

Cuerpos, estética y poder en el ejercicio de la docencia en el siglo XXI.

Melisa Urdapilleta y Florencia Tecas.

Cita:

Melisa Urdapilleta y Florencia Tecas (2017). *Cuerpos, estética y poder en el ejercicio de la docencia en el siglo XXI. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/528>

Título

Cuerpos, estética y poder en el ejercicio de la docencia en el siglo XXI

Autores

Urdapilleta, Melisa; Tecas, Florencia; Ayala, Leonardo; Leal, Dexter

Eje temático: 9 Sociología del poder, el conflicto y el cambio social

Nombre de mesa: 82 “Los “otros” en los siglos XX y XXI, relatos e imaginarios de los vulnerados”

Institución de pertenencia: Instituto Provincial de Educación Superior “Paulo Freire”

E-mail: melisaurdapilleta@gmail.com; florencia.tecas@gmail.com; pwshin18@gmail.com; dexterleal91@gmail.com

Resumen

El trabajo que aquí se expone, es producto de reflexiones sostenidas entre docentes y estudiantes de la cátedra de Sociología de la Educación del Instituto Provincial de Educación Superior “Paulo Freire”, de la ciudad de Río Grande, Tierra del Fuego, a propósito de las experiencias vividas por éstos, en su transitar por la Práctica Docente (Residencia).

Desde algún tiempo hasta acá, ha ocurrido una profundización respecto al reconocimiento de la diversidad en las aulas de las escuelas del país, como proceso de legitimación social del derecho a ser reconocido en tanto subjetividad. Esta posición, sin embargo, siempre supone un destinatario de la reflexión, un otro “estudiante”. ¿Qué pasa entonces cuando el otro es el docente? Cuando la diversidad en el aula implica un cuerpo docente intervenido, transformado, no acomodado al “deber ser” de la postura docente. El docente, en tanto subjetividad, en tanto cuerpo profundamente moralizado a lo largo de la historia de los sistemas educativos, se supone espejo de una ética y estética cargada de imaginarios. ¿Podemos pensar otro cuerpos docentes? ¿Qué pasa en un aula cuando el docente es otro cuerpo, no disciplinado?

Palabras claves (máximo 5): práctica docente - subjetividad docente - formación docente - evaluación informal

1. Marco de referencia de este trabajo.

La cátedra de Sociología de la Educación es un espacio que se incorpora con la reforma curricular de la formación docente inicial, dentro de lo que se llama el campo de la formación general. Este campo de conocimiento se orienta a construir una visión general acerca de las cuestiones históricas, políticas, filosóficas, culturales y sociológicas que atraviesan a la educación como sistema y como ejercicio profesional, y es común a todas las disciplinas y niveles en los que un docente se pueda formar en este país.

En el caso de este espacio en particular, su propósito fundamental es lograr comprender la mirada de la sociología como disciplina que cuestiona la naturalización de las relaciones sociales, y lo que esta naturalización conlleva en términos de producción y reproducción de las condiciones de desigualdad social, educativa y escolar. En particular interesa en este espacio, el reconocimiento de las condiciones en las que la interacción maestro-alumno, las formas de intervenir y mediar en la construcción de los aprendizajes en los espacios áulicos, puede bien o contribuir a formalizar estas diferencias, es decir generar las condiciones para la reproducción o bien, abrir un espacio de reflexión que invite al ejercicio de la resistencia.

En este sentido, a partir del recorrido teórico-metodológico que se propone en la cátedra, este trabajo es una revisión de los trabajos finales que los estudiantes produjeron, complementada con entrevistas a docentes en ejercicio y a estudiantes de diferentes profesorado. Todas las personas entrevistadas portan alguna de las siguientes características: piercings, expansores y/o tatuajes en partes visibles del cuerpo, uñas pintadas, cortes de pelo con partes rapadas, pelo teñido de colores “no convencionales”, estéticas en tanto estilos de vestido “no convencionales”.

El análisis de las experiencias está orientado desde la perspectiva de la etnografía escolar, que recupera la posición interaccionista de la micro sociología de Goffman para el análisis de la interacción maestro-alumno en espacios escolares. En esta línea retomamos el trabajo de Viviana Mancosky (2011) pues resulta iluminador respecto a la evaluación informal en la interacción en las clases. En su trabajo se destaca como los juicios de valor que el maestro realiza son sancionadores respecto a la capacidad de los aprendizajes de los estudiantes y constituye un elemento fundamental y tanto más poderoso en la construcción de vínculos que hacen los alumnos con el conocimiento. “Siempre se recuerda aquella palabra, a aquel maestro cumpliendo profecías, a tiempo presente, o desafiándolas. La palabra del maestro tiene ese poder. El poder de prohibir, obligar, limitar, retacear, o el poder de aventurar, confiar, ceder, escuchar”¹

¹ Mancovsky, Viviana. *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós. 2011. pp 12-13

Las reflexiones aquí expuestas se ofrecen entonces, como una invitación a develar esos supuestos que detrás de las sanciones ocurridas, denuncian una forma de pensar los cuerpos y las estéticas posibles de los futuros docentes en relación a una larga tradición normalista que obliga a construir una subjetividad fuera de un ser, para poder ser-ejercer el rol docente.

2. Qué es la práctica docente

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, hace 10 años, se han venido desarrollando profundas transformaciones en los marcos de trabajo educativo respecto a la inclusión como meta política y como sentido fundamental del sistema educativo.

Para poder hacer viable estas transformaciones pretendidas, en el marco de esta ley se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (2007), y con él se inicia un proceso de reforma del sistema de formación docente. A partir de allí entre otros cambios como la duración de las carreras, la revisiones curriculares, se establece como principio que el espacio de práctica docente será un trayecto que acompañará a los estudiantes durante su formación desde el inicio de su carrera hasta el último año denominado Residencia Pedagógica.

Durante estos cuatro momentos del trayecto de la práctica los estudiantes cursan un espacio donde lo didáctico y lo curricular, el saber enseñar y el saber sobre lo que hay que enseñar, se encuentran y dialogan para ejercitar y reflexionar sobre la construcción de ese “ser docente”. Sería algo así como un espacio de síntesis, donde el devenir reflexiona sobre el acontecimiento del ser en ejercicio, y es el lugar apropiado además para ir confrontando viejas posturas, ensayando nuevas, vinculándose de a poco y gradualmente, con su futura vida profesional.

Pero fundamentalmente es también un espacio de vivencia, dinámico, donde se parte desde la reflexión para de-construir toda esa carga experiencial previa de construcción subjetiva en el sistema educativo, de nuestra historia como aprendices-escolares, para iniciar el recorrido de aprendices-enseñantes.

Este posicionamiento reconoce el valor que tiene para la formación de un docente, con la exigencia de la actualidad, los desafíos que implica el trabajo docente, y la desvalorización social que carga la carrera que hemos elegido como forma de vida, “la práctica” es el espacio donde el malestar, los miedos, la inquietud y las posibilidades tienen que ser discutidas, confrontadas, repensadas, con el objetivo de armarnos más y mejor entre todos, para cuando llegue ese momento de “soledad” en el que asumimos la responsabilidad de tener un grupo a cargo.

A lo largo del trayecto se trabajan distintos temas referidos al quehacer docente, a partir de objetivos concretos y diversas herramientas y actividades que posibilitan este “ser en formación”. En el siguiente cuadro se muestra la gradualidad de las prácticas según objetivos y actividades.

| | |
|--|--|
| Práctica I Instituciones Educativas y Comunidad | Los estudiantes ingresan a instituciones educativas con objeto de analizar su funcionamiento diario y así familiarizarse con el campo educativo desde la perspectiva docente. (Herramientas: Observación no participante, registro y entrevista.) |
| Práctica II Enseñanza y Curriculum | Los estudiantes ingresan a una clase con objeto de analizar la práctica docente de un profesional desde el campo de acción. Teniendo en cuenta comportamiento de grupo, relación docente-alumno, actividades que ocurren en el aula y cualquier otro fenómeno que surja dentro de la misma. (Herramientas: Observación no participativa, registro, entrevista, ayudantías.) |
| Práctica III Práctica de Enseñanza | Los estudiantes son asignados a un docente orientador. Los docentes en formación realizan micro-clases en ciclo primario y ESO con la aprobación de los docentes de la cátedra y el docente orientador. (Herramientas: Observación no participativa, Diseño Curricular Jurisdiccional, planificación, registro.) |
| Práctica IV Residencia Pedagógica | Los estudiantes son asignados a un docente orientador y a un grupo de alumnos en particular en una de las instituciones educativas asociadas. Los docentes en formación estarán a cargo del grupo por un período definido en cada uno de los ciclos (primario, secundario) y producirá un portfolio de la experiencia. (Herramientas: Observación no participativa, Diseño Curricular Jurisdiccional, planificación, registro.) |

3. La herencia del normalismo y el control de los cuerpos “...otro tema que tenemos que charlar es *tu aspecto*.”²

Cuando surge el sistema educativo nacional, un sistema inspirado al proyecto de progreso que se avenía con la modernidad, transformaba a los sujetos disponibles en sujetos sociales, políticos, civiles, argentinos. Allí no había distinción, el proyecto de Educación Popular de Domingo Sarmiento, no veía subjetividades, veía cuerpos dóciles que había que instruir y disciplinar para desterrar todo vestigio de barbarie posible, y moldear un sujeto político que acompañar el progreso de es un espíritu moderno y obediente.

Para lograr estos objetivos al personal docente se lo conformo con un sentido singular modelar a los futuros ciudadanos. El normalismo se constituye así como un posicionamiento respecto a la práctica docente donde la vocación de servicio, la rectitud, la pulcritud, el decoro, la intachabilidad y el profundo sentimiento de patriotismo, eran las estrategias pedagógicas por excelencia para instruir cualquier tipo de conocimiento.

El docente, su ser, su cuerpo y su estética era el modelo ideal en el cual los estudiantes debían reflejarse e igualarse. Aquí el talento pedagógico no era requerido, más bien era celebrada la audacia con la cual los docentes podían ejercer el control necesario sobre los cuerpos de sus estudiantes para moldearlos y adecuarlos.

Aquí es donde el “ser docente” comienza a asociarse a autoridad docente en relación al poder sobre los cuerpos y las conductas de sus estudiantes. Cabe mencionar que en este período, los malos resultados respecto a los aprendizajes no eran considerados como problemas de enseñanza, sino mas bien como deficiencias estructurales de los estudiantes.

“El docente tiene que pararse frente en un lugar del conocimiento... por eso te tenés que sacar los expansores³”

² Estudiante de práctica III.

³ Es un tipo de piercing cuyo su resultado es la expansión del lóbulo de la oreja.

4. La diversidad es de los estudiantes

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo 79 señala:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.” (Ley 26.206, Título V: políticas de promoción de la igualdad educativa; 2006).

Todos estos enfoques de inclusión son dirigidos al cuerpo estudiantil (niñxs, jóvenes, adultos, sectores más desfavorecidos, personas con discapacidad, diversidad de género, etc.) de los diferentes niveles del sistema educativo. Sin embargo, esta ley no incluye al cuerpo docente por lo tanto la subjetividad, capacidad de construcción y transformación de este no es tomada en cuenta.

Un alumno en formación docente no es cuestionado en tanto a su estética al momento de concurrir al establecimiento. Por el contrario, esto cambia cuando el aprendiz-docente comienza su trayectoria en las prácticas ya que es constantemente cuestionado y forzado a ser una figura ideal e incuestionable. Esto implica asistir a los establecimientos educativos sin piercings ni tatuajes visibles, con vestimenta adecuada (camisa, pantalón, pollera larga, sin dejar al descubierto demasiada piel), pelo ordenado (sin tinturas de colores llamativos) y en el caso de los hombres sin maquillaje y con la barba prolija en caso de tenerla. Si bien no hay un reglamento o una ley que establezca cómo debe ser a la estética docente, existe una naturalización por parte de los alumnos y/o educadores por lo que en muchos casos esto no es cuestionado. Varios estudiantes se ven afectados por estas normas ya que son considerados portadores de estigmas. Se entiende por estigma signos corporales con los cuales se intenta exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presenta (Goffman, 2006).

En la recuperación de información de la entrevista grupal a los estudiantes se ven reflejados los aspectos previamente destacados:

F: ¿Aparte cuál sería el problema igual con qué se tiñan el pelo, ¿no? Como si fuese algo grave teñirse el pelo, tener un piercing o tener un tatuaje.

M: Y... la pregunta es: El reglamento... porque todo son colegios públicos...

Todos: No todos.

M: Ah!

D: Son públicos de gestión privada.

M: Los públicos que compartieron estos reglamentos, ¿no son públicos para todos y todas? ¿Hay algo en el reglamento que limita la posibilidad de las personas que transiten porque no portan ciertos deberes y obligaciones? Como que hay un derecho y una obligación de los docentes a entrar a la escuela cierta manera. ¿No?

F: Yo creo que eso está impuesto en la práctica en sí. Por que como dijo Leo, nunca nos mostraron un reglamento que nos diga como entrar al aula. O sea, directamente, como que estuvo impuesto implícita o explícitamente de que tenés que ir de una forma al aula porque vos sos la figura que va a estar en frente de ellos (estudiantes) y prácticamente tenés que ser incuestionable.

D: Es el ideal que tiene el docente de la práctica con respecto al aula donde nos vamos a meter. Igual, antes no tenía las herramientas que tengo ahora ni la visión del mundo que tengo ahora. Yo sé (ahora) que eso afectaba contra la construcción política de mi cuerpo personal... pero bueno.

F: Como que... Sin querer, nosotros lo aceptamos. Porque no nos imponemos.

Todos: Si

...

F: ir a la práctica con rompa entre comillas apropiada

L: Y, sí. Por ejemplo, yo ahora voy a la residencia a dar clases, no voy a ir de musculosa. Aunque me muera de calor. Porque nosotros ya sabemos cómo podemos o no podemos ir vestidos.

D&F: Lo naturalizamos.

5. Lo que no se nombra “*encima no nos dicen, nunca te dicen...*”⁴

“*Estaba preocupada por como ibas a venir vestida*”⁵ es como sugerir que vengas vos pero sin vos. Parecería ser que el docente no tiene cuerpo, o si lo tiene está ahí para trasladar esa capacidad de transmitir conocimientos y enseñar modelando un ideal que no es, que ya no existe, pero que así como no se nombra, parece añorarse.

La preocupación no está en la contradicción, sino en la pretendida intención de formar para la diversidad, pero desde el lenguaje disciplinario y sancionador del normalismo y no permitir evidenciarlo. No decirlo, no ayuda a pensarlo, queda ahí, en un no lugar, tendido, latente, suspendido.

Esperamos que esta reflexión-denuncia, colabore en poder nombrar, en invitar a otros cuerpos a pensarse como posibles docentes, que tienen otras herramientas para pensar las formas de convivir en la escuela y de relacionarse con el conocimiento, posibilitando entornos para una inclusión real.

⁴ Estudiante de práctica IV.

⁵ Estudiante de práctica IV.

Bibliografía

ALLIAUD, A (2006) “La biografía escolar en el desempeño de los docentes”

BOURDIEU, P (1987) “Espacio social y poder simbólico” en: Cosas dichas. Barcelona:Gedisa

DUBET, F. (2004) *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* en: Tenti; E. (org)

Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

DOCUMENTO DE TRABAJO: Reglamento de Práctica Docente y Residencia. IPES Paulo Freire. 2012.

GOFFMAN, E. (2006) *Estigma: la identidad deteriorada.* - 1° ed. 10° reimp.- Buenos Aires: Amorrortu.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206. 2006

MANCOVSKY, V. (2011) La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase. Buenos Aires: Paidós.

TENTI, E. (2011): La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI