



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

Monografía final de la Licenciatura en Sociología

¿Un cuerpo educado?

**El disciplinamiento y sus fugas en los distintos escenarios
educativos**

María Belén García Senra

Tutora: Dra. Nilia Viscardi

Montevideo, Uruguay

2023

Página de aprobación

Tutora: Dra. Nilia Viscardi

Tribunal: Mtr. Leonel Rivero, Dr. Raumar Rodríguez, Dra. Nilia Viscardi

Fecha:

Calificación:

Autora: María Belén García Senra

Nota de autora: En este texto se utilizará el lenguaje inclusivo con la letra "e" ya que considero que es el más respetuoso para hablar de todas las identidades de género en general, y particularmente teniendo en cuenta la diversidad que encontramos dentro de las instituciones educativas uruguayas en las que gran parte de este texto se sitúa.

Primer acto

Suena el timbre y empieza la función. Al abrirse el telón observamos un salón de clase; en una de las paredes hay una pizarra y cerca de esta un escritorio grande. Hay otros escritorios más pequeños dibujando alguna forma geométrica en el resto del espacio. Cada uno aguarda a su estudiante. Entra por la misma puerta, por la misma esquina, un grupo de personas parecidas pero diferentes y caminan hasta su asiento: aquel que les esperaba. Aún no sabemos bien de qué va la escena, quizás ni quienes la protagonizan lo tienen claro todo el tiempo. Hay otra persona, mayor que el resto, que no ocupa ninguno de los escritorios chiquitos. Comienza a moverse en uno de los sectores del salón, el cercano a la pizarra y al escritorio más grande. Todas le miran. Bueno, no todas pero (como público) entendemos que deberían.

Hay muchas manos. Bueno, en realidad hay la misma cantidad de manos que de piernas pero las piernas parecen importar poco. Las manos se elevan en el aire, muchas veces a la vez y la mano de la persona mayor señala alguna de las otras manos que flotan, entonces todas se bajan y la persona señalada empieza a gesticular con el rostro, emitiendo sonidos. Mueve su boca y mira hacia el frente.

En otro momento la persona que está al frente, la que más se mueve y se traslada por el espacio, la que casi no para de mover su boca y su rostro y sus manos (además de hablar constantemente), hace una pausa. De nuevo se levantan varias manos dentro del grupo, esta vez son más manos que la vez anterior, entonces alguna se mueve en el aire más vigorosa, ansiosa por ser señalada.

Hay momentos en que la escena se hace larga, aunque ya sabemos de antemano cuánto va a durar. Sobre todo se hace larga para los intérpretes. En esos momentos las manos ya no bailan por los aires sino que sostienen cabezas pesadas y más que abrirse las bocas se entrecierran los ojos. A veces las piernas se rebelan pero pasan desapercibidas. Debajo de las mesas ejecutan un movimiento repetitivo, un temblor o vibración constante pero inconsciente, que no alcanza a protagonizar la coreografía. A veces da la sensación de que los cuerpos están divididos a la mitad y se comportan de forma casi independiente:

la mitad superior, por encima del banco y la inferior por debajo. Pero es solamente una ilusión.

De nuevo el sonido estridente del timbre y les artistas desandan el camino por el que entraron, hasta desaparecer de la escena. Innumerables temporadas lleva la obra en cartel.

Segundo acto

(Retomemos la escena anterior y veamos lo que sucede luego: lo que ocurre cuando el telón se cierra y se vuelve a abrir para el segundo acto; lo que se escucha del otro lado del disco, de su lado b.)

Lo que pasa en esta escena depende, en gran medida, de la cantidad de personas que formen parte. Por eso tendremos, en este caso, dos versiones interpretadas por distintos grupos a los que llamaremos "elenco A" y "elenco B" respectivamente. En el elenco "A" podemos contar 5 adolescentes que comienzan la escena en 5 pupitres ubicados en fila en el centro del espacio. Quizás por tratarse de pocas personas o por otras cuestiones que como espectadores desconocemos, las posibilidades de interacciones, movimientos, recorridos y sucesos se muestran menos variadas que en la segunda versión de esta misma escena (interpretada por el elenco "B"), que a su vez cuenta con otra escenografía y casi cinco veces más intérpretes. De todas formas, ambas versiones tienen cuestiones en común que las diferencian del primer acto de la obra: presenciamos un momento de mayor vigor, movimiento, contacto, creatividad. Aunque las posibilidades de lo que ocurre en esta escena, función a función, no sean infinitas, sí hay un espacio para el cambio, la composición y creación en vivo de lo que sucede. No es una escena total y libremente improvisada: parece haber una cierta cantidad de posibilidades que están dadas por las características del espacio, las historias de los vínculos entre las personas, el contexto que les reúne, etc. Sin embargo, es una escena más permeable a la irrupción de lo aleatorio, lo emergente y aquello que es producto del deseo de quienes la interpretan. Podría ser una de las obras de Merce Cunningham en las que ciertos elementos del orden y de la misma composición de la coreografía eran librados al azar y definidos en el momento mediante dados o monedas.

El elenco "A" no suele ser muy rupturista en esta escena si la comparamos con la primera en la que todo parecía estar pautado, casi automatizado. Sí entran y salen de escena más frecuentemente (aunque por períodos muy cortos de tiempo), transitan un poco más el espacio y en algunas de las funciones incluso utilizan el piso para recostarse.

En ocasiones predomina el silencio y en otras aparece algún intercambio verbal tranquilo, ordenado. Al sonar el timbre es como si se reiniciara la obra y esta escena llega a su fin.

Como anticipamos, el numeroso elenco "B" interpreta esta escena de forma bastante distinta. La estructura espacial que predominaba en el primer acto se rompe enseguida: el escenario parece ser recorrido por una multitud de personas que entran y salen de escena constantemente. Hay abrazos, cantos, bailes, charlas paralelas y numerosas que se hacen ininteligibles para el público. Además suena música aleatoria, a veces elegida y puesta por quienes protagonizan la escena y otras por un agente externo, un parlante que suena más allá del escenario. El timbre suena indicando el fin de esta escena, la vuelta al primer acto, sin embargo muchas veces se hace parte de este mismo paisaje sonoro cargado, maximalista. De esta manera, el final es paulatino, un poco menos abrupto, pero de todas formas la obra se vuelve a reiniciar.

Resumen

En este texto se busca problematizar y atender el lugar del/de los cuerpo/s dentro de las instituciones educativas. A través de observaciones realizadas en dos liceos privados de Montevideo, se ensayan algunos vínculos entre, por un lado, elementos como la corporalidad, el movimiento, los gestos y el uso del espacio; y por otro, las prácticas pedagógicas, los vínculos atravesados por elementos de poder, las formas de interacción, etc. Además, se analiza la relación entre las expresiones del cuerpo (movimientos, gestos, recorridos), y variables como el espacio arquitectónico en el que se inscriben y las propuestas pedagógicas de cada institución. A lo largo del texto se intenta establecer un diálogo entre lo observado durante las clases, reflexiones teóricas y problemáticas sociales comúnmente asociadas a la educación.

Palabras clave: cuerpo, educación, movimiento, espacialidad, prácticas pedagógicas.

Abstract

This text aims to analyze and discuss the place of the body in the context of educational institutions. Through the observation of activities in two private secondary schools in Montevideo, it explores the connections between, on one side, elements such as corporality, movement, gestures and the use of space; and on the other side, pedagogical practices, relationships traversed by elements of power, ways of interaction, etc. Moreover, it analyzes the bonds between the ways of expression of the body (movements, gestures,

paths), and variables such as the architectonic space in which they are contained and the pedagogical practices of each institution. Along the text it is attempted to establish a dialogue among observations collected from the classroom, theoretical reflection and social issues commonly associated with education.

Key Words: Body, education, movement, spatiality, teaching practices.

Tabla de contenidos

1- Introducción.....	8
1.1 Problema Social.....	8
1.2 Problema Sociológico.....	9
1.3 Objetivos de la investigación.....	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos.....	10
1.4- Contexto.....	10
2-Antecedentes.....	11
3- Marco teórico.....	15
3.1 La noción del cuerpo a lo largo de la historia.....	15
3.2 La jerarquización de las partes del cuerpo (y su presencia en la educación)....	18
3.3 Una sociología del cuerpo.....	19
3.4 Herramientas para el análisis del espacio escolar.....	21
3.5 El cuerpo en la educación.....	23
3.6 El cuerpo y la violencia en la educación.....	27
3.7 Métodos y roles en las relaciones educativas.....	29
4- Cuestiones metodológicas.....	31
5-Análisis.....	35
5.1 Primer capítulo de análisis - "El cuerpo en el salón".....	35
5.1.1 Descripciones espaciales.....	35
5.1.1.2- El salón del John Peters.....	35
5.1.1.3- El salón del Cono Sur.....	36
5.1.2 Habitar las aulas.....	38
5.2 Segundo capítulo de análisis- "¿Y los cuerpos en el recreo?".....	43
5.3 Tercer capítulo de análisis- " Construir un espacio que a su vez, construye.....	47
6- Reflexiones finales.....	54
7- Bibliografía y materiales de referencia.....	55
8- Anexo.....	58

1- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desprende del Taller Central de Investigación "Sociología de la experiencia escolar: Adolescencia(s) y trayectos educativos en Uruguay" (2021-2022) de la Licenciatura en Sociología ofrecida por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay).

El objetivo principal de esta investigación es comprender y problematizar el lugar de la corporalidad dentro de las instituciones educativas. Esto se realizó poniendo en diálogo conceptos teóricos e información construida mediante la observación de dos grupos liceales. Presenciando las aulas, se procuró establecer relaciones desde una perspectiva sociológica, entre dimensiones materiales como movimientos, gestos, recorridos espaciales, características del espacio, etc., y dimensiones teóricas como las posturas pedagógicas que subyacen a las prácticas, las relaciones de poder, los mecanismos de disciplinamiento, entre otras.

En los primeros apartados del texto se presentan trabajos antecedentes relevantes para la temática y conceptos teóricos que dan sentido al posterior entramado. Luego, se presentan tres capítulos de análisis. El primero comienza situando a los cuerpos observados en el espacio que habitan, haciendo una caracterización de los salones. Además, el discurso se centra en las posibilidades y las restricciones a las que se someten los cuerpos en el aula, atendiendo los mandatos respecto al movimiento, postura y lugares que el cuerpo puede ocupar. En el segundo capítulo la atención se vuelca sobre la corporalidad en los momentos de recreo, mencionando continuidades y discontinuidades respecto a los momentos de clase, y estableciendo diferencias según grupos, contextos e instituciones. En el tercer y último capítulo, se ponen en diálogo las características de las propuestas pedagógicas que se ponen en práctica, con las dinámicas corporales, espaciales y vinculares asociadas en la observación.

1.1 Problema social

La educación es algo que como sociedad nos interpela. Es una temática recurrente en las noticias, las agendas políticas, las políticas públicas y muchas veces en nuestras conversaciones y decisiones cotidianas. Sin embargo, nociones como corporalidad, movimiento, espacialidad, entre otras, no son las que protagonizan las reflexiones en torno

a la realidad educativa. Pese a esto, considero que son un insumo de mucha riqueza para entender lo que pasa dentro de las aulas, y quien no encuentre en ellas un interés de por sí, puede tomarlas como una excusa para atender la cotidianeidad educativa desde otra perspectiva. Una que nos brinda una mirada más cotidiana y concreta de las prácticas educativas, y de la variedad que podemos encontrar en las mismas.

1.2 Problema sociológico

En la disciplina sociológica contamos, por un lado, con una cierta trayectoria del estudio sociológico del cuerpo como muestran las obras de Le Breton, Mauss, etc. Sin embargo, la dimensión corporal es muchas veces obviada. Por momentos parece tomarse como algo dado, llano, obvio. Lejos de eso, creo en la riqueza de la corporalidad, la gestualidad y el movimiento como materia de lo que somos; y en este sentido la considero una puerta de entrada para comprender el carácter relacional de la construcción de los sujetos. Específicamente en los escenarios educativos, atender la corporalidad que allí se construye es una forma de acercarnos a la subjetividad de las vivencias en las aulas. Es decir que contribuye a comprender los vínculos de enseñanza-aprendizaje, el desempeño de los roles, la diversidad de prácticas educativas, la forma de convivir en los centros, etc.

Es vasto el camino recorrido por la sociología en cuanto al análisis de la educación desde distintos puntos de vista y a lo largo del tiempo (aunque con una gran proliferación de estos estudios a lo largo de las últimas décadas). Como se mencionó, la temática educativa es de los grandes tópicos a los que le ha dado importancia la sociedad en general. Contamos con postulados teóricos que ya se tornaron emblemáticos dentro de las reflexiones sociológicas en general y también en el análisis de lo educativo; como ser las distintas acepciones del poder, el disciplinamiento foucaultiano, la vigilancia, la violencia, entre otros. Sin embargo, considero fructífero el ejercicio de vincular estas cuestiones que tienen una larga trayectoria en la sociología, con temáticas, enfoques y metodologías que la disciplina ha adoptado más recientemente.

Creo que la riqueza de la temática del cuerpo dentro de las instituciones educativas, está en que permite construir vínculos entre los elementos mencionados anteriormente, al tiempo que cubre un área de estudio que no ha sido tan explotada. Pese a que el estudio de la corporalidad no es nuevo para la sociología, es un área que continúa teniendo mucho terreno por explorar. Específicamente en el ámbito educativo, si bien encontramos

antecedentes de la temática, la mayoría se centra en el análisis del cuerpo en la materia educación física, y no es tan frecuente el análisis de la corporalidad en las demás áreas académicas.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general:

Comprender las cuestiones principales que hacen a la construcción de los cuerpos y las corporalidades dentro de las instituciones educativas formales (teniendo en cuenta los procesos de interacción que la convivencia supone).

1.3.2 Objetivos específicos:

1- Indagar acerca de las posibilidades y restricciones a las que se someten los cuerpos en la educación, diferenciando según roles (p. ej. estudiantes y profesores), instancias y espacios (p. ej. aula y recreo).

2- Comprender qué comportamientos del cuerpo son prescriptos y cuáles proscriptos; desentrañando las lógicas de poder que conllevan y reconstruyen.

3- Analizar la construcción de la corporalidad en diálogo con las características físicas/edilicias y propuestas pedagógicas de dos instituciones diversas.

1.4- Contexto

Para continuar situando el problema de investigación en su contexto, creo pertinente caracterizar algunas cuestiones del sistema educativo uruguayo y de los barrios en los que se ubican las instituciones que formaron parte de la investigación. A grandes rasgos, la estructura de la oferta educativa en Uruguay, se articula en tres niveles. El nivel inicial (de 3 a 5 años de edad aunque obligatorio a partir de los 4), primaria (seis grados que se pueden cursar a partir de los 6 años), secundaria que a su vez se divide en 2 ciclos y se cursa a partir de los 12 años: educación media básica (de primero a tercero) y educación media superior (o bachillerato), y terciaria a partir de los 18 años. Cabe mencionar que en Uruguay, la educación media (el nivel en el que se enmarca este estudio) se ha vuelto obligatoria a partir del año 2008 y puede cursarse tanto en la modalidad pública como privada. Por otra parte, pese a que la población en el tramo etario en el que típicamente se cursa la educación media (entre 12 y 18 años), se ha reducido en las últimas décadas debido al descenso de la natalidad, la matrícula ha crecido alrededor de un 1% en la última década; por lo que la cobertura se ha expandido (INEEd, 2023). Para ilustrar más claramente el contexto, traigo a colación algunos datos de la matrícula estudiantil de educación media básica (nivel al cual corresponden los grupos observados) para el año

2021 (si bien las observaciones se realizaron en el 2022, es el año más cercano del que se disponen datos). La cantidad total de estudiantes en la matrícula de dicho año fue de 169.394 (INE, 2023); un 50,1% registrados como varones y un 49,9% como mujeres. Por otra parte, la matrícula del sector privado representaba un 13% del total, y la matrícula de Montevideo contribuía un 34,5% a la de todo el país.

2- ANTECEDENTES

Los antecedentes recabados a partir de la temática del cuerpo en la educación pueden dividirse en dos bloques. Los trabajos correspondientes al primero (y mayoritario) tienen la particularidad de que reflexionan sobre la temática a través del espacio de "educación física". Un ejemplo de esto es el libro "Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay" (Dogliotti, 2018). En primer lugar, se presenta en profundidad una serie de referencias teóricas basadas en las teorías psicoanalíticas de Freud y Lacan. Estas brindan sólidos insumos teóricos para interpretar la segunda parte del libro, que consta del análisis de las políticas públicas de educación física en Uruguay. Se utiliza el análisis de dichas políticas para reconstruir los supuestos y las concepciones que conllevan. Lo que me parece más interesante de trabajos como este, es que las mismas personas que se desempeñan en la docencia de educación física, demuestran adentrarse en otras áreas de conocimiento (psicología, sociología, filosofía, antropología, etc.) para entender, cuestionar y reformular sus propias prácticas. En esta línea he encontrado varios artículos, tesis y trabajos producidos por docentes o personas allegadas a la educación física, que se cuestionan el hacer e investigan teóricamente la forma en que se inserta dicha disciplina en la educación formal. Tal es el caso de "El cuerpo y la construcción de corporeidad en el área de educación física: una aproximación teórica" (Sáenz Africano, sf.), "Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física" (Soto & Vargas, 2018) y otras publicaciones y tesis de grado o especializaciones que abordan la temática desde una perspectiva similar. En esta línea escribe Raumar Rodríguez (2014) un artículo titulado "Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza". Este resulta particularmente interesante como antecedente de lo que la presente investigación propone, ya que va más allá de la reflexión de la corporalidad en la educación física como materia curricular, abarcando el cuerpo en la escuela de forma más general. El autor distingue dos concepciones del cuerpo: la

primera es la que viene reproduciendo la educación tradicional con la incorporación de prácticas basadas en el higienismo en general, y en la maximización de la fuerza del cuerpo con el fin de intensificar las fuerzas productivas, en la particularidad de la asignatura de educación física. Esta mirada del cuerpo es definida por el autor como biologicista y organicista, y constituye la base de la biopolítica Foucaultiana. La cuantificación, medición, y reducción de los cuerpos a su aspecto biológico en función de las políticas de estado y las fuerzas del mercado, ha llevado a concebir al cuerpo como una máquina, provocando que dejemos

“de saber cuándo se trata del cuerpo y cuándo del organismo, cuándo de seres hablantes y cuándo de organismos mudos. Franqueado el límite que deja atrás la inscripción necesaria de “lo vivo” en la lengua, lo que cuenta es el organismo”
(Rodríguez, 2014, p. 136)

La segunda concepción acerca del cuerpo que se maneja en el artículo, es justamente aquella que plantea una “superación de la reducción del cuerpo al organismo, donde se puede prescindir de la política y recuperación del cuerpo como “lo vivo” que está siempre ya inscripto en el campo del Otro”. (ibidem, p. 141)

En segundo lugar, hay otros estudios que analizan específicamente los significados atribuidos al cuerpo dentro del salón de clases, y en los demás espacios educativos más allá de la materia “educación física”. Estos suelen relacionar conceptos como: la función modernizadora de la escuela, los cuerpos atravesados por la noción foucaultiana de poder, la disciplina, el higienismo, entre otros. Resulta particularmente de interés la reflexión en torno a la corporalidad presentada en el texto “El cuerpo en la escuela” (Scharagrodsky, sf.). Si bien esta producción versa sobre la escuela en Argentina, podemos encontrar fuertes similitudes con la realidad de nuestro país. Enmarcada en la pedagogía, se reconstruye desde una perspectiva histórica el lugar que se le ha dado al cuerpo en la realidad escolar, mencionando la lógica modernizadora, la disciplina, el discurso médico, el género, etc. En una línea similar a esta es que escribe Ricardo Luis Crisorio (2016) su artículo “Sujeto y cuerpo en educación” en el que afirma que en la educación el concepto de cuerpo no ha sido problematizado, sino que se lo ha conducido en base a su definición fisiológica. En su relato, pone a dialogar las distintas posibilidades mediante las cuales pueden relacionarse los conceptos de “cuerpo” y “sujeto”. Respecto a la triangulación entre los conceptos de educación-cuerpo-sujeto se pregunta: “¿dónde se sitúa el sujeto de la educación en tanto

efecto de la educación, si no está en el lugar del educador ni del educando?" (Crisorio, 2016, p. 9), a lo que responde que "El sujeto de la educación sigue siendo la relación que yace debajo, supuesta debajo, de los individuos; no está, no preexiste, aparece, dividido, como efecto de la relación educador-educando mediada por el saber." (ibidem p. 9-10)

Dentro de estos antecedentes encontramos también investigaciones, como "Cuerpo subjetivo y didáctica: construcción vivencial" (Ayala & Arboleda & De Souza Neto, 2016). Esta investigación ejecutada desde la didáctica, procura dar cuenta de una "triada cuerpo-percepción-pensamiento" (ibidem. p. 249), analizando las distintas maneras en las que quien enseña, concibe e involucra su cuerpo en la tarea. A partir de testimonios de docentes, se construyen tres categorías que sintetizan las visiones del rol del "cuerpo-motricidad" (ibidem) en la enseñanza. La primera, explica un cuerpo instrumental que es visto como una herramienta de emisión y/o recepción de conocimiento. En la segunda, se concibe al cuerpo como un fin, puesto que su conducta y accionar evidencia el aprendizaje. Por último, la tercera categoría se compone de una mezcla de las dos anteriores, ya que en algunos momentos se toma como un instrumento o medio para la enseñanza, y en otros como un fin o testimonio del aprendizaje. Mediante el análisis de la relación entre el uso del cuerpo de quienes educan y lo que se genera en las aulas, el artículo concluye que:

"La narrativa corporal permite, pues, que el educando se exprese, y esta expresión corporal textualizada sirve, entre otras funciones, para actuar contra la obligatoriedad que marcan determinadas pedagogías de normalización corporal, disciplina anatomo-correctiva y silenciación de pulsiones y deseos. Activar el cuerpo, en lugar de provocar su neutralización." (ibidem p. 258)

Por otra parte, también dentro de este segundo bloque de publicaciones, se encuentran dos investigaciones realizadas desde el área de la psicología, que tienen muchas cosas en común con el presente trabajo. Se titulan "Educar con el cuerpo/pensar en movimiento" (Freiria, 2016) y "Poner el cuerpo en la escuela: reflexiones y aportes sobre la importancia del cuerpo en la educación" (Cannella, 2015). En ambos trabajos se comienza abordando algunas conceptualizaciones del cuerpo, y las autoras coinciden en que pese a lo evidente que este parece a primera vista, es también imposible de ser aprehendido por completo. Ante esto, una de ellas presenta la idea del cuerpo-sujeto como resultado de la interacción social "el cuerpo surge de la intersubjetividad, y así se construye un sujeto deseante-pensante" (Fernandez, 2000 en Cannella, 2015, p. 9), mientras que la otra toma

una propuesta (a mi entender) bastante más rupturista, de Deleuze & Guattari (2004) que entiende al cuerpo como un estrato: "un cuerpo sin órganos, atravesado por materias inestables, en un flujo continuo de intensidades libres, sin formas, ni ligaduras, un cuerpo desterritorializado, desestatificado." (Freiria, 2016, p. 11) Incluso, agrega que "Podemos decir entonces que el cuerpo nace del movimiento, en tanto el cuerpo es movimiento, por ende no puede concebirse el cuerpo sin él." (ibidem)

Freiria (2016) se pregunta: "¿cómo se utiliza, y se ha utilizado el cuerpo en la escuela? ¿Qué función cumple? ¿Cómo es la relación que la escuela entabla con el cuerpo? ¿Qué espacio ocupa el cuerpo en la escuela?" (ibidem, p. 22) Para comenzar, afirma que la escuela ha tenido la función de educar la mente y adiestrar el cuerpo. Para dicho adiestramiento, la escuela se ha servido de mecanismos de control (en el sentido foucaultiano) tales como la designación de un espacio fragmentado, que a su vez restringe los movimientos que el cuerpo puede realizar. Al suprimir la aglomeración se coartan las potencialidades de los cuerpos actuando en colectivo. Cannella (2015) agrega que incluso la implementación de prácticas corporales como la danza, la práctica de yoga, los deportes, etc. dentro de la jornada educativa juega un rol de descarga de energía o distracción que sigue siendo funcional al disciplinamiento y el control ejercido en el aula. Es decir, que las herramientas de movimiento no son utilizadas a favor del aprendizaje pese a que está comprobado que se alimentan de forma positiva el uno al otro. Además, "cuanto más pequeño el espacio disponible, mayor agresividad se produce" (Lapierre y Aucouturier 1980, en Cannella, 2015, p. 17). Pese a que se nos hace difícil imaginar cómo se puede involucrar el uso del cuerpo en los contenidos de las aulas tradicionales, Freiria (2016) ilustra que es factible trayendo un ejemplo para abordar el sistema solar:

"se va a diagramar un dispositivo en donde cada alumno se le adjudique un planeta. En base a ello, más lo dado y estudiado en la clase, cada cual deberá explorar e investigar el movimiento que represente al planeta que le tocó: en base a su ubicación, al movimiento de su órbita, a la composición, etc. Luego de realizada esa parte, entre todos se diagramará el sistema solar en movimiento, después se desarma y a cada uno le tocará justificar sus movimientos por el espacio. Todos podrán opinar en base a lo que los compañeros realizaron y así volver a construir entre todos el sistema solar." (p. 36)

Por último, volviendo a lo elaborado por la disciplina sociológica, observé que la gran mayoría de las investigaciones que abordan el cuerpo, lo hacen centrándose en los discursos de los actores. Es decir, que a partir de las palabras reconstruyen los aspectos que son centrales en la concepción corporal de la educación. Creo que esta metodología es muy rica y da lugar a la construcción de categorías que condensan la visión de la corporalidad en dicho marco. Sin embargo, reproduce una relación jerárquica entre las palabras y los cuerpos, en la que las primeras son las encargadas de explicar y dar sentido a la materialidad. En este sentido, la mencionada investigación que aborda la "construcción vivencial" (Ayala & Arboleda & De Souza Neto, 2016), introduce el elemento de la observación directa de los cuerpos, movimientos y gestualidades en la institución educativa. Esto me parece sumamente interesante ya que, aunque no es explicitado por quienes escriben como algo intencional, ejercita la inversión de la jerarquía hegemónica de la palabra sobre el cuerpo. Inspirada en esto es que planteo centrarme en la observación de los cuerpos, movimientos, gestos, recorridos, imágenes. Aunque es claro que las palabras y los discursos también pueden ser tomados como partes del cuerpo; mi intención no es contribuir a tal escisión, sino probar otra direccionalidad en la construcción del conocimiento: dejar que la observación de esos cuerpos ponga sobre el tapete la información y las preguntas pertinentes para su comprensión. Por supuesto que esta mirada se basa en ciertas nociones teóricas que a su vez son permeables y reformulables.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 La noción del cuerpo a lo largo de la historia

En el siguiente apartado se presenta un breve recorrido de la construcción de la corporalidad a lo largo del tiempo. No pretende ser un recorrido exhaustivo (sería una tarea inabarcable), simplemente se retoman algunos conceptos en torno al cuerpo, que considero útiles para la comprensión del mismo en el marco educativo.

Si bien el concepto de "cuerpo" no puede ser algo extraño o desconocido para nadie, "Para iniciar un análisis sociológico conviene deconstruir la evidencia originaria que se relaciona con las representaciones occidentales del cuerpo" (Le Breton, 2002, p. 13). Para esto comenzaré por presentar sucintamente algunas ideas postuladas por referentes de la filosofía, que pese a ser antiguas aún pueden ser rastreadas en el imaginario actual. Platón (Grecia, 427-347 a.C.) instaure una idea dualista de la persona, compuesta por el cuerpo y

el alma. Además formula una valoración diferencial de estos dos componentes, en la que el cuerpo es totalmente desestimado: el alma está asociada a la perfección y la materialidad es una duplicación imperfecta de las ideas, que a su vez obstaculiza el acceso a ellas. Aristóteles (Grecia, 384-322 a.C.) continúa en la línea platónica, pero de alguna manera estrecha el vínculo entre lo material y lo espiritual, al decir que la materialidad hace cognoscible la espiritualidad (Reale y Antiseri en Sáenz s.f.). El mismo dualismo se evidencia en la elaboración de Descartes casi 2000 años después.

Haciendo un salto temporal, me voy a referir a la perspectiva de Merleau-Ponty, que cataloga al cuerpo como el primer y principal elemento de contacto, y de relacionamiento con el mundo y con las demás personas: describiéndolo como el "instrumento general de la comprensión del mundo" (Merleau-Ponty en Le Breton, 2002, p. 18). Desde la perspectiva de Le Breton, la carne ocupa un lugar central en la construcción de significados que se da entre los sujetos, de ahí mi interés por abordarlo en la educación, ya que entiendo que es una instancia relacional por excelencia, en donde el conocimiento y los significados están permanentemente en juego. A lo largo de los primeros años de una persona es cuando se interioriza un caudal más grande de información respecto a lo gestual, lo sensorial y las formas de relacionamiento, mediante el cuerpo (Le Breton, 2010). A su vez se construye lo común y lo individual; un universo de sensaciones, gestos y movimientos que responden a los significados elaborados por determinado grupo o sociedad.

En las sociedades occidentales, la piel suele representar un límite que diferencia a una persona de las demás y le permite comunicarse con el mundo. Es decir que la piel actúa como frontera, pero a la vez es permeable y permite el intercambio. Esta concepción suele asociarse a la idea de que el cuerpo funciona como recipiente de otra cosa; contiene al sujeto o por lo menos al aspecto "más importante" del mismo. Se advierte la persistencia del dualismo platónico cuerpo/alma, noción que también se hace presente en los análisis que tienen por objeto los contextos educativos, tal como demuestra el siguiente fragmento de una revista de educación y pedagogía, acerca de la concepción del sujeto: "el límite [del sujeto], parece ser la piel y la educación una suerte de transporte de algo a través de la piel del otro, un intercambio signado por el par adentro-afuera." (Morales, 2017, p. 61)

Sin embargo, esto no ocurre de la misma manera en todas las sociedades; es curioso ver como algunas lenguas no tienen una palabra que se traduzca a nuestra concepción occidental de "cuerpo". Esto se debe a que no se lo entiende como algo individual o separado de las demás cosas del mundo; los cuerpos son colectivos, se mezclan con el resto

del cosmos, la piel no representa un límite que diferencie una interioridad de una exterioridad. Es por esto que podemos situar al cuerpo como un constructo y no como algo dado, por más que nos parezca una materialidad sumamente evidente. En las sociedades occidentales como la uruguaya, tiene sentido el postulado de Durkheim que coloca al cuerpo como elemento de individuación.

Los movimientos y gestos en determinado contexto de interacción, nos permiten acceder a las normas de "etiqueta" subyacentes (Le Breton, 2002). Es decir, a una serie de acuerdos (generalmente no verbales) que establecen cómo debemos comportarnos en determinada circunstancia. A su vez, esto se basa en una serie de normas morales y un "deber ser". En el aula se puede ver que los cuerpos deben adoptar determinadas posturas que evidencien respeto y concentración: con su "parecer" debe dar cuenta de este "deber ser". En otras palabras, el cuerpo puede ser visto como un reservorio de normas morales que se expresan a través de los gestos y movimientos. En este sentido es que creo que analizar el rol del mismo en la educación, permite dilucidar los mandatos morales en los que esta se basa. La escuela es una institución en la que les estudiantes adquieren, ya sea por imitación (cuestión que juega un rol fundamental en la apropiación de la gestualidad y el manejo del cuerpo) o por incorporación de un discurso explícito, formas de comportamiento que atañen a este. Esta triada entre moral, corporeidad y educación puede apreciarse en el siguiente fragmento: "La presentación física parece valer socialmente como una presentación moral. Un sistema implícito de clasificación es el fundamento de una especie de código moral de las apariencias que excluye toda inocencia en la apariencia" (Le Breton, 2002, p. 82)

Un fenómeno mencionado por Le Breton en ciertas oportunidades es el "borramiento ritualizado del que es objeto el cuerpo durante las interacciones o en la vida social" (ibidem p. 52). Afirma que en algunas circunstancias el cuerpo se vuelve molesto, torpe, generando incomodidad. Por eso debe esforzarse por pasar desapercibido, como por ejemplo en los ascensores o el transporte público. Cabe preguntarse si esto sucede en alguna medida en las aulas, teniendo en cuenta que la quietud se cataloga como favorable para el aprendizaje y que el movimiento se asocia con el entorpecimiento del ritmo de clase. Esto es lo que se da a entender en algunos discursos de docentes, citados en la investigación llevada a cabo por Martina Bailón y Andrea Cantarelli (2013) acerca de "Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso escolar". De todas formas, retomaremos esta idea en el apartado que versa específicamente sobre el lugar del cuerpo en las aulas.

En definitiva, podemos catalogar la noción de cuerpo como un constructo que varía según el contexto histórico y social. No es aquí tomado como reificado y separado del individuo, sino como una dimensión analítica para la investigación. De hecho desde la concepción foucaultiana, se trata de forma casi indistinta la noción de cuerpo y sujeto, en el sentido de que son entendidas como el producto de ciertas prácticas inscriptas en un contexto histórico. En este caso, son las conductas y formas de relacionarse puestas en práctica mediante las relaciones educativas, las que moldean y dan lugar a determinadas corporalidades. Por este motivo, por la naturaleza misma del concepto y el enfoque de este trabajo, no es posible brindar una definición acabada, aunque sí se presentan continuidades conceptuales a lo largo de la historia de la filosofía.

3.2 La jerarquización de las partes del cuerpo (y su presencia en la educación)

Siguiendo con las nociones que se desprenden de las formas de entender al cuerpo a lo largo de la historia, se observa que en las interacciones sociales (entre las cuales se encuentra la educación) aparece una jerarquización de las partes, atribuyéndoseles distintas valoraciones. El rostro y la cabeza constituyen una zona privilegiada y un factor determinante de la presentación de la persona, siendo el mayor símbolo de su identidad y protagonizando la actividad gestual. Su supremacía también puede visualizarse en el imaginario social asociado a esta zona: la cabeza simboliza la actividad racional, la memoria, la inteligencia. De ahí que no sea extraño que juegue un rol fundamental en los discursos asociados al aprendizaje: “usar la cabeza” como sinónimo de razonar, puede ser un ejemplo de ello. La cabeza es la parte más sagrada de la persona: en la dualidad (platónica) cuerpo/mente, la mente es la encargada de las operaciones más elevadas, ya que se relaciona con la perfección del mundo de las ideas. El resto del cuerpo y del mundo material es solo una representación imperfecta de aquello que habita el mundo inteligible, dotado de perfección y eternidad. La cabeza ha sido sagrada y privilegiada en las sociedades occidentales, a lo largo de la historia.

Sin lugar a dudas, las disposiciones de las clases (al menos de las más tradicionales) evidencian que sigue siendo importante visualizar los rostros, de ahí la frontalidad que se suele adoptar (no ocurre lo mismo, por ejemplo, con las piernas que pueden quedar ocultas bajo el pupitre). Podríamos pensar que otra parte importante son las manos: estas son las responsables de varias habilidades meramente humanas y su destreza se ejercita en las aulas, por ejemplo mediante la escritura. En esta línea, las manos son importantes en tanto

indispensables para escribir, lo cual es también una “operación de la mente”, por tanto socialmente más valorada que otros trabajos manuales. Sin embargo, entiendo que en la actualidad hay educadores que cuestionan estas asociaciones y buscan orientarse hacia un tratamiento más holístico del cuerpo (Morales 2017). A su vez, puede haber diferencias según si observamos el salón de clase, el recreo o la clase de educación física. El orden valorativo de las partes puede reforzarse o interpelarse según el contexto.

A la mencionada jerarquía de las partes, la acompaña una supremacía de la vista y el oído (Le Breton, 2010), es decir un ordenamiento análogo de los sentidos. La lógica que subyace puede ser la misma: la vista (a través de la lectura) y el oído mediante la escucha, nos permiten acceder a los discursos lógicamente formulados. De esta forma, la vista y el oído guardan mayor relación con el acceso a la razón. El tacto, el olfato y el gusto ocupan un lugar secundario en la educación curricular. La autora María Silvia Serra (2014) menciona el ejemplo del pizarrón y la forma en que se configura el salón de clases, para argumentar que la vista es concebida como el principal medio por el cual se accedería al conocimiento. Además añade que la mirada es dirigida y enmarcada en la actividad educativa, es decir que no se pone en práctica un ejercicio de libre observación para el aprendizaje sino que se implementan mecanismos para mostrar aquello que es digno de ser mirado, comprendido, aprendido. Esto entra dentro de lo que denomina la “educación de los sentidos” que considera lleva a cabo la escuela y que actúa como constructora de una subjetividad común, orientada a la cohesión social. En otras palabras: una estética.

3.3 Una sociología del cuerpo

David Le Breton (2002) reflexiona acerca del lugar que el cuerpo ha tenido en la sociología, identificando tres posibilidades o momentos. En primer lugar, lo que denomina como “una sociología implícita del cuerpo” en la que, si bien no es negada esta materialidad, tampoco se teoriza sobre ella de manera explícita. Por otra parte, encuentra “una sociología detallista” que sí se centra en los cuerpos pero no logra articular el análisis con otras cuestiones que den lugar a la consolidación de marcos conceptuales contundentes. Por último, describe una “sociología del cuerpo: [que] se dedica de manera específica al cuerpo, establece las lógicas sociales y culturales que se difunden en él.” (Le Breton, 2002, p. 15) Este es el tipo de sociología en el cual se enmarca la presente investigación, tomando la corporalidad como elemento central que condensa y expresa información valiosa para entender los vínculos y las dinámicas de los procesos sociales.

Dentro de los estudios sociológicos que ponen atención al cuerpo, Le Breton menciona ejemplos como el de Mead que “se ocupó de lo gestual (...) para recordar que (...) los movimientos del cuerpo contribuyen a la transmisión social del sentido” (ibidem p. 21). Bajo esta premisa podemos pensar que analizar los gestos y movimientos en el vínculo educativo, puede revelar los significados que se comparten, así como indicios acerca de la construcción, negociación y transmisión de los mismos. Otro trabajo relevante para la temática es el de Mauss: un antropólogo y sociólogo que, por un lado, es uno de los padres de los estudios etnográficos (modo de generar conocimiento científico en el que quien investiga se hace parte del grupo social que está estudiando, compartiendo espacios, costumbres y modos de vida) y por otro, acuñó el concepto de “técnicas corporales”. Estas refieren a gestos y movimientos que tienen un fin y consecuencias prácticas en la relación con el resto. El sociólogo enfatiza que dichas técnicas corporales son construidas socialmente y se ponen en juego selectivamente en relación a la situación y los roles que ocupan las personas que están interactuando. Su carácter ritualizado y compartido es lo que permite estudiarlas como expresión de significados. Esto constituye otro argumento para analizar los cuerpos dentro de la institución educativa: son cuerpos que se relacionan, se afectan y se construyen en el intercambio.

Otro elemento interesante incluido en el recorrido de Le Breton acerca del cuerpo en la sociología, es la noción de “proxemia” investigada por Hall. Este concepto hace referencia al uso del espacio y las nociones de distancia y cercanía física, que suelen darse en distintas situaciones. En el aula podemos estudiar las distancias estipuladas entre los cuerpos, mediante la disposición de los bancos. Los pupitres se disponen en líneas, con un mismo frente, con una distancia determinada entre sí, y a su vez otra distancia respecto al docente; que se ubica en el frente y tiene vista hacia los estudiantes. Esta estructuración del espacio puede interpretarse como evidencia simbólica de las lógicas subyacentes a la actividad educativa. Por supuesto que esta es una de las posibilidades de disposición del espacio que configura una proxemia en particular, sin embargo pueden existir instancias en las que se rompa esta estructura clásica y se instalen otros mecanismos. En cualquiera de sus posibles configuraciones, la proxemia establece espacios colectivos y personales, barreras y puertas simbólicas que estructuran y posibilitan el intercambio.

“La sociología del cuerpo” definida por Le Breton en su obra con el mismo nombre, “muestra la importancia de la relación con el otro en el moldeado de la corporeidad. Comprueba con facilidad la influencia de las pertenencias culturales y sociales en la elaboración de la relación con el cuerpo.” (Le Breton, 2002, p.68)

3.4 Herramientas para el análisis del espacio escolar

El análisis de la corporalidad invita a pensar en el espacio en el que habitan esos cuerpos y en el que se construyen de determinada manera. Si entendemos la corporalidad como algo contextual, construida a través de prácticas, no podemos obviar la espacialidad. De esta forma, considero el espacio escolar no como algo que "rodea" a quienes conviven en él, sino como elemento que atraviesa, dialoga y es parte fundamental de lo que allí sucede.

Esta mirada arquitectónica de las instituciones educativas cuenta con una trayectoria muy rica; quizás la producción más popular es la de Foucault que vincula escuelas, cárceles y hospitales con el modelo del panóptico de Bentham. A su vez, el autor se basa en este aspecto estructural para formular su teoría acerca del poder, que retomaré más adelante. Si hiciéramos el ejercicio de analizar la arquitectura del espacio escolar desde esta perspectiva, podríamos decir que (si bien hay variaciones) el formato mayoritario consiste en un patio central y una serie de habitaciones ubicadas en la periferia. A su vez, en el modelo más clásico del panóptico, aparece una torre de vigilancia desde la que se puede observar todo lo que acontece en las instalaciones, generando la ilusión de vigilancia permanente. En la actualidad, la arquitectura de las escuelas es variable pero conserva en todos los casos una gran visibilidad (ventanas en las puertas de los salones, patios y corredores centrales, lugar estratégico de la oficina de dirección, etc.) Dentro de las aulas (al menos las más tradicionales), los pupitres demarcan una espacialidad ordenada y simétrica, en la que el/la docente puede ver a todos los estudiantes a la vez y ellos también pueden verle (frontalmente). Sin embargo, entre el estudiantado la visibilidad es otra, lo cual establece qué es importante ver (el pizarrón, el/la docente) y qué es secundario. Además, haciendo un análisis visual y sensorial del espacio podemos decir que predominan los colores fríos y neutros (blanco, gris), los materiales duros y las líneas rectas. Estas cuestiones no contribuyen a la comodidad ya que el foco no está puesto ahí, demostrándose nuevamente lo escindido que está el bienestar físico de la capacidad de aprendizaje: "no se integra el placer al aprender" (Fernández, 1997 en Canella, 2015, p. 11). Esto es lo que ilustran las fotos a continuación (que no fueron sacadas de ninguna de las instituciones en las que se realizó el trabajo de campo pero se parecen bastante a sus salones, sobre todo de uno de los liceos).



Imágen 1: ilustrativa, recogida de Internet



Imágen 2: ilustrativa, recogida de Internet

Sin embargo, otras corrientes pedagógicas menos tradicionales (o reformulaciones de las estructuras escolares clásicas) proponen nuevos diseños espaciales en la búsqueda por favorecer procesos de aprendizaje más profundos, colectivos, autónomos, placenteros, etc. Esto es lo que se muestra en la imagen a continuación en la que podemos ver que además de modificarse la disposición de los pupitres, cambian los colores, materiales y texturas de los objetos. Aparece otra disposición de los cuerpos en el espacio: el piso de alfombra hace más amigable que se sienten en él, vemos dos grandes grupos trabajando en colectivo, se intuye una mayor movilidad del cuerpo en el espacio (ya que no está limitado a su asiento), entre otras cosas. Cabe aclarar que esta imagen tampoco es de ninguno de los centros estudiados, aunque, como veremos más adelante, la disposición de los asientos se asemeja más al diseño espacial de uno de esos salones (no así el colorido, el piso de

alfombra, el mobiliario curvilíneo, las texturas más suaves como las telas, etc.)



Imágen 3: ilustrativa, recogida de Internet

Volviendo a lo más tradicional (que es lo más representativo de la realidad de nuestro país) Patricia Barbieri (2014) se adentra en una lectura simbólica de la decoración de las escuelas y otros elementos. En su caso, hace un análisis bastante minucioso en base a la Escuela Normal N.º 1 de Rosario (Argentina) aunque podemos encontrar similitudes importantes con las instituciones uruguayas. En primer lugar, habla de la dimensión espectacular dada por “elementos materiales y simbólicos culturalmente valorados” (Barbieri, 2014 p. 235), que pueden ser los jardines, el enrejado, las esculturas u otras obras artísticas exhibidas. En esta línea también presenta su trabajo Belén Mercado “Escolarizar la mirada: arte, estética y escuela (1880-1910)” (2014) que se ocupa de analizar el rol y la forma en que se seleccionan las obras artísticas que ingresan en la escuela. Menciona la función política y modernizadora de las obras de arte propagadas por las instituciones educativas, que se encargan de construir una subjetividad común y una serie de normas morales en las que el patriotismo también juega un rol fundamental.

La perspectiva higienista es otra cuestión que ha estructurado a la educación y se evidencia en las construcciones edilicias con espacios (idealmente) bien ventilados, pulcros y ordenados. También las láminas, fotografías, afiches informativos, etc. que encontramos en las instituciones, muestran los contenidos hacia los cuales se intenta “llevar la mirada”.

3.5 El cuerpo en la educación

Para dar inicio a esta sección me gustaría detenerme un momento sobre la educación en sí, específicamente en el término “prácticas educativas”, para luego poder continuar con el análisis que vincula a las mismas con la noción del cuerpo. Según Morales

(2017, p. 60): "Práctica educativa refiere a aquella fundada a partir de una intención de influencia de unas personas sobre otras y que se lleva adelante mediante la transmisión de cultura."

Si bien la presencia del cuerpo es evidente en el marco de las trayectorias educativas, no es muy frecuente que se reflexione en torno al mismo en la cotidianeidad del aula. Eso identifican Bailón y Cantarelli (2013) en algunos discursos docentes: "Una docente comentó al finalizar la entrevista propiamente dicha (al apagar el grabador) que las preguntas le resultaban complejas por ser un tema que no es objeto de reflexión corriente en su ámbito cotidiano." (Bailón y Cantarelli, 2013 p. 61) Las autoras establecen un vínculo entre la estructura educativa y el modelo foucaultiano de poder. En dicha relación también, aplican los conceptos de disciplinamiento, estructura arquitectónica del panóptico, y mecanismos de poder. El preponderante rol de autoridad del saber biomédico lleva a una mirada biologicista del cuerpo y su medicalización. Es estudiado como unidad biológica cuyo conocimiento es tarea de las ciencias naturales. Además en los cuerpos de los estudiantes se busca inculcar hábitos relativos a la higiene y la prevención de enfermedades. La escuela ha sido cada vez más permeada por el discurso biomédico, no solamente en cuanto al abordaje conceptual que se realiza como parte del contenido académico, sino por la introducción de campañas de medicina preventiva, jornadas de vacunación, concientización, etc. La sexualidad también ha entrado dentro de las temáticas tratadas en las aulas, desde la perspectiva de la salud pública. Este es otro ejemplo de la hegemonía de la biología y la medicina en lo relativo al cuerpo.

El estudio "Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso escolar" (Bailón y Cantarelli, 2012) mencionado anteriormente, tiene algunos pasajes que ilustran con claridad el rol que se espera que los cuerpos desempeñen dentro del salón de clase. "Cuando están todos parados. Eso crea el caos y a mí me pone nerviosa" (ibidem p. 67) "Una clase en desorden es cuando el niño salta, que corre, cuando el maestro está hablando con alguien o con algún otro compañero y ellos están paseando" (ibidem p.68). Ambas citas dan cuenta de cómo debe comportarse físicamente el/la estudiante en clase. El movimiento y desplazamiento del cuerpo es problemático dentro del salón de clases e incomoda a la maestra. Podemos pensar que el mandato de quietud y discreción al que debe obedecer el cuerpo, es un indicio del mencionado "borramiento" del mismo. En tal caso, el aula podría equipararse a las situaciones que propone Le Breton (2002) en las que el cuerpo incomoda y debe pasar desapercibido, como son el ascensor y el transporte público. Sin embargo, hay quienes se oponen a esta idea de borramiento en el entorno

escolar, apoyándose en la teoría foucaultiana del poder, que pone el control y el disciplinamiento del cuerpo en el centro del análisis. Circunscripto a la espacialidad que le atribuye el panóptico y objeto de la ilusión de permanente vigilancia, el control de los cuerpos es imprescindible para el mantenimiento de la estructura. No está borrado, no está ausente, está disciplinado. Este objetivo normalizador también se expresa en la obligatoriedad de la túnica o el uniforme, que justamente tiene el cometido de hacer desaparecer las diferencias (de clase por ejemplo). Esto último es ambiguo ya que uno de los objetivos es establecer una noción de igualdad para evitar la discriminación. Sin embargo, pueden hacerse dos objeciones: la primera es que genera (con suerte) una igualdad meramente aparente, ya que no actúa sobre las causas de las desigualdades (económicas, sociales, culturales). La segunda, es que es que no es del todo convincente el mensaje de que para evitar la discriminación negativa debemos ser iguales, lo cual es además imposible. Es por eso que hay quienes afirman que el uso del uniforme responde únicamente a la necesidad de control social (Alonso y Viscardi, 2013).

En el mismo trabajo mencionado anteriormente, las autoras aluden a "una imposibilidad de desarrollar un diálogo con el cuerpo, fundamentalmente en aquellas instancias en que el cuerpo se hace síntoma de lo que la institución educativa lee como disfunción del alumno con relación a las normas establecidas" (Bailón y Cantarelli, 2012 p. 66) En esta cuestión también se manifiesta la medicalización del cuerpo en el marco educativo: el movimiento "excesivo" es síntoma de una enfermedad o afección psicológica.

Hasta ahora, los conceptos que han aflorado en relación al cuerpo (medicalización, borramiento/disciplinamiento, restricción, normalización, etc.) han sido bajo una supuesta uniformidad de las prácticas educativas, tanto entre las instituciones como también a lo largo del tiempo. Sin embargo, es cierto que esto no representa el total de los casos. Principalmente por el rol fundamental que ha desempeñado la pedagogía, entendida como la reflexión acerca de las prácticas educativas (Morales, 2017). Dicha disciplina parte de la necesidad de, justamente, evaluar las prácticas tradicionales con el fin de elaborar críticas reflexivas y reformular el accionar docente de acuerdo a las nuevas necesidades. Además la pedagogía se basa en una concepción muy interesante de la relación entre las palabras y los hechos: se plantea que "nombrar interviene lo nombrado" (ibidem, p.51). En este sentido, la relación entre las prácticas y lo que se dice de ellas es de afectación mutua, lo cual coincide con la relación buscada en la presente investigación, entre las categorías teóricas empleadas y lo relevado mediante la observación. Desde esta perspectiva también se

formula la constante necesidad de reinventar la educación, evitando la concepción monolítica que muchas veces se tiene de ella.

Los estudios pedagógicos han propuesto una diversidad más amplia de prácticas que podrían llevar a construir otras corporalidades, nuevas normas, distintas posibilidades. De hecho son numerosos los ejemplos de arreglos educativos rupturistas, ya sea porque se proponen como cometido la innovación, o porque se generan en contextos en donde los mecanismos tradicionales no surten efecto. En este marco surge la idea de "educación emancipadora" que pone el foco en la experimentación, la construcción de lo común y el fortalecimiento de las identidades colectivas (Garcés 2013). Varios casos enmarcados en este fenómeno son relatados por Botero Gómez en su artículo "Decolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización" (2015). Los casos expuestos por la autora están asociados, además, a un intento de decolonialidad y fortalecimiento de las cosmovisiones de los pueblos ancestrales, en los que podemos intuir otras concepciones y formas de relacionarse con lo corporal.

Por otro lado, hasta ahora me he referido únicamente al cuerpo en el aula, pero la presente investigación contempla también el ámbito del recreo. El reconocimiento de la necesidad de generar un espacio dentro del horario escolar, dedicado al esparcimiento es de por sí interesante y ha significado una ampliación de lo que la escuela entiende como su función. Además, se relaciona con la identificación de la necesidad de los niños y jóvenes de contar con esa instancia, lo cual alude a una construcción del concepto de infancia y adolescencia como una etapa particular de la vida. El patio de recreo suele ser un lugar más amplio que un salón de clases, dedicado al juego y el disfrute, en el que la corporalidad y las formas de relacionarse aparecen de manera diferente. El sentido común y la experiencia nos sugieren que la relación con el movimiento no es la misma que en el aula; por lo pronto desaparece el confinamiento de los cuerpos en el pupitre y la movilidad parece aumentar. Esto recalca la asociación entre la discreción y la quietud como requerimiento para el aprendizaje, y el movimiento reservado únicamente para las cuestiones de ocio y distensión. Por otro lado, en varios de los relatos de educadores presentados por Bailón y Cantarelli, aparecen conflictos asociados a la "brusquedad" de movimientos durante el recreo y formas de vincularse que generan "peleas", "discusiones" y "agresiones" (cuestión que luego problematizaremos). La respuesta ante esto suele ser la regulación de la instancia recreativa mediante (nuevamente) el control del movimiento y la espacialidad. Se ordena sentarse, dividie áreas según edades o consignas, se prohíbe correr, etc. Cabe preguntarse si esos "movimientos bruscos" que desembocan en accidentes y agresiones, no son, de alguna

manera, producidos por las restricciones de las posibilidades del cuerpo en el resto de las instancias (fuera del recreo). Es decir, si la normalización, el mandato de una corporalidad "discreta", la exigencia de quietud y la falta de contacto físico puede llevar a que en el momento en que se flexibilizan las restricciones, surjan inconvenientes. Aquí aflora la cuestión de "la violencia en la escuela", que da pie a la siguiente sección.

3.6 El cuerpo y la violencia en la educación

"La violencia" es parte del conglomerado de problemáticas sociales asociadas a la educación. En esta concepción han jugado un rol fundamental los medios de comunicación, que es sabido tienen un peso importante en la construcción de la opinión pública. Sin embargo, una problematización sociológica del tema nos haría cuestionar la noción de violencia y buscar comprender los significados que tienen para los protagonistas, algunas de las prácticas catalogadas como violentas. Di Napoli en su trabajo "Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina" (2018) se embarca en la tarea de comprender dichos significados y elabora cuatro categorías teóricas, de las cuales me gustaría retomar dos para la presente exposición: "la violencia como juego" y "la violencia como modo de relacionarse con el otro". Lo que recaba el autor es que muchos de los episodios protagonizados por estudiantes, que se dan al interior de las instituciones educativas y pueden ser vistos por otros actores como "violentos", no son concebidos por ellos de esta manera. Esto se debe a que el significado de algunas prácticas (como dar y recibir ciertos golpes) depende más del vínculo que existe entre las personas que participan, que de la práctica en sí. Es decir que ciertas formas de contacto físico entre dos personas que tienen un vínculo basado en la amistad y la confianza, no son concebidas como una agresión, mientras que un modo de relacionarse parecido pero entre dos estudiantes que tengan un vínculo tenso y conflictivo, sí lo es. Nuevamente podemos preguntarnos si estas prácticas están relacionadas con el lugar del cuerpo que se construye en las aulas. A primera vista, pareciera que no se corresponden con lo que las instituciones buscan generar, de hecho es visto como un problema; pero sin embargo puede que sean una consecuencia indirecta de otras prácticas que son sí intencionales (o por lo menos hegemónicas).

De lo anterior se deriva que algunos de los "episodios violentos" que se dan en el marco educativo, son en verdad una forma de relacionarse, de convivir. Esto da pie a otra perspectiva interesante que también resignifica la conceptualización de la violencia,

proponiendo un enfoque centrado en la convivencia. Esta implica el hecho de habitar un mismo espacio físico, poniendo a interactuar cuerpos que están constantemente atravesados por los gestos, las interacciones, las relaciones de distancia y cercanía, etc. En este sentido, el texto "Gramática(s) de la convivencia" (Alonso y Viscardi, 2013) presenta líneas de reflexión muy ricas para analizar lo que sucede en la cotidianeidad de la escuela. El trabajo retoma algunas de las nociones que ya tratadas como el disciplinamiento, la importancia de los hábitos de higiene y comportamiento, entre otras. Pero lo central es la introducción del concepto de convivencia para interpretar los eventos que suelen ser catalogados como "violentos". El discurso de la violencia dentro de las instituciones educativas, contribuye a pensar que los problemas vienen de afuera, haciendo que la responsabilidad recaiga sobre una sola de las partes (les estudiantes). Lo que se propone es que la mayoría de las veces, los episodios conflictivos son producto de la convivencia, buscándose el origen del conflicto en los vínculos entre todos los actores de las relaciones educativas. Además, juegan un rol central las normas que enmarcan el comportamiento, y el método mediante el cual se elaboran las mismas. El autor y la autora manifiestan la necesidad de la participación docente y estudiantil en la formulación de las reglas como parte del acuerdo de convivencia. Desde esta perspectiva, los episodios que se dan en el recreo y que generan desencuentros, discusiones y peleas (que usualmente son referidos como episodios de violencia, en los cuales la responsabilidad recae sobre el/ la estudiante) son en verdad producto de la convivencia. Este concepto permite buscar las causas de esos eventos en lo vincular y en las lógicas que sustentan la escuela, no solamente en la responsabilidad individual. Es en este marco que podemos ubicar la pregunta realizada anteriormente, que se cuestionaba si las restricciones soportadas por el cuerpo en la mayor parte de la jornada escolar, contribuyen a que se generen estos incidentes.

Lo que releva el estudio acerca de la convivencia está en consonancia con la línea de pensamiento que viene desarrollándose en este texto: "la concreción de "acuerdos de convivencia" colectivos (que incluyan a los estudiantes) resulta aún escasa. A ello se suma el carácter usualmente prohibitivo y restrictivo de estas reglas, centradas en el ordenamiento y el disciplinamiento de la tarea escolar" (Alonso y Viscardi, 2013, p. 163). Sería razonable plantear que el disciplinamiento de los cuerpos restringe sus posibilidades, y a su vez esas restricciones son impuestas. Las instancias de diálogo y negociación en torno a las mismas no son lo más frecuente.

Siguiendo con el tema de la convivencia, creo que hay algunas apreciaciones interesantes que se pueden hacer a partir de la lectura de la "Guía para la promoción de

buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos” (Bentancor, Briozzo y Rebour, s.f.). En primer lugar, la definición de convivencia que se presenta, pone en relación los cuerpos entre ellos y también respecto al tiempo y al espacio: todas cuestiones centrales para esta investigación. “Definimos el convivir como el compartir espacios y recursos, siendo éstos tanto físicos, como sociales y/o simbólicos, en un tiempo determinado” (ibidem p. 11) Sin embargo, en el transcurso del texto aparece siempre la noción de reflexividad, expresión y relacionamiento a través de la palabra y el discurso. Se hace hincapié en la necesidad de estimular y dar lugar a la participación y la reflexión, pero se evidencia la supremacía de la palabra, dejando de lado todo el potencial de la corporalidad.

3.7 Métodos y roles en las relaciones educativas

Si bien hasta esta parte, el trabajo estuvo más bien enfocado en la corporalidad de estudiantil es atinado observar que, como dije, el cuerpo está atravesado por relaciones. A su vez, estas relaciones (en este caso las de enseñanza/aprendizaje) están enmarcadas por las instituciones y las prácticas educativas.

La relación entre docentes y estudiantes no es simétrica. Dentro de la escuela los cuerpos están atravesados por flujos de poder (en el sentido foucaultiano) (Habiaga 2017). Por lo pronto la forma en la que se organiza la distribución del espacio y los cuerpos en la clase, denota el carácter asimétrico de dicha relación. Partiendo del diseño espacial, podemos apreciar que la direccionalidad de la mirada denota la importancia que tiene el cuerpo docente. Por otra parte, si bien hay visiones que contemplan la relación educativa como un intercambio, suele partirse del supuesto de que quien ocupa el rol de enseñar posee información que el estudiantado no tiene y debe adquirir.

Estos último se relaciona con lo que Rancière y Estrach (2003) denominan como “el método explicador/ atontador”/ “el Viejo”, que se contrapone a otra lógica de enseñanza/aprendizaje que Rancière mismo formula y llama “el emancipador”. El primero sienta sus bases en la concepción de que en la relación de enseñanza existe una parte que conoce y otra que ignora, y la tarea de la primera de las partes es transmitir conocimiento, a través de explicaciones. A su vez supone que el saber puede ser fragmentado, ordenado y clasificado de menor a mayor complejidad para enseñarse. Esto va ligado a un método que se sirve de la asimetría de las partes y crea el “arte singular del explicador: el arte de la *distancia*. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre *aprender* y *comprender*. El explicador es

quien pone y suprime la distancia (...)” (Rancière & Estrach, 2003, p. 8). Si bien en este fragmento los autores parecen referirse a una distancia más bien simbólica, podríamos agregar que también se ve reflejada en términos físicos y espaciales. Los autores refieren a una delimitación también temporal del aprendizaje en el orden explicador, que podríamos vincular en la cotidianeidad del aula, con los timbres de comienzo y finalización de las clases. En el orden explicador reinan la distancia y las divisiones binarias:

“espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (...) divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. (...) La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno (...) Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del atontamiento.” (ibídem)

Además de la división, este extracto se relaciona con lo que se trató anteriormente respecto a la supremacía de la razón por sobre los sentidos, y por ende de la “mente” sobre el “cuerpo” (si aceptamos por un momento esa distinción).

Por otra parte, en el libro “El maestro ignorante” (Rancière & Estrach, 2003) se describe el otro método, el “emancipador” que va en contra de los postulados del anterior. Se trata de una idea muy rupturista: “se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia.” (Ibídem, p. 12). Para afirmar esto, presenta un modo de aprender que ha sido experimentado por todo el mundo, al que llama “enseñanza universal”, que no requiere de ningún “maestro explicador”. Basado en la imitación, la asociación, la comparación con lo ya conocido para incorporar y comprender lo nuevo, y lo más importante: “la voluntad” de una inteligencia que, si bien puede relacionarse con otra, no está supeditada a esta. El desarrollo y la argumentación de este método emancipador es más vasto y complejo pero para los fines de este estudio me parece suficiente con esta cita: “La inteligencia es atención y búsqueda antes de ser combinación de ideas. La voluntad es potencia de movimiento, potencia de actuar según su propio movimiento (...)” (ibídem, p. 32)

En resumen, lo que me parece central de este entramado teórico es que nos brinda herramientas para entender que los roles, los métodos, los diseños espaciales, las

temporalidades y las corporalidades, son elementos que se relacionan de forma compleja y se condensan en el marco de una clase. Además, Rancière y Estrach (2003) nos brindan dos modelos de los cuales podemos extraer elementos que nos ayuden a la interpretación de lo recogido en el trabajo de campo, que se presentará más adelante en el texto.

4- CUESTIONES METODOLÓGICAS

El diseño de esta investigación es de tipo cualitativo ya que mi intención es problematizar, comprender y analizar la noción y el lugar del cuerpo en la educación. Mayoritariamente, en la cotidianeidad escolar el cuerpo es tomado como dado (como parte del sentido común). Sin embargo, al entenderlo y estudiarlo como una construcción, afloran cuestiones que enriquecen el análisis de la situación educativa. El marco teórico y los antecedentes se han tomado como puntos de partida para llevar a cabo el trabajo de campo. Al momento de la interpretación se ha procurado el diálogo y la retroalimentación entre lo observado y las herramientas teóricas; por momentos interpretando la información obtenida a la luz de las mismas, y en otros momentos buscando expandir las nociones teóricas según las necesidades del material a interpretar.

Para realizar el trabajo de campo, se seleccionaron dos centros de enseñanza media de la ciudad de Montevideo, con características diferentes en cuanto al espacio arquitectónico y la formulación de sus pilares pedagógicos. Esta decisión busca aportar mayor riqueza al momento de apreciar el diálogo entre las posibilidades de los cuerpos y las propuestas educativas. Para obtener información acerca de estas últimas, realicé primero un análisis de las páginas web de las instituciones y las visité personalmente, para apreciar sus aspectos arquitectónicos.

Los dos liceos en los que se realizó la investigación se encuentran en Montevideo y forman parte de la oferta educativa privada. Por otra parte, se sitúan en barrios contiguos y con un contexto socioeconómico privilegiado: uno en Pocitos y otro en Punta Carretas (por lo que los separa una distancia pequeña). Constituyen un ejemplo de la amplia gama de experiencias que se ofrecen dentro de la educación privada, pese a situarse en contextos muy similares. En lo relativo a este estudio en específico, podemos ver que difieren mucho en características como la cantidad de estudiantes por generación y por grupo, y las construcciones en las que funcionan. Estos dos elementos demostraron ser relevantes a la hora de analizar las experiencias dentro de las instituciones, ya que pueden vincularse con diferencias en las pautas de relacionamiento dentro de los grupos, en las dinámicas que se

generan durante las clases y los recreos, en la manera de habitar y transitar los espacios, etc.

Por otra parte, también se observan diferencias en las descripciones que las instituciones presentan de sí mismas: respecto a sus propuestas educativas, sus objetivos, valores y visiones. Entiendo que estas cuestiones también atraviesan las formas en la que acaban construyéndose las vivencias en la educación (incluida la corporalidad cotidiana).

Por esto creo interesante realizar una breve descripción de las instituciones, incluyendo la forma en que estas se presentan ante la comunidad para darse a conocer y atraer posibles estudiantes.

En primer lugar seleccioné el "Colegio y Liceo Cono Sur" (nombre ficticio), ubicado en Punta Carretas, cuya oferta educativa abarca los niveles de inicial, primaria y secundaria completa (esta última con un total de 452 estudiantes). Su edificación se estructura en torno a un gran patio con varios sectores, bastante verde y elementos como canchas, bancos, juegos de parque, etc. Este espacio es una parte importante de la identidad de la institución. Es interesante apreciar que en la página web del colegio hay un sector que refiere específicamente a los espacios y dice:

"Se destaca el patio arbolado que en concordancia con la formación de hombres y mujeres libres, otorga espacios de serenidad y encuentro con los otros y consigo mismo, rincones de juego y de reunión que colaboran con la creación de un contexto de bienestar en contacto directo con la naturaleza." (página web institucional)

En este caso, se menciona una analogía entre las características del patio y los objetivos institucionales. Por otra parte, dicho espacio contiene otro de los emblemas institucionales: el árbol "Sauce Llorón". Este da nombre a un proyecto central en la propuesta pedagógica: el denominado "Plan Sauce Llorón". Nuevamente, podemos ver que la institución toma características y objetos del paisaje como símbolos, generando analogías entre estos y la propuesta educativa. El mencionado "Plan Sauce Llorón" sienta sus bases en una permanente revisión de las prácticas educativas, explicitando los ejes didácticos y pedagógicos. Su principal objetivo es brindar una "educación eficaz para la vida, que tienda a la formación en competencias para procesar la información y transformarla en conocimiento, desarrollo de habilidades e internalización de actitudes y valores basados en el respeto al otro y la convivencia fraterna." (obtenido de la página web institucional)

Por otra parte, se tomó un liceo con una propuesta pedagógica de un perfil diferente (enfocado en los idiomas) y con instalaciones de características también distintas. Se trata del "Colegio John Peters" (nombre ficticio), ubicado en el barrio de Pocitos, que alberga estudiantes en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria hasta 1ero. de bachillerato inclusive. Como anuncia su página web, su proyecto pedagógico se caracteriza por sostener un "perfil internacional" basándose en: "la excelencia sustentada en el respeto y la responsabilidad, la formación integral, el bilingüismo, la laicidad, el respeto a las diferencias, la responsabilidad de acompañar a las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos." La formación bilingüe es un aspecto central del John Peters, y en la currícula de secundaria los exámenes internacionales de inglés tienen un gran protagonismo. Además ofrecen un tercer idioma opcional que reafirma la perspectiva educativa basada en los idiomas y la competencia a nivel internacional. Otra diferencia respecto al Cono Sur es que en la página web no se encuentra información específica que aluda al aspecto edilicio, por lo cual podemos sospechar que no representa un eje central de reflexión que dialogue con la propuesta educativa.

La población de estudio dentro de dichas instituciones han sido estudiantes y docentes de dos grupos de tercero de ciclo básico (uno de cada liceo). La decisión de incluir también docentes responde a la concepción de que la interacción entre varias partes produce y evidencia las corporalidades que me interesa investigar. Sin embargo, las poblaciones se componen de modo diferenciado en ambas instituciones ya que son en número muy disímiles. El grupo del John Peters está formado por 5 estudiantes (4 chicas y un varón) y es a su vez el único grupo de la generación, mientras que al del Colegio Cono Sur lo conforman 24 estudiantes y es uno de los tres grupos de esta generación (que en total tiene 75 personas aproximadamente).

Otro aspecto relevante para contextualizar el escenario de las observaciones, más allá de las características de cada institución, es el hecho de que en 2022 se retomaron las prácticas educativas con cierta "normalidad" luego de la pandemia. Si bien la presencialidad se volvió a habilitar en el 2021, se hizo con ciertas medidas como el uso obligatorio del tapabocas, y el virus estaba presente en la cotidianeidad de una forma más explícita. Este retorno a un funcionamiento cotidiano más parecido al anterior a la pandemia, no quiere decir que no se hagan presentes ciertas secuelas asociadas a la misma. En el contexto educativo nacional en general, la suspensión (parcial o total) de la presencialidad de las clases durante el 2020 y 2021 tuvo un importante impacto. En primer

lugar, no solamente quedaron evidenciadas las ya existentes condiciones de desigualdad en las que los diferentes sectores socioeconómicos acceden a la educación, sino que dichas diferencias se profundizaron (Viscardi & Salamano, 2022, p. 48). Además de la suspensión de clases presenciales (que afectó en mayor medida a la enseñanza pública, atentando contra los sectores más vulnerables), la pandemia (y la forma en la que fue gestionada) provocó que en el primer semestre del 2020, el 11,6% del estudiantado de Educación Media se desvinculara de sus instituciones educativas (ibidem p. 49). Por otra parte, nuevas variables cobraron relevancia para posibilitar el acceso a la educación como ser el acceso a Internet y a dispositivos electrónicos:

“Los estudiantes consultados de enseñanza secundaria, técnica y del último año de enseñanza primaria indican haber enfrentado diversos problemas para la realización de tareas educativas en el período de suspensión de clases presenciales. “No entender las tareas” y “Tener dificultades con la conexión a internet” fueron las respuestas más recurrentes entre 4 de cada 10 estudiantes consultados.” (ibidem p. 49)

Si bien las cifras presentadas ilustran algunos de los efectos de la pandemia, cabe mencionar que el aislamiento, el miedo al contagio, los fallecimientos, las carencias económicas, entre otras cosas, se manifestaron en el interior de los centros educativos en el retorno a la presencialidad. Es coherente pensar que las emociones, el contacto y las distancias entre los cuerpos, y las formas de habitar y transitar los espacios también se hayan visto atravesados/modificados por lo ocurrido en la pandemia.

El trabajo de campo comenzó con los primeros contactos y gestiones para entrar en las instituciones. Fue un proceso que requirió de llamadas, entrevistas, presentación de documentos, etc. Durante el mismo ya pude ir recabando algunos datos ricos para la investigación, como por ejemplo las características espaciales, los discursos de los directores, etc. Finalizados con éxito los trámites de ingreso pude realizar, entre los meses de junio y agosto de 2022, 6 observaciones participantes en cada grupo de tercer año de secundaria (uno por institución). La frecuencia fue de entre uno y dos encuentros semanales por grupo y cada instancia tuvo una duración de tres horas liceales (incluidos los recreos que se encontraran en medio de las mismas). La selección de los horarios y asignaturas en que se hicieron las observaciones, estuvo dada por el deseo de abarcar diversas materias en cada instancia. Esto resultó en que las áreas de biología, matemática, química y física se incluyeran en el estudio del Colegio Cono Sur. Y fueron las de

portugués, química, matemática, cívica y geografía las que enmarcaron las observaciones en el John Peters. Durante las mismas fui elaborando una serie de notas de campo en las que procuraba registrar todo lo que fuera posible, orientando mi atención en base a los objetivos de la investigación y las referencias conceptuales construidas en el marco teórico.

Una vez finalizadas las observaciones comenzó la tarea de análisis en la que procedí a elaborar algunas líneas interpretativas de las notas, sirviéndome de los conceptos teóricos que me resultaban más apropiados de los recabados en el comienzo del diseño. De esas primeras líneas de trabajo derivaron las temáticas: los principales capítulos de análisis. Las lecturas y relecturas de las notas fueron dando lugar a agrupaciones de hechos e ideas, similitudes y diferencias entre los grupos, escenas trascendentes, etc. De ahí derivaron las categorías que me permitieron agrupar distintos pasajes del texto según su temática, y dieron contenido a los capítulos en sí mismos. También me encontré en los registros de campo, con información que me invitó a ampliar las lecturas teóricas para tener una mayor cantidad de herramientas interpretativas. Las sucesivas lecturas de las anotaciones, teorías y otras investigaciones relacionadas, dieron lugar a distintos vínculos conceptuales y empíricos que fueron construyendo las diversas capas en el análisis.

5- ANÁLISIS

5.1 Primer capítulo de análisis - EL CUERPO EN EL SALÓN

Este primer capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo se construyen y cuáles son las posibilidades y las restricciones a las que se someten los cuerpos en el aula. Es decir, observar los mecanismos mediante los cuales se impone y expresa el "deber ser" respecto al movimiento, postura y lugares que el cuerpo puede ocupar. Se atiende especialmente aquellos momentos en los que aparece un mandato disciplinador, una expresión de internalización de dicho disciplinamiento, o bien una conducta que se escapa de la norma. Además, se realiza una descripción en la que la expresión de la fisicalidad se pone en relación con la caracterización del espacio en que tiene lugar.

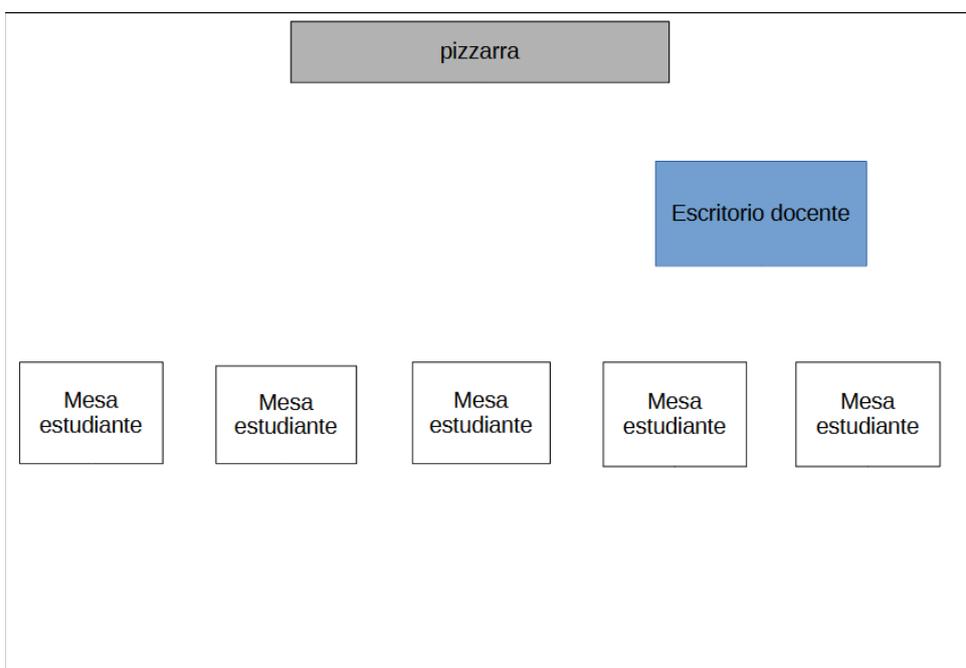
5.1.1- Descripciones espaciales

5.1.1.2- El salón del John Peters

En un recoveco del tercer piso al que accedo por la escalera, se encuentra la entrada del salón de tercero. Una fila de cinco sillas con sus respectivos escritorios (una por cada

estudiante de este grupo), se ubica en una de las mitades del salón; enfrentada al pizarrón. Cerca de este, hay un escritorio bastante más grande, que es ocupado por los docentes. Por las ventanas se ven algunos edificios, aunque es una zona de construcciones bastante bajas. Llegan ruidos de motores de una avenida cercana pero no se escuchan sonidos provenientes de otras partes de la institución.

En el transcurso de las observaciones noto que cada estudiante ocupa siempre la misma silla y que la disposición de las mismas en el espacio no cambia. Tampoco he escuchado comentarios que aludan a una reflexión acerca de esta disposición o la consideración de otra alternativa.



Imágen 4: Esquema de la disposición del salón (elaboración propia)

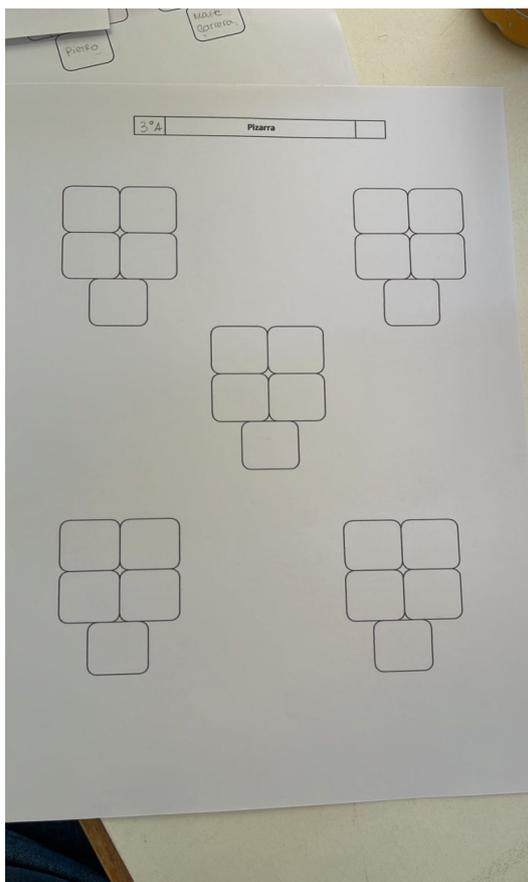
5.1.1.3- El salón del Cono Sur

Este grupo de tercero tiene clase en uno de los salones que se construyó más recientemente, producto del contexto de pandemia: la necesidad de distanciamiento social llevó a la decisión de construir tres salones en un sector del patio que antes era una cancha de deportes, para evitar la concentración de personas. Estos salones se ubican, a mi entender, en el "corazón" del liceo. En el sentido espacial porque están en la parte central del predio, pero también en un sentido simbólico ya que "la cancha" solía ser uno de los principales lugares de encuentro y de intercambio durante los recreos.

Dentro del salón se escuchan permanentemente sonidos del exterior. A veces son personas o grupos que están en el patio, otras veces es música que proviene de unos

parlantes (ubicados también en este lugar) y va variando desde la música clásica hasta el reggaetón (me parece que según la hora del día y el día de la semana). Unas 24 sillas y mesas individuales se agrupan en distintos lugares del espacio formando "islas" (término que utilizan docentes, estudiantes y funcionarios para describir esta disposición). Cada estudiante tiene un lugar asignado pero no siempre lo respetan. El diseño espacial fue producto de una propuesta que hizo la adscripta de este grupo (ella misma me lo comentó), y su posterior reformulación. En un principio, ella propuso distribuir los bancos en forma de "U", con la intención de que pudieran mirarse entre compañeres, no solamente hacia el pizarrón o el/la docente. El trasfondo de esta propuesta está ligado a su concepción de que la espacialidad construida se relaciona con las formas de vincularse que se pueden dar en un grupo. Su intención era establecer una espacialidad más democrática, con el fin de generar dinámicas de clase más horizontales, en oposición a la forma anterior y más tradicional de disponer los bancos que establece una jerarquía más marcada: una masa de gente que no se puede ver entre sí pero que se orienta hacia una persona portadora de conocimiento (docente). Tomando prestados los conceptos de Rancièrre y Estrach (2003) podemos interpretar que la iniciativa de la adscripta estaba motivada por trascender el "orden explicador". En este planteo subyacen dos cosas que me parecen interesantes y en las que profundizaré más adelante pero no quiero pasar por alto. En primer lugar, la ya mencionada relación recíproca entre la distribución espacial y las formas de interacción. El hecho de que a la adscripta se le ocurriera proponer otra espacialidad con el fin de generar dinámicas más horizontales, evidencia que ella intuye este vínculo y, aún más, espera que la modificación de la variable espacial se traduzca en una transformación de la variable relacional. Por otra parte, se evidencia una de las características de la corporalidad construida y practicada en las aulas: la frontalidad. Los sentidos y las partes del cuerpo se valoran de forma jerárquica en el aprendizaje tradicional, como vimos anteriormente: el rostro y la mirada protagonizan la escena educativa. Realizando una esquematización algo simplista pero pertinente, se entiende que pensamos con la cabeza, miramos para prestar atención, suprimimos los movimientos para razonar, etc. Volviendo al caso, aparece la importancia de hacia dónde las personas miran pero si profundizamos un poco más, lo importante es hacia dónde miran cuando, estando en quietud, ocupan la silla en la que se prevé esté el cuerpo durante la clase.

Imágen 5: Esquema de la disposición espacial (imagen proporcionada por la institución)



5.1.2- Habitar las aulas

Retomando la modificación en el diseño espacial de este último grupo, varies estudiantes se resistieron a adoptar la forma de "U" argumentando cosas como que les resultaba incómodo para mirar el pizarrón o que que sentían una mayor exposición. Esto me lleva a pensar dos cosas: en primer lugar, es sabido que en general hay ciertos tipos de mirada que pueden incomodar si se sostienen en el tiempo. Pero en particular dentro del aula, la persona a la que se dirigen tradicionalmente las miradas es el/la docente, quien además de ocupar un rol de poder tiene la responsabilidad de demostrar y transmitir el conocimiento. En esta línea, puede que las potenciales miradas del resto no solamente impliquen un mayor grado de visibilidad sino que demanden una participación más activa respecto al conocimiento. Puede que la posibilidad de recibir las miradas en una clase, también conlleve la responsabilidad de saber. En segundo lugar, creo que el argumento de la incomodidad para mirar el pizarrón ilustra una tensión en la relación recíproca entre la disposición del espacio y las características de los vínculos y prácticas educativas,

mencionada anteriormente. La intención de fomentar la horizontalidad implementando otra forma de distribución espacial, entra en conflicto si la propuesta de la clase exige una frontalidad para con el pizarrón. Si la manera de aprender sigue exigiendo que los estudiantes pasen la mayor parte del tiempo mirando el pizarrón, es natural que les quede incómodo orientar sus escritorios de manera distinta. Al final, luego de la propuesta inicial de la adscripta y de la negativa estudiantil, se llegó al formato de "islas": cinco grupos de cinco escritorios como se muestra en la imagen 2.

Desde una perspectiva foucaultiana pensamos en cuerpos disciplinados en el espacio escolar, contruidos a partir de diferencias de poder. En las observaciones se intentaron relevar fragmentos de la cotidianeidad de la clase que mostraran los mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo tal disciplinamiento. Además, estas instancias también ilustran las características de la corporalidad que el disciplinamiento pone como objetivo.

Las notas de las observaciones describen dos grupos que si bien poseen cosas en común (rango etario de las personas involucradas, contexto educativo, etc.), también presentan muchas diferencias: la cantidad de personas, las características de los espacios que habitan en la institución, el liceo en sí, etc. Sin embargo, al poner atención en las formas en la que los cuerpos se mueven, los gestos que hacen, los movimientos que repiten día tras día, entre otras cosas, encontramos enormes similitudes. Si volvemos al guion de la pieza escénica que se presenta en el comienzo, el primer acto podría ser interpretado indistintamente por personas de cualquiera de las dos instituciones observadas.

Ahora la pregunta es: ¿cómo es que se llega a este repertorio de gestos, movimientos y comportamientos en común en dos grupos que no tienen contacto ni comparten el mismo espacio? Bueno, si pensáramos en clave foucaultiana deberíamos hablar del disciplinamiento de los cuerpos, si nos basáramos en la teoría de David le Breton responderíamos que ocurre a través de la imitación. Aunque también podríamos servirnos de una perspectiva situacionista o performativa y aludir a doble relación entre la corporalidad y el sentido (el cuerpo como productor de sentidos y el cuerpo al que también le atribuimos sentidos). Incluso cabría preguntarse por las posibilidades de ser libre, en el sentido de Parsons, cuando las opciones de acción se limitan a un breve repertorio de gestos y movimientos preestablecidos. Pero yendo a lo concreto, las notas de las observaciones nos muestran instancias en las que se imprime un mandato sobre el comportamiento del cuerpo, o se alude a uno:

(...)“si llegás tarde te dice: ‘sentate derecho y respirá hondo’, y además te pone un dos todo el año” acota un estudiante al hablar de otra docente

(...)expresan es que en educación física pueden estar juntas e interactuar mientras que en la otra materia "casi que miras a alguien y te ponen una observación".

(...)Uno junta tres sillas y se acuesta, está cerca del profesor y este lo mira diciéndole 'dale, dale' y haciendo un gesto con la mano. Se entienden perfectamente sus intenciones y el estudiante se sienta.

(...)Una docente le pide a un chico que tiene la cabeza recostada sobre sus brazos, que se siente "derechito".

(...)“Es raro esto... mirá cómo estoy... mirá mi pose” Comenta una chica a otra, señalando sus piernas separadas porque está la silla de otra compañera en el medio.

(notas de campo de las observaciones, 2022)

Esta última cita muestra que hay una indicación respecto a la forma de sentarse que está tan interiorizada por la estudiante, que a ella misma le extraña estar en otra posición sin que le llamen la atención.

También son varias las instancias en las que se exige silencio o se pide ejecutar el gesto de levantar la mano y esperar permiso para hablar. Por otro lado, cada cuerpo tiene un lugar asignado en el salón, un banco que construye un espacio propio, individual y limitado que evita el contacto físico con otra persona. Por esto podemos decir que además de haber una forma correcta de moverse y comportarse, se restringen los traslados en el espacio y los cambios de lugar. En el grupo menos numeroso los estudiantes siempre se sentaban en los mismos lugares. En el otro, pese a haber un diseño espacial predeterminado, este no siempre se respetaba. Pero muchas veces esto generaba conflictos y a veces era usado como herramienta de amenaza o negociación por parte de los docentes. Sobre todo cuando el cambio de lugar estaba acompañado de algún otro comportamiento "indebido" como la charla:

(...)“No me van a hacer cambiarlos como en primero de liceo, si se van a sentar así presten atención”.

(...) La profesora pide ahora que se separen porque están hablando, pero negocian una oportunidad más para comportarse como ella espera, conservando los lugares que ocupan ahora por elección

(fragmentos de las notas de campo, 2022)

De todas formas, más allá de los casos en que se dispone una mayor o menor flexibilidad respecto a los lugares puntuales, lo que siempre se sostiene es el hecho de

sentarse y permanecer durante la clase en un mismo lugar. Relacionado a esto de la presencia y la permanencia, los estudiantes deben pedir permiso si quieren salir del salón, incluso ante necesidades físicas como ir al baño. Y no es en forma de mero aviso o formalidad, a veces tienen que insistir o "justificar" su pedido. Como estrategia recurren a algunos gestos que denoten su urgencia, dándose situaciones que en lo personal considero bastante ridículas e incluso humillantes como la que se relata en el siguiente fragmento de las notas de campo:

(...) [un estudiante] se para dando saltitos y le pregunta a la docente si puede ir al baño. "¿Ahora?" le pregunta ella. "Sí, me hago pichí" contesta, mientras continúa saltando y juntando sus manos. "Dale" accede. "¡Vamo'!" festeja el estudiante haciendo un gesto de victoria con los brazos levantados mientras se va.

El cuerpo parece importar solamente en la medida que "traslade al intelecto". De secuencias como la anterior se evidencia que en este contexto la concepción del cuerpo es dualista: por un lado la mente y sus operaciones (entre ellas el aprendizaje), por otro su materialidad y sus necesidades casi siempre inoportunas. El ser aparece escindido y la meta es que la mente controle al cuerpo, que se le adelante siempre. En términos generales podemos decir que, dentro de la clase, los cuerpos de los estudiantes deben permanecer en sus asientos, con la mirada dirigida hacia el/la docente o el pizarrón, sentados con la espalda recta y los ojos bien abiertos, pero mayormente en silencio, y en caso de querer hablar elevar la mano por encima de la cabeza y esperar autorización.

Sin embargo, en las observaciones también aflora que lo que sucede con los cuerpos va mucho más allá de lo que los mandatos más tradicionales procuren imponer. Si bien aún se hacen fuertemente presentes, intuyo que hay factores que relativizan su puesta en práctica: por un lado, sería injusto decir que todas las personas que ocupan los roles de mayor poder dentro de las instituciones educativas, adscriben a los mandatos tradicionales y los imponen de forma acrítica. Por otra parte, no subestimaremos la agencia y la capacidad crítica de los estudiantes, incluso en los escenarios en que se les intente inculcar un mayor grado de disciplinamiento. Por último, aunque considere enriquecedor el ejercicio de observar la corporalidad desde la perspectiva del disciplinamiento, las interacciones entre las personas conllevan cuestiones mucho más amplias. Los gestos y los movimientos evidencian que de manera más o menos consciente y de forma más o menos evidente, permanentemente hay cosas que exceden a la norma, a la reproducción del deber ser, a la supremacía de lo racional. El movimiento es intrínseco a los cuerpos más allá de

cualquier precepto de quietud, toda norma puede ser desacatada, y la educación implica vínculos entre seres humanos holísticos que exceden cualquier tipo de escisión. De todas formas, considero oportuna la descripción primera ya que, incluso en las situaciones en las que los mandatos respecto al comportamiento del cuerpo no se hacen explícitos, el accionar cotidiano refleja su incorporación. Es más, en la mayoría de los casos las formas espontáneas y cotidianas de actuar dentro del salón de clases, son justamente la encarnación de las normas asumidas.

Ante esta descripción del aspecto disciplinario y normativo de la corporalidad, cabe reflexionar sobre otras cuestiones que trae aparejadas. Si lo pensamos desde la perspectiva de la convivencia, que implica la construcción conjunta de la experiencia escolar según Viscardi, Habiaga y Rivero (2023), se hace necesario dar espacio para las especificidades de cada grupo. Esto es algo que los docentes tienen (en distintas medidas) ejercitado. Sin embargo, la espacialidad que se propone está dada, es siempre la misma, es estática y está siempre jerarquizada de la misma manera. No deviene de la práctica, o mejor dicho, proviene del modelo educativo fundacional inspirado en el sistema francés en el que era central la alusión al poder, a la autoridad, "la imposición de la razón de Estado sobre la comunidad y (...) la homogeneización de las identidades. (...) La disciplina y el higienismo fueron las matrices de organización del cuerpo en la escuela". (Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023, p. 61) Persisten hoy en día las expresiones de estas bases sobre las cuales se construyeron las instituciones educativas, y el observar la disposición del espacio del aula y la corporalidad (ideal) de las personas que lo habitan, da cuenta de eso. Si se tuviera como objetivo fomentar una convivencia participativa dentro de las aulas, en donde los estudiantes puedan generar un sentimiento de pertenencia que les vincule afectivamente al aprendizaje, se debería repensar las condiciones materiales y espaciales que enmarcan y atraviesan cada clase, cada encuentro, cada aprendizaje. Se hace necesario atender la materialidad cotidiana de experiencia educativa, y observar los cuerpos nos brinda mucha información al respecto. Las distancias entre ellos muchas veces dan cuenta del poder simbólico, la autoridad o incluso la resistencia. Las cercanías posibilitan los diálogos horizontales, los trabajos en equipo, las complicidades. Disponer de un espacio es indispensable para cualquier práctica, entonces tiene sentido preguntarse de qué espacio se dispone, cómo se utiliza, cómo se recorre, quiénes lo utilizan con mayor libertad de circulación y de movimiento, en qué momentos estos usos se modifican.

5.2 Segundo capítulo de análisis- ¿Y LOS CUERPOS EN EL RECREO?

El objetivo de este apartado es comentar las distintas cuestiones que han surgido a partir de la observación del comportamiento en los recreos (de ambas instituciones) a través de los vínculos, el contacto físico, los usos del espacio, los trayectos recorridos, los gestos, entre otras cosas que hacen a la corporalidad. Se trazan continuidades y discontinuidades respecto al cuerpo en el aula y se comparan diversas situaciones ocurridas en los grupos en los que se basa la investigación, como se ilustra en el segundo acto del guion. Es interesante ver qué es lo que ocurre a nivel físico cuando la figura de autoridad no está presente físicamente, más allá de que el hecho de encontrarse dentro de la institución ya impone una sensación de vigilancia permanente, como plantea Foucault (2002). Sin embargo, también hay que tener presente que por más de que el/la docente no se encuentre, el salón de clases y el patio forman parte de una estructura arquitectónica que habilita la permanente vigilancia. Es decir que las rupturas que podemos observar en la conducta y en la corporalidad, son relativas.

Durante los minutos de recreo sí se han visto mayores diferencias entre los dos grupos observados. Además, se pueden trazar tanto continuidades como rupturas respecto a la corporalidad que se da durante la clase. Una de las cuestiones que entiendo colabora a estos cambios de actitud, es el no tener la mirada adulta permanente. Como uno de los estudiantes expresaba, a veces sienten un juicio injusto acerca de su forma de interactuar:

(...) Un estudiante hace alusión a algo que mencionó en otra oportunidad, relacionado a las monjas. Se le pide que explique su parecer y profundice, y él relata que la forma en la que se comunican entre amigos “puteándose” es vista desde afuera como algo malo y él no lo cree así. “Nos puteamos pero de buena manera” agrega. El vínculo que hace con las monjas es que las asocia con esa valoración moral que les adultes hacen “desde afuera” a sus formas de comunicarse.

(Fragmento de las notas de campo, 2022)

Esto también presenta un correlato físico, ya que durante las observaciones aparecen formas de interacción que conllevan más vigor y contacto, que desde fuera podrían ser significadas de forma distinta a como lo hacen sus protagonistas. No se trata acá de asumir cualquier forma de interacción de manera acrítica, sino de problematizar los juicios apresurados respecto a las maneras de relacionarse de les demás, buscando comprender cómo lo viven ellos. Sobre todo, teniendo en cuenta la circulación de ciertos

discursos que responsabilizan a las nuevas generaciones de la violencia dentro de la educación. En este sentido, cabe volver a la perspectiva de la convivencia (Alonso & Viscardi, 2013) que nos permite analizar la realidad educativa desde una mirada más comprensivista y menos amarillista, que es parte del ejercicio que esta investigación se propone.

Retomando lo recabado en las observaciones noté, en el grupo menos numeroso, que permanecían mayormente dentro del salón. Es importante considerar que el salón de clases se encuentra en un tercer piso por escalera, el patio está abajo del todo y es el único grupo perteneciente a la generación de tercero. La mayoría de las veces que salían de la clase era para buscar materiales en sus lockers o pedir algo prestado. Entonces, se me ocurre que no hay demasiados estímulos como para que las personas salgan: con quienes más socializan ya se encuentran en el mismo espacio, y el patio se encuentra bastante lejos como para ir y volver en los breves minutos de recreo con los que cuentan. Incluso dentro del salón muchas veces se quedaban en sus asientos haciendo tareas para alguna otra materia. Respecto a esto, también me parece oportuno acotar que la propuesta educativa de la institución es bilingüe y doble horario, por lo que entiendo que disponen de menos tiempo/energía/ganas para realizar los deberes en sus casas. De todas formas, sí aparecían durante los recreos elementos nuevos respecto al uso del espacio, las distancias entre los cuerpos, los trayectos, los movimientos. En particular en este grupo se hacía bastante más presente el uso del suelo, ya fuera acostándose en el mismo para descansar o en otra oportunidad jugando un juego de cartas sobre una alfombra de goma que apareció un día, apilada por partes en el salón.

(...)En este recreo, las 4 chicas se sientan en la alfombra de goma, en forma de ronda, y empiezan a jugar un juego de mesa. Las cartas están en inglés. El chico se sienta en la mesa recostado a la pared.

(Fragmento de notas de campo, 2022)

Creo que el elemento de la alfombra invitó a habitar otros espacios del salón más allá de los bancos. Cuando se la utilizó en el marco de una materia, también dio lugar a nuevas dinámicas de trabajo interesantes a las que volveremos en el tercer capítulo.

Como dije anteriormente, en este grupo las diferencias entre las clases y el recreo respecto al movimiento y el uso de los espacios, no abundaba (al menos en la mayoría de las ocasiones). Sin embargo, en las últimas observaciones que realicé, hubo un cambio que me llamó la atención. En el mes de julio el grupo realizó un viaje a Inglaterra con motivo de estudio del idioma, y lo hizo junto con la generación de cuarto grado. Al volver del

mismo, noté por primera vez en los recreos la presencia de estudiantes de dicha generación dentro del aula de tercero. También era más frecuente que salieran de la clase para charlar con ellos y hubo una ocasión en la que un grupo de estudiantes de cuarto se dedicó a ayudarles a estudiar para un parcial que tenían ese día. Ocuparon en eso todo el recreo y al entrar la docente de la materia siguiente, le pidieron unos minutos para poder terminar de repasar. Entonces sucedió un intercambio que me pareció interesante y emocionante, aunque quizás pasó desapercibido para ellos. Espontáneamente se formó un cúmulo de personas alrededor del banco de la estudiante que tenía más dudas. Una de las de cuarto iba haciendo un repaso y ejemplificando tema por tema. La chica con más dudas hacía preguntas y les demás tomaban nota o acotaban en algunas de las respuestas. La profesora era parte de la ronda y de vez en cuando también intervenía en alguna explicación, aunque a mi entender, su aporte más valioso era el tono de voz suave y calmado que apaciguaba los nervios y la excitación con la que hablaban las demás. Estos hechos me llevan a pensar que los vínculos que generaron o reforzaron en el viaje, ampliaron el antes acotado grupo. El salón se transformó en un espacio más colectivo en las instancias de recreo, cosa que incluso llegó a permear alguna hora de clase. Se abrió el espacio para con otras personas lo cual no solo generó un aumento en el número lo habitaba, sino que se generaron nuevas dinámicas: nuevas formas espaciales adoptadas, otras motivaciones para recorrer y apropiarse de otras partes del liceo e incluso dinámicas de aprendizaje espontáneas, multilaterales y horizontales como la que muestra la técnica anterior. También se dieron otros intercambios del orden de la interacción y el contacto físico: empezó a ser más frecuente que al ver a alguien de otra clase en un recreo se abrazaran, se dieran un beso o hicieran un saludo chocando sus manos. Este tipo de afecto no había sido observado en los recreos anteriores al viaje, en que solo compartían entre ellos cinco. Para concluir, lo que me parece importante de esta anécdota es que la incorporación de otras personas aportó más que la sumatoria de esas individualidades: generó nuevas pautas de intercambio, dio lugar a nuevas prácticas y diversificó las maneras de ser con el cuerpo en los espacios.

Como ya fue mencionado, pese a que en los recreos puedan aflorar dinámicas novedosas que quizás no tendrían lugar en la clase, estos también son espacios regulados por la institución educativa. Esas reglas también conllevan una forma de entender y muchas veces disciplinar o controlar el cuerpo. De la misma manera en que no todo lo que sucede durante la clase se limita a pautas rígidas de disciplinamiento (sino que también puede haber prácticas disruptivas), lo que pasa en el recreo está también atravesado por la autoridad y el control. En este sentido, la última vez que compartí parte de la jornada con

este grupo, presencié una situación en la que una profesora le decía al grupo que "sí o sí" tenían que bajar al patio durante el recreo. Entendí que se mostraran reticentes teniendo en cuenta algunas características que ya mencioné (el patio está lejos de su salón, el recreo es corto, etc.). De todas formas, imaginé que quizás habían notado que les estudiantes no cambiaban mucho de ambiente, estaban muchas horas en el mismo salón, se relacionaban casi exclusivamente a la interna de su pequeño grupo, etc., y habían pensado que esta era una forma (aunque a mi entender cuestionable) de incentivarles a diversificar los vínculos (cosa que yo ya había observado que había empezado a pasar luego del viaje). Incluso por un momento llegué a pensar que les adultes se habían dado cuenta de todo lo positivo que se había generado a partir de compartir espacios con otras personas y querían que eso se ampliara aún más. Sin embargo, luego de que la profesora pasara ese anuncio, las dos salíamos del salón y le comenté que no sabía de la existencia de esa normativa. A lo que respondió que no era nueva sino que habían tenido jornada de coordinación y habían decidido hacerla cumplir. En seguida agregó que su razón de ser es que *"no hay suficiente personal como para estar en todos los pisos vigilando el recreo"*. Esto me dejó bastante sorprendida luego de haber presenciado varios recreos y notar que lo que hacen los estudiantes en este tiempo, es estudiar para las pruebas, conversar un poco, buscar los materiales o hacer algún deber. Le comenté algo de esto a la profesora y me replicó que como la medida es a nivel institucional, no se pueden hacer diferencias con los grupos.

De este intercambio hay dos cosas que encuentro destacables: en primer lugar que se hace explícita la noción de vigilancia (además noté la presencia de una cámara de videovigilancia dentro del salón). En segundo lugar, la homogeneización a la que son sometidos los grupos, los cuerpos, los individuos cuando se entiende como sinónimo de justicia, el aplicar una norma universal, "sin hacer diferencias".

Volviendo el análisis sobre el grupo más grande, cabe recordar que presenta también diferencias importantes respecto al espacio que habita (su salón está en el medio del patio), y la composición de su generación dentro de la institución (es uno de los tres grupos de tercero que hay). Entonces, lo que sucede en los recreos es bastante distinto al caso anterior, cosa que queda ilustrada con la segunda versión del segundo acto del guion presentado al principio. Para empezar el ambiente sonoro es muy diferente: si ya durante las clases se da un clima que dista mucho de ser silencioso, durante el recreo los sonidos abundan aún más. Cuando suena el timbre que da comienzo al recreo, los estudiantes suelen pararse y salir del salón o cambiarse de lugar. La música es un elemento que está muy presente durante toda la jornada, empezando por lo que suena en los parlantes del

patio, que acompaña las horas de estudio. En los recreos casi siempre se da, además, que alguien pone música en la computadora del salón que cuenta con un proyector y parlantes. Las mesas dejan de ser de uso exclusivo de cuadernos, lápices y manos, y se convierten en escenarios en los que las personas bailan y cantan la música que esté sonando. El salón de este tercero pasa a ser un punto de encuentro de estudiantes de varios grupos que entran y salen. Se sientan en cualquier silla y se acumulan en el sector que queda entre los escritorios y el pizarrón, zona que durante la clase suele monopolizar quien se encargue de la docencia. El contacto físico no tarda en aparecer con más protagonismo: se abrazan, bailan, saltan. Todo este ajetreo debe terminar cuando suena el timbre de entrada a clase. Sin embargo, la transición toma unos minutos en los que las personas de otros grupos se van retirando del salón, otras van llegando, la música se pausa y retoman sus asientos.

A partir de estas observaciones podemos ver, por un lado, cómo cambian los usos y los significados otorgados a los distintos espacios según la cantidad de personas que se vinculen en él. En ambos grupos se asocia una mayor diversidad de prácticas con una mayor cantidad de estudiantes habitando y recorriendo el espacio. Por otra parte, la construcción de nuevos vínculos también habilita un uso más colectivo del espacio, en contraste con el uso individual que tiene lugar en las clases más convencionales. A su vez, esta colectivización del espacio habilita la aparición de nuevas formas de aprendizaje, protagonizadas por pares, incluso en las instancias de recreo. Esta es una de las expresiones que indica que lo generado en los momentos de clase y de dispersión, se retroalimenta: en los casos que se observa la puesta en práctica de dinámicas de trabajo colectivas durante las clases, se habilita un vínculo más cercano (simbólica y físicamente) que se expresa también en el recreo. En otros (por ejemplo en el caso del grupo menos numeroso), la apertura a nuevos vínculos propició nuevas formas de relacionamiento (más horizontales) entre los estudiantes y el aprendizaje. Creo que estas cuestiones contribuyen a ilustrar las relaciones que se dan entre la espacialidad, la corporalidad, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y la convivencia.

5.3 Tercer capítulo de análisis- CONSTRUIR UN ESPACIO QUE A SU VEZ, CONSTRUYE

En este apartado me interesa atender la recíproca relación entre la construcción del espacio y las dinámicas y prácticas mediante las que se relacionan las personas que lo habitan. Al tratarse de vínculos no lineales entre los elementos, me parece oportuno hacer el ejercicio de reflexionar tomando como punto de partida dos perspectivas distintas

(aunque complementarias). La primera, parte de la construcción consciente de la espacialidad y las conductas que tienen lugar en la misma; es decir las instancias de reflexión, participación y construcción conjunta de lo que sucede en la clase. Esta primera parte quizás se centre más en lo discursivo, o lo que se dice y se discute acerca de las formas de trabajo.

La segunda perspectiva invierte un poco la relación entre lo material y lo discursivo. Ya no se centra en la palabra como vehiculizadora de realidad, sino que parte de lo que efectivamente sucede, para dejar entrever las ideas que esto conlleva, o los posibles trasfondos discursivos de lo que pasa en las aulas. En esta se ensaya una cierta tipología para describir las clases, en relación al nexo entre las prácticas pedagógicas y la distribución espacial.

5.3.1- Instancias de participación de las construcciones

Los dos grupos presentan diferencias respecto a las instancias de participación y reflexión acerca de su realidad dentro de la institución. Durante la primera observación de uno de los grupos, presencié una instancia de construcción colectiva de opiniones acerca de su paso por el colegio. Esto fue durante la hora de “adscripción” que es una asignatura semanal dedicada, justamente, a trabajar cuestiones grupales. Considero que fue una oportunidad muy enriquecedora el poder ver en acción el rol que la grupalidad desempeña dentro de la toma de decisiones, funcionando como colectivo al momento de formular un discurso que sería llevado por las delegadas de clase a la reunión de profesores. Por ejemplo, me interesó mucho un comentario de una de las integrantes del grupo que subrayaba la importancia de que todos dieran sus opiniones para que las percepciones del grupo fueran realmente representativas de todos sus componentes y no solo de las voces más protagónicas. Esto me lleva a pensar la presencia, dentro de esa aula, de un cuerpo colectivo en construcción, que busca comprender los elementos de todas las unidades que lo componen, a la vez que constituye algo mucho más grande que la suma de sus partes, ya que se construye mediante el diálogo, la reflexión y el debate. Es un ejercicio muy dinámico también, de mucho movimiento, ya que las intervenciones estudiantiles van entretejiendo un discurso colectivo que integra, modifica, reúne las vivencias de cada quien.

El grupo mencionado en el párrafo anterior también es aquel que formó parte del diseño espacial del salón al resistirse a la propuesta de la adscripta en forma de “U”, y se observa que les son familiares las instancias de participación como la sucedida en la hora

de adscripción u otras votaciones y negociaciones con docentes. Las instancias de participación estudiantil en la construcción de reglas, normas y propuestas dentro del centro educativo, son elementos centrales al momento de trabajar sobre la convivencia (Alonso y Viscardi 2013). En el caso de este grupo podemos identificar una participación bastante sistemática en la que también se incluyen reflexiones acerca de cómo se sienten los estudiantes en relación a su liceo. Este tipo de reflexiones también apunta a conocer y generar un sentimiento de pertenencia que, además de contribuir a un mejor clima cotidiano, "habilita que los sujetos continúen asistiendo, participen, y que lo hagan desde un plano proactivo" (Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023, p. 55)

En cambio, en el otro grupo no han aparecido instancias de este tipo, al menos de forma explícita. En primer lugar, puede que el escaso número de estudiantes incida; que algunas decisiones se resuelvan a escala más pequeña sin necesidad de dedicarle tanto tiempo a la negociación. Sin embargo, no puede ser lo único que explique la falta de instancias de participación. Hubo un episodio que me pareció bastante ilustrativo de la situación de este grupo y de su rol como actor colectivo (o la falta de ese rol) dentro de la institución:

(...) Una adulta (puede que sea la adscripta, secretaria o alguien con un cargo similar) interrumpe la clase y pide que vaya con ella "el delegado de la clase". Dicen que no hay, ya que nunca hicieron la votación y piden para hacerla en el momento pero las referentes argumentan que no hay tiempo. Son varias quienes quieren ir, especialmente una estudiante que se para y va hasta la puerta, preparada para salir. La recién llegada le pide a la profesora que elija, se ríen y comentan que no saben cómo resolver la situación de forma rápida. La profesora se muestra reticente a elegir: "en qué brete me metiste" le comenta entre risas a la otra, ante el deseo de varias personas de encarnar ese rol. "Que venga cualquiera" dice la recién llegada pero parece estar apurada y va a ser difícil que se pongan de acuerdo. Entonces agrega: "bueno, que venga M... que es el único varón". Él sale y la clase sigue.

(Fragmento de las notas de campo, 2022)

La escena puede suscitar varias reflexiones pertinentes para este trabajo. En primer lugar, apoya lo que mencionaba anteriormente respecto a la falta de puesta en práctica de la capacidad de agencia del grupo de estudiantes. Por otra parte, demuestra que desde la institución tampoco se llevó a cabo la instancia de selección de delegados, que constituye un rol fundamental al momento de "dar cuerpo" a la agregación de voces estudiantiles.

Hablábamos, en el caso del grupo anterior, de la conciencia de la participación colectiva para la construcción de un discurso común. Podríamos decir que en ese caso iban a ser las delegadas quienes encarnaran ese cuerpo colectivo en la instancia de reunión de profesores: representando la voz compuesta grupalmente. La dimensión del cuerpo/ de los cuerpos, cobra otros significados cuando en la escena aparece lo colectivo. O mejor aún, cuando lo colectivo es construido conscientemente a través de un ejercicio de debate, reflexión y negociación. Nace entonces un cuerpo colectivo de carácter fluido y fluctuante, que transversaliza las individualidades y a su vez puede ser encarnado por cualquier miembro que se proponga representarlo ante alguien más. Podríamos entonces pensar en esa construcción colectiva como un elemento que rompe con la noción dualista (heredada de los postulados platónicos) e individualista (propia de las sociedades occidentales), que continúa siendo la corporalidad hegemónica de muchas de las prácticas educativas.

Volviendo al fragmento citado, advertimos primero, una cierta homogeneización de los cuerpos “que venga cualquiera” y luego una diferenciación por género que nos invita a reflexionar acerca de la histórica supremacía de los varones por sobre las mujeres, especialmente en las instancias de representación pública.

Por otra parte, en lo registrado a partir de las visitas a este grupo, sí aparece de manera explícita la implementación de reglas que han sido formuladas “desde arriba”, es decir sin coparticipación. Tal es el caso del ejemplo mencionado en el capítulo anterior respecto a la obligatoriedad de bajar al patio en cada recreo. Por supuesto que no se puede afirmar que en dicha institución todas las normas sean impuestas de esta manera. Es probable que a pequeña escala, quizás como un acuerdo informal dentro de una clase en particular, aparezca representada la voluntad de estudiantil en alguna negociación. Sin embargo, no se ha observado que dicha participación esté prevista y se ponga en práctica de forma sistemática.

5.3.2- Prácticas estáticas y dinámicas

Una de las cuestiones que encuentro más interesante de lo surgido a partir de las observaciones, es el vínculo entre la manera de utilizar el espacio del salón, y las características de las prácticas educativas que se llevan a cabo. Recordando lo expresado en el primer capítulo, noté que cuando la distribución y el uso del espacio se acerca más a la lógica tradicional (es decir, bancos dispuestos en filas y mirando hacia el pizarrón, mesas de trabajo individuales en las que se permanece durante toda la clase, etc.), también la

relación de enseñanza/aprendizaje se vuelve más estática y vertical a través de dinámicas expositivas o “explicadoras”, citando lo formulado por Rancière y Estrach (2003). Podemos decir que aumenta la brecha de poder entre docentes y estudiantes en varios sentidos: primero, porque los profesores hacen un uso casi monopolístico de la palabra, en una lógica de “transmisión del conocimiento” en la que los estudiantes participan principalmente a través de la escucha o la intervención con previa autorización. Por otro lado, porque quienes encarnan el rol docente se pueden apropiarse de una mayor cantidad de espacio; su escritorio es más grande y no tienen que permanecer en él, pueden elegir pararse, sentarse, caminar por el espacio, moverse, anotar cosas en el pizarrón, gesticular con el cuerpo para ayudar a la explicación, etc. Sin embargo, el resto del grupo permanece en sus asientos, teniendo que pedir permiso si quieren aportar algo o incluso trasladarse en el espacio. Esto ilustra la asimetría señalada por Habiaga (2017) que se sustenta en el hecho de que, dentro de la escuela, los cuerpos están atravesados por flujos de poder (en el sentido foucaultiano). Dicha diferencia se expresa, por ejemplo, en las posibilidades de movimiento diferenciado según roles. Por otra parte, afloran elementos que entiendo como desborde de algo... de la pretendida quietud, del permanecer en un mismo sitio, del cuerpo pasando desapercibido. Aparecen los movimientos involuntarios: las piernas temblorosas, los brazos que se estiran en el aire ya no pidiendo la palabra sino intentando desperezarse, las búsquedas casi inconscientes de nuevas formas de sentarse en una misma silla, y los accidentes. En los momentos de menos traslados por el espacio, menos participación y más quietud, las cosas no paran de caer de los bancos: lapiceras, cartucheras, cuadernolas e incluso alguna persona que se cae de su asiento. Como si los objetos intentaran compensar la situación y cumplir con la cuota de movimiento inherente a la vida. Ensayando un paralelismo entre el movimiento en el sentido físico y en el sentido simbólico, me parece oportuno volver a traer la idea de Rancière acerca del rol fundamental del movimiento para una educación emancipadora.

Volviendo a lo observado, especialmente en el grupo que se sienta en forma de “islas”, se suele dar una forma de trabajo particular. Por lo general, ante la proposición de una tarea de clase, se asume que la forma de abordarla es colectiva: en grupos formados en base a la cercanía de las sillas. A partir de esto se genera un constante intercambio entre estudiantes en el que comparten razonamientos. Volviendo a traer lo que se expresa en el libro “El maestro ignorante” (Rancière & Estrach, 2003), podemos ver en este hecho un ejemplo de enseñanza/aprendizaje en el que no es necesario un maestro explicador: son dos estudiantes que se proponen aprender algo que ambos desconocen, poniendo a trabajar sus

inteligencias de forma conjunta mas no subordinada, trazando sus propias líneas y estrategias de razonamiento. A nivel espacial y corporal también se da una lógica distinta y es por esto que el paralelismo entre el movimiento físico e intelectual me parece pertinente. Las mesas dejan de ser un espacio tan individual: se intercambian materiales, se sirven de señalar, escribir y dibujar en los distintos cuadernos para ayudarse en su pensamiento. Es frecuente también que quien tiene el cargo docente circule por todo el salón, recorriendo las islas e interviniendo cuando hay dudas o reforzando alguna explicación. De esta manera, también se rompe con una división del espacio que a veces ocurre, en la que dicha persona dispone de la parte frontal del salón pero no recorre el área donde están los bancos, mientras que los estudiantes se ciñen al uso exclusivo de los mismos. En este tipo de dinámicas que proponen un trabajo más colectivo, el uso del espacio cambia. O a la inversa, cuando el espacio propone ciertas cercanías, cruces de miradas, posibilidades de intercambio; las dinámicas de conducta, estudio y trabajo se tornan más plurales y colectivas. Sin embargo, en este tipo de clases en el que se hace muy presente el trabajo grupal, los intercambios se dan entre las personas próximas. Es decir, entre quienes habitan el mismo conjunto de bancos (o "islas"). Me parece que esto último ilustra la importancia de la cercanía física como propulsora del intercambio.

La espacialidad parece hablarnos de una cuestión que va más allá de lo concreto de su disposición. Se le asocian otras dimensiones más simbólicas e incide en los comportamientos de las personas. Incluso muchas veces la forma de caracterizar un grupo o dinámica, se basa en referencias espaciales. Como por ejemplo la adjetivación de una estudiante respecto a su grupo como un grupo "*equilibrado: hay zonas calladas y otras no.*" (notas de campo, 2022) En otra oportunidad, una estudiante hizo un comentario polémico que a otra no le gustó, y su reacción casi automática fue alejar su banco del de ella: esa distancia física era también simbólica, demostrando estar alejada del pensamiento que su compañera expresaba.

Con lo comentado hasta ahora, podrían elaborarse dos grandes categorías para describir las clases, respecto al vínculo entre el uso del espacio y las prácticas pedagógicas. La primera más "tradicional", estática y expositiva. Caracterizada por una mayor asimetría entre los roles, una direccionalidad más marcada respecto a la "transmisión" del saber, un uso del espacio bastante homogéneo y segmentado sin grandes tránsitos o variantes. La segunda propone dinámicas de intercambio más horizontales y colectivas. Si bien los roles siguen estando diferenciados y no podemos hablar de una construcción totalmente colectiva del saber, desde la docencia se proponen preguntas o ejercicios a modo de

estímulos para que, de forma grupal, los vayan resolviendo. Como mencionaba antes, el uso del cuerpo y del espacio también adquiere un carácter más dinámico en el que las mesas de trabajo y los materiales son de uso colectivo, y la palabra es empleada por todos (muchas veces a la vez, entre pares, sin turnos y sin levantar la mano) convirtiéndose en una herramienta de trabajo fundamental. Sin embargo, en las observaciones, se apreció que el intercambio estaba más bien circunscripto a las mesas de trabajo, por lo que podría decirse que el mismo tiene la limitación de darse solamente entre las personas que ya se encuentran cerca. Por otra parte, continúa sucediendo que quienes poseen un rol de mayor poder (docentes) son quienes recorren el espacio de manera más amplia, habitando también el sector donde están los estudiantes (muchas veces incluso sentándose en sus sillas y compartiendo materiales), y estos últimos permanecen en un lugar bastante más fijo. En este punto me gustaría introducir algunos matices dentro de las dos grandes categorías recién ilustradas.

Asociada a la última descripción observé cierta dinámica en la que, además de trabajarse de manera colectiva en las mesas de trabajo, el escritorio docente también funcionaba como un lugar al que acercarse para resolver dudas. De esta manera se pluralizaban aún más los intercambios: a las discusiones en las mesas de trabajo y las visitas docentes por los grupos, se le sumaba la posibilidad de ir a buscarle a su escritorio. Sucedió que en los trayectos que ahora sí realizaban los estudiantes por el espacio, se detenían a intercambiar con alguien de otra mesa. A veces se formaba una fila de espera en la parte de adelante del salón para consultar dudas, que muchas veces se terminaban resolviendo entre pares en la propia fila o con alguna persona que estuviera sentada cerca. También se daba que los estudiantes utilizaran el pizarrón para ayudarse de referencias gráficas, práctica que en otras formas de trabajo es de uso exclusivo docente (cuando es usado por estudiantes es porque se les solicitó y muchas veces forma parte de alguna evaluación, pero no está habilitado para el uso espontáneo).

Por otro lado, también identifiqué una variante dentro del primer tipo de propuesta (la más tradicional, estática y expositiva), en la que quien enseña se va acercando a cada banco mientras los estudiantes trabajan sobre las consignas de clase, preguntándoles si precisan evacuar alguna duda. Esta metodología fue observada en el grupo compuesto por cinco estudiantes y uno de sus docentes calificó a la misma como de "atención personalizada", comentando que el número reducido le permitía trabajar de esta manera. Si bien el trabajo sigue siendo casi siempre individual y en un mismo lugar, se da otra forma

de intercambio "mano a mano", que además implica otra cercanía física y adquiere un tono distinto respecto a las instancias en que la exposición tiene un destinatario grupal.

Recapitulando diría que a partir de prestar atención al vínculo entre lo material, físico, espacial y corporal, y los ejercicios de enseñanza y aprendizaje, se ha trazado una tipología de las clases observadas. Las variables que las definen refieren a los usos de la palabra, el espacio, el cuerpo y los vínculos de intercambio que tienen lugar en el aula. En uno de los extremos se ubicaría un tipo de trabajo en el que el papel docente se desempeña en un formato exclusivamente expositivo, que se acompaña de una división espacial y una mayor distancia física respecto a la grupalidad estudiantil. La relación entre los roles se hace más asimétrica (aunque puede no ser percibido necesariamente como un clima de mucha tensión) y las prácticas son espacial y corporalmente más estáticas. Como afluyente de esta categoría se encontraría la que de momentos le agrega instancias de atención más personalizada para con los estudiantes. Por otra parte se ubicarían aquellas dinámicas que posibilitan un ejercicio de intercambio colectivo, rompiendo con lo estático, personal e individual del espacio. Los tipos de vínculos se diversifican aunque se mantenga una asimetría de poder en los roles. La apropiación de los espacios y elementos también se hace más plural. Al igual que el tipo anterior, este también presenta variantes, como el caso en el que el escritorio docente se vuelve otro punto de encuentro y, por consecuencia, los recorridos y encuentros entre estudiantes son aún más plurales.

6- REFLEXIONES FINALES

Para dar cierre a este trabajo se retomarán, de forma sintética, las ideas centrales de la investigación. En primer lugar, se observó que los antecedentes dentro de la temática brindan insumos para la investigación a la vez que evidencian que aún hay mucho por construir, desde la perspectiva sociológica, respecto al rol de los cuerpos en la educación.

Por otra parte, se tomaron nociones teóricas para construir el problema e interpretar lo observado en las aulas. Comenzando por la problematización de lo que entendemos como "cuerpo", se rastrearon algunas de las significaciones que históricamente se le han atribuido. Sigue siendo corriente, casi parte del sentido común, la escisión dualista cuerpo/alma, heredada de la filosofía platónica. En el diseño tradicional de las aulas se pueden rastrear varias cuestiones: en primer lugar, la vigencia de la mencionada concepción, que entiende al cuerpo y a la mente como dos cosas separadas (al suprimirse la mayor cantidad de movimiento para disponerse al aprendizaje). Esto también trae aparejado, como se mencionó en el texto, una valoración diferenciada de las distintas

partes del cuerpo y los sentidos, según se entiendan más o menos "útiles" para el aprendizaje que la educación tradicional valora. En definitiva, se reafirma la ligazón entre el silencio, la quietud y la recepción de conocimiento. Esto brinda información acerca de uno de los objetivos específicos, que justamente se proponía desentrañar aquellos usos del cuerpo que son incentivados y aquellos que se intentan suprimir en el marco educativo.

En segundo lugar, al prestar atención al aspecto arquitectónico de los salones de clase (en línea con lo que otro de los objetivos específicos proponía), persiste una estructura que evidencia la utilización de mecanismos de vigilancia y, por tanto, relaciones asimétricas de poder. Sin embargo, las observaciones realizadas en dos instituciones distintas permitieron presenciar clases transcurridas en espacios cuyo diseño arquitectónico se alejaba un poco de lo más tradicional. De esta forma, se obtuvo información respecto al diálogo entre las características espaciales y las prácticas pedagógicas llevadas a cabo.

Al profundizar en esto y establecer un diálogo entre los distintos usos del cuerpo y del espacio, las características de la propia espacialidad, y las prácticas de enseñanza/aprendizaje, se observaron ciertos vínculos. En general, se puede ver que las lógicas "explicadoras" (Rancière & Estrach, 2003) se asocian a una menor movilidad y uso de la palabra por parte de los estudiantes, un espacio más segmentado e individual, y una mayor asimetría (tanto de poder como de libertad de movimiento y uso del salón). Por otra parte, los usos menos segmentados del espacio y con mayor movilidad se asocian a dinámicas de intercambio más plurales en la construcción de conocimiento, y menos asimetría (en aspectos como movilidad, uso de la palabra y participación).

Por último, cabe mencionar que las observaciones sacan a la luz el carácter vivo de las prácticas educativas y, por tanto, su inherente cuota de impredecibilidad, contingencia, movilidad. Incluso en las instancias en las que la estructura parece constreñir más, segmentando al cuerpo, aquietándolo, disciplinándolo, hay lugar para que irrumpa la fuga: un movimiento intencionado o no, un objeto fuera de lugar, una rebeldía adolescente.

7- Bibliografía y materiales de referencia

-Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2018). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>

- Alonso, N. & Viscardi, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia: un exámen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay*. Anep- Codicen
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*. Published.
- Ayala Zuluaga, J. E., Arboleda Gomez, R., & De Souza Neto, S. (2016). Cuerpo subjetivo y didáctica: construcción vivencial. *Sophia*, 12(2), 249–259. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.208>
- Bailón, M. & Cantarelli, A. (2013). Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso escolar. *La tradición escolar*. Udelar- Csic
- Bentancor, G. & Briozzo, A & Rebour, M (s.f.). Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos.
- Botero Gómez, P. (2015). Decolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización. *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*.
- de Gialdino, V. I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa (Herramientas Universitarias)*. Gedisa Editorial.
- Dogliotti, P. (2018). *Cuerpo, currículum y discurso: un análisis de políticas de educación física en el Uruguay*. Udelar-Csic.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions bellaterra.
- Habiaga, V. (2017). Un mirada a la autoridad magisterial en Uruguay y Argentina. Trazos de una autorización que (se) resiste.
- INE (2023) *Cantidad de estudiantes de Educación Media Básica, por modalidad, forma de administración y sexo*. Recuperado de <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/anuario-estadistico-nacional-2023-volumen-n-100/31-educacion-10>

- INEEd (2023). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Resumen ejecutivo. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-ResumenEjecutivo.pdf>
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible. Ediciones/ Metales pesado.*
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo. Ediciones Nueva Visión.*
- Morales, M. (2017). Relación educativa: (des) borde de la práctica. *Revista de educación social y pedagogía del Uruguay.* Published.
- Nahuel-di-Napoli, P. (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *EntreDiversidades, 1(10), 9-38.* <https://doi.org/10.31644/ED.10.2018.a01>
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social.* <https://archive.org/details/parsons-t.-la-estructura-de-la-accion-social.-tomo-i-ocr-1968/page/n1/mode/2up>
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870–1945.* Teseo.
- Quiñones, M., Supervielle, M., & Acosta, M. J. (2015). *Introducción a la sociología cualitativa: fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis.* Ediciones Universitarias.
- Sáenz Africano, E. (s.f.). *El cuerpo y la construcción de corporeidad en el área de educación física: una aproximación teórica.* http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/7120/1/El%20cuerpo%20y%20la%20construcci%C3%B3n_Edwin%20Saenz_2018.pdf
- Viscardi, N., & Salamano, I. (2022). Trayectorias, desafiliación y pandemia por COVID-19: caminos posibles en perspectiva de políticas de subjetividad. *Presencia, 7.* <https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2022/12/Nro.-4.pdf>

-Vite Tiscareño, E. (2015). *La estética del collage en la propuesta dancística de Merce Cunningham* [Universidad del Valle].

<https://www.tallermultinacional.org/wp-content/uploads/2016/07/EDGAR-VITE-TISCARENO3.pdf>