

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

El cuerpo como núcleo de la pedagogía crítica.

Linda Soraya Khodr.

Cita:

Linda Soraya Khodr (2009). *El cuerpo como núcleo de la pedagogía crítica. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2174>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El cuerpo como núcleo de la pedagogía crítica

Linda Soraya Khodr
Universidad Nacional de Quilmes
likor@arnet.com.ar / lkhodr@cap.uvq.edu.ar

“La centralidad de la categoría cuerpo se sustenta en la necesidad de entender regularidades en las formas de dominación en las sociedades contemporáneas en las que se despliegan múltiples y diversas prácticas sociales que reproducen formas específicas de desigualdad, poder y control.”

Milstein, D. y Mendes, H. 1999 : 18

Introducción: constitución del sentido común pedagógico en torno a la representación del cuerpo

Si preguntáramos al azar, a cualquier persona, sobre quiénes realizan un trabajo escolar sobre los cuerpos de los estudiantes, seguramente todos se referirían a las/ los profesores de Educación Física. Más aún, si solamente les preguntáramos a los maestros de nivel primario cuál creen que es su influencia en el cuerpo de sus alumnos, nos responderían que en éste ellos no gravitan, que su acción pedagógica se limita a desarrollar conocimientos y valores. Encontramos, entonces, incorporada (valga la paradoja) al sentido común pedagógico la posibilidad de conocer y sustentar valores por fuera de la existencia, que es corporal.

Las supuestas respuestas anteriores visibilizan hasta que punto está aún vigente la visión dualista del cuerpo. Recordemos que la cultura occidental se ha erigido naturalizando esta concepción a través del desarrollo del pensamiento filosófico, comenzando por el idealismo griego hasta llegar a la concepción cartesiana del ser humano que marca el comienzo de la modernidad, y del nacimiento del sujeto fundado en su capacidad de pensar, substancia valiosa: *res cogitans* que era estorbada por la *res extensa*, el cuerpo.

Todo cuerpo es una máquina y las máquinas fabricadas por el artesano divino son las que están mejor hechas, sin que por eso dejen de ser máquinas (...) 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 y falsas. (*Descartes en Matoso, 2006: 23*)

Gramsci, A. (1984) marca la diferencia entre **sentido común** y el **buen sentido**, caracterizando a éste último por tener unidad y coherencia, mientras que el “sentido común” lo obtenemos como hombres-masa dentro de las estructuras sociales y agrupamiento humano en que vivimos y por el mismo no hacemos una revisión crítica y coherente, sino ocasional y disgregada de la realidad, tomando elementos de distintas etapas históricas. Entonces, allí explicamos por qué si las/ los docentes vivimos en la unicidad (y vaya si nuestro cuerpo conoce, expresa, siente y se relaciona, constituyendo lo social-educativo) aún persiste la representación dualista.

Es en esta concepción de ser humano fragmentado que se fundan los sistemas educativos de los nacientes Estados Nacionales. Cuerpo que la escuela tradicional, en tanto institución moderna, sujeta y domina a los efectos de garantizar la reproducción del criterio educativo y social vigente, el cual ponía a los sistemas educativos al servicio de la consolidación de los Estados en lo político, del ciudadano en lo social, y ambos en desarrollo del capitalismo.

La concepción del cuerpo-máquina, desanclado de las emociones y los pensamientos conserva en el transcurso de los años su esencia: *La lógica de la expropiación corporal* (Scribano, A.2007). En el presente trabajo reflexionaremos sobre las posibilidades inéditas de transformación en las escuelas, a partir de la recuperación/ reapropiación de su cuerpo por parte del docente.

La experiencia: en búsqueda de la reapropiación corporal

Durante el año 2008 he vivido la experiencia, junto a dos grupos de estudiantes, de la puesta en praxis del primer diseño de formación de profesores de nivel primario desde el marco teórico de la pedagogía crítica en la provincia de Buenos Aires. El horizonte formativo es de un maestro/ a que se mire a sí mismo como un trabajador del campo intelectual en tanto profesional de la enseñanza, pedagogo/ a transformador/ a de las prácticas educativas, es decir, como trabajador/ a de la cultura en tanto que la transmite, la moviliza y la crea.

Con la puesta en praxis del nuevo diseño ha comenzado la construcción¹ de un nuevo espacio curricular en el primer año de la formación docente denominado “Corporeidad y Motricidad”. Es interesante destacar esta nominación, ya que permite la reflexión con los estudiantes acerca de la construcción que ha hecho nuestra sociedad del cuerpo, y “*Al estructurar la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social, la nominación contribuye a construir la estructura de ese mundo...*” (Bourdieu ,1985: 65)

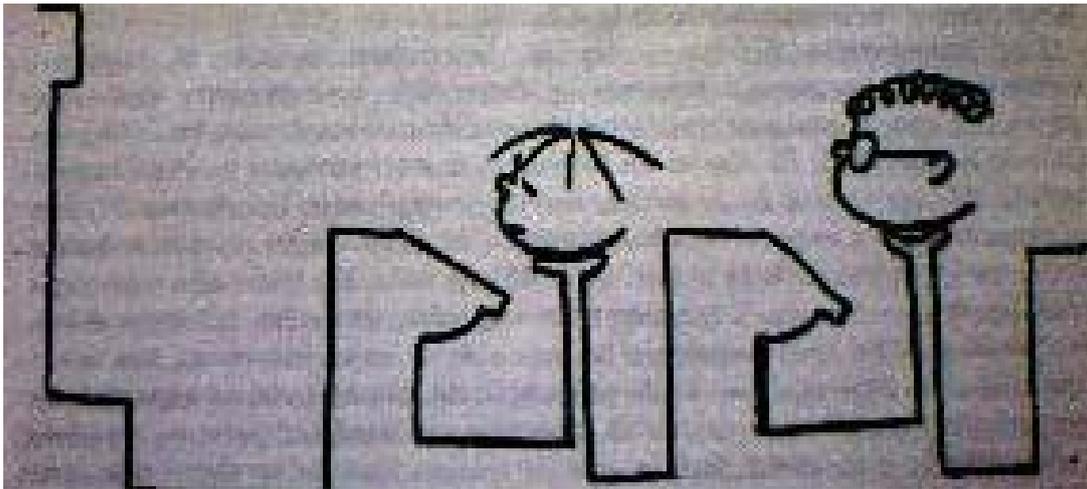
Se define a la corporeidad como “*espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales*”² coincidiendo, así, con la concepción de cuerpo que queremos hacer visible, el cuerpo como una construcción cultural que se autoconstruye mobesianamente por el proceso dialéctico de sus componentes: individuo (lo filogenético), subjetivo (el locus del yo, desde el cual se despliegan las prácticas: un yo que escribe y es escrito) y social (la incorporación de estructuras sociales que vectorizan a los otros dos componentes).

En la dialoguicidad del encuentro surgen distintas sensibilidades, que parten de sensaciones de desconcierto en las primeras clases, que se expresan, por ejemplo, en las siguientes frases: “*No sé de qué va esta materia, ¿no es educación física?*” La perplejidad es experimentada en referencia a la propia biografía que remite su registro a una “Educación Física” tradicional, inmersa en el dualismo que atendía a la eficiencia del “cuerpo máquina” y por ende obturaba la vivencia corporal, que como corolario dejó un sabor poco gustoso en algunas de las estudiantes que manifestaron no tener un

¹ Actualmente se continúa un seminario (que comenzó con 2 encuentros el año pasado) con profesoras y profesores que ejercen la cátedra, en el cual se intercambian las primeras experiencias y se debate sobre las características de la materia.

² Diseño Curricular Provincia de Bs. As. Nivel Primario, 2008.

buen recuerdo de esas clases. Simultáneamente se sostenía “*como maestra no trabajo con el cuerpo de los chicos*” afirmación que se pudo revertir al trabajar con la percepción de la ilustración³ (que se reproduce a continuación) en forma grupal y relacionar con la propia biografía escolar, preguntarnos ¿ qué vimos y sentimos cada uno ante la figura, en qué medida se expresa allí nuestra experiencia como alumnas o alumnos?, ¿ qué debía hacer el/ la maestra /o para lograr el desanclaje de la mente del cuerpo de los niños?



«En la escuela, el cuerpo no sirve»

Análiticamente es de utilidad el modelo mobesiano, ya que podemos afirmar que la institucionalidad escolar del cuerpo tradicionalmente ha mermado la relación dialéctica entre “el cuerpo social” y el “cuerpo subjetivo”, lo cual produce una baja de las energías sociales y, por ende, del capital corporal del que disponemos. Al decir de Le Breton, D (1995: 25) “*En las sociedades occidentales de tipo individualistas el cuerpo funciona como interruptor de la energía social*”

Más específicamente, nos permite comprender, somos portadores de la visión hegemónica del cuerpo “como individuo”, tal como sostiene Gramsci (1984) y es esta dimensión hegemónica lo que nos ocluye el encontrarnos “en el conjunto de relaciones sociales”. De aquí se desprende la centralidad que posee en el ámbito de la formación docente, el poder vivenciar la unicidad corporal, el encuentro energético con los otros que permita con-moverse.

³ Figura : MOVIMIENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA (1979): *A la escuela con el cuerpo*, Barcelona, Reforma de la Escuela. Tomada en Barbero Gonzalez (2005)

Con ese horizonte fuimos avanzando y con el transcurrir de las clases- taller desarrollamos una sensibilidad distinta, que bien podríamos inscribirla en “la batalla contraexpropiatoria” (Scribano,2007) construida en la práctica grupal de percepción de sensaciones que nos conectaron con distintas tonalidades musculares y con la energía social que disponemos.

Pero este proceso de reapropiación no es sencillo, por lo descrito anteriormente es evidente que no puede serlo, además adquiere ribetes personales en cada estudiante. Quiero destacar que en la experiencia se evidencia una dificultad al comenzar con el taller de movimiento, no pocas/ pocos estudiantes sienten incomodidad en la vivencia corporal. Hay quienes tratan de “no ser vistos”, noto que usan la táctica de quedar “tapados” atrás de compañeras/ os, o utilizar un espacio reducido, sus movimientos son tensos y aparece una risa nerviosa, no placentera.

En este primer momento de vivencia del cuerpo se visibilizó que estaban preocupados por el peso que sobre ellas/ ellos ejerce la mirada del otro, el cuerpo subjetivo que emite una imagen a través del movimiento y generaba una incertidumbre, ¿cómo me ve la profesora? ¿Cómo me miran mis compañeros? Para poder avanzar, fue muy útil el juego, que por un lado acercó a los compañeros, permitió que fueran conociéndose al mismo tiempo que permite desarrollar la zona de la experiencia transicional o área intermedia entre la realidad interna o psíquica y el mundo de la objetividad o realidad externa al sujeto. Surge así, una segunda instancia en la cual pudieron apropiarse de su corporeidad y ponerla en práctica en otros espacios del profesorado, como manifiesta Graciela (estudiante) *“Nos pudimos soltar frente a una clase expositiva y en los finales. No sólo yo, sino que noté la soltura aún en compañeras muy tímidas. Nos pudimos relacionar mejor en forma grupal, antes no pasábamos del saludo.”*

El concepto de espacio transicional pertenece a Winnicott (2000)

“...una zona intermedia de *experiencia* a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior”

Comprendemos, entonces, la importancia que posee este concepto para poder propiciar el vínculo mobesiano del cuerpo, específicamente su características socio-culturales que la visión

escolástica oculta. Las energías que en él residen para la construcción del espacio social; redescubrirnos como seres creativos y colectivos que podemos realizar proyectos en común, avanzar más allá de la representación de “ser un individuo” (que encontramos reflejado en los educadores que sienten la soledad del salón de clases, es común escuchar “*lo único que puedo hacer es cerrar la puerta del aula y avanzar pese a todo*”) en búsqueda de caminos que lleven a encontrarse con el otro, redescubriéndose a sí mismo. Por ello, es preciso conectarnos con el otro a través de las emociones positivas, entendiéndolas como aquellas que se manifiestan en nosotros como la conjunción de aquello que deseamos y la ética.

Resumiendo, la experiencia puede enmarcarse en lo que Scribano (2007) ha denominado *Entramarse en tonalidades musculares multicolores*. En tanto, se realiza una tarea de “desrigidación muscular y da paso a la celebración de percepción autónoma de las energías sociales hechas cuerpo”. A modo de ejemplo, uno de los grupos expresó lo contento que estaba al percibir lo que eran capaces de realizar en forma conjunta, hecho que (según las estudiantes sostienen) se produce a partir del taller y como corolario de un trabajo de expresión corporal que ellas decidieron realizar incluyendo a la totalidad del grupo, lograron un acercamiento que hasta el momento no tenían ya que surgían “pequeñas competencias” en su convivencia diaria como estudiantes. También, en una consulta anónima que realicé luego de que acreditaran la cursada, dicen varias estudiantes que fue un espacio muy valioso porque les permitió recuperar la confianza en ellas mismas, y conectarse con las compañeras. Sostienen algunas estudiantes que la vivencia en éste nuevo espacio les permitió “cambiar un poco”.

El cuerpo como núcleo de la pedagogía crítica

Como reflexión de dicha experiencia se valora la posibilidad del cuerpo del educador como núcleo de la pedagogía crítica. Afirmando con Scribano (2007) “*Las emociones son el trampolín de nuevas y radicales subjetividades*” aquellas necesarias, a mi entender, para recuperar el poder instituyente, en la objetivación de lo simbólico que se manifiesta corporalmente, en el espacio (físico y social) se posibilita el sentir y el hacer desde una geometría de los cuerpos tendiente a la recuperación de la agencia social de los educadores, en necesidad de enriquecer el abanico de posibilidades de prácticas educativas que contribuyan a ampliar la esfera pública democrática. Recordemos con Giroux, H que

“Las prácticas culturales se producen y regeneran en diversos lugares sociales, y el peso de su ‘gravedad social’ queda de manifiesto en la forma en que se insertan en el cuerpo, mueven a la gente a la acción social y ponen límites al abanico de posibilidades con el que los individuos negocian sus identidades y su sentido social. No es preciso decir que más allá de los textos y la política cultural, existe una realidad, pero no se puede comprender fuera de una política de representación” (1996:53)

La trayectoria escolar con que llegan los estudiantes al profesorado, por el hecho de haber transcurrido, por lo menos, doce años dentro del sistema educativo, le confiere a los habitus que surgen en el campo educativo gravedad social, sin embargo *“Los habitus cambian sin cesar en función de experiencias nuevas”*⁴ (Bourdieu, 1999: 211). Quiero destacar que la experiencia que surge en la concreción curricular en el primer año del profesorado de primaria, al estar inmersa en la práctica educativa del sistema formal y, especialmente, en el *topos* de formación docente, adquiere un status preferencial para que este sistema de disposiciones moldeado por las estructuras sociales inicie su proceso de cambio, desde un entramado de relaciones interpersonales simétricas.

Desde “Corporeidad y Motricidad” es posible desplegar la trama de la identidad docente acorde a los desafíos históricos que nos presenta Latinoamérica, mediante un proyecto en que es posible sentirse y ser creador a través de la experiencia cultural y el juego, produciendo un espacio transicional que permita reconocernos como educadores, recuperando la confianza en los pares, condición necesaria para contraponernos a *“La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal, [que] anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser – o tornarse- ‘casi natural’”* (Freire 2008). Esto es de suma importancia para nuestros pueblos, para avanzar en la construcción de sociedades más justas.

⁴ Para ampliar en el concepto de habitus ver Bourdieu (1999) *Meditaciones Pascalinas*, Cap.4 “conocimiento por cuerpos”

Referencias bibliográficas

- Barbero González, J. "La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en Educación Física" *Revista iberoamericana de Educación* N° 39 (2005) pp 25-51 en Línea <http://www.rieoei.org/rie39a01.pdf>
- Bourdieu, P.: (1985) *¿Qué significa hablar?*. Madrid, Akal. (1999) *Meditaciones Pascalinas*. Barcelona, Anagrama
- D.G.C y E. Prov. De Bs. As. *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Primario e Inicial*. En Línea <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>
- Freire, P (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Bs. As., Siglo XXI
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- Gramsci, A (1984) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Le Breton, D (1995) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Matoso, E (2006) "Movimiento: Traslación y Deseo", en: *El cuerpo in-cierto, arte /cultura /sociedad*, pp 19-32. Buenos Aires, Letra Viva UBA
- Mc Laren, P. (1998) *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Milstein, D- Mendes, H (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid. Miño y Dávila.
- Scribano, A (2007) "Vete tristeza...viene con pereza y no me deja pensar! Hacia una sociología del Sentimiento de Impotencia" en Luna, R. y Scribano, A. (comp..) *Contigo Aprendí...Estudios Sociales de las Emociones*. Córdoba. Ed. Copiar.
- Winnicott, D. (2000) *Realidad y Juego*., Barcelona, Gedisa.