él le haga a la red, se la está haciendo a sí mismo."

En las lenguas más antiguas pueden hallarse, como dijimos, evidencias de esta representación del mundo y de si mismos en interconexión con el cosmos. En el 110º Congreso Nacional (francés) de las Sociedades Científicas, realizado en Montpellier, en 1985, Dominique Peillen presentó su trabajo: “Symbolique de la dénomination des parties du corps humain en langue basque” dónde muestra cómo en el Euskara, la lengua vasca, desde hace 5 mil años, conserva la correspondencia entre el cuerpo humano y el cosmos. En efecto cinco raíces léxicas que generan todo un “vocabulario anatómico” tienen su origen en cinco principios de esa antigua cosmogonía: la tierra, el agua, el aire, la madera, el fuego.

Claude Tresmontant en su ensayo sobre el pensamiento hebraico (1953) observa que la lengua hebrea sólo nombra lo que existe concretamente y por eso no tiene un nombre para el “cuerpo” ya que este no existe en el sentido que es entendido por el dualismo sustancial, sino que existe el hombre que vive en el mundo, una criatura de Dios como todas las demás criaturas. De hecho la biblia narra la creación del hombre –y de las demás cosas- a partir de un “decir” de Dios, de su palabra. El autor sagrado así lo describe: “dijo Dios” hágase la luz (Gen,1,3), y dijo Dios sepárense las aguas (1.6)..etc. Es decir que “todo” –y el hombre como parte de ese todo-, nace del (mismo) aliento de Dios.

Aún en culturas mayoritariamente individualistas donde las personas se piensan a sí mismas como mónadas aisladas capaces de regular a voluntad los vínculos con la naturaleza y con los semejantes, podemos hallar creencias y prácticas que desbordan dichas representaciones. En los ritos que mencionamos antes por ejemplo, organizados a propósito de las reliquias de los santos, que son a lo mejor un fragmento de una ropa utilizada por el santo o una pequeña parte de su cadáver, transportado a miles de kilómetros de su tierra y a las que se le atribuyen poderes de sanación, de resolución de cuestiones de otra época y lugar. Asimismo las imágenes de algunos santos “patronos” como San Cayetano (dador de trabajo); San Expedito (para agilizar trámites); San José (para problemas de hogares y vivienda), etc . Y la mismísima Virgen María convocando multitudes hacia sus más diversos templos (Luján, Caacupé, San Nicolás, etc), donde una escultura, de cemento o de madera es investida de poder intermediador con lo divino, al igual que el agua colectada de una vertiente natural asociada a la aparición de la virgen. He tenido oportunidad de presenciar en Lourdes como las personas son sumergidas en pequeñas piletas con esas aguas, rito a través del cual –según los irrefutables testimonios de las muletas y sillas de ruedas colgando de la gruta- se han producido inexplicables milagros.

En general la “religiosidad popular” nos brinda, en pleno siglo XXI innumerables ejemplos: como los templos y ermitas construidas en torno al gauchito Gil o la madre correa, donde cada una de las miles de imágenes o esculturas del personaje, e incluso pequeños amuletos operan simultáneamente ese efecto en favor de los creyentes.

Asimismo en las prácticas de brujerías se considera al hombre como un tejido de relaciones, donde afectando a un individuo, -através de un cabello o de una foto del mismo- se afectan sus bienes, o su familia y viceversa; se unen o desunen parejas, etc.. Idem en las prácticas chamánicas en nuestra América.

Es común en las medicinas “alternativas” como la homeopatía o los tratamientos con flores de Bach, considerar que un elemento mineral o vegetal debería ayudar a curar un mal porque en su forma, su color, su funcionamiento o su sustancia tiene una analogía con el órgano enfermo, las apariencias de la enfermedad o el problema de una persona. Por su parte el Reyki se basa en una mediación a través de la cual el propio paciente atrae a sí las mejores energías que puede contactar para regenerar sus zonas enfermas y regresar a la armonía con los efluvios de su entorno.

En algunas comunidades originarias de América se le asigna un árbol, una montaña, un río, al niño que nace y éste a lo largo de toda su vida recurre a ese lugar cuando necesita restablecerse ..

Recientemente se ha hecho muy famosa una de las leyes de la magia simpática: la ley de atracción (lo semejante atrae a lo semejante), divulgada como “el secreto” –libro que se convirtió en bestseller internacional-, y que ya practicaban los hombres primitivos pintando a los animales que necesitaban cazar o mimando sus movimientos para adquirir su energía o para favorecer su reproducción. En un mismo sentido una de las “leyes del Universo” que postula Hermes Trimegisto en su Kibalión: “Así adentro como afuera, así arriba como abajo”, da testimonio de esta misma correspondencia e interconexión del hombre con el Universo físico y humano.

La perspectiva cuántica coincide con la representación de los seres humanos como partes del Universo, pero inaugura una suerte de inter-relacionalidad “responsable” dado el rol activo que le asigna a los sujetos en la provocación de uno u otro “pliegue del manto cuántico” (Braden, 2007). A propósito de sus estudios sobre el cerebro humano el neurólogo Karl Pribram quien utiliza el mismo modelo holográfico que empleara David Bohm en el terreno de la física, afirma que es el acto de que observemos algo, es decir, la observación consciente, lo que asegura en su lugar una de las posibilidades disponibles como “nuestra” realidad (ibid). John Wheeler, físico de la Universidad de Princeton, colega de Einstein le dice a sus colegas que “debemos dejar de pensarnos como observadores pasivos, detrás de un vidrio, pues estamos ante un “universo participante” Según sea la relación que los hombres establezcan consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, así “estarán siendo” las vidas de esas personas, de esas familias, de esas comunidades, de esos socios de las empresas que configuren, que “materialicen”.

A propósito de este vínculo, donde el ser humano se volvería co-productor y co-producido, dice David Bohm, -otro físico de Princeton y colega de Einstein-, que el ser humano es “lienzo pintura y pintor” y no sólo “espectador” pasivo. Todo lo cual supone –comenta Braden, en “La Matriz Divina”- concebir a todo lo que vemos como un Todo del cual formamos parte, -activa, inter-activa, corresponsable- y concebir a cada parte de ese todo en interconexión. Lo que habría entre los cuerpos, para hacer posible la comunicación entre ellos, ha sido denominado con diferentes términos: “energía oscilante”, “campo”; Edgar Mitchell, -antiguo astronauta del Apolo-, la llama la “Mente de la Naturaleza.” El físico y coautor de la teoría de supercuerdas, Michio Kaku, la describió como el “Holograma Cuántico”, Planck, el padre de la teoría cuántica la denominó “Matriz”; y, finalmente nuestro autor la llama “la matriz divina”

y así como las recientes investigaciones conocidas como “el Genoma humano” demostraron, a su vez, que no existen “razas” humanas sino que existe una sola raza, la raza humana; del mismo modo cabe pensar que si antes del big bang , el Universo fue todo “Uno” y del tamaño de una lenteja; las partículas que lo componen –y los seres humanos como unas de esas partículas- sigan siendo partes de un mismo “todo”, es decir que sigamos siendo “uno” antes que muchos.

Lo curioso, insisto, es que los más recientes experimentos, como el “entrelazamiento cuántico” o “la doble ranura”, parezcan confirmar las antiguas tradiciones a las que nos

hemos referido antes y que no por antiguas pierden derecho a ser tenidas en cuenta como opciones de representación del mundo físico y humano, habida cuenta de que la observación y la narrativa de lo que ocurre es parte –principal- de lo que ocurre (y nos ocurre). En “Apéndice” transcribiremos dos experiencias en las cuales Gregg Braden cree comprender cómo reconectarnos interactivamente con el Universo físico y humano para incidir positivamente desde nuestra conciencia plena, y materializar la opción de realidad que deseamos estar siendo.

La uni-trinidad: el “homo deus” cristiano

La “cristiandad”, que se impuso en latinoamérica junto con la invasión española, en muy pocos casos representó el verdadero sentido que las sagradas escrituras “revelan” a los seres humanos y a partir de las cuales podrían –individuos y comunidades- configurarse una representación “uni-trinitaria” de sí mismos.

Según el relato del Génesis de la Biblia Judeo-cristiana, Dios crea al ser humano “a su imagen y semejanza”. El autor sagrado a modo de vocero, transcribe estas palabras: “hagamos al hombre a nuestra imagen y según nuestra semejanza” (Gen.1,26). Renglón seguido dice también macho y hembra los crió (varón y mujer en algunas traducciones) con lo cual esta revelación que indirectamente Dios haría de sí mismo no tiene nada que envidiar a la de “Babo y Nana” de los Kun del Abya Yala. Parece que el patriarcado más que el autor sagrado han impreso esa imagen “masculina” de Dios. Por otro lado el Creador habría hecho a los animales y a los seres humanos con la misma tierra (Gn 2,19). Pero detengámonos en la expresión “nuestra imagen”. De acuerdo al contexto más amplio, de toda la Revelación, este plural “hagamos” no estaría allí como un adorno literario (pluralis magestatis) sino como primer indicio de una gran novedad, a saber, la naturaleza intrínsecamente social del Creador y por lo tanto de las criaturas hechas a su imagen. .

En efecto a lo largo del relato de La historia de la Salvación, Dios se irá revelando como “Uno y Trino”: tres personas distintas que están siendo “uno” es decir unidas en eterna pericoreosis: donde cada una es a la vez objeto y sujeto de amor. Asemejarse a esa familia divina implicaría tender hacia una comunión donde las personas no se fundan en una masa (trinidad) ni vivan escindidas unas de otras (unidad), sino que con-vivan de acuerdo a una economía de reciprocidades positivas sintetizadas en la regla de oro –compartida por todas las culturas más antiguas: haz por los demás lo que quisieras que hagan por tí y no hagas a los demás lo que no quisieras que te hagan a ti. La versión cristiana de este principio, el conocido mandamiento nuevo de amarse recíprocamente no sería otra cosa que la forma de “vivir en la tierra como en el cielo” (Jn.13,34) en cumplimiento del “testamento” que reza: “Padre, que todos sean uno COMO yo y tu somos uno, que también ellos sean uno en nosotros” (Jn.17,21)

La reconstrucción semántica de la historia de la salvación ofrece, luego del génesis, la historia de unos sujetos que estaban oprimidos, esclavos en un país donde no le son reconocidos sus derechos, y que logran concebirse como un pueblo y establecer un pacto, una alianza con Dios, una relación Dios-pueblo que es un proyecto comunitario de liberación y de convivencia.

Podemos imaginarnos a estas personas, dispersas, aquí y allá, siendo propiedad de un ciudadano del pueblo que las oprime, que las esclaviza. Pero en lugar de concebirse a sí mismas como individuos aislados logran concebirse a sí mismas como un pueblo oprimido. No es poca cosa teniendo en cuenta que no tienen un propio territorio, ni armamentos, ni alguna posibilidad “realista” de enfrentar a su opresor. Sin embargo no solo logran concebirse como pueblo sino además imaginarse a sí mismos como libres. Conciben una contra-profecía, de una tierra que los espera (¿cómo no recordarnos la búsqueda de “la tierra sin mal” de nuestros Guaraníes?), pueden huir de ese lugar-situación-de-opresión, atravesar espacios que solo pueden ser transitados (mar, desierto) y sostener su representación de sí como un “pueblo de Dios en marcha” hacia “una tierra que emana leche y miel” (Ex.3,8). Este verdadero desafío al “destino” de esclavitud, es sin duda, - desde el punto de vista de nuestro análisis-, un fecundo proceso de construcción de una nueva representación de sí mismos, que habilita un extraordinario proyecto comunitario de emancipación a lograr comunitariamente.

No es extraño que el Talmud enseñe que El conocimiento se alcanza solo en compañía de otros, ya que la sabiduría a aprehender es el saber convivir (entre sujetos vivos) según las leyes de un Dios vivo, quien también les dice: “Cuando dos o tres personas se reúnen y hablan entre ellos palabras de la Torah, la Shekinah (la presencia de Dios) descenderá sobre ellos” , en contraposición a la actitud de ir solos a rezar a un templo, u ofrecer sacrificios, unilateralmente. No parece haber en estos consejos ningún aliciente al autoritarismo ni a la meritocracia individual, sino más bien una propuesta de pensar-con-otros para acceder a la dimensión social del conocer y del obrar humanos, para reinterpretar permanentemente los preceptos.

”.

Por otra parte los mensajes que los profetas (intermediarios, voceros, mensajeros) tienen para decir de parte de Dios, se vinculan a conductas colectivas, a conversiones a realizar como comunidad .

Incluso los “mandamientos”, tienen que ver con la reconstrucción permanente del tejido social: Obedecer a Dios tiene que ver con el amor al prójimo como a sí mismo, a los padres (ancianos que ya no podían trabajar, en una época donde no había pensiones ni jubilaciones, etc.), a la vida de los otros (no matar), a los bienes que necesita (no robar, teniendo en cuenta que, periódicamente, volvían a socializarse todos los bienes para recuperar la equidad), etc.

Se trata de una “construcción” de la representación de cómo debería estar siendo la convivencia, según el deseo de Dios. Un Dios que se propone como modelo social y a la

vez se declara comprometido en el logro de ese propósito. De manera que esa presencia divina forma parte de la representación que el pueblo de Dios tiene de sí mismo. El narrador expresa poéticamente ese vínculo providencial en relatos de un mar que se abre en dos o de un maná que desciende del cielo para alimentarlos en el desierto o en hazañas inconcebibles como preparar un camino en el desierto (Is.40,3) o concebir una descendencia numerosa como las estrellas del cielo por parte de un anciano (Abraham) cuya esposa era estéril...La ayuda de este Dios presente, providencial, garantizará el logro de aquel propósito de convivir amorosamente, que parece a priori tan difícil. Él cambiará el corazón de piedra por un corazón de carne (Ez.11,19), pues “nada es imposible para Dios”.

La construcción de esta representación de sí como pueblo de Dios capaz de increíbles milagros hasta llegar a una tierra que mana leche y miel, que finalmente será “la nueva Jerusalén” del Apocalipsis (Ap. 1, 21,23;22,5; 22,17), se continúa en un nuevo testamento. María (virgen y madre) hace suyo un antiguo salmo, trayéndolo a su presente: “el Señor hizo en mí grandes cosas, -dice el magnificat-, destronó a los poderosos y soberbios y ensalzó a los humildes, despidió a los ricos con las manos vacías...” (Lc.1,46-56). Mientras, visita a su prima Isabel, “la que era estéril y ya se encuentra en el sexto mes...” (Lc.1,36) .En plena dictadura romana la figura de Jesús (un trabajador, hijo de un carpintero, del grupo de “los pobres de Yahvé”..) desafiará la representación de lo que debía ser un líder liberador y reforzará la representación que debía tener de sí mismo cada creyente: luego de haber aplacado el mar, pescado donde no había peces, multiplicado panes, convertido el agua en vino, curado enfermos, resucitado muertos, ..les dirá a sus discípulos “ustedes harán cosas más grandes que éstas”. “y si tuvieran una fe del tamaño de un grano de mostaza, le dirían a estas montañas arrójense al mar y las montañas les obedecerían” (Mt.17,20).

Según los “Hechos de los Apóstoles” las primeras comunidades cristianas vivían estas enseñanzas, practicaban la comunión de bienes y se decía de ellas “miren cómo se aman” y “no había entre ellos ni pobres ni ricos: “a quien más tenía nada le sobraba y al que menos tenía nada le faltaba”. La religión de ningún modo era un rito externo, individual, ni una práctica de resignación o de sometimiento grupal. Al contrario: . “Dios se hizo humano para que todo humano pudiera hacerse Dios”, recalcará Atanasio en el Concilio de Nicea y toda una corriente de pensadores para quienes la experiencia religiosa lejos de ser un rito externo es una experiencia de “divinización” (la conversión histórica de la comunidad en “cuerpo místico”). Espejarse en esa imagen unitrinitaria, devenir semejantes a Dios, divinizarse, no sería pues una tarea de un individuo aislado ni se reduciría a la conversión personal sino, a la vez, un proceso esencialmente comunitario, una tarea a compartir, un objetivo a lograr con otros, un converger en un co-protagonismo o dinámica inter-relacional muy semejante a los modus vivendi de la mayoría de nuestros pueblos originarios.

No cabe en el limitado propósito de este trabajo explicar la tergiversación de esta doctrina ocurrida a partir del decreto de un emperador romano , pero es evidente que si los evangelizadores que acompañaron a los invasores hubiesen vivido según el espíritu de estos testamentos, hubiesen reconocido en los pueblos originarios de América una

representación de sí muy similar a esa “imagen de Dios” (uno-trino), en la cual se supone que se debería devenir con los otros (Jn.17,21) y en la cual por otra parte se fundamenta la dignidad de la persona humana según la doctrina social de la Iglesia.

Hay un puente casi insoslayable entre la predicación de Clemente de Alejandría (uno de los “Padres de la Iglesia”) que suele decir “no es rico el que posee y guarda sino el que da” con el principio de reciprocidad practicado en los mercados de intercambio en el Tiwantisuyo, mientras que es evidente el abismo entre estas antropologías y cosmovisiones y la actitud de saqueo y apropiación sistemática por parte de algunos colonizadores. Solo la excepcional sensibilidad personal de algunos novohispanos, como Fray Juan de Zumárraga, Don Vazco de Quiroga, o Bartolomé de las Casas, les permitió reconocer que “había culturas” (naciones, gobiernos, sistemas económicos, prácticas religiosas conocimientos científicos...) y cuestionar “los justos títulos” de España y su derecho a esclavizar a estos pueblos originarios. Y sólo más recientemente pensadores como Gustavo Gutierrez, Leonardo Bof, entre otros, ven a la liberación y a la salvación como un mismo proceso o experiencia del pueblo de Dios a partir de sus opresiones o esclavitudes actuales en América Latina.

Por una parte es innegable la presencia de los cristianos de base explicando el sustento espiritual de movimientos territorialmente alejados y sin mayor contacto entre sí en Brasil, Argentina, Paraguay, El Salvador o Nicaragua. Del judeo-cristianismo surge la formulación del “entre” nosotros como ámbito de producción de intersubjetividad en Martin Buber; el Personalismo de Mounier o el existencialismo de Gabriel Marcel, entre muchos otros. Es indudable la inspiración cristiana de innumerables emprendimientos y movimientos sociales en diversas épocas y en todo el mundo, como el de los traperos de Emaus , la predilección por los más pobres de los pobres con la Madre Teresa de Calcuta o el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil – 4,2 millones de familias, más de 15 millones de personas- que surgió nucleando grupos de la Pastoral de la Tierra (de la Iglesia Católica).

No en vano dijo Ernesto “Che” Guevara que el cambio (hacia el socialismo) no se hará sin los cristianos.

Por otra parte es innegable –sobre todo en la conquista de américa-, el notable parecido entre la espada y la cruz y cuánto eso incidió en la representación que algunos miembros de los pueblos originarios se hicieron de sí mismos y la representación que muchos de los nacidos en América se hicieron de ellos y de sí mismos al intentar descifrarse desde el relato de los colonizadores.

En 2015 Ante los movimientos sociales en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, el papa Francisco 1º pidió “humildemente perdón” por los crímenes contra los pueblos originarios durante la llamada conquista. Lo cual daría a entender que esa primera evangelización no fue muy evangélica. Respecto al tema que nos ocupa creo que lo que podría resumir el drama de la colonización fue el nombre con el que re-bautizaron los anglicanos a los Wichis, cuyo nombre significa “hombres plenos” o “plenitud humana”. En cambio les llamaron “matacos” (animales de poca monta). No se trata de un caso excepcional: el conquistador –soldado o religioso- configuró esa representación de sí como “superior” construyendo una representación del otro como inferior –o eliminándolo si no se sometía a

ella- en el devenir de la conquista y luego negando esa imprescindibilidad del otro, esa relacionalidad –perversa- sin la cual no hubiese podido apropiarse de sus riquezas. Esta negación abarcó al otro, a sus creencias, a su cultura, a sus saberes y capacidades de producir conocimientos perpetrando –en palabras de De Sousa Santos- un verdadero “epistemicidio”.

Una de las cosas que intentaron desaparecer es esa representación de sí como miembros de una comunidad donde se es un cuerpo con otros y se es parte de la naturaleza, donde la relevancia individual está relacionada a las creencias, deseos, necesidades y objetivos comunitarios más que a una aspiración de cada uno. Todo lo cual resulta “lógico” y “evidente”, como vimos, en muchísimas culturas antiguas y actuales; en nuestros pueblos originarios y en otros; en antiquísimas doctrinas como asimismo en medicinas alternativas y en algunos de los más recientes experimentos científicos. Sin embargo la colonización -de la cual nunca pudimos emanciparnos culturalmente- trajo a nuestra América esa otra imagen opuesta de la que hablamos antes y que estaba naciendo en la modernidad europea. Cómo pudo imponerse y hegemonizarse no sólo es una pregunta antigua. Mientras escribíamos esta página escuchábamos en los medios formularla con relación al gobierno del presidente Mauricio Macri ¿porqué los pobres, los jubilados, los asalariados, los maestros y todos los que se ven perjudicados por su política, la legitimaron con su voto? ¿Todos fueron engañados por sus falsas promesas electorales?. ¿Cuál es la justificación científica del animismo con que acatamos las leyes del mercado (para evitar que se ponga nervioso, que se aleje, que castigue a los pueblos que se atreven a desafiarlo)? ¿Acaso este animismo es más racional y aceptable que los animismos originarios?. Por supuesto que estos temas escapan a los alcances y propósitos de esta investigación. Sólo nos interesa llamar la atención acerca de las dimensiones sociales, políticas, culturales que tienen las diferentes representaciones de si mismos y de los mundos acordes con ellas, como también de la importancia de las narrativas en los procesos de construcción de una imagen y de invisibilización de dicho proceso histórico de construcción para que la imagen sea percibida como una evidencia de sentido común.

“Si haces lo que te digo y sigues mis consejos, tendrás siempre el pecho robusto, el cutis fresco, anchas las espaldas, corta la lengua, gruesas las nalgas y proporcionado el pene. Pero si te aficionas a las costumbres modernas, tendrás muy pronto color pálido, pecho débil, hombros estrechos, lengua larga, nalgas delgadas, pene desproporcionado, y serás gran litigante” (Aristófanes, en *La Nubes* (1010-1019):consejos a los jóvenes a propósito del deterioro de las costumbres).

En estos versos de Aristófanes, se sintetizan las reglas con las que se construyeron las esculturas griegas clásicas (y renacentistas). El pene pequeño o relajado era indicador de una persona racional, que sabía dominarse a sí misma y dirigir a los demás. Por el contrario los faunos o los sátiros, así como las divinidades deformes como Baco o Priapo (éste último “condenado” a tener un pene grande) son recordados por su monstruosidad. De modo que desde el teatro y la escultura se sostenía un cuerpo ideal, de hecho un ideario griego del hombre racional, intelectual, autoritario. En otras culturas el pene está asociado a la reproducción y a la fertilidad y debido a ello se lo representa muy grande y erecto.

También son diferentes los roles asignados a varones y mujeres en diferentes culturas. El “macho alfa” griego pasaba horas en los saunas y reuniones entre varones, mientras la mujer-madre griega vivía recluida en el hogar al cuidado de los hijos.

En la alfarería Inca, en cambio, se ve reflejada una relación hombre-mujer donde ambos comparten la gestación y la crianza. Y también se observa una gran variedad de opciones sexuales.

En las que hemos denominado con Foucault “sociedades disciplinarias” y en las “sociedades de control” el cuerpo es formateado de acuerdo a las competencias requeridas por el Mercado. La escuela, como hemos dicho fue uno de los dispositivos para la construcción de un cuerpo individual, fuerte, sumiso.

Luego se fue construyendo en Occidente un cuerpo “deseable” como producto a consumir y también como consumidor de productos de belleza y bienestar.

Últimamente, en la era de la informática, comienza a hablarse de un cuerpo no-orgánico, de hecho no-humano, cosa que hasta el momento parece responder asimismo a los criterios empresariales de eficiencia.

La recuperación del cuerpo que podemos estar siendo con otros, también ha de ser –además de un proceso de producción-difusión- de una narrativa que así lo performative, una decisión política

El cuerpo en la academia: crónica de una ausencia

La problemática del cuerpo en la academia: **crónica de una ausencia**

Si recorro con mi memoria los temas desarrollados durante la maestría en Comunicación/Educación dictada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, especialmente durante el seminario “Matrices Latinoamericanas de Comunicación/Educación (perspectivas teóricas de la educación)” brillantemente dictado por seis profesores, desarrollando cada uno, en sucesivos encuentros, un tema de su especialidad, en diciembre 2018 encuentro innumerables oportunidades de articulación con los temas referidos a “cuerpo-narrativas”. La vinculación “cuerpo-escolaridad” –derivación casi necesaria de este tema-, atraviesa todas las disputas del campo Comunicación/Educación con las pedagogías no oficiales, no tanto porque las políticas vinculadas al cuerpo hayan sido incluidas en tales discusiones ni porque los intentos de liberar al cuerpo oprimido hayan sido consideradas relevantes a la hora de rastrear las raíces y períodos (genealógico, fundacional y de desarrollo) que Jorge Huergo diferenció en la institucionalización del Campo, sino precisamente por lo contrario. Es curioso que habiendo tantas y tan buenas investigaciones sobre el tema no se hayan articulado más explícitamente con las discusiones propuestas en tan importante maestría. Mi hipótesis es que el cuerpo se vuelve mudo en una cultura que nos vuelve sordos a sus códigos y en lugar de escucharlo (es decir de escucharnos) nos habituamos a mantenerlo (a mantenernos) callados, en nuestro banco, en nuestra aula, en nuestra escuela, (único sitio en el cual todo eso es “normal”).

Descentramiento y Carácter Experiencial

Al hablar de la posición epistemológica del campo Comunicación/Educación suele mencionarse su vinculación al “descentramiento” y a su carácter “experiencial”, es decir

que para configurar este Campo²⁷ se puso la atención sobre experiencias fuera del “centro” (escuela): más directamente vinculadas a luchas que a “escuela” o a “comunicación” y relatadas (en congresos o encuentros) como experiencias “especiales”, por lo general pequeñas y “situadas”. Esta misma potencialidad de descentrar y experimentar es la que propongo hacer desde la recuperación del “universo corporal” de los interlocutores en el proceso de construcción de conocimientos; en la comunicación y en la formación de sujetos. De modo que las instituciones educativas se conviertan en ámbitos de articulación de las emociones, los sentimientos y los pensamientos que no encuentran modos de expresarse o permisos para hacerlo - y que suelen esconder lo que más importa-, pues no raramente son descalificados como meras sensaciones subjetivas, científicamente indemostrables, dado el prejuicio “cientificista” aún vigente,

Posición Hermenéutica y praxeológica

El campo C/E propone una posición hermenéutica y destaca la necesidad de comprender la articulación de lo educativo con lo cultural desde sus propios marcos de referencia en los que ocurren (la cultura, la política..). Al “negar” el cuerpo que potencialmente podría configurar cada individuo enraizado en una particular comunidad cultural, la escolaridad tradicional “produjo”, desde su poder disciplinador, un determinado cuerpo, funcional al sistema. Es preciso desocultar el vínculo entre las prescripciones escolares y los mandatos del mercado formulados en términos de “competencias educativas”, méritos, etc..

Y ¿qué decir de la posición “praxeológica”? Que sin un proceso de “somatización positiva” no se compensarán los rastros que la represión ha dejado en los músculos (tensiones), en los huesos (engobamientos, cabezas gachas..) y en las mentes (desvalorización del propio potencial emancipador).

Institucionalidad del Campo C/E

En el proceso de institucionalidad del campo se han diferenciado tres etapas: un período Genealógico, otro Fundacional y el actual de Desarrollo. Fácilmente pueden hallarse

²⁷ No se trata de un lugar físico sino de un posicionamiento frente a la Pedagogía tradicional y oficial

afinidades entre el proceso a “desatar” desde la articulación cuerpo/narrativas y los elementos destacados en cada una de esas grandes etapas. Veamos algunos ejemplos:

La Pedagogía es el camino

“La Pedagogía es el Camino” (Simón Rodríguez): no sólo en el sentido de “ir a un lugar” – aunque sí como horizonte emancipador, que alienta a avanzar en un sentido de transformación, de emancipación-, sino también como camino de crecimiento, personal y comunitario. Hemos señalado la necesidad y el derecho de seguir creciendo, en dos sentidos. Por una parte en cuando al proceso de maduración del sistema nervioso (que no debe detenerse cuando se han aprendido cierta cantidad de cosas necesarias para sobrevivir, ni tampoco cuando algo no nos sale del único modo como se ha instituido que “debe” hacerse “correctamente”). Pero también en el sentido más profundo de la expresión y comunicación. Es preciso crecer, -como personas y como comunidad educativa-, en la capacidad de expresar y de receptar pensamientos, sentimientos, emociones, vivencias...que el discurso cientificista nos enseñó a descartar en pos de una descripción “objetiva” de “la realidad”. Quedarse con lo aprendido o no intentar otro modo alternativo de alcanzar una meta deseada porque “no me sale” de ese único modo establecido como único-válido-verdadero, es vivir sujetado, encastrado en un molde extraño, extranjerizarse. Dada la unidad funcional inescindible que constituyen el cerebro, los músculos, los huesos, el sistema nervioso... liberar de ese molde al sujeto, “des-sujetarlo”, es también enraizarlo, re-conectarlo como “individuo-social” al propio contexto socio-cultural y ecológico, al propio suelo, como diría Kusch.

Pensar situado, Nomadismo y direccionalidad

La expresión “asentado en el propio suelo” con la cual Kusch redefine el concepto de ser, puede asimilarse a nuestra idea de “cuerpo habitado” en tanto que la construcción del cuerpo se hace tanto en un contexto socio-histórico como también ecológico que incluye la fuerza de gravedad, como lo demuestra el tiempo de aprendizaje necesario para “ponerse de pié” (incluso literalmente).

La idea de “nomadismo” (llevamos la cultura donde vamos) nunca es más exacta que cuando la aplicamos al cuerpo. Ni siquiera contando con el favor de todas las licencias literarias, el personaje Robinson Crusoe en una isla desahogada, pudo liberarse de la cultura que llevaba puesta, al contrario, trató de recrearla.

Y las direccionalidades (horizontes que te hacen caminar en un proceso de transformación emancipadora..) serían sólo una abstracción ilusoria si no fueran sentidas apasionadamente desde los cuerpos. Mao Tze-tung aconsejaba que en el trabajo con las masas, hay que partir de los deseos de esas masas y de lo que ellas estén dispuestas a sacrificar para lograrlo.²⁸

Trayectorias prácticas significativas

Uno de los ejes desde donde leer el momento “fundacional” y el trazado de una “topografía” del campo, es sin dudas el de “las trayectorias prácticas-significativas” a través de las cuales queda demostrado que es posible articular las representaciones “marco” (hegemónicas), como la escolarización, que parecen clausurar sentidos, con opciones creativas. La inclusión del área “cuerpo/narrativas” en el proyecto Narrativas de la UNLP, puede ser una de estas prácticas significativas. Pero es al hablar de las acciones estratégicas necesarias para que el Campo C/E se consolide como un campo estratégico emancipatorio, donde podemos apreciar la necesidad y la posibilidad de implementar pedagogías para la liberación del cuerpo oprimido. Lo cual por una parte enriquecerá la documentación narrativa pero que, a su vez, requerirá la elaboración de nuevas narrativas, de nuevos discursos, que interpelen a ese “cuerpo” que se ha venido configurando desde políticas funcionales a la producción de operarios y consumidores, y que habiliten la configuración de cuerpos emancipados-emancipadores, capaces de reescribir el mundo, como diría Freire, capaces de concebir e implementar opciones “inéditas/viables”.

El papel integrador de la escuela

Entre muchas otras cosas es preciso repensar el papel integrador de la escuela. Si hasta ahora el Estado Argentino intentó constituirse como una sociedad de iguales (y desunidos), haciendo desaparecer, en muchos casos, al diferente, no reconociendo culturas originarias, hábito que en períodos recientes se ha profundizado con la sistemática descalificación de

²⁸ Un eco de esta idea hallamos en los conceptos de “Universo vocabular” del “oprimido” en Freire

“la oposición” por medio de fak news, trols, y una sistemática persecución judicial a la principal candidata opositora... es preciso comenzar a pensarse como diferentes y articulados. Entendiendo por “articulación” esa mutua afectación que enriquece a ambos polos de la díada. Pero sin una real emancipación de los cuerpos, no existe el mutuo reconocimiento, la reciprocidad positiva. La “unidad” se vuelve una sofocante uniformidad que niega al “otro” en cuanto tal y no permite el alumbramiento de opciones novedosas que sólo surgen del “entre” de un nosotros interactivo. Sin una real emancipación de los procesos de construcción personal y social de los cuerpos no podrá des-construirse el sistema “patriarcal” ni se avanzará sustantivamente en las luchas por una más equitativa distribución de las riquezas, o por el reconocimiento de múltiples identidades y la interculturalidad.

Las disputas del Campo C/E con las demás políticas educativas y sus ideologías subyacentes

El normalismo-positivista

El campo C/E entra en disputa con las políticas educativas y sus ideologías subyacentes. El normalismo dejó afuera todo lo que había antes, descalificándolo como “barbarie”, produciendo un determinado cuerpo desde la negación²⁹ y el disciplinamiento. Junto con lo positivo de la alfabetización y la integración cultural a través de la escuela, se producen desplazamientos culturales: la organización (reglamentación) de lo cotidiano, el establecimiento de un estatuto de la infancia (postergando la inserción social y laboral de los niños) y se pasa de la oralidad a la lógica escritural. Desde lo “racional” se obturan otros sentidos. El positivismo dejó afuera nada menos que el pensar desde nosotros mismos: “de nosotros mismos no hablamos”. Al esconder al sujeto de la narración se dejan de lado los sentimientos, las emociones y las multi-significaciones del pensamiento, produciéndose, como ya explicamos, una escisión del individuo consigo mismo, con el medio y con el otro. Como también dijimos, la raíz de esta escisión es el dualismo que nos llevó a creer que el

²⁹ Según Kusch hay un miedo a la “ira divina” (al pueblo) y se trata de fagocitar todas las formas “descontroladas”. De hecho la historia de A.L. es una historia de desapariciones (eliminación) del otro

cerebro funciona sin los huesos y los músculos, que el cuerpo es un mecanismo dado y que incluso limita el vuelo del alma en lugar de hacerlo posible.

El idealismo-espiritualismo

Como una suerte de reacción ante el positivismo/normalismo, surge el no menos nefasto “idealismo/espiritualismo”. Al margen de la cultura y de la política, la escuela deberá dedicarse a llenar los envases vacíos (educandos) con valores absolutos. Así aparece por ejemplo la “libertad” (como concepto abstracto a alcanzar por parte de cada individuo. Esa libertad de cada uno que termina cuando comienza la del otro) reemplazando al concepto de liberación, como proceso y como proyecto comunitario (a alcanzar con otros). En contraposición a esta ideología, desde el campo C/E se plantea una pedagogía de la experiencia (interpelación, reconocimiento del universo vocabular del otro, opciones de identificación...) a lo cual entendemos que cabe agregar una pedagogía que acompañe los procesos personales y comunitarios de construcción de los cuerpos.

El desarrollismo, la modernización y la convergencia tecnológica

El contexto histórico en el cual surge el campo C/E es el “desarrollismo” y la modernización y, más recientemente, también disputa la construcción de sentidos y significados con el neoliberalismo/tecnicismo. Donde la tecnología no son sólo los aparatos sino las matrices tecnocráticas por encima de los procesos culturales (institucionalidad, ritualidad, estética..). Hoy vivimos un proceso de “convergencia tecnológica” del cual la escuela no puede auto-exceptuarse, pero tampoco resignarse a no transformar nada, como diría Giroux. Las nuevas tecnologías han desplazado a la escuela pero no se han hecho cargo de su misión –indelegable- de formar sujetos creativos y solidarios. La estética corporal y en general las opciones de identidad que consumen los jóvenes están lejos de ser originadas desde la creatividad personal y comunitaria o de estar enraizadas en las propias culturas. De hecho los jóvenes –naturalmente en rebeldía- no han superado el patriarcado ni las lógicas del mercantilismo globalizante.

Hacia los 70' diferentes filósofos y economistas norteamericanos y franceses comenzaron a describir a la escuela como una agencia que reproduce el sistema social (Althusser, Bourdieu). Una década después aparecen críticas ante esas teorías de la reproducción: ¿acaso no cuenta la intervención humana?. Surgen de ese modo las pedagogías críticas como una teoría de la resistencia. En Latinoamérica, Freire escribe su Pedagogía del Oprimido (Giroux y P. Mc Laren reconocen a Freire en el origen de las pedagogías críticas) y M. Apple habla de una interacción dialéctica entre las estructuras sociales y la intervención humana. Actualmente algunos autores, hablan de un agotamiento del discurso de las pedagogías críticas y la necesidad de renovación. La Rosa opina que la pedagogía debe introducir diferencias y D. Suarez habla directamente de la necesidad de renovación de las pedagogías críticas, a partir de repensarlas desde el Sur. En coincidencia con estos autores opino que toda pedagogía y andragogía debe acompañar un proceso de maduración que, al tener co-protagonistas e interlocutores –y no recipientes vacíos-, no debe clausurar sentidos sino otorgar permisos y brindar oportunidades para que nuevos sentidos puedan ser alumbrados y expresados. Pero entiendo que implica aprender a escuchar el propio cuerpo y el universo corporal del otro, registrar las diferentes resonancias de lo pensado en cada interlocutor y los “alumbramientos del” (de un nosotros interactivo).

Encontrar la propia danza, des colonizar la mirada

Kusch (2007), quien propone un “pensamiento situado”³⁰ sugiere encontrar “la danza propia” (haciendo el ridículo si es necesario). Según este autor la cultura existe cuando un sujeto la encarna y la “América profunda” es una cultura que busca su sujeto (sujeto cultural) ya que la cultura europea no es la nuestra. Ya antes, Simón Rodríguez (maestro de Bolívar) luego de observar que los Europeos inventaban y nosotros copiábamos, había lanzado su famosa consigna: “o inventamos o erramos”. Y dado que para él la educación es el camino, debemos pensar la producción de conocimientos y el hallazgo de opciones novedosas (invenciones) como una co-producción. Del mismo modo en el proceso de

³⁰ “habitar en un lugar significa que no puede no importarte lo que allí ocurre

construcción de la imagen interna (imagen de sí, autoimagen), a la cual denominamos “nuestro cuerpo”, la escuela debiera garantizar la participación –decisoria- de cada individuo en dicha co-producción.

Por su parte, en su discusión con Sarmiento, Saúl Taborda recuerda que antes del normalismo existía la educación comunal (las escuelas del cabildo). Y en “La docencia emancipadora”³¹ afirma que los distintos regímenes sociales “sólo han visto en la política docente un instrumento adecuado para asegurar la persistencia indefinida del orden establecido” (Taborda, 1920). Dussel, Quijano, De Souza Santos (entre otros) intentan miradas de-coloniales, ya que, como dice Silvia Rivera Cusicanqui, es preciso “descolonizar los gestos, de los actos -de nuestros actos- y de la lengua con que nombramos el mundo”. Ahora bien, nada de ello podrá lograrse si no descolonizamos también los cuerpos. ¿Cómo aparecerá la danza propia de quien ni siquiera se atreve a elevar su mirada para interlocutar con “su patrón”? ¿Cómo se volverá sujeto pensante y sujeto cultural (de su propia cultura) alguien que ha vivido al menos 15 años sujetado a un banco, dentro de un aula, recibiendo instrucciones y aprendiendo a hacer lo que debe saber y cómo comportarse para ser aprobado? ¿Cómo se enraizarán en su cultura propia quienes se avergüenzan de su lengua, del color de su piel, de sus más sabias tradiciones, para poder insertarse en la “civilización”?

Los procesos de C/E dejaron de ser sólo locales y experimentales para ser parte de las políticas de Estado. Mucho se ha avanzado en habilitar la palabra y construir subjetividades. Desde Huergo hasta hoy hemos aprendido a leer la escuela para reescribirla, hemos entendido su lógica lo cual nos permite transformarla. Pero es preciso de-construir esa *cultura hecha cuerpos-programados-para-reproducir el sistema*, esa colonialidad encarnada en las palabras y en los gestos como dice Cusicanqui, pues el lenguaje –verbal y gestual- es como el conjunto de piezas de un rompecabezas: si las ordenamos según la lógica con las que fueron concebidas, siempre obtendremos la misma figura y si sólo pretendemos cambiarlas de lugar enfrentamos una utopía abstracta. Para cambiar las reglas del juego es preciso dar a luz nuevas piezas (opciones), alumbrar ese “inédito viable” que

³¹ Reproducción de un discurso pronunciado en La Plata el 7 de mayo de 1920, publicada en el Boletín de la Federación Universitaria Argentina, N° 1, Agosto de ese mismo año.

soñaba Freire; inventar desde nosotros como dice Rodriguez, es preciso inaugurar una danza propia como dice Kusch, pero para ello es preciso dotar a la imaginación de múltiples lenguajes, para que aparezcan las palabras y los gestos, las posturas personales y comunitarias, las acciones, los pensamientos y las decisiones individuales y comunitarias en las que finalmente nos veamos espejados y podamos reconocernos como “latiDoamericanos”

Sujeto y sentido. Goce y democracia

Sabemos que “donde se forma el sujeto se forma el sentido” (dentro o fuera de la escuela) y que en la formación de los sujetos siempre hay una decisión política, explícita o implícita: en las metodologías, en los llamados “contenidos”, en los espacios y tiempos destinados a cada actividad; en la administración de los premios y castigos, en fin, en los diferentes “discursos” con los que los educadores deciden interpelar a los educandos a partir de lo que deciden (o aceptan) enseñar. Pero si pretendemos “transformar la realidad” no basta cambiar algunas piezas (contenidos, aparatología...) es preciso cambiar las reglas del “juego escolar”, inventadas para domesticar los sujetos produciendo cuerpos útiles y dóciles, funcionales a un proyecto hegemónico que apenas los necesita como consumidores pasivos y ni siquiera tolera la democratización del goce. Lacan habla de un “fantasma neurótico del goce” es decir de esa imposibilidad de gozar si hay otro que goza y “no debería” gozar³².

El bio-poder y el dispositivo inmunitario

En su historia de la sexualidad, Foucault habla de los “dispositivos de bio-poder” cómo una de las tres formas de poder (junto a la soberanía y la disciplina). En la polis griega había un solo sujeto de deseo: el varón. Pero –observa Foucault-, algo de esto cambia con la modernidad. De hecho Hobs justifica la existencia del Estado en las luchas por el poder porque todos tienen igual derecho a desear. El Estado no parece limitar el poder sino

³² Daniel Santoro (2014), Peronismo y goce: un diálogo con Daniel Santoro sobre Lacan y Evita

fomentar el poder (de consumir). Produce y regula la vida (se preocupa por el bienestar, la salud, la educación..). Ha cambiado el modo como el poder produce subjetividad. Los sujetos (hombres y mujeres) se explotan a sí mismos para satisfacer sus deseos en la creencia de que pueden desear (y hacer) todo (lo que no esté prohibido). Los dispositivos del bio-poder no tienen que ver con el poder del soberano que sometía desde afuera ni con el poder disciplinador (del encierro), sino con matrices “inmunitarias” (R. Espósito, 2004). Mientras lo comunitario (múnere= dar; co-mun = tener entre dos o más lo que no se puede tener solo) implica el reconocimiento del otro en cuanto tal y el recíproco enriquecerse; los dispositivos inmunitarios, en cambio, en su sentido político, convierten al individuo en una parte escindida, disociada del Todo social y ecológico. Espósito considera que el dispositivo inmunitario reduce la “carne” (deseo siempre múltiple según su carácter polimorfo) a “cuerpo” (organización de la carne), donde el “cuerpo” resulta ser un molde que encierra y limita el dinamismo de la “carne”.

Por otra parte el dispositivo inmunitario se afirma en la medida que el carácter excorporativo del nacimiento se convierte en incorporación a un Estado. El Estado habla del nacimiento como “Nación” (como territorio donde naciste) para que quede claro quién pertenece a este territorio pero también “quién tiene el poder aquí”. Así como se cuidaba los cuerpos de los esclavos como fuerza de trabajo, en algunos regímenes (nazismo, fascismo) se consideraba que los niños son hijos de la Nación y se cuidaba sus cuerpos como “soldados”. La expresión: cuerpos del ejército, cuerpos de caballería, de infantería, etc. no aluden ni a individuos ni a comunidades sino a masas de componentes indiferenciables y sustituibles.

Una libertad sin el otro y una igualdad sin el cada uno, son dos formas de obturar la creatividad del “entre” de un nosotros interactivo. La fraternidad, ha sido omitida: no se tiene en cuenta su importancia decisiva en el proceso de construcción del cuerpo propio ni en la construcción del “cuerpo social”. El individualismo y la masificación conducen a un mundo sin cuerpos, a un abrazo de maniqués. Los dispositivos bio-políticos producen la vida para regularla. El orden, la ley, se imponen sobre la vida que tiende a la errancia, como diría Taborda, y que no tiene un fin que totalice su sentido. Pero ese “sinsentido” puede ser la base de lanzamiento de infinidad de iniciativas, individuales y comunitarias, -como las

que, de hecho, existen, aunque permanezcan invisibilizadas- y a las cuales la política debería articular.

La Pedagogía Facúndica

En su disputa con Sarmiento, Taborda afirma que en lugar de pensar la Nación desde el Estado (como en el caso de la generación del 80, en Argentina), puede pensarse desde el devenir histórico de la vida de los pueblos. Parafraseándolo podríamos esperar que el cuerpo deje de ser pensado desde las apetencias políticas de las minorías hegemónicas que gobiernan el Mercado para ser concebido desde el devenir histórico de la vida de cada persona y de su comunidad de pertenencia. No existe el caos sin alguna forma y una forma sin caos sería inerte por lo cual Taborda³³ se pregunta ¿cuál es la forma “adecuada”? y se contesta: aquella que permite que el caos siga pujando. De un modo análogo podríamos decir que en el proceso de construcción del cuerpo la forma adecuada de acompañamiento es aquella que lo contiene para garantizar su emancipación. Así como en una pedagogía “facúndica” lo “políticamente correcto” sería el respeto a las múltiples organizaciones que el pueblo puede darse para autoafirmarse, con relación a la formación de los sujetos podemos esperar ese mismo respeto por las diversas masculinidades y feminidades que puedan concebirse, al igual que la articulación de los aportes interpersonales que surjan desde las diversas inteligencias de cada uno, en la común tarea de construir conocimientos.

Tomar la palabra para construir el mundo

Paulo Freire, uno de los primeros referentes de las “**Pedagogías Críticas**” en América Latina, y por cierto parte de la genealogía de C/E. Aún en un contexto de auge “desarrollista” postula que lenguaje y mundo emergen a la vez y que es preciso tomar la palabra para ser humanos. El futuro no es “obvio”, el hombre puede asumir las condiciones de su existencia: nos hacemos y actuamos en la historia. .. En su libro “La Pedagogía del Oprimido” donde habla de la necesidad de releer y reescribir el mundo, Freire propone la

³³ Taborda, Saul, 1933, “La crisis espiritual”, conferencia donde propone una “democracia funcional” (en contraposición al Estado Cooperativo de Mussolini)

inclusión del saber del campesino en los términos del universo vocabular de ese campesino, para que pueda tomar la palabra y participar del diálogo con el ingeniero agrónomo. Huergo destaca ese reconocimiento del “universo vocabular” del interlocutor. Del mismo modo una “pedagogía del cuerpo oprimido” procura generar las condiciones para que los cuerpos puedan ser escuchados y que los sentimientos, emociones, pensamientos de todos los interlocutores puedan articularse y formar parte de los conocimientos que producimos. El discurso verbal tiene una estructura lógica y el texto escrito sólo puede leerse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El pensamiento es mucho más complejo y multi-significativo como para abarcarlo con palabras. Pedirle a alguien que nos explique con palabras lo que piensa es pedirle que vuelque el mar de sus sueños en nuestra botella. Lógicamente recortará su pensamiento a esa mínima oportunidad de expresarse. En su libro “Pedagogía de la pregunta” (al regreso de su exilio) Freire describe cómo los otros (a quienes les “enseñó”), lo transformaron a él.

Es fundamental las relaciones que Freire establece entre comunicación y cultura y sus reflexiones sobre la naturaleza política de la educación. Observando el trabajo de Freire desde su horizonte político viene de relieve su definitivo posicionamiento en el trabajar “con el otro” (y no por el otro), es decir trabajar juntos para que cada quien pueda tomar la palabra, expresar el derecho que reclama y gestionar sus propios deseos. Del mismo modo considero que es preciso asumir las propias posturas, gestionar los propios gestos, asumir las propias acciones... es decir concebir al otro (y a uno mismo) como una unidad bio-psico-socio-cultural que solo puede expresarse desde múltiples lenguajes, muchos de los cuales están actualmente “sujetados” a las lógicas del lenguaje oral y escrito.

Por último considero importante revisar todo cuando se ha dicho o callado sobre el cuerpo pensándolo como un recorte individual e individualizador y repensarlo todo desde ese cuerpo que podemos estar siendo con otros y del cual creo que sería urgente ocuparse, también desde la academia.

1

Analía: ayer y hoy

Primera clase de la Comisión 3ro. 1ra. (FINES), en la sede de un Movimiento territorial, en Punta Lara, allí donde finaliza el acceso concreto al transporte, contexto que convierte a las personas, prácticamente, en un “sitio de excluidos”, con singulares peculiaridades en relación con su idiosincrasia ribereña y con una convivencia bastante controversial. Envuelta por la ansiedad y las inseguridades propias de todo comienzo, me presenté ante ellos, mis alumnos; luego, ofrecí el espacio para que cada uno hiciese lo propio.

Antes de comenzar a dictar los contenidos curriculares, hice un breve paréntesis y les propuse conversar sobre la problemática del conflicto docente, de cara al Paro Nacional convocado por las centrales obreras la semana siguiente y poner en debate los distintos puntos de vista. Comunicué que los docentes de FINES no hacíamos paro debido a la corta duración del Programa, luego de lo cual les dije, enfáticamente: “Apoyo la lucha organizada de los trabajadores en defensa de una EDUCACIÓN PÚBLICA de calidad y las medidas de acción directas adoptadas por mis compañeros en reclamo de la convocatoria a paritarias nacionales”. Después de escuchar silenciosamente, comenzaron a oírse las primeras opiniones, algunas a favor; otras, no tanto. Me llamó la atención la de Analía, una mujer de cuarenta y tantos, madre de tres varones -trabajadora de la salud en una Unidad de Atención Primaria- que se manifestó en contra del Paro. Ella sostenía que le parecía injusto que solo “algunos” tuviésemos derecho a reclamo, “porque ellos tampoco la pasan bien y se ven impedidos de hacerlo porque su sindicato así lo informó”. Oí su opinión, aceptando y respetando la diferencia, porque, de otro modo, el diálogo no

podría darse. Cuando terminó de hablar, se produjo un silencio pesado. No tardé en preguntarle por qué no hacía paro y me respondió (bastante molesta) que porque eran un “servicio de emergencia”. Era evidente que esto era algo muy arraigado en ella, incluso al punto de no cuestionar el dato, como si estuviera condenada. Luego de un momento, les propuse a todos que reflexionáramos acerca del tema, partiendo de la idea de que la huelga es no sólo un hecho, sino, principalmente, un derecho y que toda persona tiene, en lo relativo al trabajo, derecho a la libre elección del mismo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo, a la protección contra el desempleo, sin discriminación, con igualdad salarial, remuneración digna, protección social y derecho de sindicalización, entre otros puntos. Había algunas miradas esquivas, sonrisas cómplices, todo un cuadro frente a mis ojos. Se trataba de la primera clase y, en mi interior, creía que lo que resultara de este primer intercambio podría condicionar, de algún modo, nuestra relación durante todo el cuatrimestre que teníamos por delante; pensaba en torno a la seguridad, la capacidad profesional y la generosidad que debía tener. No quería demostrar inseguridad ni avasallarlos. Decidí continuar preguntándoles qué entendían por servicios esenciales, si sabían que eso se encontraba enmarcado en una Ley Nacional, que no se decide arbitrariamente. Surgieron, así, algunos comentarios, poco precisos. Analía se mantuvo en silencio sin esconder su incomodidad. Les dije que los “servicios públicos” consisten en las actividades imprescindibles que brinda principalmente el Estado, que, dentro de ellos, cobran especial relevancia los “servicios esenciales”, y que en ese sentido existía una regulación en cuanto a la adopción de medidas, sin dejar de resaltar que se debía garantizar la prestación de servicios mínimos para evitar su interrupción. También mencioné cuáles eran: los servicios sanitarios y hospitalarios, la producción y distribución de agua potable, la energía eléctrica, el gas y el control del tráfico aéreo, por lo que la Unidad Sanitaria no entraba en esa categorización, sí lo hacía la “Guardia” del Hospital Horacio Cestino.

Habiendo agotado la explicación, entre asombro y desconfianza, comencé la primera clase (la jornada de estudio se da por finalizada los viernes a las 22:10 horas).

A la semana siguiente, inevitablemente, volvió a surgir el tema. De hecho me lo anticiparon dos alumnos que me esperaban en la puerta y dijeron: “Profe, Anita vino con todo. Ella es brava. Fíjese”. Era muy importante saldar la charla, dado que el día anterior había habido un paro general. En ese marco, y al conocer las distintas opiniones, me había preparado para dar espacio a un nuevo debate. Intempestivamente irrumpió Ana. No había terminado de apoyar mis cosas cuando pidió que analizáramos lo sucedido el día anterior y quiso compartir con nosotros lo ocurrido en su lugar de trabajo. Muy eufórica, alzando el dedo índice, comenzó diciendo: “¿Vio lo que usted me dijo sobre la ley de los servicios esenciales? Lo busqué en internet y la verdad es que tenía razón. Por lo tanto, cuando llegué a la Salita hablé con mis compañeros y les dije lo que usted me había explicado y que, además, me había asegurado buscando la ley. Durante todos estos años nos jodieron por no saber... ¡y esto tenía que cambiar! Decidimos llamar al sindicato para que “baje” un representante y poder transmitirle nuestra inquietud. Así sucedió: vino el delegado de salud y realizamos una asamblea con todo el personal. Fue una experiencia nueva que nos cambió algo a todos: opinamos y decidimos nosotros, no otros. Ahora conocíamos nuestros derechos y podíamos defenderlos. Nos adherimos al Paro. ¡¡Gracias Profe!!”

Me quedé muy sorprendida; todos lo estábamos. Muchos creían que el planteo sería distinto. Me conmovió profundamente lo sucedido. En ese instante, entre silencio y desconcierto, recordé la frase de Freire “La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, y me sentí reconfortada al saber que mi pequeño aporte había generado un cambio que exponencialmente había modificado la situación no solo de Ana sino, también, la de sus compañeros. Hubo un aplauso entre ellos. La felicitaron y, luego, uno de ellos, Omar, quien me había esperado en la puerta la semana anterior para prevenirme sobre Ana, me dijo: “Mire lo que originó profe: despertó a la bestia”. Y todos rieron. Se me llenaron los ojos de lágrimas y tuve la íntima convicción de ir por el camino adecuado porque luché por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.

"Honestamente yo no soy nadie, pero ahora soy un montón, porque soy todos ustedes y me encanta estar así, como si fuera un grano de arena más en un inmenso material de una solidez muy grande que son los maestros. Y solamente con la intención y con mi corazón de impulsar aún más esta idea que va a beneficiar todos", dijo Spinetta frente a miles de docentes, en la Carpa Blanca, en el marco de la huelga de los maestros ayunantes, julio de 1997.

2

Ciappina, Florencia Belén

10/06/2017

La empatía es eso que nos permite participar afectivamente en una realidad ajena, que nos sensibiliza al ponernos en los zapatos del otro. El ser docente hoy es ser empáticos con los niños y jóvenes. El ser docente casi nos obliga a vivir realidades ajenas. Ya no es dar lecciones basadas en lineamientos curriculares aislados, es ser niños, es sentir, pensar, decir, ver con ojos de niño.

No todas las realidades son iguales. Ser docente es vivir en la piel de uno y de

treinta más, a veces de sesenta más, y hasta de doscientos, cuatro horas al día, cinco veces a la semana. Es saber que, quizá, llegues y te encuentres con llantos, angustias, miedos, dolores, raspones, mocos, pero, también, con risas y sonrisas, abrazos, dibujos, sueños, deseos. Es ser amigo, hermano, madre, padre, es atar cordones, es arreglar cierres, abrigar. Es comunicar, a través de la palabra, de los gestos, del afecto.

Tenés energías

La institución a la que me voy a referir es una escuela de gestión privada, y no me avergüenza decirlo pese a la cantidad de críticas que recibimos quienes elegimos trabajar en el ámbito privado. Y, sumado a esto, católica. Una escuela particular, con una comunidad particular, con el título de “la escuela privada que recibe villeros y repitentes salidos de otras escuelas privadas”. Escuela de barrio, del barrio San Carlos, escuela de familias laburantes, que eligen formar a sus niños en la fe católica.

¿Qué puedo decir de mí y de mi llegada a esta institución? Me recibí en Noviembre de 2016. En Febrero la escuela me convocó para formar parte de la Unidad Pedagógica Primero- Segundo. “Tenés energías”, me dijo la directora en la entrevista, “Te vas para primero”. Y así me enteré de que sería docente de Primero B.

Bienvenida a Primero

(Fue la expresión que mencionó mi mente cuando comencé a conocer a Primero B)

Comenzó el ciclo lectivo y creo que me quedo corta con la frasecita popular “Me di la cabeza contra la pared”. No había un día en que no volviera a casa llorando. Marzo se inundó en lágrimas. Golpes, palabras inapropiadas para el ámbito escolar y nuevamente golpes, entre pares, para conmigo, para con la maestra que

era una suerte de docente de apoyo embarazada de casi ocho meses, cortadas de pelo, cortes con tijeras en manos y brazos. Y así pasaban los días allí.

¿Contenidos?, ¿dónde?, si ellos ya sabían y no nos necesitaban. De 31 niños, muchos entraron sabiendo leer y escribir; otros tantos, a pocos pasos de lograrlo, y el justificativo de todos los días era: “Yo ya sé. Vos no me tenés que enseñar”.

Era cierto: sabían y saben, y sabrán muchísimo, quizá, para estos cuatro meses de clases, sin embargo, había que intentar llevar adelante las clases igual.

Pero, ¿qué hacer cuando ni todos los recursos que tenés al alcance de tu mano los invita a ser parte de una clase? Cosa que llevaba la rompían, y vos veías horas de trabajo y noches enteras sin dormir desechas en segundos. ¿Cómo no llorar si pasaste todo un domingo recortando 930 cartas para llevar adelante un juego de conteo y en cuestión de minutos estaban hechos pedazos en el suelo? Imposible, ¿no?

No me siento parte de esto

(Fue lo que le manifesté a la directora el día que colapsé)

Llegó la primera reunión de equipo de la Unidad pedagógica. Exploté. Dije cosas que jamás pensé decir en mi vida, y prefiero no mencionarlas porque me avergüenzan. Pedí retirarme. No quería seguir. No podía seguir así. La maestra “de apoyo” había tomado ya la licencia para dar a luz a su bebé. Estaba sola frente a 31 niños y niñas que no me escuchaban, que me pegaban, y todo lo que ya mencioné. Dialogué en privado con la directora y le manifesté que no podía más, que no me sentía parte de la institución, que quería renunciar. Me dijo que me desconocía, que no era la misma chica enérgica que la había “conquistado” el día de la entrevista, que no entendía por qué me daba por vencida tan rápido. Comencé a llorar. No me reconocía.

“Reconsideralo”, me dijo, y si en unos días continuaba pensando igual, podría retirarme, pero me aconsejó que fuera empática, porque esa era una condición necesaria para estar allí, ya que sin la empatía no iba a poder comprender por qué

los niños de Primero B se manifestaban así ante el mundo.
Prometí intentarlo.

Un giro de 180°

Y de pronto esos niños comenzaron a mostrarme nuevas realidades, nuevas formas de vida, nuevas formas de ser, de pensar y ver el mundo. ¿Cómo esos niños no van a pegar si no conocen otra manera de manifestarse físicamente?, ¿cómo no iban a dirigirse verbalmente de manera inapropiada si así se tratan en su entorno?

Las realidades de Primero B comenzaron a salir a la luz y yo comencé a comprenderlos, a sentir esas realidades y hacerlas propias. Comencé a buscar maneras para que ellos vieran cuán buenos pueden ser y cuánto más pueden saber y cuánto ellos pueden enseñarme a mí. Comencé a mostrarles que podemos ser equipo, y ser todos amigos y respetarnos, y valorarnos

Nuestro primer (y gigante) paso

Comenzada la segunda mitad de Abril se nos informó que deberíamos trabajar con un valor en particular, en la materia Cultura y Valores, y deberíamos generar un compromiso para con el valor escogido. Pensé en invitarlos a trabajar con el Respeto. A lo largo de cuatro clases, de un módulo cada una, dialogamos y pusimos en común todas aquellas ideas asociadas al respeto a los otros y a uno mismo. Armamos listas de ideas y hasta realizamos un acta de compromiso gigante (en afiche) donde nos comprometíamos a respetarnos los unos a los otros. El último viernes del mes expusimos frente a toda la comunidad educativa nuestro trabajo. Desfilamos los 31 –bueno, 32 conmigo- con letras grandes hechas en cartones de colores que formaban la palabra “respeto” y reflexiones y dibujos sobre el valor elegido. Dialogaron ellos, con tan solo seis años, y algunos aún con cinco, sobre el trabajo llevado adelante (aclaro que no tengo valor para enfrentarme a semejante auditorio; toda la escuela, y ellos lo hicieron solos, sin la

más mínima intervención mía)

Me la aguanté y, pese al nudo en la garganta por la EMOCIÓN, no derramé una lágrima, aunque ganas no me faltaron. Se me llenó el pecho de orgullo. Toda la escuela los aplaudió y yo, también. No me cabía ninguna duda que Primero podía dar mucho, muchísimo.

Esto es Primero B, señores

Así es primero: se pega, se grita, se insulta, pero se apoya, se banca, se guía, se ayuda. Es su manera de manifestarse ante el mundo, y todavía nos depara un largo camino para revertir algunas cuestiones, pero acá hay aguante, hay energías, porque esas que creí perdidas, en realidad, estaban escondidas y se renuevan de lunes a lunes, porque mi trabajo para con ellos nunca termina. Hoy me es imposible imaginar un docente no empático. El docente, insisto, vive decenas de realidades, y tanto las vive que las hace propias. Hoy me es imposible imaginarme sin ellos y sin esta escuela.

.....

Fabio Barceló

Mi nombre es Fabio Oscar Barceló. Estudié la carrera de Sociología y, actualmente, me desempeño en la Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud (RIEPS) del Ministerio de Salud CABA. La misma es una formación de posgrado en servicio, que lleva adelante múltiples actividades de intervención, investigación y docencia en el campo de la salud. Entendiendo a esta última de manera integral -más allá de los criterios biomédicos actuales hegemónicos, que la reducen a la mera ausencia de enfermedad- afirmamos que promueve el intercambio y la reflexión con los sujetos usuarios de los servicios en torno a los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado que atraviesan los diversos grupos sociales. Se consideran, además, tres perspectivas transversales claves para las intervenciones: géneros, derechos e interculturalidad.

De dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde vamos

Salir, por un momento, de la repuesta automática, nos lleva a realizar un esfuerzo de introspección. Si todavía nos queda algo de la energía genuinamente humana, podríamos enfrentar la tensión que implica interrogarnos y explorar más allá de las respuestas a la que la máquina instantánea nos va acostumbrando. En breve movimiento, tal actitud sacude todo lo que parecíamos ser. ¿Cómo llegué a ser docente? Esta pregunta, que al principio invitaba a caer rápidamente en los encantos de las transparencias, ahora me lleva a tratar de entenderme de una mejor manera. Frases más o menos estipuladas y previsibles (desde vaya uno saber cuándo) podrían venir al rescate: "Es una pasión que se trae desde siempre", "Interés por devolver algo de lo que uno pudo aprender", entre otras. La oportunidad, insisto, amerita a descentrarse de la comodidad de eso que disparamos tan seguido todos los días. Pienso, al fin y al cabo, que esto se relaciona con ese engañoso estado de "saber", de creernos que sabemos lo tenemos que hacer. Algo que nos termina jugando una mala pasada y nos va alejando del pleno encuentro con los otros. Hablo de un modo de sentir la necesidad de estar adquiriendo permanentemente las "nuevas" novedades en relación con nuestro depósito de saberes. Entiendo que la cualidad más activa de saber es el "saber con otros".

Desecho sin pudor la idea de contarme como quien transita un camino lineal porque por más curvas y contra-curvas, marchas y contra-marchas que dibuje, uno no refleja fielmente los avatares de la vida. Imaginarme como docente no solo se me representaba como algo extraño a mí mismo, sino, también, como el modelo a evitar. Para colmo, después vinieron unas cuantas "cocteleras" de años de estudio, y la facultad que, finalmente, me formó y deformó. La quiero caracterizar, sin elogios ni orgullos divinos, como lo que realmente significó para mí: una destructora y constructora de mi personalidad. Me dio sentidos, contra-sentidos y, por qué no, muchos sin sentidos. Los tensionó en mi cabeza con no

pocas confusiones. Experimenté, de manera dramática a veces, varios encuentros y desencuentros con compañerxs y profesores, unxs cuantos irreconciliables entre sí. Me aportó mucha angustia pero, también, militancia. Esta última -con imperfecciones que asumo más- pudo guiarme a la incasable búsqueda de lo que más se aproxima a la verdad y a lo que es justo en los menesteres nuestros, humanos: huir de los pragmatismos que acomodan el pensamiento a lo que "conviene", a resistir oleadas de opiniones al unísono. Los asuntos de la realidad nunca fueron cómodos. Tratar de ser coherente con lo que he aprendido, resulta imposible sin la concurrencia valiosa de otros.

Sostengo mis convicciones de que, en el fondo de nuestras motivaciones docentes, intentamos compartir con los alumnos, mostrarnos y comportarnos íntegramente como personas. A veces a duras penas y, en la mayoría, solo lo logramos limitadamente. Sin bien nos vemos precisados a perfeccionarnos en la pericia de un conocimiento especializado, creo que nuestros alumnos tan demasiados humanos -llenos de angustias, incertidumbres y malestares, tal vez más agudizados que en nuestras propias existencias- requieren que seamos lo menos parciales e indiferentes a la multiplicidad de complejidades que conlleva hoy la vida. Resulta que, sin embargo, cuando más apostamos a esas sinceras ideas, nos encontramos con una sociedad que, sin titubear, rechaza y banaliza esas intenciones. Y no menciono "sociedad" como una entidad supra individual y perversa que nos sería ajena, sino más bien lo hago con el sentido de hacerse cargo de los lugares que ocupamos en ella, de nuestras relaciones y de cómo nos percibimos y tratamos, de los lazos y uniones que construimos, y que por diversos mecanismos los que tienen el poder se encargan de debilitar y colocarnos unos en contra de otros.

Fue el otro día, en lo que nada podía hacer pensar que no fuera más allá de una clase "normal" de una materia pedagógica, donde surgió una discusión en grupo que planteaba una especie de "guerra" entre las familias y los profesores. La cuestión versaba acerca de los casos de indisciplina y en la frustración de los aprendizajes escolares ¿De quién era la culpa? ¿De los profesores, que hace rato

perdieron el rumbo de formarse para la actualidad, que no se capacitan para llevar el hilo de lo que realmente sucede dentro de las aulas, o de las familias, que ya no se interesan por la educación de sus hijos y no enseñan previamente los modales propios de la convivencia escolar? Me dio la sensación de que los acusados poco podían hacer para realizar sus descargos, y que era imposible encontrar el equilibrio suficiente para matizar la querella y ubicarla en un lugar que superase esa falsa lucha de opuestos. Me llamó la atención que, explícitamente, no se hicieran intentos por buscarle un encuadre político al asunto. Todo se manifestaba en su cruda expresión. Así un comentario: "[...] es todo un lío, nosotros ganamos poquísimo, deambulamos por muchos cursos y a las familias cada vez les importa menos que a los chicos les vaya bien en la escuela. Encima, cuando hay paro, se enojan y dicen que somos unos vagos".

Creo que allí se ubican gran parte de nuestros problemas e incertidumbres. Nos encontramos muy poco preparados para enfrentar estos dilemas y argumentos en un sistema que, al mismo tiempo que precariza la vida de nuestras familias, hace todo lo posible por golpear a la educación en su conjunto para que sea el privilegio de unos pocos. Este, para llevarlo a cabo, instala imaginarios que promueven agresiones mutuas entre sus principales víctimas. Los medios de comunicación vendrán a contar diariamente con horror la falta de respeto con que los chicos se manejan dentro de la escuela (¿para que les tengamos miedo?), a la vez que amplificarán un grito en el cielo cuando los días pasen y las clases no se reanuden por el bloqueo de las negociaciones paritarias: "¡¡ ¿Cómo se van a recuperar los días de educación perdidos?!!" El corolario de que los profesores no tienen ganas de enseñar queda ahí nomás. Creo, también, que existe la intención de construir una imagen deformada de nosotros: docentes poco formados, ineficaces y desganados. Esta idea se ha encarnado, desde hace décadas, en muchos políticos.

Quizás por la presión diaria que nos toca vivir no nos permitimos conversar sobre estas cuestiones y que, aisladamente, nos procuramos contrarrestar esos juicios culpabilizadores bajo la forma de búsquedas enloquecidas de nuevos "saberes".

Experticias que nos venden en coloridos envases retóricos. Caminos ciegos que nos proponen para cosechar más angustias.

.....

Giselle N. Salvatore

Profesora en Psicología

4

¿Cómo llegué a ser docente?

Cómo llegué a ser docente es la pregunta que convoca esta narrativa. La misma entraña otras preguntas: ¿qué es "ser docente"? ¿qué es "ser"? ¿se puede "no ser"? No voy a entrar, en este momento, en los derroteros por los que pueden llevarnos estos últimos interrogantes. Me limitaré a interpretar la pregunta en el sentido que expondré a continuación, a partir del cual ordenaré la respuesta: cómo, a través de qué camino/s, llegué al oficio de enseñar, a la profesión docente. Voy a identificarme, a hacer propio ese "ser docente", sin cuestionarlo demasiado. La respuesta, anticipo, pivotea entre la vocación y la profesión.

El trayecto iniciado indica que el camino que he recorrido para ser docente no fue lineal. En verdad, no podría precisar el momento exacto en que decidí ser docente. Cuando era chica y volvía de la escuela jugaba en mi casa a ser docente, jugaba escribiendo con tizas las puertas del placard de madera de la pieza. Me llamaban mucho la atención los pizarrones. Sin embargo, mientras iba a la primaria y jugaba con mis puertas-pizarrones ni se asomaba la idea de ser maestra cuando fuera grande. En ese momento quería ser arqueóloga y descubrir tesoros: antigüedades de pueblos y civilizaciones de antaño, piedras preciosas, por qué no algún hueso de dinosaurio; en fin: quería descubrir algo importante. Luego, algo me llevó hacia la Psicología. Algo se conmovió en mí y me hizo modificar mis predilecciones. De "Naturales" en la primaria a "Sociales" en la

secundaria. Conocer la historia antigua me hizo interesarme por temas sociales, por cómo vivían esas personas, por las creencias que tenían. De manera que tampoco el camino hacia la Psicología fue lineal (para estas alturas quien lea se habrá dado cuenta de que soy profesora de Psicología).

Ya en mi adolescencia había decidido que quería ser Psicóloga pero, aun así, tenía otros intereses y carreras en mente: Periodismo, Letras, Cine. Siempre supe qué me gustaba, el problema era que me gustaban muchas cosas y no sabía por dónde comenzar. Ahí se jugaron mis ideales, los estereotipos sociales, los mandatos familiares. Aunque sobre este punto debo decir que mi mamá jamás me dijo estudiá esto o aquello o "¿Te parece Psicología? ¡Están todos locos los psicólogos!". Más adelante hablaré sobre los mandatos familiares/sociales pero en otro sentido. Sí debo decir que tuve la suerte de nacer en una familia que valora los estudios y, por ello, jamás me cuestioné el estudiar. No estudiar no era una opción. Y trabajar, luego de la secundaria, no era un apremio efectivo sino una lucha personal por mi autonomía.

Pero volvamos (aunque tan lejos no nos fuimos): además de estas carreras que me convocaban, cuando era chiquita, chiquita y estaba en el "jardín de infantes" había un piano que me parecía gigante, gigante y acaparaba toda mi atención. Sin embargo, no me animaba a tocarlo (acá no puedo dejar de decir, al pasar, que en esa imposibilidad habría algo de lo institucional hecho carne. Mi primo, un año menor y siempre transgresor, no se privaba de pasar y tocarlo).

Así fue como le insistí a mi mamá que me llevase a clases de piano. Recién a los ocho años comencé en un instituto cerca del trabajo de mi mamá. Yo sabía que ahí daban clases de piano porque siempre, para fin de año, armaban un pesebre lleno de diminutos animalitos en el salón de clases cuyas ventanas daban a la vereda. De modo que esos diminutos animalitos me llamaban la atención y me paraba a verlos y al lado de ellos se erigía, siempre imponente, un piano de estudio. Luego de varias averiguaciones, en febrero de 1999 comencé en ese instituto a estudiar piano. Aún conservo aquel primer cuaderno pentagramado "Rivadavia" con mis primeras claves de sol, corregidas por mí unos años después.

Cuando fui más grande, la profesora de piano me encargaba tomarles lección a estudiantes iniciales. Pero, aún en ese momento, a mis 13-14 años, no me veía como docente. Quería ser escritora o periodista o psicóloga, o primero psicóloga y después escritora y publicar novelas de profundos dramas humanos.

No, no fui escritora ni periodista. Aunque esos intereses latentes me llevaron a ser ayudante alumna en la cátedra de *Lingüística general*, de la Facultad de Psicología, obvio que en la UNLP. Salvo la profe particular de piano, siempre estudié en instituciones públicas, aun cuando mis dos amigas de la EGB 3 se organizaron para estudiar en un polimodal privado y católico y mi abuela se ofreció a pagarme la cuota, decidí ir a una escuela pública aunque no conociera a nadie, pero sosteniendo mis convicciones.

Aún recuerdo mis ideas respecto de la escuela privada, algunas cargadas de prejuicios y otras de incipientes reflexiones: va gente cheta y superficial o gente que no tiene mucho dinero pero quiere aparentar, que cree que esa escuela es mejor porque va gente con plata o porque "No te dejan repetir", "No hay burros".

Eran varias las cosas que no me gustaban de las escuelas privadas, entre ellas el uniforme con pollera para las chicas y el pantalón para los chicos. ¿Por qué las chicas no podríamos llevar pantalón a la escuela si todos los días, en mi cotidianidad, usaba pantalón? ¿Por qué tenía que "cagarme de frío" con la pollera en invierno y los chicos de pantalón? ¿Por qué tenía que usar pollera los días que estaba indispuesta, con lo incómodo que me resultaba en aquel momento?

Además del uniforme, otro punto que me hacía ruido era la educación religiosa. Tomé la comunión a los trece como parte de algo "que había que hacer", como un rito social más, en serie con la fiesta de quince y el casamiento, y tan solo un año después comencé a cuestionar mi fe. A partir de entonces puedo declararme atea. También feminista y vegetariana en transición al veganismo.

Entonces, hasta mi adolescencia, la docencia no era más que un juego. Recién cuando los ansiosos y sobrevalorados dieciocho se venían acercando empezó a

aparecer la idea del Profesorado en Letras (que unía la literatura y la escritura con un costado inexplorado de la docencia: un trabajo).

Este costado de trabajo, del docente como un trabajador, estuvo velado por mucho tiempo. Y aquí es donde entran los mandatos familiares. El estudio no estaba cuestionado pero la docencia no aparecía como opción. Había profesiones y profesiones. Y había maestras y maestras. "Maestras eran las de antes", comenta mi abuela cuando recuerda con aprecio su maestra de primaria. Había, también, maestras y profesores. Profesores de una secundaria, que "no era la primaria". Profesores de una universidad, que "no era la secundaria".

Entonces, al comenzar el polimodal, cuando la Psicología me interesaba y escribir ocupaba cada vez más tiempo de mi tiempo libre, me anoté en una escuela que quedaba un poco lejos de casa pero cerca del conservatorio en el cual me había inscripto y esperaba salir sorteada. Y así fue.

El plan era perfecto. Para mis dieciocho estaría en primer año de la tecnicatura en instrumento y en primer año, de psico. Y, además, me buscaría un trabajo de medio tiempo y con una amiga nos iríamos a vivir juntas.

El plan fracasó rotundamente. Para mis dieciocho no había empezado la tecnicatura en instrumento; psico me llevó tanto tiempo que, por más que seguía estudiando en el conservatorio, cada vez tocaba menos el piano; y del trabajo de medio tiempo e irme a convivir con una amiga en un pequeño departamento, ¡ni hablar! Pero algo trabajé. A los dieciocho reales conseguí mis primeras dos alumnas de piano. Así fue como le comencé a tomar el gusto a esto de "dar" clases. No fueron ni son tan redituables económicamente como sí lo fueron y lo son en experiencia. Pretendí "dar" clases de Psicología antes de terminar la carrera, pero recién después de graduarme fui a un acto público, sin éxito, debo decir con tristeza.

Un antes y un después fue cursar *Fundamentos de la educación* con Patricia Redondo. Salía de sus clases siempre pensante. A partir de ese momento empecé a sistematizar la búsqueda de alumnos de piano, tomar notas luego de cada clase

y avanzar con las materias del Profesorado de Psicología, a tal punto que en un momento dudé de seguir en la licenciatura. Por suerte no lo hice.

La cantidad de materias diferentes entre la licenciatura y el profesorado eran muy pocas. Al principio primó la licenciatura, el ejercicio de la profesión liberal, aunque ya estaba la idea del profesorado. Primero, como salida laboral, complemento de la licenciatura; luego, como profesión en sí misma, una profesión llena de interrogantes y desafíos.

Así me encontré el 10 de diciembre de 2015, día en que, finalmente, rendí la última materia del profesorado: *Planificación didáctica y prácticas del profesorado*. Cursada en la que pude repensar aquellas preguntas abiertas en fundamentos de la educación, ahora confrontada con la experiencia docente, con las tareas de planificar, de llevar a cabo y de evaluar esas clases, evaluar en sentido amplio, de realizar narrativas que reflexionasen sobre lo acontecido, sobre la particular dinámica institucional, sobre los avatares de la profesión. También así me encontré, a principios de 2016, mi primera suplencia, nada más ni nada menos que en mi casa de estudios. Y así me encuentran actualmente mis suplencias, a casi tres horas de casa, de *Salud y adolescencia*.

Sospecho que en el fondo no me convocó a la docencia el mero hecho de tener un trabajo, en el fondo sabía que "dar" clases era algo más que "dar clases". Por eso me encuentro nuevamente en la búsqueda del tesoro, pero esta vez no se trata de los huesos de los dinosaurios sino de otras prácticas pedagógicas, otras relaciones pedagógicas que rescaten el tesoro de enseñar y de aprender con otros: otros, otras, otros, que son diversos, complejos, singulares. Y, fundamentalmente, rescatar siempre la posibilidad de lo educativo.

.....

Graciela Bravo

Mi formación de base es en Psicología; actualmente me encuentro cursando la Licenciatura. Mi experiencia laboral es la siguiente: experiencia en Comunicación y Educación Popular en distintos barrios de la localidad de Ensenada, Mosconi, Centro, Punta Lara, 1990-1995; clases de apoyo para alumnos de escuelas primarias y secundarias; trabajo en el Hogar de la Madre Tres veces admirable, Obra del Padre Cajade, calle 643 entre 12 y 13 (1900), La Plata, 2005-2010; actualmente me desempeño como Docente de FinEs 2, en la localidad de Ensenada.

5

EL EMPUJÓN DE CHRISTIAN

En mi adolescencia, junto a mis compañeros del Centro de Estudiantes, se nos ocurrió generar un espacio de apoyo escolar, abordado desde la CONTENCIÓN-COMPRENSIÓN. Soñábamos en voz alta sobre cuánto podríamos aprender juntos. A contraturno, en un espacio cedido, proyectábamos un mundo de posibilidades, también organizábamos meriendas y actividades recreativas. Concurría una considerable cantidad de niños y de lo más diversos, entre ellos sobresalía un grupo integrado por tres o cuatro, que iban por la merienda o porque sus padres así lo exigían. Su comportamiento era todo un tema para nuestra escasa experiencia y, por otra parte, un gran obstáculo para desarrollar las actividades que planificábamos. Entre estos últimos había alguien que parecía liderar el caos, al que le iba imprimiendo distintos grados de intensidad. Su nombre era Christian. Irrumpieron, entonces, nuestras primeras dificultades: se tornaba a veces inmanejable, lo que nos llevaba a la disyuntiva de excluirlo, con todo lo que ello representaba: llenarnos de contradicciones o navegar en el caos. Estábamos imposibilitados de llevar adelante cualquier planificación y/o desarrollar contenidos con el resto. Ensayamos todo tipo de estrategias.

Nos llevó interminables discusiones tomar una decisión que fuera “justa” para todos. Finalmente, decidimos acercarnos a hablar con su familia y, cómo creía que merecía una oportunidad, me ofrecí a hacerlo. Entonces, luego de finalizada la clase, fui con Christian hasta su casa. Una vez allí, todo cobró sentido: me

encontré con un mundo de adversidades. Conocí a su mamá, una mujer mayor, que había sufrido todo tipo de sufrimientos desde niña (abuso infantil, maltrato psico-físico, hambre), abandonada recientemente por su última pareja, un hombre alcohólico, golpeador, y, como si todo esto fuera poco: analfabeta. Su relato me desgarró el alma; ella hacía lo que podía con lo que tenía. Christian era el más pequeño de cinco hermanos. Tenía doce años y estaba en quinto grado. Después de escuchar su historia, pude entender; se produjo una empatía inmediata entre nosotras.

Cuando compartí con mis compañeros la experiencia, tratamos de pensar juntos una salida que contribuyera a una solución o, al menos, a un paliativo. Finalmente, creímos conveniente acercarnos a la escuela, con el consentimiento de la mamá. Ella, durante nuestro encuentro, me comentó que la habían citado en varias oportunidades, pero que no se sentía a la altura de las circunstancias, se sentía "poca cosa" y, por vergüenza, nunca había ido. Debido a esto, Christian estaba muy enojado con ella porque sentía que no lo quería y en la escuela se burlaban de él. El personal que integraba el equipo de orientación escolar, al comienzo, no facilitó nuestra intervención, se mostró reticente: todo parecía indicar que estaba condenado a la marginalidad. Debido a nuestra insistencia y a que comenzaron a visibilizarse pequeños cambios, casi imperceptibles (y, a la vez, inmensos para nosotros), logramos consolidar una red muy provechosa para todos. Christian fue cambiando paulatinamente de actitud: se sintió valorado y eso impactó tan positivamente en él que terminó siendo un colaborador del equipo. Ahora coordinaba actividades con sus compañeros, compartía juegos, regulaba los excesos en la conducta de sus pares. Encontró en ese espacio una oportunidad que lo fortaleció y le permitió creer que otro destino era posible: ya no estaba sentenciado al fracaso, ahora podía elegir. Luego de dos años juntos, terminó con éxito su educación primaria. Fue muy conmovedor para nosotros porque estábamos ante otro chico, que era, ya a esa altura, un poco "nuestro". Todos apostamos porque creímos y, lo más importante: él también creyó. Aceptó que disponía de posibilidades "sin fronteras". Con él experimentamos que "Enseñar no

es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción".
(Paulo Freire)

Un par de años después, ya en la Facultad de Psicología, me crucé en la calle con un muchacho que muy cariñosamente me dijo: "HOLA SEÑO, ¿SE ACUERDA DE MÍ?" . Y nos fundimos en un interminable abrazo. ¿Cómo olvidarlo, si me marcó para siempre? Caminamos juntos un par de cuadras. Me contó que estaba de novio y planeaba formar una familia, que su mamá cosía (en su casa) para un taller, que él trabajaba haciendo changas en la construcción y estudiaba de noche. Me invadió una felicidad indescriptible.

Cuando nos despedimos, acudió a mí un recuerdo de mi infancia, de la señorita Gladys, mi maestra de quinto grado, quien, al finalizar el año, me había obsequiado un libro con una dedicatoria que me marcó poderosamente: "Sigue tus sueños, pequeña maravilla, que lo que desees con el corazón se hará realidad".

Claramente estas dos vivencias, por separado, me impactaron tanto que me empujaron a transitar la docencia como profesión. La primera, en mi infancia, quedó latente y, más tarde, fue resignificada por Christian, mi pequeño "gran" Christian.

Por esos cientos de Christian anónimos, invisibilizados, estigmatizados y por esas tantas Gladys que "ilusionan" diariamente a sus niños con su noble compromiso de enseñar, estoy comprometida a dar lo mejor de mí para, alguna vez, poder escribir a algún alumno: Sigue tus sueños, pequeña maravilla... .

.....

6

QUÉ SIGNIFICA SER DOCENTE EN TIEMPOS DE DISPUTA

Jaime Lasa

Corría la primavera del año pasado, 2016. Estaba realizando prácticas

docentes con estudiantes de turno noche de un colegio público céntrico de la ciudad de La Plata. Al ser céntrico, recibía jóvenes de las periferias platenses, ya que todos los colectivos te dejan a dos cuadras. Los propios directivos la apodaban “escuela shopping”. Esto por dos razones: los estudiantes aprovechaban para ir al centro y “escapar” de sus barrios, por un lado, y, por otro, los gobiernos y empresas deseaban con fulgor poner en pie negocios de ropa y demás en lugar de una “poco redituable” escuela.

Los estudiantes promediaban los 18 años. Los había de 16 y había alguna compañera de 25 o 27 años. Ahora que recuerdo había una mujer mayor de 35. Todos jóvenes. Un grupo hermoso: participativo, interesado, despierto. Transitaban el último año de la secundaria y soñaban con el título: algunos querían ser policías, otros estudiar y, las más grandes, seguir como venían pero con el importantísimo logro de finalizar el secundario. Ese papel que separa como un abismo a la sociedad.

La materia que practicaba era *Comunicación y Medios*, y habíamos agarrado un plan pasado de moda al que le quisimos incorporar cuestiones más cercanas a la juventud del nuevo siglo, de la cual formo parte. Propusimos, con mi pareja de prácticas, abordar redes sociales, formatos digitales, telefonía celular, además de los clásicos: tv, radio y diarios.

Lo primero que sentí con este grupo fue pertenencia, después respeto e interés. Los debates que se daban me hacían considerarlos sabios. Reflejaban un entendimiento y no solo eso, un compartir. Manejábamos un código similar y la voz circulaba respetuosa, no sin algunas rispideces e interrupciones ocasionales. Eran jodones, pero sus bromas no se corrían de nuestros temas a tratar. A mí esto me resultaba asombroso.

De esta experiencia, muchas cosas son objeto de reflexión y me quiero detener un poco. Las clases son un corte en el tiempo. Un momento en una línea

o espiral de tiempo que cuando se recupera nos remite irremediabilmente a una situación, a un contexto, a un clima, a una estación, a una política y una economía de tal o cual tipo, a una farándula, a un estreno, a una noticia. Me acuerdo que era octubre por el paro de mujeres, me acuerdo que era primavera porque iba de camisa (pero no de cortos, aprendí a tiempo que están prohibidos para los docentes). Me acuerdo que gobernaba Macri por los paros que atravesaba el sistema educativo. Recuerdo que había muerto “Pocho la Pantera” porque un estudiante me lo dijo. Bueno, fue hace un año, menos en realidad. Pero no deja de ser cierto que una clase es un momento en el tiempo que se agarra y se tiñe de su entorno general pero que no deja de ser una historia propia y singular como todas las que pasan en todos los salones y todas las casas, negocios, hospitales, fábricas y veredas, en esa “doble dialéctica” del pedagogo argentino Nassif Ricardo. Y cuánta historia uno gana en un aula con veinte personas construyendo saber a risas y seriedades.

La disputa coyuntural, del momento, que involucraba nuestro oficio era concreta: pleno octubre y la escuela en paro de auxiliares, de docentes, incluso de colectivos de línea. Los docentes y alumnos malabareando entre jornadas que sí y jornadas que no, luchando y perdiendo momentos de clase, teniendo clase y pensando en la lucha que se daba. Creo que si se pregunta cuál es más imprescindible, la respuesta no puede ser otra que ambas.

Pero hay una disputa más profunda, más general que trasciende épocas y las atraviesa transversalmente, que se mete en cada resquicio donde todavía no hemos podido cuestionarlo todo y se nutre de sentidos comunes cargados de desconocimientos o, mejor, de ausencia de preguntas. Y acá la escuela, que no es lo que debería ser: un espacio de reflexión de la vida. Esa frase tan corta es más honda que muchos pozos ciegos y tiene un potencial cargado de futuro para todas las nuevas generaciones formadoras de sujetos.

Y esta fue la disputa de la que fui parte con este grupo hermoso que todos

los martes me sorprendía para bien.

Un martes tuvimos clase sobre *comunicación alternativa*, sobre medios de comunicación contrahegemónicos que disputan el sentido de la transmisión masiva de símbolos por parte de grupos acaudalados y minoritarios contra un pueblo masa. Medios alternativos que proponen otra forma de hacer, de considerar, de nombrar y de masificar. Que ponen en otro lugar al receptor y le dan otro carácter: cuestionador, activo, social, emergente, combativo.

Daba yo un ejemplo de un medio alternativo que rompió el piso de lo marginal y escaló posiciones hasta interpelar a las masas, a jugar en primera, como quien dice. Estoy hablando de la red de noticias ERBOL, en Bolivia, radio que violó la ley histórica de la colonización mental y cultural y salió a hacer lo que nunca o casi nunca se había hecho: hablar el mismo idioma que el 95 por ciento de la población, AYMARA.

En tan maravilloso proceso estábamos cuando un estudiante lanzó: “Si está tan piola que se vayan a Bolivia en vez de robar trabajo acá”. Lo dijo así, sin pelos en la lengua, sin considerar siglos de historia atravesada por sangre y guerras. Y yo podría haberle preguntado por sus conocidos bolivianos, por qué diferencia daba el lugar en que su madre lo había parido, por quién decidía a quien emplear, si los empleados o los empleadores. Le podría haber preguntado por la situación de un pueblo que llevaba casi un siglo escuchando una radio en otro idioma, viendo en una televisión gente de otro color hablando otra lengua, leyendo otras letras a las de sus ancestros en los diarios. Podría haber preguntado qué justicia era aquella que te forzaba a quedarte entre límites imaginarios puestos a fuerza roja de sangre y a fuerza negra de pólvora derramadas. Y tanto más. Pero no. Callé.

El sentido común me abofeteó y se plantó en el aula con pie de plomo manifestándose como el más común de los sentidos y mi idea de la clase como la

reflexión y *el momento como producto del pasado y productor del futuro* se evaporaron, se quedaron sin patas. Habló alguien más, molesto por su comentario y preguntando sobre la radio, y seguimos hablando de ERBOL. Bruno no volvió a decir lo que dijo y la clase siguió bien, como me tenían acostumbrado.

Pero yo perdí esa batalla: no problematicé ni reflexioné luego, ni preparé una clase acorde a tal gravedad. Y tal vez hoy Bruno culpe a su vecino por los males que llueven a causa de los que están arriba hace siglos. Y su vecino se sienta ajeno en una tierra en la que trabaja de sol a sol y vive de lunes a lunes.

.....

Julieta Guerrero

7

¿Por qué llegué a ser docente?

La profesión que se hace

Nunca quise ser docente y, por lo tanto, siempre me negué a anotarme en materias que tenían que ver con la educación, por más que muchos compañeros me hayan empujado a hacerlo. Sin embargo, luego de haber terminado la Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Periodismo, y después de un sinnúmero de intentos fallidos por encontrar trabajo, finalmente me convencieron de “ampliar mis espectros”. Pensé que tomar solo un par de horas, como para tener algo seguro, con Obra Social, vacaciones pagas y un sueldo fijo, no me haría mal. Después de todo, solo eran nueve materias más, las cuales elegí por horarios, no me fijé en los docentes, ni si quiera en su descripción

Pasaron las cursadas, y muy de a poco la carrera fue captando mi interés. No voy a caer en la idea romántica de la vocación docente, ni en que las palabras de unos buenos profesores cambiaron mi vida sembrando en mí el deseo transformador de

una educación popular. Pero sí debo admitir que cambiaron un par de prejuicios que acarreaba en mi historia como hija de docente.

Hace poco leí una entrevista a una chica del Instituto de Formación Docente N°9, quien se oponía a la visión de alguna de sus compañeras y se plantaba como opositora a la idea de que el docente debe tener vocación. “Ser docente no se nace, se hace”, dijo. Y con ella me sentí un poco menos mal al decir que nunca había querido enseñar.

Al inicio de las cursadas fue famoso el caso de una docente que aprobó a una niña que “no sabía nada”. Por su puesto que esta nena sí sabía algo, sabía de su trabajo y de su pueblo, pero no sabía nada de la lección que la docente debía tomarle. Ante esto, esta docente le pidió que escribiera acerca de lo que sabía, y de esta forma la niña aprobó, sin haber cumplido con los saberes preestablecidos en la currícula. Obviamente esto generó un debate interminable en donde unos la felicitaban y otros, horrorizados, la desprestigiaban. Personalmente creo que esta docente no cumplió con su deber como educadora, porque sí, esta profesión tiene un deber, como lo tiene cualquier otra, y tiene que cumplirse, y si no logramos hacerlo, ¿cuál es el sentido? Si un arquitecto no puede diseñar o si un abogado no puede defender a un acusado, no sirven. Entonces, si un docente, en un año de trabajo, no consigue enseñarle nada a su alumno, ¿cuál es el triunfo? Algo falla, y no puede ser que esto haya salido a la luz hacia el fin del año escolar. El docente necesita reconocer al alumno para saber cómo interpelarlo ¿Por qué esa alumna no aprendió nada? ¿No dio señales a lo largo de los tres trimestres? ¿No se dio cuenta esa mujer de que no la estaba interpelando? ¿No se dio cuenta de que su estrategia, que podía servir para unos, para esta chica no funcionaba?

Esto no significa que la docente tenga que enseñarle el 100% de los contenidos, pero sí algo. El horizonte político que se plantea al inicio de una cursada, o sus objetivos, pueden modificarse durante transcurso de la misma. Pero no lograr interpelar de ninguna forma y no lograr que el alumno asimile un mínimo del contenido en todo el año ¿es motivo de festejo o conmemoración?

Como futura docente creo tener la responsabilidad de enseñarle algo a estos sujetos. Me sería inconcebible que salieran de mi aula sin haber conocido algo nuevo, sin que hayan experimentado cosas que no conocían. Pretendo enseñarles, además de a ser sujetos pensantes y con capacidad de comprensión - como el “sagrado estatuto” docente establece- algo más de lo que las redes sociales, la televisión, internet o cualquiera de las nuevas tecnologías pueda otorgarles. Intentaré dar lugar a sus opiniones, pero siempre recordando que en el lugar en el que se encuentran no son más que eso, opiniones, no una verdad absoluta.

Guste o no, el docente tiene una responsabilidad para con la sociedad. El pueblo ignorante es fácil de manipular, la educación es el pilar de la democracia y el conocimiento es poder. Con estas tres frases se denota el valor que esta profesión debería expresar en nuestras sociedades, cosa que, lamentablemente, no se tiene muy presente. No me creo heroína por estudiar un profesorado, más sabiendo mis intenciones iniciales, pero sí comprendo que, al tomar esta decisión, debo aceptar esta responsabilidad. El hecho de que no tenga esa “vocación” o de no ser profesora por gusto no significa que sea una mala educadora y que no le dedique mi tiempo y mis ganas. Así como elegí mi carrera de periodista y mi deber como tal es informar, es también mi deber, como docente, el interpelar al alumno para educarlo y darle ese poder, esa capacidad para poder llevar adelante sus derechos como ciudadano.

.....

LEROY, Santiago Alejandro

Prof. Educ. Técnico Profesional y Prof. Educ. Especial Orientación Discapacidad Intelectual, ISFD y Técnica N° 40, Trenque Lauquen.

Un día, estando en clase y luego de escuchar a mis alumnos hablar, describiendo a mis demás colegas docentes, desde su oficio de ser alumnos, me vinieron ciertos recuerdos e ideas que interpelaron mi pensar y me llevaron a escribir lo siguiente sobre esta vida docente llena de transversales y puertas por abrir.

¡Cuando era estudiante había docentes que enseñaban muy bien y contagiaban las ganas de aprender, y otros, no!

En principio, todo nace en la imposibilidad que vi, en algunos de mis docentes, de enseñar contenidos y actitudes -más acordes a la naturaleza social del sujeto de aprendizaje- y que se sentían más seguros en un modelo de enseñanza más tradicional (rol del docente tradicional). Quería hallar maneras más fáciles para que la gente aprendiese, y para ello debería formarme, acceder a una formación docente inicial (rol del docente ejemplar). Me di cuenta de que había que tener cierta flexibilidad, construir/desconstruir modelos, dinamizar miradas, movilizar esquemas y paradigmas, para aprehender un camino y una profesión y que, luego de obtener un título, tendría solamente un cúmulo de conocimientos /estrategias / recursos provisionales, que serían interpelados por un sujeto cultural/social complejo. Y, aun sabiendo que la realidad sería acaso diferente, y más vale otra, plantearme la tarea de entender los códigos que manejaba cualquier chico, joven o adulto, para crear un acercamiento cultural, desde donde partir o andamiar aprendizajes posibles. Por ello se me ocurrió repensar tres posicionamientos, más pertinentes, por los que pasé en estos años:

- Inicialmente me sentía como un “peón de ajedrez”, ya que es el que hace la apertura de la jugada (peón blanco) y está en la línea de batalla, mueve de costado para comer la pieza rival, a veces avanza (de aun cuadro o paso), otra es devorado por el sistema, retroceder no podría (aunque habría quienes pensarían que el docente puede/debería volver sobre sus pasos, no solo sería un docente cercado) y busca llegar a la meta o sea el aprendizaje del alumno. También la elección de esta pieza tan particular se debe a una interna disposición de horizontalidad, versus la que encarnaría el ser un rey: de una clara relación más

tradicional y verticalista, donde el tablero representaría al sistema educativo. Ciertamente podría pensarse si, algún día, el peón podría poner en jaque al rey.

- También podría recurrir a la figura o metáfora de un docente como un “pescador”, ya que, si bien están los que pescan de flote y los que lo hacen en profundidad, analizando el caudal, las corrientes, el clima (y otras variables), todos son gente que sabe bien su oficio. Lo importante no es solo seleccionar bien el sebo para determinada pieza (mosca u otro), plomada, el tipo de caña o rill, sino la técnica, la paciencia. Y aquí, a partir de estas dos virtudes nombradas de los experimentados en este arte (símil la educación), se da/arroja una cierta cantidad de línea para que el pez se lo robe; luego se enrolla para traerlo suavemente y que no se escape/zafe del anzuelo, para volver a dejar que “robe” línea, así que, tras volver a tirar para alejarse y escapar, se logra que esta criatura del agua se canse y, finalmente, sea traído hacia el pescador, para extraerlo del agua.

- En un tercer posicionamiento podría sugerir al docente como un “sembrador/agricultor”, ya que, independientemente de cómo sea la siembra del futuro cultivo, “al voleo” o para hacer “plantines para transplante”, se debe seleccionar la semilla adecuada, según la estación, la ubicación geográfica, las condiciones ambientales, etc. En este sentido, a ese suelo o humus se lo debe enriquecer y abonar (con conocimiento) con mucha dedicación y cierto amor (o amorosidad), estableciendo casi un vínculo simbiótico. También cuando se plantan ciertas especies debe tenerse en cuenta la población o distribución en el espacio, y que se deben hacer hileras con especies intercaladas de mayor y menor tamaño (para que se protejan y no compitan); además es conveniente, para evitar los ataques de las plagas, colocar plantines de aromáticas. Ahí está una relación entre conocimientos más superficiales y profundos, la cuestión de la profundidad y su alcance, los más significativos, los más relevantes para construir ese edificio de conocimientos (como saberes básicos o llaves inglesas). También se debe tener en cuenta la paciencia, el tiempo de espera, para obtener un elemento terminado lo más orgánicamente posible, a la vez que meditar (en el caso de que alguna

plantita no llegué a término) acerca del tiempo de su desarrollo, aportando experiencia y sabiduría para que el producto arribe a un óptimo final.

Ese docente que, en el salón, se encuentra frente a diferentes sujetos de aprendizaje, debe considerar al aula como una gran huerta, donde se cultivan semillas o plantines que deberán echar raíces, porque el consumidor –el Estado que actúa a través del dispositivo escuela y que está validado por el colectivo social- reclamará dichos productos en pos de satisfacer sus demandas de alimentación, exigiendo al agricultor/docente la máxima excelencia de terminación del producto, convirtiendo a este en un forzado alquimista que calcula rindes, calidades, tiempo de obtención y ciclos (seriando y mecanizando la producción de grandes volúmenes), y hasta exprimiendo su capacidad de trabajo por jornadas extendidas, sobreexplotando sus recursos: suelo (sometidos a innovaciones y recetas pedagógicas-modélicas) y semillas-plantines (saberes-conocimientos, forma adecuada y criterios de selección para su uso y significatividad para que no perezcan).

Repensar mis prácticas implicó repensar los tres posicionamientos mencionados, y esta reflexión me llevó a ser el docente que hoy soy.

En fin, existen diferentes enfoques y teorías que, necesariamente, deben entrelazarse con la práctica, una práctica sumamente social, ya que tratamos con personas, seres humanos. Y con el tiempo, agudizando nuestros sentidos, deberemos ir buscando otros caminos, otras llaves, otras puertas que nos lleven, junto con nuestros alumnos, hacia nuevos conocimientos y aprendizajes.

.....

Marcela Logran, Nodo 1, 2018.

¿Qué es lo que me dejó el paso por los encuentros de narrativas?

9

La Fiesta

En realidad, lo importante no es lo que me dejó el paso por los encuentros de narrativas, sino lo que vine buscando y no encontré.

Hace meses y, por causalidad, leí, en una de las redes sociales, que se realizaba un encuentro de docentes narradores de autobiografías en la UNAJ, para la preparación previa al Encuentro Nacional, en Casilda Santa fe. El encuentro convocaba a la resistencia frente a las políticas hegemónicas actuales.

Eso era lo que estaba buscando: un espacio de expresión, resistencia y lucha. Toda la vivencia y realidad escolar en tiempos conservadores exige ser visibilizada, ser narrada y escuchada. Me era urgente un espacio que me permitiera aunar con otros el sentimiento de enojo, bronca y desaliento.

Llegué tarde a la posibilidad de los encuentros en Florencio Varela. Los perdí. Entonces, comencé una búsqueda minuciosa. Empecé a leer artículos sobre narrativas docentes para reconocer nombres y buscar direcciones de mails donde poder hallar contactos para la información.

Ahora a la distancia reconozco que sufrí algunos desencantos en el camino. Desánimo que venía de la urgente necesidad de tener un espacio que me situara en la discusión de la ampliación de derechos y la soberanía de nuestras decisiones. En ese momento pensé que, por ser docentes escribientes, no eran muy comunicativos. Ni un sí ni un no.

Y la vida siguió. No voy a contar lo que significa transitar el mundo docente en el año 2018. Basta decir que el desánimo y el dolor se volvían sombras abrumadoras sobre nuestro quehacer profesional, sentimientos atravesados por una labor con estudiantes que vivencian las violencias de un estado ahora nuevamente ausente.

Y, entonces, apareció Pamela socializando un encuentro en la Universidad de la Plata por las redes. El corazón me saltaba del pecho. Ahí estaba lo que estaba buscando.

El primer día, en el aula magna de la universidad, expresé mi necesidad de un espacio de lucha y, entonces, leímos nuestros primeros textos. Éramos pocos, pero sabíamos qué queríamos porque ese espacio tenía un valor en sí mismo, era un espacio atesorado. Las razones por las que estábamos ahí eran de lo más variadas, seguramente habían sido causadas por el azar o el destino.

Me llevé de ese día la pregunta de qué es ser un buen docente y palabras sonoras que hablaban de dudas de estudiantes y de experiencias de docentes en diversos espacios y unidades curriculares. Era un todo desde la diversidad. Y sin querer, desde ese momento, fuimos siendo un todo, a partir de unos. De unos otros distintos de mí que encerraban un mundo que queríamos querer. No solo nos oímos, sino que nos escuchamos amorosamente.

Irnos al mediodía, dejaba un sentimiento de alegría y fuerza. Daba ganas de volver puesto que no era una cursada en el sentido estricto del término, realmente era un encuentro.

Volví a casa, necesitaba redefinir ese espacio ¿Por qué la necesidad de aunar voces que emitieran broncas se había convertido en un lugar para la fiesta?

Galeano me dio esa respuesta

“Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita de sal y cebollas y ajo.

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales hasta el primer beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa”

Y, mientras acontecían los encuentros de Narrativas en el aula Magna de la universidad, “esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria”, y las reuniones siguientes confirmaron la fiesta.

Lucas, uno de nuestros narradores habló de colores y de vida y Natalia habló de lucha y Martín de metafísica, y de a poquito la necesidad de bronca se transformó en esperanza y recordé a Freire cuando habla de que el docente tiene la esperanza, porque su labor tiene un compromiso ético de transformación: “Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando, intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

Entonces me di cuenta de “la novedad”: los encuentros de narrativas no me habían dado lo que buscaba, la bronca y el grito, sino que, en palabras de Lucas, me habían dado vida y colores, me habían dado fuerzas, esperanzas y alegría, porque “estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño”. Era nuestro porque así lo decidimos, donde el futuro es posible, porque se pueden seguir narrando historias y tejiendo un telar de esperanzas a partir de nuestros múltiples presentes.

.....

María Alejandra Álvarez: Docente de escuelas Primarias y de Adultos. Actualmente se desempeña como docente en las escuelas N° 125 y N° 713, de Adultos; a su vez, se encuentra realizando un proyecto de ESI en la ES N° 71 y finalizando una Especialización en nuevas tecnologías perteneciente a *Nueva Escuela*. E-mail: marialva80@yahoo.com.ar

Transcurre el año 2012. Ingreso por primera vez al salón de un 6to año, de la Escuela N° 23, en un lugar remoto de la ciudad de La Plata. Reparo en una alumna que ordena, organiza a sus compañerxs indicando los lugares donde deben sentarse. Corre mesasy sillas con total naturalidad y experiencia. Sus compañerxs obedecen sus mandatos con reverencia y cariño. Entonces yo solo atino a observar. Confío en sus acciones.

Pasados los días me encuentro con Florencia, en el patio, que le está atando los cordones a niños de años inferiores. Otra mañana, en el ingreso a la escuela, la veo llegar de la mano con sus dos pequeños hermanos. Al tiempo, en un recreo, me presenta a Facundo, de 13 años. Me comenta que él es su hermano primo, que está en 5to. año, que ha repetido varias veces porque falta mucho y, además, que es muy burro. Creyendo que Florencia ha cometido un error en su presentación, le advierto que la denominación de ese vínculo no existe, *hermano primo*; sino más bien *primo hermano*. Se aleja de mí y me dice: “Seño, vos no entendés nada. Después te explico”. Y, volviéndose hacia mí, me dice, reafirmando: “¡Él es mi hermano primo!”

Al día siguiente se acerca y, de manera confidente, me explica que Facundo es su hermano primo porque su mamá tuvo relaciones sexuales con el hermano de su papá, y que de ello nació Facu. Por eso era su hermano primo.

Quedé paralizada, sin poder responder. Se me dificultaba poder comprender rápidamente tal parentesco, por lo que solo atiné a responder: “¡ Ahh! Florencia tenía razón: yo no entendía nada”. Pero sí pronto aprecié que esa niña de mirada jubilosa, de sonrisa anhelante y de una gran actitud maternal estaba cumpliendo un rol ausente. Ella evidenciaba lo increíble que tienen los niños: avivadamente se adaptan a cubrir ausencias, a llenar espacios vacíos, a defenderse de fantasmas, a entusiasmar su inocencia hasta el punto de creer y afirmar que existe la consanguinidad hermano primo.

Caminé hasta el patio donde ya había finalizado el recreo, para cumplir con el

ritual: formar antes de ingresar al salón. Miré a Florencia para tan solo devolverle una sonrisa cómplice.

.....

María de los Ángeles Anello

Alumna de 4to. año del profesorado de Lengua y Literatura, Instituto n9, de La Plata.

11

Por soñar mucho en la vida

Jamás suelo mirar hacia el pasado, simplemente decido ir hacia adelante.

Mis manitos tiernas y una mente repleta de fantasías. Escuchaba con atención algún cuento que relataba uno de mis hermanos, el mejor de los alumnos y artista de la familia. Él no cumplió ningún deseo de todos los que tenía, pero yo, yo jamás dejo de soñar y perseguir lo que siento. Algunas cosas cuestan más y a otras, a veces, les temo, pero sigo igual con mis miedos porque detrás siempre hay éxitos.

Algunas personas quedan estancadas y como los traumas suelen quedar anclados en un punto del tiempo ya no se podrá salir nunca más hacia los sueños.

Jugando con aquel cuaderno viejo, parada en el gallinero, dando mis primeras clases a todas las gallinas, hablando con los padres de los buenos y malos comportamientos de sus hijos, pasaba horas dando clases, retando al gallo por su continua intervención en el aula; además tenía una oficina justo donde se ponían los huevos. Hablaba con aquel teléfono imaginario que sostenía en mis manos; otras veces realizaba investigaciones que terminaban en saltos hacia el terreno de atrás. Lindero al gallinero, había un galpón de chapa gigante que me daba curiosidad y eso bastaba para querer saber qué había dentro. Busqué a mi hermano menor, lo convencí de que en aquel lugar había un misterio, un secreto

que teníamos que ver. Ambos saltamos, nos escondimos en el pasto alto, escabulléndonos de a poco, con los latidos del corazón acelerados y el miedo de que alguien nos descubriera. El lugar parecía tranquilo y sin obstáculos para llegar a la meta. Le daba las indicaciones precisas con ciertos gestos. Nos ocultamos detrás de una planta de ciruelas. Ya solo faltaba el tramo final hacia el objetivo. Llegamos a la puerta, miramos por dentro de un agujero y por la cerradura, vimos un tractor, varios autos y un par de motos, pero ningún humano dando vueltas.

- ¡Hay que entrar!- le dije.
- ¡No!, ¡no! ¿Y si papá se entera?- respondió Sebastián.
- Papá no se va a enterar ¡Te lo prometo! No tiene cómo hacerlo si guardamos el secreto. ¡Te lo prometo!

Buscamos la forma y levantamos una de las chapas luego de quitarles algunos de los tantos clavos, hasta que ingresamos al galpón. Jugamos, jugamos hasta el anochecer y volvimos cada vez que se iban los mecánicos. Era un deleite aquel lugar. Teníamos juguetes de tamaño real hasta que, un día, Sebastián se acostó en la pieza de papá y habló sonámbulo: le dijo a papá que teníamos un secreto que yo no quería revelar, que, al llegar la tarde y se iba la última persona del galpón de atrás, habíamos encontrado la manera de entrar y quedarnos hasta un rato antes de que él volviera de trabajar, y que mientras que mamá pensaba que estábamos en el gallinero, nos subíamos a un auto y jugábamos a viajar a otra ciudad y que en el tractor cosechábamos maíz. Sentí un sopapo en el medio de la noche, un grito y un zamarreo constante. “¿Qué has hecho? ¿Acaso te has vuelto loca? Si el vecino se entera que te metés en su taller voy a tener problemas. ¿Qué estás pensando? ¿Qué es lo que querés?” Yo solo repetía: “Papito no me pegues más, papito”. Pero, en verdad, poco importaba su paliza, porque yo había disfrutado muchas veces de haber podido jugar a que manejaba. Y sabía, sabía muy bien, cuando miraba a mi padre con compasión, que a mi vida la iba a elegir diferente. ¡Papá no cumplió ningún sueño! Era muy violento. Un día me confesó

que se sentía fracasado, y un poco se desquitaba con nosotros algunos de sus tantos dolores. Yo tenía la sensación de ser adoptada porque no encajé nunca en aquella familia, donde había un dictador y personas sometidas. Seguí jugando en el gallinero a mis dotes de señorita. Fui creciendo tan rápido que no me di cuenta. Era en una época en que la gente ya no tenía ilusiones a causa de tanta pobreza, pero yo, yo seguía soñando salir de tanto dolor y tristeza. A los doce me dio trabajo mi maestra de 6to. Grado, Rosita Muñoz. Me enseñó a planchar y algunas tareas más para poder ayudar en casa con el dinero. Ella fue la mujer que más amaba en mi alma. En mi corazón fue mi madre: me cuidaba, me enseñaba y me había hecho conocer el amor con su dulzura. Era mi mejor amiga ¡Era todo en mi vida! Ella solía leerme, hablarme y, al mirarla a los ojos, sentía que su vida era maravillosa: madre, esposa y la mejor maestra de todas. Eso soñaba para mi vida: mi vida en una familia y en un sitio donde no pudiese ser yo misma. Seguí trabajando hasta que se mudó de ciudad, y de Rosita no supe nunca más. Vino a mi vida en el tiempo que debió ser y se fue cuando Dios también así lo quiso; dejó mi corazón latente de esperanzas. La vida siguió y seguí buscando sueños. Un día se me ocurrió que podía ser docente y me anoté en el Instituto 27, de Bolívar. La encargada de la cátedra era Olga Irigoyen. Olga fue la peor de todas. Yo quería aprender y cambiar mi vida y ella no quería enseñarme porque decía que yo soñaba mucho en la vida. Recuerdo tomar mis manos llenas de callos y percutidas de tanto trabajar para ganar dinero y ayudar a mi familia y decirme, con su mejor cara de maldita, que el agua y el aceite no se mezclan. “Yo nunca voy a darle un título”, me dijo pero no ignoraba cuánto daño hacía con aquellas palabras venenosas. “No quiero que venga más a clase. No voy a recibirla. Usted no nació para esto: siga limpiando terrenos, busque otra cosa en su vida”. Pero yo solo buscaba mis sueños y ese era el más fuerte de todos. Nunca sabré explicar por qué pero hay algo en mi ser que estaba vacío y solo se llena tras los pasos de Rosita, pero esta mujer delante de mí decía que no podía serlo, y mi alma palpitaba por mis sueños. En el segundo año ya no tuve más fuerzas, ante tantos desprecios, y dejé aquello inconcluso para siempre. Fui buscando otras metas, persiguiendo otros sueños y logré muchos éxitos y salir de la pobreza; fui

creciendo en mi interior y conocí la grandeza, descubrí que el sentido es vivir la vida como uno sueña, pero por más cosas que tenía, por más títulos que obtenía, seguía teniendo un espacio vacío. Un día me pregunté: “¿Por qué?” Y la respuesta vino de adentro: porque aún no has cumplido aquel sueño, el que querías ser cuando niña. Y volví a buscarlo ya siendo una mujer que no estaba completa. Volví tras aquel sueño que me realiza cada día de mi vida, porque lo que uno quiere ser hay que seguirlo con todas sus fuerzas. La angustia desapareció y el vacío también cuando me anoté nuevamente en el Profesorado quince años después, en una ciudad diferente. Es difícil describir lo que siento. Disfruto cada día el regalo de mi vida. Estoy cumpliendo un sueño por soñar mucho en la vida.

.....

SERRÁN, Martín

12

Metafísica

¿Qué me llevo del curso de narrativas?

Como persona formada en las Ciencias Naturales, con orientación en tafonomía, estoy acostumbrado a entender los hechos o eventos desde una perspectiva histórica, y por “histórica” no me refiero a los períodos históricos, sino a una serie de eventos secuenciales y concatenados.

Recuerdo ese mediodía. Salía de la escuela 54 y me dirigía a la 16, estaba por subir al auto, y apareció Ariel, el director, y me dijo: “Se va a hacer un curso de narrativas en la facultad de Periodismo. Es con puntaje ¿Te interesa?” Dije que sí, sin estar muy convencido. “Te agrego a la lista de difusión”, me dijo y se fue.

Viernes y sábados suelen ser bastante complicados en mi vida. Recién el domingo me puse a pensar y dije: “¿Qué hice? ¿Yo en un curso de narrativas, si

siempre fui horrible escribiendo?”. Puede que sea inseguridad, pero tiene su asidero en la realidad: mis peores notas siempre fueron en Lengua y Literatura (ahora Prácticas del Lenguaje). Me sentía jugado: había dicho que sí. ¿Y si me hacen leer? La imagen me llevaba a la infancia y a la adolescencia. Leer en público: experiencias feas si las hay. Recuerdo a Martina, una profe de Lengua que me tenía una paciencia de oro, y su cara que parecía decir: “Lo hace horrible pero trata”. Ella nunca lo dijo, tampoco era necesario porque ya me lo habían dicho antes.

Si hay algo bueno en este año tan complicado de mi vida es que me sobrecargo de actividades y tengo poco tiempo para pensar. Pero el inconsciente es traicionero: cada tanto recordaba la escritura de mi tesis 512 páginas reescritas innumerables veces. Julieta, mi directora, corregía y recorregía con una paciencia admirable. Recuerdo sus palabras: “Ponele un poco de alma. Es muy frío, técnico y puntal. Dejale un poco a la imaginación”. Ella era arqueóloga, de la UBA, venía de sociales, sabía lo que decía, y yo sabía que si lo decía por algo era. Julieta no solo fue mi directora, era amiga y madre; si había alguien que te alentaba y apoyaba, esa era Julieta.

Y llegó el mail, y me anoté. “Eso va a ser duro” -pensé- “Es en Periodismo y hay gente de Letras”.

Pero si hay miseria que no se note. Y como el fin último de la ciencia es prever, me imaginé una serie de posibles respuestas a preguntas probables. Ya era sábado 1:30 de la mañana y yo volvía de la radio ensayando respuestas para no quedar tan mal. Les había avisado a algunos amigos pero ninguno podía ir. Estaba solo.

Llegó la hora. Había dormido tres horas. Las preguntas llegaron; lo que nunca llegaron fueron esas respuestas altamente ensayadas. No tengo muy presente qué respondí, pero de lo que estoy seguro es que no fue eso que había planificado.

A medida que pasaba el tiempo, me fui relajando, tenía una sensación de confort. Había algo en el ambiente, algo que cambiaba las condiciones del entorno. Era como un refugio, una sensación de fraternidad, de libertad, de expresión, y de comprensión. No sé cómo describirlo, no creo ni estar cerca de poder hacerlo.

Recuerdo que, cada vez que cursé algo los sábados a la mañana, era un esfuerzo sobrehumano, pero esto era distinto: no salía cansado -aún a pesar de dormir pocas horas-, salía revitalizado.

No creo poder encontrar las palabras que lo describan adecuadamente. Me viene a la mente “metafísica”, aquello que está más allá de la física, aquello que la ciencia no pude explicar. Me llevo, entonces, una experiencia metafísica.

En este momento me siento como Ellie Arroway (Judie Foster), la protagonista de la película *Contacto*, de Carl Sagan. Ella era una astrofísica que buscaba vida inteligente en el espacio. Luego del contacto emprende el viaje y mientras va narrando aquello que ve dice: “Es bellissimo. No tengo palabras para describir esto. Deberían haber enviado a un poeta”.

Mónica Laura Galarza

Abogada. Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, desde 1995 hasta la actualidad, en las modalidades de enseñanza presencial y virtual semi-presencial, tanto en su materia específica como en el curso de Ingreso. Docente a cargo de dos asignaturas en la Tecnicatura Superior Universitaria de Martilleros y Corredores públicos dependiente de la misma facultad. Docente de nivel secundario hasta 2015.

Esta pregunta, que a simple vista pareciera sencilla y fácil de responder, atrajo a mi mente otros interrogantes como: ¿desde cuándo soy docente? ¿cuándo comencé a ejercer la docencia? ¿por qué soy docente? ¿fue una elección pensada y programada? ¿en qué momento adquirí conciencia del significado y trascendencia de mi función docente?

Con relación a la primera de las preguntas planteadas, su respuesta no representa dificultad alguna, solo es cuestión de recordar una fecha precisa, un año: el de mi egreso de la carrera docente. Pero, inmediatamente, se me plantea otra inquietud: ¿puedo afirmar con contundencia que a partir de ese momento soy docente? Y la respuesta aparece como evidente: en términos formales sí, pero, por otro lado, ese instante no constituyó el inicio de mi práctica docente. En realidad, inicié mis primeras tareas docentes como maestra particular, siendo adolescente, con los chicos vecinos, algo así como clases de apoyo de Inglés y, a veces, de Literatura y Filosofía. También ayudaba a mis compañeras del colegio secundario a preparar algún examen o una materia que habían desaprobado, y a mis amigos que tenían que rendir Inglés “libre”, y, como yo estudiaba en una academia particular, tenía cierta ventaja. Y pensar que cuando me recibí de profesora de Inglés en la academia en la que estudié por varios años, en mi infancia, decía: “Profesora”, pero yo no me sentía profesora, me sentía más bien como los actores que representan un personaje que les encanta actuar.

Pasaron muchos años para que yo me sintiera merecedora de este título que, a diferencia de otros títulos de grado o postgrado, exige ser revalidado cada vez que cuestionamos o revisamos nuestra propia práctica. Esto último, tal vez, explique por qué no me considero un docente formado, acabado, sino, por el contrario, en constante formación, porque aprender y enseñar constituyen una búsqueda continua e inacabable por hallar respuestas a nuevos desafíos que nos plantea el ejercicio docente. Infatigablemente, durante nuestras travesías abrimos ventanas a nuevos interrogantes que se nos plantean y sus refutaciones, a su vez, nos replantean otras inquietudes ¿Cuáles? Las que nos traza la experiencia, la propia actividad en un mundo variable y desafiante como el actual. Por ello la búsqueda

no se acaba, es constante, es permanente, y esta, justamente, es una de mis mayores motivaciones.

Esto último me conduce a retomar otro de los interrogantes que tracé al comienzo, acerca del momento en el que asumí o tomé conciencia de las implicancias de mi rol como docente. Es decir, en qué momento descubrí que se trataba de mucho más que pararse frente a un grupo de personas que escuchaban mi exposición teórica sobre un tema determinado o que recibían mis instrucciones acerca de cómo realizar una determinada actividad o llamar la atención por un problema de conducta a algún alumno.

Hace un par de años atrás me dirigía a dictar mis clases en una Tecnicatura cuando, por cuestiones del azar o del destino si se quiere, me encontré con un exalumno de nivel secundario, que en ese momento se encontraba cursando la carrera de Abogacía en una Universidad privada de la Región. Cuando me vio y reconoció, se acercó y me saludó afectuosamente. Yo recordaba su rostro pero no su nombre, incluso me acordaba de la promoción. Comenzamos una breve pero aleccionadora charla, para mí. Me comentó que estaba estudiando Derecho y, ante mi sorpresa, pregunté: “¿Y qué se te dio por estudiar Derecho?”. Y él respondió: “¿Y por qué va a ser, Profe? Por Usted”. La sorpresa y la emoción me invadieron. Le sonreí, sin saber qué decir y por días reflexioné acerca de la impactante respuesta, mientras me decía a mí misma: “Fijate vos el poder y la magnitud de la responsabilidad que tenés como docente. Cómo podés dejar tu marca en la vida de otro ser humano al punto de incidir en la elección de su futuro profesional y de su vida. Y yo que estaba convencida de que se aburrían como ostras conmigo, que la única que la pasaba bien era yo...” .

Y tal vez, entonces, responder, ahora, a las preguntas acerca de por qué soy docente y si se trató de una decisión programada y pensada, se presentan con cierta obviedad. No considero que haya sido una decisión deliberada tomada en un momento preciso de mi vida, más bien creo que fue una sucesión de situaciones laborales y personales que me condujeron hasta ese camino, sin imponérmelo como una meta y sin detenerme siquiera a cuestionarme acerca de

ello, hasta que, en algún punto, me dije a mí misma: “Esta soy yo; esta es la que quiero ser; este es el camino; acá está mi vida y puedo brindar lo mejor de mí misma”.

En resumen, ¿cómo llegué a ser docente?: creo que casi por azar, pero el azar me condujo a recorrer un camino y en algún tramo del trayecto lo elegí, tomé una decisión conciente y razonada de continuarlo con compromiso, responsabilidad y mucha pasión. Y por ello, aun hoy día, continúo eligiendo serlo.

Paula Abdala

Graduada del Profesorado en Comunicación Social, UNLP, 2016. Ayudante adscripta al *Taller de Análisis de la Información* (TAI), FPyCS, UNLP, 2010-2016. En la actualidad se desempeña como docente en Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo (IUNMa) en dos materias: *Derecho a la Comunicación y Prácticas Territoriales*; a su vez, trabaja en la cátedra *Taller de Análisis en Comunicación de Instituciones Educativas* (TACIE), del Profesorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

14

Pero vos no te apures, Señor

Te veo ahí, feliz, estrenando tu regalo de Navidad: el pizarrón que tantas veces le pediste a Papá Noel pero que hasta ahora nunca había llegado. Los veo a ellos, sentados en la cama frente a vos. Hasta hace unos minutos fueron solo muñecos de peluches pero decidiste que, de ahora en más, serían tus alumnos. Los ordenaste de menor a mayor y con cara de seriedad, de “señorita”, empezás a

llamarlos uno a uno mientras anotás los presentes en la hoja. Están todos porque, claro, es el primer día de escuela. Te ves nerviosa frente a los “chicos”; sus ojos mirándote te incomodan al principio pero, después, das la mejor de las clases. Te acordás de tus “seños” y pensás en lo que harían ellas y obrás de acuerdo a esos parámetros: explicás de manera pausada, prestando atención a los gestos de tus estudiantes que te van indicando el grado de comprensión. Frente a una mueca de incertidumbre retomás el tema hasta que suena el timbre y salen todos corriendo al recreo. Vos, ahora, descansás.

Vas a pasar muchos días y tardes de prácticas frente a los improvisados estudiantes pero, con el correr del tiempo, ellos no son los mismo, y vos, tampoco. Crecés y con ello las ansías de ser docente, pero de verdad.

Unos años más tarde, cuando ya los osos de peluches dejaron de existir porque los guardaste o los regalaste dejando con ellos tu niñez atrás, el pizarrón sigue ahí. Guardado, intacto.

La adolescencia, el polimodal, las amigas, las salidas, los prejuicios te hacen dudar del camino a elegir cuando llega el momento de escoger tu carrera y por tu cabeza pasan Abogacía y Periodismo. Esta última llega de la mano de un docente de un taller que tenés a contraturno en el colegio. No creés que él sea tan bueno enseñando pero sabés que algo del mundo del periodismo te llamó la atención.

Tus abuelos, tus viejos, tus amigos y el mundo te van a decir que con el periodismo “Te vas a cagar de hambre” y que es mejor seguir con Derecho, en donde hay más posibilidades.

En vano hacés un año de esa carrera. Nunca das pie con bola ahí. Los docentes son fríos y distantes como tus compañeros. Pensás que está mal abandonar la carrera por lo que decidís ir a la psicóloga. Una sesión y ¡pum, listo!, la mina te hace dar cuenta de que querés ser periodista y, al año siguiente, lo intentás.

Amás la carrera desde el minuto uno. Es todo tan distinto: la calidad de gente te llama la atención y creés que ese es tu lugar en el mundo.

Con el paso de los años, te cruzás con docentes y compañeros que te hacen volver a sentir como la niñita que eras parada frente a tus osos de peluches. Te hacen entender que la educación tiene que ser inclusiva y te hacen pensar en la importancia de la misma. Empezás a ver a la educación como una herramienta de transformación.

En tercer año de la carrera conocés a Jorge, un tremendo profesor pero también un tipazo que te da una mano y te deja a cargo de las clases en la ayudantía que arrancaste ese mismo año. Así es que descubrís que eso es lo que te gusta y que es para lo que naciste.

Tu familia, tus amigos (algunos se mantienen pero la mayoría ya emigró de tu lado) y tu novio ahora te acompañan, te entienden y solo desean verte hacer lo que querés.

Falta. Falta mucho todavía pero vos no te apures, prestá atención a tu primera clase y fijate que parece que Juampi te está llamando “Seño”.

.....

15

Narrativa de recorrido profesional

por Rocío González

Mi recorrido en la docencia comienza allá, por el año 2008, en la Provincia de Santa Fe cuando, por esos avatares de la vida, un buen día me despidieron - sin aviso previo ni justificación alguna- de la empresa en la que trabajaba hacía cinco años como diseñadora, conjuntamente con otros cincuenta y tres compañeros y compañeras.

Acababa de ser madre hacía nueve meses y debía hacerle frente a los gastos comunes de un hogar, además de cumplir con el pago del alquiler del

departamento donde vivíamos. Corrían años de protestas y cortes de rutas por las retenciones a la soja y parecía ser que todo se disputaba entre ricos y pobres, terratenientes y campesinos, asalariados y gente fuera del sistema. Yo, por obvias razones, pasaba a engrosar la lista de los desocupados y a la vista de mis compañeros, familiares y amigos, entendía que sería imposible encontrar trabajo de forma rápida por aquel entonces.

Me dispuse a empapelar la ciudad con mi curriculum en todas las escuelas y colegios privados, realicé el ingreso a la docencia para designaciones estatales y recurrí a la Escuela de Diseño y Artes Visuales, de la que había egresado, para inscribirme en sus listados internos y, a su vez, en los de la Escuela de Estética Infantil, que funcionaba en la misma institución.

Al cabo de una semana me llamaron para realizar suplencias en la escuela primaria del club Unión. Luego lo hizo la Escuela de Estética Infantil y, más tarde, requirieron mis servicios de un colegio estatal, la Escuela Bustos, pero esta vez para dar Música en 8° y 9° año, pues habían observado que tenía un profesorado de piano, no reconocido por el Ministerio, pero como hacía meses que buscaban profesor/a para cubrir dichas horas y no daban con alguien que estuviera disponible, omitieron esta formalidad. En aquel momento tomé como frase de cabecera “La necesidad tiene cara de hereje”.

Desde aquel momento mis días transcurrieron desde las escuelas de los barrios periféricos -donde nos teníamos que correr de las ventanas totalmente enrejadas con malla metálica debido que, cada tanto, volaban piedras y provocaban roturas de vidrio- hasta escuelas privadas en pleno centro santafecino con todas las comodidades pero con similares conductas de desgano y ofuscamiento por parte de algunos/as alumnos/as y también de algunos/as docentes en las salas de profesores. Me tocó hacer muchas suplencias aquel año cuando la “gripe A” azotó la provincia en plena época invernal; de todos modos, yo siempre llevaba la mejor parte entre los profesores de las demás áreas puesto que, en la hora de *Plástica*, la mayoría de los alumnos/as se predisponen de la mejor manera para el trabajo.

Luego de dos años, decidí mudarme a la provincia de Chaco, a la ciudad de Charata más precisamente, de la que soy oriunda y parte de mi familia sigue viviendo allí.

Mi casa, como me gusta decir habitualmente, ha sido casi una extensión de la escuela, pues no sólo se encuentra físicamente rodeada por el ex Colegio Nacional, cuyo mástil iza bandera cada mañana prácticamente pegado al muro trasero de mi patio, sino que de allí egresé como alumna. Mis padres han sido, ambos, docentes en dicho colegio y en la Escuela N° 32 “Luis Roque Gondra”, que se encuentra a escasos 50 mts, en diagonal a mi hogar. Aún recuerdo las escapadas fuera del horario de clases y transformarme en la “colada” por ser la menor en la barra de chicos/as del barrio. Pasábamos entre los espacios de los muros para jugar en la cancha de básquetbol del mítico Colegio Nacional de Charata.

Por tener madre, Profesora de Matemáticas y padre, Profesor de Lengua y Literatura, además de Director de la Escuela Nocturna, he presenciado desde niña, disfrutado y en ocasiones padecido los preparativos para los actos que, generalmente, se organizaban y ensayaban, a menudo, en el patio de casa. Los telones para los actos de la Escuela N° 32 solían hacerse en nuestra cocina y, como no podía ser de otra manera, mi hermana y yo participábamos de todo número musical preparado para la ocasión, especialmente mi hermana Ariela, quien disfrutaba enormemente de la actuación.

Volviendo a mis pasos en la docencia, los tiempos burocráticos rigurosos, que rigen el ingreso a la docencia en cada provincia, me demandaron un año y medio para formar parte del listado oficial, por lo que me vi obligada a realizar varios reclamos para que mi título de Profesora en Diseño, con validez nacional, fuese reconocido por la Junta de Clasificación de Nivel Secundario de Presidencia Roque Sáenz Peña.

A la vez que realizaba mis reclamos, comenzaba a trabajar para Red Solidaria/Fundación SÍ/Casa de Cultura de la Calle dictando un taller de Estética Infantil y otro de Fotografía destinado a niños y niñas que se encontraban al límite

de la línea de la pobreza. La fundación, con la ayuda de la filial del Club River Plate, en Charata, llevaba algunos años trabajando activamente, sumando el compromiso y colaboración de gran parte de la población y especialmente de un grupo de jóvenes voluntarios dispuestos a cambiar la realidad con la que muchos de ellos convivían a diario. Han trabajado incansablemente y aún hoy lo siguen haciendo para revertir esta situación. Dichos talleres, de trabajo no han tenido nada porque, verdaderamente, todo ha sido una experiencia sumamente enriquecedora que me ha regalado la profesión docente. No dudo en decir que estas personas han cambiado mi vida y, aún hoy, ocupan un lugar privilegiado en mi corazón.

Paralelamente fueron saliendo suplencias e interinatos (provisionalidades), tanto en escuelas de gestión privada como estatales, y mis ansias por seguir viviendo nuevas experiencias me llevaron a elegir nuevamente escuelas secundarias dependientes de la provincia. Así es que llegó el turno de ser docente en el mismo colegio secundario del que había egresado y que me había cobijado en sus patios cuando niña: el ex Colegio Nacional, ahora Escuela de Educación Secundaria N° 44. Seguido a esto llegó el turno de las EES N° 8 y la EES N° 188, a tan solo una semana de abrir sus puertas. Meses más tarde llegaría otro interinato en el Anexo de la EES N° 8, en Gral. Papdevila. Estos pueblos, devenidos en ciudades por su crecimiento demográfico, se sitúan a 15 y 40 km de Charata por lo que las historias de estos viajes en ruta y caminos polvorientos podrían habilitar, por sí solos, un capítulo aparte dentro de este libro.

Debo decir que el recorrido por todas estas escuelas ha forjado en mí gran parte del disfrute y determinación que me genera hoy el hecho de entrar a un aula, en cualquier ámbito escolar, formal o no formal. Siento que estoy cumpliendo con el propósito de mi vida.

Pero las experiencias en mi querido Chaco no terminan allí. Al cabo de otros dos años me surge la posibilidad de incrementar y centralizar el total de horas cátedras en una sola ciudad, Presidencia Roque Sáenz Peña, la segunda ciudad en importancia dentro de la provincia. Y allí partí con mi pequeña niña; un autito

modelo 2001 que, a partir de ese momento, lucía en el baúl una calcomanía con dos hermosas alas desplegadas, emulando mi vuelo ávido de nuevas vivencias; un par de bolsos y un arsenal de libros, carpetas, témperas y pinceles.

En Sáenz Peña me esperaban la EES N° 144, la EES N° 145, la EES N° 59, turno nocturno (vespertino) y el ex Colegio Nacional de esa ciudad, ahora EES N°174.

Aquellos años fueron vertiginosos y llenos de proyectos. Los alumnos disfrutaban muchísimo de las propuestas artísticas que les ofrecía y demandaban siempre un poco más.

La Directora de la EES N°144 Andrea Dikyj, Profesora y Licenciada en Comunicación Social, atrajo mi atención y puso a mi alcance la posibilidad de desarrollar, conjuntamente con otras dos docentes, Sandra Frías (Preceptora) y Natalia Ramos (Prof. de Matemáticas) la realización de talleres multidisciplinares dictados los sábados. Así surge “Creativos al Ataque”, un proyecto cuya temática era los diferentes medios de comunicación. Esta iniciativa -que incluía el estudio y realización de experiencias con diferentes medios de comunicación- se cristalizó de manera cabal con la aceptación, por parte de los alumnos, de la realización de un programa de radio.

Corría el año 2014 y el entusiasmo por la radio persistía intacto, aunque la escuela no contaba con equipamiento para emitir el programa al aire. Las condiciones de la escuela y el entorno conflictivo de gran parte del alumnado no eran para nada favorables. No se contaba siquiera con un edificio propio, por lo que debíamos compartir el edificio con la escuela primaria y la nocturna. Tuvimos que atravesar carencias de todo tipo: la construcción de baños, abandonada a medio hacer por incumplimiento de pagos por parte del Ministerio a la empresa contratista; el faltante de agua, bancos e insumos para el trabajo administrativo; robos de insumos escolares que, por otro lado, eran muy pocos (esto se produjo porque la escuela carecía de rejas y de puertas lo suficientemente resistentes a hechos de este tipo). Aun así, los/as chicos/as se apropiaban de este espacio los sábados por la mañana con gran entusiasmo. Entusiasmo que nos era contagiado

y nos daba fuerzas para hacerle frente a los muchos desánimos que sufríamos en nuestra la lucha docente diaria, básicamente por el inexitoso reclamo por mejoras edilicias “básicas” necesarias para el normal funcionamiento de cualquier ámbito educativo. Lucha a la que se sumaba, también, el pedido histórico de mejora salarial conocida por todos/as.

En compensación a tanta lucha diaria, un día llegó el premio de poder participar de un viaje a Embalse Río Tercero, Córdoba, con el grupo de “*Creativos al Ataque*” para exponer la experiencia conjuntamente con la de otros colegios de Chaco. El 99% de alumnos pudieron viajar. Era la primera vez que salían de la provincia, a excepción de uno de ellos que ya lo había hecho por cuestiones de salud.

A fines de 2015 llegó la posibilidad de realizar murales en las escuelas - paralelamente seguíamos dictando el taller de *Creativos al Ataque*. Aún hoy me impresiona recordar con qué insistencia llegaban los alumnos por la mañana al taller de *Creativos* y, una vez terminados los talleres, cada cual volvía a su casa al mediodía. Pero, pasadas dos horas, yo regresaba a la escuela para continuar cada sábado con los murales y, al llegar allí, ya estaban esperando varios de ellos sentados al costado del portón, en plena siesta chaqueña, a fines de noviembre, 40° a la sombra, susurros de viento norte, algunas iguanas corriendo entre los pastos. Ellos y yo sumidos entre pinturas e innovando técnicas de mosaiquismo entre tereré y tereré.

Aquel verano despertó en mí la necesidad de buscar nuevos horizontes y me atreví a desempolvar viejos deseos de estudiar y vivir en la ciudad de las diagonales, La Plata, ciudad que vio nacer a mi padre y polo cultural que siempre me atrajo especialmente por la posibilidad de continuar perfeccionándome en las ramas del arte, la comunicación y la educación.

El viaje esta vez no solo incluyó la compañía de mi pequeña hija, Lucía, sino, también, la de mi madre Ofelia, quien batallaba con la idea de nuestra partida y decidió acompañarnos, al menos, por un tiempo.

Luego de establecerme en la ciudad y realizar el ingreso a la docencia en la provincia de Buenos Aires –sabiendo, por experiencia, que debería esperar aquel “riguroso tiempo burocrático educativo”- me dispuse a seguir estudiando. Y un determinado día, a mediados de 2016, llegó a mí la invitación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata para realizar el curso de “Narrativas de Experiencias Pedagógicas como estrategia para el Fortalecimiento del Oficio de Enseñar”, y ¡con puntaje docente! Recuerdo que en aquel momento pensé: “¿Un curso en el que podré analizar, compartir con otros docentes y narrar mi recorrido en estos años por las escuelas de tres provincias de la Argentina? Es justo lo que podría haber deseado si me hubiesen dado a elegir en ese momento de mi vida”.

Y aquí estamos, después de un año intenso de trabajo, reflexiones, experiencias y charlas compartidas con otros y otras docentes, con sus diversos recorridos interesantes e historias similares a las mías.

Paralelamente me encuentro dando clases en dos colegios secundarios de Los Hornos; uno, de Gonnet; también trabajo en una escuela primaria de gestión público- privada de La Plata y acabo de comenzar a dictar un taller de Arteterapia con gente de la tercera edad en una clínica privada de la ciudad. Llamativamente, varias de estas alumnas son directivos y docentes jubiladas.

Cuando me detengo a pensar y miro de reojo hacia atrás, puedo escuchar el sonido de la bandera izándose prácticamente en el patio de casa, huelo las tizas y el piso recién barrido con el escobillón que peina el aserrín con kerosene en los pasillos de la Escuela N° 32; escucho las risas de los pequeños en la EDEI (Escuela de Estética Infantil) del Liceo Municipal y las corridas de los adolescentes por las escaleras de la Escuela Bustos, de Santa Fe. Vienen a mi memoria los viajes apresurados por los caminos chaqueños para llegar a Pinedo, luego a Capdevila, para terminar la jornada a tiempo en el Colegio Nacional de Charata. Recuerdo nítidamente las caras de aquellos chicos y chicas de Sáenz Peña que desesperaban por dejar su impronta en los muros del colegio o por “salir al aire” en las radios locales de la ciudad mientras sus familiares los escuchaban en vivo

desde sus casas y trabajos. Y hasta puedo recordar la emoción de cada docente al narrar su historia en cada encuentro de *Narrativas*. Todo está grabado en mi memoria y en mi alma. Todo, todos y todas han puesto en mi ser un ladrillito para edificar quien yo soy: “*la profe Rocío González*”.

.....

Rego, Silvia Marta: docente de nivel secundario, DGCyE ; Instructora para formación profesional, DGCyE y Profesora de Portugués, Universidad de Caxías, CELP, FUNCEB . Actualmente se desempeña como profesora en colegios privados y estatales, y en facultades de la U.N.L.P. E-mail: silviarego59@gmail.com

16

La firma y la vergüenza

por Silvia Rego

Un recuerdo siempre nos llevamos cada año de nuestros alumnos. ¿Cuál de todos ellos para poder contar? Se vienen a mi cabeza miles de momentos, muchos ya ni los recordaba. Mientras mis compañeros narran sus experiencias, de mi mente salen muchas memorias, innumerables. ¡Cuántos personajes y figuras involucradas! Después de tantos años, traigo al presente a María Victoria Montenegro. Transcurría el año 1989, en un pueblo de la provincia de Buenos Aires, y recién me iniciaba en la docencia a instancias del Consejo Escolar que solicitaba profesores para un plan de alfabetización en los barrios más vulnerables. Comencé a recorrer las calles de tierra, ya hechas barro, preguntando los datos de cada uno de los vecinos y completando sus nombres y día de nacimiento. Conocí a dos hermanos que no sabían ni recordaban su fecha de cumpleaños, ni tampoco tenían su documento cerca para fijarse. Así fui transitando el lugar, casita por casita; en una de las viviendas el techo era de chapa y cartón, oscura, solo iluminada por una lámpara que funcionaba a

kerosene. El olor a humo del ambiente se mezclaba con la tierra mojada del piso. Podía percibirse un aroma que, incluso años más tarde, siempre volvía a remitirme a ese lugar. En uno de los rincones de la única habitación de la casa se encontraba sentada una mujer de gran tamaño, fuerte, de piel oscura y curtida en contraste con su pelo blanco ceniza. Terminé descubriendo que no tenía tantos años en su haber, sino que era la vida misma la que había pasado sobre ella. Tomé asiento, en silencio, mientras ella me investigaba durante un lapso de tiempo que se me hizo interminable. Comencé a contarle a qué había venido y qué significa alfabetizar. Cuando le aseguré que iba a lograr leer, su expresión se encendió como un chispazo. Percibí que tenía dos caras en el mismo instante: una exterior, que escondía su sufrimiento de años, y otra, de la que emergía una alegría incontrolada al descubrir que iba a poder escribir, ni más ni menos, su propio nombre. En el primer día de clase, para mi asombro, la mayoría de los alumnos ni siquiera sabían cómo agarrar el lápiz, de qué manera maniobrarlo. En un principio tomé la tiza y comencé a escribir los nombres de todos en el pizarrón. Me observaban azorados, como si todo fuese un acto de magia. Rebeca, Isaura, Juan Carlos, Roberto y María...mi María... Todavía los recuerdo.

María hacía tanto esfuerzo por mirar las letras en aquel pizarrón que advertí que no podía ver. Ahí comenzó mi otra misión: ya no solo tenía que enseñarles las letras que componían sus nombres, sino que debía mejorar su calidad de vida. Mi objetivo primario se volvió mucho más comprometido; además, ahora, debía buscar la atención de un oftalmólogo que atendiera no sólo a María Victoria, sino, también, al resto de sus compañeros. De aquellos quince alumnos, la mitad descubrió, en ese preciso momento, que necesitaba anteojos y que no tenía los recursos económicos como para poder costearlos. Sin embargo, María era la más grave.

Frente a tal adversidad, decidí mantener ante todo mi objetivo de enseñarles, que era mi motivo original. Fue entonces cuando se me ocurrió comenzar a escribir cada letra en enormes dimensiones, en chapas de cartón de 50 centímetros para que pudieran leerlas y que el tamaño de la caligrafía permitiera el aprendizaje.

Tracé el nombre y el apellido completo de María. Quedaron 23 letras plasmadas a lo largo de todo el salón, cubriendo toda la extensión de punta a punta. Las chapas rezaban: *María Victoria Montenegro*. Pasadas algunas semanas, empezaron a animarse, se abrieron conmigo. Un día me dijeron animosos: “Maestra, hoy fui al pueblo y en un cartel, en la ruta, está mi letra, la *M*. También vi la de la Rosa, y la de el Juan y la de el Roberto”. Así emprendimos el camino de la alfabetización, día a día, descubriendo letra por letra. Mi preocupación persistía en María, que sufría de asma y diabetes. Durante el invierno escuchaba cómo silbaba su pecho y cómo se agitaba al hablar. Todas las noches pensaba en ellos, si tendrían frío, si pasaban hambre. Terminé tomando la decisión de llevarles mis propias frazadas porque la sola idea de imaginarlos sufriendo me impedía el sueño. Una mañana María tuvo que internarse por sus enfermedades y, frente a su situación de desamparo, recibió la asistencia de una trabajadora social que, luego de los protocolos, le pidió una firma al final del papeleo. Todos sus miedos se materializaron en ese segundo: abrió los ojos grandes y la invadieron los nervios. La profesional, al notar su incomodidad, le preguntó por qué estaba tan preocupada, y ella, incorporándose en la cama, respondió: “Yo sé escribir mi nombre, pero tengo miedo y vergüenza de que me salga mal. ¿Pueden traerme una almohadilla?”. Solicitaba el elemento para plasmar sus huellas dactilares a modo de firma con su dedo pulgar. Al cumplir con su requerimiento María pidió una sola cosa más: “Por favor, que no se entere la maestra”. Pese a mis intentos, María nunca pudo escribir su nombre fuera del aula por la vergüenza y el miedo que le generaba equivocarse en público. En el salón todo cambiaba para ella: siempre que terminaba de escribir su propio nombre, aparecía esa cara de alegría que había visto por primera vez cuando le dije que iba a aprender a escribir. Me queda una inmensa deuda de gratitud a María Victoria Montenegro porque a ella pertenece esta historia.

.....

17

¿CÓMO LLEGUÉ AL SER DOCENTE?

La primera experiencia docente suele ser planeada o, al menos, esperada, previsible y lógica. Cuando uno habla de azar, de casualidad y de un golpe de suerte para iniciarse en una actividad laboral en el imaginario colectivo aparecen las artes como la actuación y el canto; alguien importante te escucha, te ve y te da la oportunidad de tu vida. Sin embargo, en mi caso, fue de ese modo insólito que la vida me dio un público maravilloso y un escenario formal aunque, las más de las veces, precario. Estuve en el lugar y en el momento justo, con la persona justa que me ayudaría a iniciarme en el dictado de clases.

Hace muchísimo tiempo cursaba una materia en la facultad, que hoy los alumnos dirían aburridísima y que yo percibía como densa. Cada vez que salía a las diez de la mañana, me sentía mal, inquieta e inútil. Pasaba, entonces, por los pasillos y miraba por el ojo de buey la clase del año anterior en la que había aprendido tanto y había sido tan feliz. Cada sábado repetía el mismo ritual: miraba a los alumnos y al profesor a través de un vidriecito y la añoranza me invadía. Una fría mañana, decidí, en un impulso, pasar y en vez de escudriñar, abrir la puerta y entrar. El profesor me reconoció y me saludó cordialmente. Le pedí permiso para quedarme y escuchar la clase. Me contestó que encantado, me dio la bienvenida y le dijo a los estudiantes que era mi primer día, que yo era su ayudante de cátedra. La magia de aquel maravilloso sábado de junio me persigue aún hoy. Será por eso que por esa magia sigo dando clases y recuerdo aquella niñita que miraba por la ventana del Normal hacia la catedral y soñaba. Y me digo: “El sueño se cumplió”.

Hasta acá el cuento, la historia poéticamente contada de mis comienzos en la docencia. En realidad fueron los contextos, los marcos políticos duros, absurdos

con sus imperativos discursos y reglamentos ridículos los que marcarían en los setenta mis cambios de rumbo y mi lejanía del Normal Nacional N° 1, Miss Mary O. Graham. Los militares de turno, en el año 1969, determinaron que ese año se graduasen las últimas maestras normales. Las escuelas normales que otrora fundara Sarmiento, dejarían de dar un título de magisterio al terminar el secundario para dar títulos de Bachiller, perdiéndose así su sustancia, su esencia, su razón de ser y compitiendo, entonces, con los colegios nacionales donde se cursaban los bachilleratos. Recuerdo que, en ese entonces, los militares adujeron que sobraban las maestras, que no había trabajo para tanta cantidad de chicas que terminaban en los normales sus estudios secundarios... .

Mi paso por el llamado Departamento de Aplicación del Normal N°1, donde realicé la primaria, tuvo el sello maravilloso de las practicantes: esas niñas de dieciséis y diecisiete años que las maestras y profesoras de prácticas trataban como mujeres mayores. Las practicantes “se mataban” dando clases, traían materiales, trabajos en papel carbónico, láminas. Recuerdo la que trajo un nido de gorrión; la otra, que trajo una muñeca y una bañera de juguete; la que trajo un cartel inmenso con cuadraditos dibujados para representar el metro cuadrado. Y las practicantes eran lindas, eran jóvenes, eran buenas, estaban cerca de nosotras, estaban de nuestro lado, eran dulces, cariñosas, nos daban besos y abrazos, no tenían la rigidez de nuestras señoritas, que eran tan serias y tan distantes. Y yo quería ser como las practicantes, pero los militares eliminaron el magisterio normal y me fui, di examen de ingreso en el Liceo de la universidad y me fui. No fui Maestra, fui bachiller y el sueño quedó latente esperando despertar.

Curiosamente diez años después de “eliminar” a las maestras normales, en el año 1979 cursaba una materia en la facultad donde solo había que memorizar datos cuantitativos. La materia se llamaba *Geografía Económica* y, con suerte, me podía tocar explicar algo de algo: siempre había que contestar cuál había sido la producción de maní, de trigo o de cebada o el número de vacas holando-argentinas o las hectáreas dedicadas a la explotación de quebracho. No había lugar para la reflexión, para la crítica o la opinión. Corrían tiempos crueles. Estos

militares fueron más lejos que los otros -sus antecesores- en materia educativa: eliminar un título de maestra es una paparruchada; ahora: contenidos, autores, textos, teorías, palabras, cuentos, canciones, intérpretes, películas, carreras universitarias, cantantes, actores, directores de cine... Nada les alcanza. Todo está prohibido, apenas se puede respirar. Cómo podía quejarme de *Geografía*, entonces, y solo porque era tan aburrida. Me refugié en *Historia Económica* y los sábados a la mañana cobraron sentido: no solo escuchaba del profesor temas que me interesaban y la opinión de sus alumnos, sino, también, mi voz era escuchada y tenía presencia. Estaba aprendiendo a enseñar, estaba aprendiendo a escuchar y a disfrutar de una clase. Estaba iniciándome en la docencia, pese a todo y pese a todos. Estaba haciendo lo que soñaba en la primaria, cuando, desde un aula de la calle 51, miraba por la ventana y veía la catedral y un pájaro que volaba alto, muy alto.

.....

Vanina Bartra

18

Recuerdos que dan vida: relatos de momentos áulicos

Hasta la realización del curso, *Las narrativas docentes como estrategia de investigación -acción de la práctica*, no me había detenido a pensar en las narrativas áulicas, en esos valiosos relatos que vamos perdiendo a medida que transitamos nuestro camino docente. Experiencias que se invisibilizan para, luego, quedar en el olvido.

Esa revelación me permitió repensar en mi propia experiencia educativa; empiezo a repensar y a repensarme en tanto docente y voy encontrando personas, lugares, situaciones y emociones.

Aquella pequeñita del relato de Irma del Valle Velardez³⁴, que supo calcar un mapa con una hoja embebida en aceite, me llenó el corazón de ternura al igual que lo hizo con su maestra, que siempre la tendrá presente a pesar de los años, tan presente que la trasladó a un papel.

Este relato fue el que me hizo pensar quién o quiénes habían dejado en mí alguna “huella” (entiendo que todos los estudiantes dejan huellas pero hay algunos que “pisan” más fuerte). Inmediatamente Facundo P vino a mi mente.

Corría el año 2013. Yo era preceptora de una escuela y Facundo uno de mis alumnitos, quien se había integrado al curso unos meses después del comienzo de clases. Para que se den una idea de cómo era Facundo les puedo decir que no le gustaba que se rieran de él, le exasperaba que le gritaran y, sobre todo, detestaba el encierro, a tal punto que la ausencia de un docente le significaba al personal un verdadero “dolor” de cabeza.

A Facundo había que “contenerlo” porque el solo hecho de verse encerrado en la escuela lo exasperaba. Como era su preceptora sabía cómo había que tratarlo y cómo quería que lo trataran: con amabilidad y respeto. Sin embargo, su comportamiento era insostenible ya que no podía permanecer en el aula más de dos horas, se sentía ahogado y allí empezaban los problemas.

Como la escuela no contaba con un gabinete psicopedagógico la ayuda que se le podía dar era mínima muy mínima.

Tras citar a la familia de Facundo, nos enteramos que había estado institucionalizado y de allí su claustrofobia. Entonces, se pautó con él un régimen flexible. Si bien, en un principio, cumplió con el acuerdo escolar, con el correr de las semanas Facundo desapareció. Yo lo llamaba insistentemente, le mandaba telegramas. Pero, finalmente, perdimos comunicación.

Dos años después una de mis ex alumnas me escribió al Facebook y me contó que a Facundo lo habían matado. Traté de comunicarme con la familia y allegados pero no obtuve respuesta. Hasta que supe lo que había sucedido: el 7

³⁴ Valle Velardez Irma. VI ENCUESTO NACIONAL DEL COLECTIVO ARGENTINO DE EDUCADORAS y EDUCADORES QUE HACEN INVESTIGACION DESDE LA ESCUELA. Preparatorio para el VII Encuentro Iberoamericano, Perú 2014. Tigre, 8 y 9 de Agosto de 2013.

de enero de 2014, dos jóvenes intentaron, armados, robar en la casa de unos abuelos; uno de estos jóvenes era Facundo.

Esa noche los abuelos no estaban solos, los acompañaba su nieto. Cuando entraron a la casa, Facundo redujo al nieto llevándolo a un piso superior mientras que el amigo se quedó con los abuelos.

Lo que desconocía Facundo era que aquella familia ya había sufrido otro robo por lo que escondían armas por muchos rincones. Ayudado por un momento de distracción o por su propia agilidad, el nieto pudo tomar uno de los cuchillos que guardaba. Según lo que reconstruyeron las crónicas periodísticas, Facundo se asustó y dejó caer el arma. Lo apuñalaron siete veces. Mi ex alumno logró escapar pero se desplomó en la calle para morir, horas después, en el hospital.

Aún me pregunto si podría haber hecho más por Facundo. Creo que todos, incluso su familia, nos preguntamos lo mismo: ¿cómo podríamos haberlo ayudado?

Sin duda alguna, esta es la historia más dura que como docente me tocó vivir. La preceptoría la dejé a fines de 2013 y no volví a ejercerla puesto que comencé a trabajar como profesora en escuelas secundarias, teniendo ya la experiencia de la docencia en FINES y en un taller de periodismo infantil.

También recuerdo a Natalí V que vino a pedirme ayuda porque un compañero de su propia división -que había salido unos meses con ella- junto a un grupo de compañeros de otras divisiones la estaban amenazando con publicar una foto desnuda de ella por las redes sociales.

Natalí y Cristian se habían enviado fotos de desnudos propios entre ellos. Fotografías íntimas dentro de una relación de pareja. Ahora, el joven utilizaba las mismas para amenazar, avergonzar y burlarse de la joven. Lo había logrado: Natalí estaba muy preocupada por la situación pero por suerte habló.

Lo primero que le aconsejé fue hablar con sus padres. Así lo hizo. Luego procedí como la burocracia lo exigía: avisé a la directora, completé el libro de actas. Hasta allí fue mi intervención.

La semana entrante me enteré que, con todos los implicados, fueron citados a una reunión en Gabinete pedagógico, también se llamó a los padres

para una reunión. Finalmente, el asunto se solucionó. No obstante, siempre me quedé con la sensación de no haber hecho lo suficiente, de si habré hecho o no lo correcto.

Claro que, también, tengo historias lindas. La más anecdótica es cuando tuve que dar educación sexual en la materia *Construcción Ciudadana* a un 2do. año. La tengo grabada como si hubiese sido ayer, en la que tuve que dar la utilización del preservativo. Para mí fue un desafío ya que pocos docentes se atreven a hacer valer la Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que establece que todos los educandos de escuelas públicas o privadas deben recibir educación sexual.

Si bien aprendieron el uso del preservativo, la clase fue un caos. Un gel lubricante terminó enmarañado en los pelos de Darío, un preservativo inflado atrapado en el techo mientras un grupito de alumnos y yo intentábamos bajarlo tirándole objetos a la par que otro globo/preservativo se iba volando por la calle y otro preservativo gigante, bajo los brazos de Leonel que se paseaba con este por el aula.

Esa clase, junto a la del aparato reproductor masculino, son las mejores clases que di hasta ahora. De aquella clase recuerdo la voz de Lucio, un alumno muy aplicado que me preguntó: “Profe, ¿sabe cómo se masturba un hombre?”. Al responder lo hizo con un dejo de sabiduría y seriedad que no pasó desapercibido porque el intento de científicidad se hizo cómico.

En el primer borrador de este trabajo iba a hablar de otra la temática pero, de pronto, recordé a Facundo y con él se hicieron presentes estas historias. Recordé personas y, al recordarlas, les doy vida.

Así voy ordenando mis emociones, dándome cuenta de que a la docencia la disfruto, no la padezco. Me gusta estar rodeada de adolescentes.

Para finalizar, me haría dos preguntas. La primera: ¿qué espero yo dejarles a mis estudiantes? La respuesta es sencilla: “que me recuerden”. Si lo logro es porque algo bueno he hecho. La segunda: ¿me gusta la docencia? La disfruto aunque siento que la Escuela Tradicional ya no funciona porque siento

que estamos perdiendo a nuestros alumnos. Y este es mi desafío personal: no perderlos sino encontrarlos.

.....

Violeta Castro García

19

Declaración docente

La lucha no se acaba se reinventa.

Paulo Freire

Estoy pensando en escribir y no sé cómo empezar. La consigna es *el oficio docente en tiempos de disputa*. En primer lugar, reflexiono por qué me importa el significado de las palabras. Hay que definir el oficio docente y para eso hago lo más fácil: buscar en el diccionario.

La explicación que encuentro dice que el oficio es: “La Actividad laboral habitual, especialmente la que requiere habilidad manual o esfuerzo físico”. Una definición bastante vaga, pero explica cómo se piensa a los que trabajamos en el aula. El oficio, según esta definición, requiere habilidad manual o física y elimina de cuajo la capacidad de pensar, de sentir, de ser críticos de los docentes.

Por lo que entiendo existe un discurso mediático que en estos tiempos argumenta que los docentes no tienen oficio y que por esa causa realizan medidas de fuerza que tendrían como víctima a los chicos, es decir, que los grandes creadores de opinión actuales nos quieren hábiles pero no pensantes, como si fuésemos máquinas sin compromiso, insensibles a lo que pasa en el aula todos los días.

Ahora solo puedo recordar a mi padre, que con 20 años de experiencia en las aulas, me dijo esta tarde, mientras escuchábamos la radio en el auto: “En este trabajo se vive peleando”. Pero no una lucha reducida a lo monetario como lo plantean los medios de comunicación o, mejor dicho, no solamente por eso. El conflicto, explica mi padre, no se termina en la discusión de los sueldos como si todo el problema fuera el dinero. “Esta lucha es salarial pero, a la vez, simbólica y, sobre todo, política. Estos conflictos son por la dignidad que se merecen los trabajadores, en particular, y la comunidad educativa, en general; es más que plata aunque a veces no nos alcance para llegar a fin de mes”.

Ante esta definición, que comparto, entiendo que los docentes son actores fundamentales en las disputas por el sentido que con el tiempo se vuelve común y, a la vez, son los primeros defensores de la escuela pública y del derecho a la educación, porque estas discusiones son pedagógicas pero, como dijo mi padre, sobre todo políticas.

El docente se vuelve contenedor de sus alumnos, como cuando nos tocó a mí y a otra compañera enterarnos, en una clase, que una de nuestras alumnas estaba enferma de cáncer. Entre lágrimas ellas nos contó que pensaba abandonar la facultad y nosotros solo pudimos abrazarla y decirle que siguiese viniendo; la incentivamos para que no abandonase el curso de ingreso que estábamos llevando adelante. La contuvimos para que intentase salir de esa situación. En ese momento crecimos y nos volvimos más humanas, más pensantes y sensibles.

Pero no solo estamos en los momentos difíciles, también somos las que pintamos las caras de nuestros alumnos para hacer alguna intervención en los pasillos y bailamos alegremente junto a ellos para algún acto. Somos los que nos esforzamos pensando para que las clases sean interesantes, para que el tiempo en el aula sea una herramienta útil para todos, somos quienes pensamos en los otros para ayudarlos a abrir puertas, como cuando dimos un taller de *género* en el barrio Altos de San Lorenzo, pudiendo acercarle información y contención a víctimas de violencia de género.

El docente no solamente tiene habilidades manuales o físicas, además es quien tiende una mano en tiempos de hambre, un abrazo en tiempos difíciles y, a la vez, se transforma en un trampolín para generar curiosidad, dudas y cuestionamientos. Para generar reflexión y conciencia tiende lazos para poder enriquecerse con el grupo, charlando un poco, esperando a que llegue la mayoría antes de empezar la clase, preguntando, escuchando, aprendiendo.

El docente, en definitiva, es quien tiene la gran responsabilidad de construir ciudadanos libres pero solidarios y es quien lleva adelante las discusiones tanto en la calle como en el aula, porque la educación que anhelamos es parte inseparable del país queremos.

.....