



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Mó, Lidia Susana

Modelización corporal en la escuela primaria



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Mó, L. S. (2019). *Modelización corporal en la escuela primaria. (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2090>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Modelización corporal en la escuela primaria

TESIS DE MAESTRÍA

Lidia Susana Mó

mo-2701@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo es una Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, en la orientación Evaluación e Investigación Educativa. El tema del que se ocupa es la ocurrencia de modelizaciones corporales en los niños de primer grado, en relación con prácticas educativas ubicadas en un lapso temporal correspondiente a las primeras semanas de escolarización primaria.

Se propone visibilizar un laborioso y recurrente trabajo pedagógico sobre los comportamientos corporales de los niños contando con su disposición a entrar en órdenes sociales. Se trata de una indagación de tipo cualitativo, planteada como estudio de caso con enfoque etnográfico en el aula de clases de una escuela del norte del conurbano.

El concepto de práctica corporal que proviene del campo de estudio de la educación física se muestra como un insumo potente para resituarlo en relación a la práctica educativa escolar, en articulación con una concepción del cuerpo como objeto polisémico que participa de las prácticas de enseñanza, de los intercambios discursivos en el aula y de las formas de construcción de sujetos sociales.

Abstract

The present work is a Master's Thesis in Social Sciences and Humanities, on Educational Evaluation and Research. The subject that is dealt with is the occurrence of corporal modeling in first grade's children, regarding educational practices located in a time span corresponding to the first weeks of primary schooling.

It is proposed to make visible a laborious and recurrent pedagogical work on the corporal behavior of children, counting on their willingness to enter into social orders. This is a qualitative inquiry, proposed as a case study with an ethnographical approach inside a classroom of a school in the north suburbs of Buenos Aires metropolitan area.

The concept of body practice that comes from the field of study of physical education is shown as a powerful input to resituate it with school's educational practice, following a

conception of the body as a polysemic object that participates in teaching practices, the discursive exchanges in the classroom and the forms of construction of social subjects.



Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, orientación “Evaluación e Investigación Educativa”

“Modelización corporal en la escuela primaria”

Lic. Lidia Susana Mó

Director: Mg. Gabriel Cachorro

Co-Director: Lic. Martín Scarnatto

Quilmes, Abril de 2019

INDICE

Introducción: Entradas a la ortopedia escolar.....	6
Capítulo I: El tema de modelizar el cuerpo en la escuela.....	8
Capítulo II: Estados del cuerpo escolar.....	13
1. Arqueología física y motriz del cuerpo.....	13
2. Otra capa arqueológica, la forma del cuerpo.....	22
3. Claves de orientación del cuerpo: el espacio y el tiempo.....	39
4. Emergencia de comportamientos corporales.....	43
Capítulo III: El problema de educar cuerpos escolares.....	47
1. El cuerpo en la escena educativa.....	48
2. El cuerpo en la práctica de tiempo y espacio educativo.....	53
3. El cuerpo en la comunicación.....	58
Capítulo IV: Objetivos escolares: diseñar cuerpos.....	75
1. Corrección postural y motriz.....	76
2. Balances y escalas para medir al cuerpo.....	77
Capítulo V: Arquitectura de las prácticas corporales.....	81
1. Producción social de cuerpos escolares.....	81
2. Gestos, distancias y etiquetas en el cuerpo.....	89
3. Práctica social, práctica corporal y práctica corporal escolar.....	105
Capítulo VI: La mirada teórica del cuerpo en el aula.....	109
1. Desnaturalizando las prácticas educativas.....	109
2. Claves de lecturas etnográficas en el aula de clases.....	112
3. El discurso que conforma al cuerpo.....	116

Capítulo VII: El método performático de entallar cuerpos.....	118
1. Notas de campo del sitio	118
1.1 Notas de la historia del sitio.....	123
2. La infancia de estos niños... ..	126
3. El aula con las voces de maestros y padres.....	127
4. Insuflar sentidos corporales a la vida del aula.....	133
5. Modelos y etiquetas.....	136
6. Gestos y aproximaciones.....	139
6.1 El valor del espacio	140
6.2 El valor del tiempo.....	144
6.3 El valor del juego.....	145
7. Dominar la mano, las praxias y la postura.....	146
7.1 Contar con la postura.....	148
7.2 Formar al alumno.....	149
7.3 Las acciones rechazadas.....	149
8. Permiso para reír, los equívocos.....	151
Conclusiones Finales: Hermenéutica de la modelización corporal.....	152
Competencias interpretativas del informe.....	152
Posturas, modelizaciones, comportamientos.....	153
ANEXO I.....	162
ANEXO II.....	163
ANEXO III.....	166

Introducción: Entradas a la ortopedia escolar

“En el aula de primero, veo un estado de armonía, una detención al modo de una conservación de actitud...Esos niños tan compenetrados en su papel de alumno de escuela primaria...Una energía atravesada por la alegría, la adrenalina, el miedo y los desafíos. Hay un trabajo colectivo hacia esa forma de comportarse al que los niños gustosa y rápidamente toman en una estética compuesta por actos, gestos, portes, formas de responder y de hacer.”¹

El presente trabajo es una Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, en la Mención Evaluación e Investigación Educativa. El tema del que se ocupa es la ocurrencia de modelizaciones corporales en los niños de primer grado, en relación con prácticas educativas ubicadas en un lapso temporal correspondiente a las primeras épocas de inserción en la escolarización primaria.

Se propone visibilizar un laborioso y recurrente trabajo pedagógico sobre los comportamientos corporales de los niños contando con su disposición a entrar en órdenes sociales. Se trata de una indagación de tipo cualitativo, planteada como estudio de caso con enfoque etnográfico en el aula de clases de una escuela del norte del conurbano.

En el capítulo I se recuperan enfoques disciplinares provenientes de la psicomotricidad, la sociología de la educación, la pedagogía crítica y la etnografía escolar en relación al tema de la modelización del cuerpo en la infancia y en la escuela en particular, dejando en claro áreas de vacancia.

En el Capítulo II se desmenuza la composición del cuerpo, objeto de análisis desplegando la triple complejidad en tanto estructura física, simbólica e imaginaria. Se explican los modos de configuración de orientaciones espaciales y temporales a partir del movimiento resultando la elaboración de comportamientos corporales en un niño.

En el Capítulo III se abordan las tracciones entre el cuerpo y la escuela, rodeando el problema de educar al cuerpo. Se exponen las alternancias del espacio y el tiempo escolar, en relación a la capacidad de comunicación del cuerpo a través del gesto que resultan modelizaciones específicas.

¹ Esta imagen es el punto inicial que da origen a la presente investigación. Ocurrida una tarde al comienzo del ciclo lectivo en una escuela de una calle arbolada del conurbano...

En el Capítulo IV se indaga sobre los objetivos escolares de diseñar cuerpos a medida de escalas y discursos que ocultan fines normativos para los niños de seis años y que acarrearán acciones pedagógicas en sintonía.

En el Capítulo V se trabaja sobre la producción social de cuerpos, en tanto efecto de discursos y de técnicas que la cultura dispone sobre sus agentes sociales. Se desempolvarán acciones para encontrar sentidos a la elaboración de lógicas prácticas corporales en los niños de primer grado.

En el Capítulo VI se presentan y justifican las elecciones metodológicas relativas a la entrada al aula de clases en clave etnográfica, los registros de observación corporal en combinación con análisis del discurso de las clases de primer grado.

En el Capítulo VII se exponen los datos del campo de investigación, se presenta a la escuela, notas de su historia, los actores sociales, las características de la infancia de los niños de primer grado. Se recupera la voz de los adultos y de los niños ahí, dentro del aula para acomodar en una sucesión de temas relativos al valor del tiempo, del espacio, la insistencia en el gesto, las acciones propias de la cultura escolar, las praxias, e incluso las etiquetas. La vida que se ve y se enuncia entallando al cuerpo en el aula, en forma de práctica asumida con sus costos.

En las Conclusiones Finales se establecerán relaciones que permitan densificar las prácticas pedagógicas que conforman a los comportamientos adecuados al aula de clases en dosis que hacen del cuerpo y la postura un medio de invención y adecuación a modelos.

El valor del tiempo y el espacio prometen emergencias de una cultura somática que asegura el pasaporte al alumno del sistema escolar que se constituye tan sólo en el primer escalón de un largo trayecto.

Y un Anexo con una selección de observaciones del aula de clases, entrevistas no estructuradas a las docentes, recortes de registros de audio desgrabados de clases.

Capítulo I: El tema de modelizar el cuerpo en la escuela

El tema de interés que se plantea en este trabajo parte de la posibilidad de ocurrencia de modelizaciones corporales en relación con prácticas educativas ubicadas en un lapso temporal correspondiente a las primeras épocas de inserción en la escuela primaria, etapa a la que se designa con la denominación genérica de escolarización.

La modelización como fenómeno de configuración de una forma de ser y de hacer adecuada a un referente, responde a una representación social, una idea previa sobre la que operan acciones dentro de una clase creada a la que se llama infancia.

La infancia es un producto de la modernidad y como tal es objeto de diversos abordajes dentro de las ciencias sociales. La modelización corporal, postural y comportamental acontece en un aspecto prevalente dentro del amplio capítulo de la infancia que es, el cuerpo infantil.

En este sentido, dentro del enfoque de la psiquiatría infantil, la Psicomotricidad se ocupa del cuerpo, se pregunta por la postura y por su origen. Julián de Ajuriaguerra (1993), lleva su mirada hacia la etología, la cual permite ubicar a los primates como predecesores de los intercambios de contacto amoroso estudiados en sociedades hedonistas como las humanas. Sostiene que hay significados en las posiciones del cuerpo en el espacio señalando que se producen como consecuencia de los intercambios de expresiones de miradas, sonidos, de comunicación entre el adulto y el niño. Sin embargo, estas investigaciones explican la ontogénesis de la postura como fenómeno comportamental centralmente en relaciones filiales sin considerar otros ámbitos institucionales.

En el marco de la Sociología de la Educación, E. Tenti Fanfani (1987) realiza un estudio exploratorio en alumnos de sexto grado de escuelas primarias de Capital, para identificar percepciones y representaciones típicas de la figura del maestro enunciadas en actitudes que reflejan las interacciones tales como las capacidades para descifrar la denominada “fachada personal”, en términos de E. Goffman, que habilita a reacciones anticipadas según el

humor, la postura corporal o las expresiones del rostro del maestro. Si bien es la escuela el espacio estudiado, se pone el foco en púberes con prolongada experiencia de alumnos.

Pablo Vain (1997) realiza una indagación acerca de los rituales escolares en escuelas primarias de Misiones, señalando varios supuestos en los que reposa su investigación; entre otros, que las prácticas educativas no son improvisaciones al azar, sino que son construcciones “a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas” que tienen relación con la constitución subjetiva, y que podrían contar con la complicidad de los agentes destinatarios de estas prácticas sobre los cuales se ejerce violencia simbólica (Bourdieu); esta violencia podría relacionarse con la domesticación del cuerpo, la particular concepción del tiempo y el espacio social que promueve la escuela en los sentidos de la práctica. Si bien se aplican en este caso conceptos de la sociología que nos interesan relevar, hay una relación con las representaciones y no con las lógicas íntimas de los sujetos que explican la sujeción a los rituales y a formas prácticas de alentarlos o asumirlos.

Pablo Scharagrodsky (2015) en la misma línea, reseña desde la sociología los vínculos entre el discurso pedagógico, los métodos, las prácticas, los espacios y los objetos aplicados al cuerpo infantil cuyo fin primordial fue históricamente el disciplinamiento. Señala que a pesar de la negación aparente del cuerpo, se ejerce un poder real en la escuela, que produce corporalidades sesgadas en temas socialmente desafiantes, como el caso del género.

Distingue a su vez, el valor de la postura sentado en el aula “siendo el orden, el control y la vigilancia los medios más utilizados para concretarla.”(p.8)

Michael Apple (1995), aporta en sus investigaciones pedagógicas y sociológicas en el nivel inicial, aspectos relativos a continuidades y rupturas en las categorías del espacio y el tiempo siendo útiles estos aportes ya que son precedentes de las experiencias de los niños de primaria a observar y relevar en la presente investigación.

Méndes y Milstein (1997) desde una perspectiva etnográfica en educación, vinculan al cuerpo con el orden social por la intermediación de la *corporización del orden escolar*. Explican la comprensión del cuerpo en términos duales que se expresan en la asunción de la relación cuerpo-higiene, cuerpo-aprendizaje

y cuerpo-comunicación, atrayendo modos de inscripción de las prácticas. Proponen considerar la categoría sujeto/cuerpo en una investigación desarrollada en escuelas primarias de la Patagonia Argentina. Resultando único referente que utiliza el escenario escolar, relevan experiencias en primeros grados y otorgan entidad material a los efectos de las prácticas educativas.

Por otro lado, Milstein (2009) advierte sobre las distorsiones que los adultos aplican a la comprensión de los comportamientos infantiles, sin considerar la óptica de los niños al tiempo que propone considerar a la niñez como un genérico que no agota las diferentes formas de vivirla. Los niños realizan acciones importantes para ellos que atienden a su singularidad y se rigen por sistemas de valores y creencias.

Con una perspectiva similar, Gabriel Cachorro (2009) observa y analiza *dimensiones expresivas del cuerpo en la escuela* vinculando las categorías de cuerpo, comunicación y educación, relevando aspectos diversos de la sensorialidad opacados en la vida cotidiana escolar. En este sentido, deja abierta una ventana a la exploración de la sensibilidad y de la contraparte de la expresividad como es la receptividad corporal en juego en la escuela. Desde el seno de la Educación Física Jean Le Boulch (1989), diseña en Francia, un método educativo integral al que llamó Psicocinética que priorizó al movimiento al punto tal que lo elevaría a la categoría de ciencia humana. Por la minuciosa búsqueda de los componentes del movimiento, de su origen, de la ejecución, de su significado, estudia un aspecto del mismo que es la postura, y una función a la que llamó de ajuste que resulta útil a los fines de esta investigación porque establece una relación causal entre la práctica pedagógica tradicional, el fracaso escolar y una propuesta educativa activa para los niños.

Desde la sociología, Vigarello (1978), recorre la historia de la actividad física en Francia, a la que denomina *pedagogía corporal* sosteniendo a la repetición en el tiempo y la limitación del espacio de movimiento como forma de trabajo sobre la postura cuyo efecto es la corrección y la preparación del cuerpo para el mercado del trabajo ubicando a la escuela como factor y ejecutor de una vigilancia poderosa.

En el mismo sentido, Marcel Mauss (1985, citado por Bernard) considera que “las técnicas del cuerpo son las maneras, en que los hombres en cada sociedad saben servirse de su cuerpo, de un modo tradicional,” reservando a la educación un rol primordial como modeladora social ya sea por transmisión intencionada o por simple imitación de adultos “amados o respetados” del grupo de pertenencia. No profundiza en los modos de esa transmisión.

Dentro de la pedagogía crítica, Mc Laren (1998) analiza al cuerpo como producto social de técnicas ejercidas sobre el yo que resultan de trabajar socialmente sobre las emociones y los afectos al punto que se crean materialidades sobre el cuerpo, no sólo discursos sino entidades prácticas. En este sentido, la cultura escolar equipa a los alumnos con capacidades, particularmente de sujeción, que les serán útiles en el mundo del trabajo, de la vida ciudadana y del requerimiento del estado.

En una extensa investigación entre maestros de la zona de Tres de Febrero, Graziano (2015) desde la Pedagogía, indaga acerca de la representación de la infancia actual, los docentes afirman que es una etapa de malestar, aludiendo a comportamientos y modelos valorativos, que no refieren específicamente al cuerpo de los chicos como objeto de indagación pero que inciden como modelizaciones en sus prácticas educativas. Las modelizaciones se basan en una actitud que asegura la correspondencia entre el sujeto a educar y la representación que el educador porte. Señala a su vez, los riesgos de la idealización de la infancia que se califica negativamente en función de la distancia con los rasgos de la infancia real.

Candela (1999) desde el área del análisis del discurso, estudia la construcción situacional del conocimiento a través de las interacciones que se producen en el aula, dirigidas por el maestro quien se yergue como el responsable de ofrecer estrategias que pueden mejorar la calidad educativa al incluir la participación de los niños o, hacer todo lo contrario. Si bien se prioriza al lenguaje en tanto lazo que vincula a lo cognitivo con lo social, con sus formas de habla, modos de ensayar y acertar en los significados, puede agregarse una dimensión discursiva silenciada como es, la gestualidad corporal.

No se hallaron investigaciones que pongan el acento en la relación entre los fenómenos comportamentales, focalizando los posturales, de los niños de hoy, las prácticas pedagógicas y la emergencia de efectos modelizantes en lo

postural adecuados a los alumnos principiantes de escuelas primarias ni a la comprensión de las lógicas prácticas que los posibilitan como resultado del trabajo pedagógico combinado con la disposición de los niños. Se trata de comprender los microfenómenos sociológicos de la vida del aula ocultos en sutiles roces, distancias, aproximaciones, demoras, motricidades alisadas en sus modos y formas de producción.

El concepto de práctica corporal que proviene del campo de estudio de la educación física se muestra como un insumo potente para resituarlo en relación a la práctica educativa escolar, en articulación con una concepción del cuerpo como objeto polisémico que participa de las prácticas de enseñanza, de los intercambios discursivos en el aula y de las formas de construcción de sujetos sociales.

“En la trivialidad de la vida cotidiana (podría agregarse, la vida del aula), el cuerpo muestra los modelajes superpuestos.” (Cachorro, 2009: 28)

Se trata entonces, de desmontar algunas capas relativas a las motricidades legitimadas en el aula, en su particular valoración del tiempo y del espacio escolar vivido como microfenómenos a nivel del cuerpo, valorizados como recorridos inéditos.

Capítulo II: Estados del cuerpo escolar

En este capítulo se abordará conceptualmente la materia concreta sobre la cual la cultura trabaja: el cuerpo del humano es la materia en la que se define como tal, tiene cierta morfología, con posibilidades de desarrollo, normas de crecimiento y leyes de maduración que la condicionan. Constituyen una serie de elementos orgánicos que al ser parte de un mundo simbólico van a encontrar significados y mediaciones con las cuales comprenderse.

El movimiento, una de las capacidades del cuerpo humano, con su rasgo de acción observable, cuenta con la motivación como trampolín en su origen, será elemento de comunicación al portar la afectividad, vía de recepción y de expresión entre humanos.

El cuerpo, objeto tridimensional en una extensión que cobra sentido de espacio, es vivido como totalidad que contiene al sí mismo y a los otros y, a su vez, se halla comprendido en términos afectivos y relacionales singulares. Incluso está sometido a situaciones de satisfacción y de necesidad que arman ciclos duales anticipando el sentido del ritmo, eslabón del tiempo vivido y del tiempo cronológico que envuelve, limita y organiza órdenes naturales en situaciones culturales.

2.1-Arqueología física y motriz del cuerpo

El cuerpo es un objeto material que ocupa un lugar en el espacio, tiene capacidad de movimiento y lo atraviesan fenómenos de diverso orden: orgánicos, físicos, simbólicos, del lenguaje, de las situaciones socio históricas en las cuales se desenvuelva su existencia.

Por materia se entiende a la sustancia en sí, “una masa indiferenciada de la cual surgen otros elementos” (Ferrater Mora, 1975:266) asociada primitivamente al término *hyle* que proviene del griego cuyo significado es “madera”, luego se extiende al término “material”. La necesidad de explicar el movimiento ligado a la materia, lleva a desplazar la asociación entre materia y vida, del cual surgen una primera derivación entre lo físico, y lo metafísico para comprender la existencia de cuerpos.

En este punto Platón, piensa a la materia como masa informe y a la forma, como impresión, de modo que la capacidad de receptáculo de la masa dependerá de la forma que la habite. Más allá de las disquisiciones entre lo sensible y lo inteligible como materias diferentes hay una participación del movimiento, de la animación, de la calidad de la composición, del origen, del destino en tanta finitud y del ser o no ser de esa cosa.

Aristóteles plantea que la masa tiene una cualidad esencial de “receptividad” por lo tanto habrá diversas formas en la materia según el tipo de receptividad que posea. Así como el alfarero en su torno, delimita bordes circulares en torno a un eje que gira, esta peculiaridad de adquirir consistencia que diferencie un adentro contenedor y un afuera continente con sucesivos ensanchamientos y angostamientos que toma forma particular de la especie humana percibida como natural a costa de una mimesis serial identitarias. La cabeza arriba, los pies, abajo; los brazos a los lados y las manos alejadas del centro de gravedad del mismo.

Diversas disciplinas se ocupan de estudiar al cuerpo humano, de observarlo, explicarlo, nutrirlo, transformarlo, adornarlo e incluso decorarlo como tapiz real.

La sociología lo observa y lo describe como fenómeno frente al cual el hombre se posiciona polarmente, oscilando entre “la apología y la denigración” al decir de Bernard (1985) quien presenta la revolución que acarrea el mundo contemporáneo prometiendo para el cuerpo, liberación y desencorsetamiento de las costumbres que indefectiblemente naufragan en la trampa del mercado consumista y alienador.

Dentro de un exhaustivo estudio del cuerpo parte de las ideas de la filosofía que adjudican a la materia sensible un lugar residual y a la materia pensante una dimensión trascendental que se manifiesta de formas disímiles en el extenso campo de las religiones, las que intentan explicar el origen, la morfología y el destino de la materia pero conservan una dualidad que tomará rostros diversos. La puja entre la carne y el alma o el cuerpo y la mente será un partido reeditado desde los inicios de la humanidad. Cuerpo y dios se

interrelacionan en vínculos especulares o en postergaciones de satisfacciones en espacios extraterrenales.

Bernard (1985:174) asimismo, recupera el aporte de Marcel Mauss (1934) quien define a las “técnicas del cuerpo” vinculando la estructuración social del cuerpo y las percepciones naturales asumidas en los comportamientos cotidianos, señalando que “son las maneras en que los hombres en cada sociedad, saben servirse de sus cuerpos de un modo tradicional”.

Estas técnicas pueden ser aprendidas por transmisión organizada como es la educación o por imitación de modelos idolatrados o temidos.

Entonces es... sobre el cuerpo que se practican una serie de tratamientos que lo educan, lo preparan, lo disponen, poniendo de relieve la importancia de la técnica sobre un material maleable.

Los grupos sociales, las instituciones con mayor o menor nivel de estructuración operan en el cuerpo y a través del cuerpo, configurando respuestas específicas en modos y situaciones específicas como es el caso de la escuela, y del comportamiento del cuerpo en la escuela. A este proceso lo llamamos *dar forma*. Formatear² el cuerpo.

Desde el fin de las glaciaciones, el cuerpo porta la misma forma, un conjunto de maromas atadas a un eje de las cuales los movimientos de flexión, basculación, abducción, aducción son posibles sólo en un sentido o en otro. El desafío de la fuerza de gravedad será un condicionante permanente en la vida humana.

En este sentido, Landi (2000) afirma ante la llegada al tercer milenio que, “el viejo cuerpo humano -con sus huesos provenientes del paleolítico- se vuelva por fin técnicamente contemporáneo.” Se aproximan metamorfosis en la “colonización de la carne” por las nuevas tecnologías, arribarán mutaciones

² Formatear es el proceso de revisar, acomodar los requisitos del material para que rinda de modo eficaz para el fin predestinado del objeto, explotando su capacidad. En este caso, a costa de la cooperación del objeto en un proceso de recíproca transformación. Del objeto resulta un sujeto.

que lo harán más eficiente pero por sobre todo, lo fragmentarán. La comarca se hace global y el cuerpo conocido se “traviste” en nuevas identidades que navegan en el ciberespacio. De alguna manera los oráculos de la literatura y de la ciencia hacen reales las transformaciones del viejo cuerpo, para bien o para mal.

Desde el ámbito de investigación de la Educación Física, Cachorro (2016) sostiene que el cuerpo puede ser observado desde un caleidoscopio de enfoques:

“Disponemos de registros corporales del orden real, simbólico e imaginario “construidos a través de la palabra” (Elizondo Huerta, 2006:21); como instancias del reporte que hace alusión a su constancia física o material, es decir su corporeidad y su reflexión fenomenológica que deviene en corporalidad (cfr. Cachorro 2011); sus explicaciones fenomenológicas (cfr. Merleau Ponty, 1993) o hermenéuticas ofrecen relatos diferenciados de los cuerpos (...).” (Cachorro, 2016:11)

La palabra como elemento constitutivo del relato, de una forma del lenguaje en su potencialidad significante, condensa y acerca imágenes que delimitan, almacenan, ayudan a ubicar comprensivamente elementos de composiciones diversas: relacionales, orgánicas, ideales. Incluso imágenes que transfunden, mutan y se declinan a lo largo de la historia del sujeto. En el caso que nos convoca, son imágenes insufladas a costa de reiteración y de operaciones condicionantes sobre la materia maleable que es el cuerpo de un niño en desarrollo.

“El cuerpo físico entonces, es ese sitio donde se graban todos los sucesos. Es una referencia invaluable, donde podemos rastrear las huellas de la subjetividad y la intersubjetividad. Las pistas que esa materia nos brinda mediante su inevitable comunicación. El cuerpo es un sitio privilegiado para entrever la educación en manos de las instituciones que lo han tallado desplegando complejos dispositivos que a través de relaciones de poder, penetran los cuerpos para darle su fisonomía. Foucault (1992:163) nos

enseñaba que el cuerpo es un producto resultado de un tratamiento específico de la modernidad capaz de fabricar cuerpos.” (Cachorro, 2013:3)

La corporeidad se apoya en la experiencia sensible calificada en sus percepciones a través de procesos de disposición, de acostumbramiento, de domesticación y de canalización de los impulsos que se moderan y se constituyen en respuestas adecuadas en situaciones contextuales que la cultura legitima.

El término material deriva de madera, según se afirmaba. La belleza del cuerpo resultará en un concepto tan ideal como refractario a cuestionamientos y rebeldías, tan arbitrario y cambiante como la historia de la cultura como resultado de la producción humana a lo largo de los siglos. Hay un trabajo de producir ideales de belleza o su contrapartida, fealdad, y una forma concreta de intervenir sobre el cuerpo en las culturas en función de ellas.

Sobre el material orgánico y a cuenta de sus particularidades, se arma una laboriosa y graduada tarea de domesticación y dominio en muchas de sus capacidades. El cuerpo no sólo se valora en su apariencia sino también en los resultados de sus acciones.

Los órganos del cuerpo agrupados en aparatos, jerarquizados en sistemas funcionales solidarios se despliegan implicando a fenómenos físicos y químicos.

Sara Paín (1985) establece una diferencia entre el organismo y el cuerpo, hay una programación inscripta que viene de la especie para el organismo y una preparación cultural para el cuerpo. Afirma:

“El organismo puede definirse fundamentalmente como programación. La sabiduría del organismo está integrada como una memoria asentada en la morfología anatómica de los distintos órganos.(...) Los cambios orgánicos no programados son apenas perceptibles entre una generación y otra y los anatómicos exclusivamente cualitativos, como por ejemplo la talla, son más frecuentes que los funcionales.” (Paín, 1985:115)

Hay dos formas de comprender al cuerpo conciliando la lógica del material orgánico con el trabajo de la cultura, como una relación que lo señala y determina otros fenómenos impresos en la materia vital.

“Hay un cuerpo real distinto del organismo, y en gran parte, independiente de él. Así el organismo es un sistema de autorregulación inscripto mientras que el cuerpo es un mediador y a la vez, un sintetizador de comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto.” (Paín, 1895:115)

Los seres humanos corresponden a la especie de los mamíferos que se caracteriza por contar con una espina dorsal como endoesqueleto óseo, que articula dos cavidades de tamaño inversamente proporcional entre el segmento superior y el inferior, con formas de bóvedas como son el cráneo y el tórax a su vez, éste último, dividido en dos compartimientos por una pared muscular denominada diafragma, ubicada en la mitad topográfica de la estructura que conforma la extensión del cuerpo humano.

El esqueleto tendrá la función de soporte del peso del cuerpo y crecerá también con él. “Los mamíferos amamantan a sus crías, proceso que implica un período relativamente largo de cuidado parental que favorece ciertos tipos de aprendizaje.” (Curtis, 2006:1043).

El cuerpo humano desde el punto de vista biológico, está conformado por células especializadas, organizadas en tejidos, “que son grupos de células que llevan a cabo una función unificada.” (Curtis, 2006:1043)

Los tejidos se integran en estructuras organizadas en órganos con funciones no aleatorias sino coordinadas. Son de cuatro tipos, conectivo (también llamado conjuntivo), epitelial, muscular y nervioso. Estos últimos adquieren relevancia en las temáticas no sólo funcionales sino relacionales por el tipo de investimento con que se asuman y experimenten a lo largo de la vida.

El tejido conectivo tiene una matriz dispersa³, por el contrario, el tejido epitelial se organiza en capas envolventes y superpuestas unidas fuertemente,

³ Por matriz dispersa se entiende al material extracelular “conformado por polisacáridos y proteínas secretados localmente que constituyen una intrincada red. La *sustancia fundamental*

capas que soportan la tensión del tejido (estímulos térmicos, sensoriales, afectivos soportados por las células mismas), protegiendo la frontera del organismo, llegando a configurarse en membranas diferenciadas llamadas mucosas⁴; (...) “todo lo que entra y sale del cuerpo y de sus distintos órganos debe pasar a través del epitelio, que constituye así una barrera selectiva entre el medio externo y el tejido conectivo subyacente”. (Curtis, 2006:1045)

Los tejidos conectivos del organismo humano se diferencian entre el sanguíneo y el linfático con matriz fluida y funciones de transporte y defensa; y el óseo, sustantivamente distinto por su composición dura, rica en calcio, cuya rigidez permite realizar las funciones de sostén del cuerpo y tolerar el desafío de la gravedad.

El tejido muscular, según Curtis (2006) está conformado por células que pueden contraerse con funciones especializadas y se agrupan según su apariencia en músculos estriados (semejantaban bandas al microscopio) y músculos lisos, como la mayor parte de los músculos responsables de la actividad involuntaria como la respiración.

El tejido muscular estriado representa la mayor masa del cuerpo humano, casi un 40% del peso del cuerpo en el humano según Curtis (2006); uniendo los huesos a través de un tipo resistente de tejido conectivo que forma los tendones, algunos de ellos muy largos.

“Cuando el músculo se contrae⁵, los huesos se mueven alrededor de una articulación que se mantiene unida por ligamentos y generalmente contiene un fluido lubricante. La mayoría de los músculos esqueléticos trabaja en grupos antagonísticos, uno flexionando o curvando la articulación y el otro extendiéndola o enderezándola. (...) Dos grupos antagonísticos pueden, también contraerse juntos lo cual estabiliza una articulación. Esta acción muscular nos permite, a nosotros y a otros organismos, permanecer erectos.” (Curtis, 2006:1053)

viscosa y amorfa, es el principal componente de la matriz y ocupa el espacio entre células y las fibras que también forman parte de la matriz. (Curtis, 2006: 1049)

⁴ Las mucosas del cuerpo humano se regeneran permanentemente y actúan con frecuencia de resonador manifestando disfunciones en el ser humano.

⁵ La contracción muscular se produce por la intervención de dos proteínas ensambladas, como la actina y la miosina. (Curtis, 2006: 1062)

Estas contracciones facilitan desplazamientos de fluidos, permiten las funciones de propulsión de la sangre o regulan la velocidad del caudal y su presión en función de las acciones. Estos mecanismos serán importantes en relación a los procesos de tensión y distensión aplicados en técnicas de intervención corporal como la relajación, en particular en el caso de la vasodilatación, provocados como efecto de técnicas específicas.

Otro tipo de tejido es el nervioso cuyas unidades funcionales son las neuronas, que transmiten impulsos nerviosos (Curtis, 2006). Sus formas son particulares, cuentan con un cuerpo celular, algunos filamentos cortos llamados dendritas y una prolongación muy extensa llamada axón. Dentro de la masa cerebral se ubican los cuerpos celulares y los axones se desprenden intervando el resto de los segmentos corporales alejándose de la cavidad craneal que contiene al cerebro, principal órgano del sistema nervioso.

Las neuronas tienen varias funciones: recibir los estímulos del ambiente, externo, las señales del medio interno, integrar la información y efectuar la respuesta. A estas últimas se las denominan respuestas motoras y serán las que nos ocupen específicamente en el caso de los movimientos voluntarios; todas forman parte de circuitos que al modo de postas se organizan de forma compleja cuyos mecanismos aún no pueden desentrañarse.

Sin embargo, Bick y Nelson (2015) explican que la sensibilidad del sistema nervioso a las señales del ambiente se muestra en las consecuencias de haber vivido condiciones desfavorables en la primera infancia. Hay casos de adultos que vivieron en entornos de deprivación psicosocial por escasez de estímulos⁶ o ambientes amenazantes que padecen limitaciones cognitivas y emocionales en su vida adulta. Señalan los autores en un informe sobre investigaciones con microimágenes sobre el cerebro, que hay sistemas neurales especializados en funciones emocionales, cognitivas y comportamentales que se despliegan según algunos principios generales. El

⁶ Incluso se reduce el volumen cerebral como efecto de experiencias vitales en ambientes desfavorecedores relacionales. (Bick, Nelson, 2015:12)

primer principio señala que el desarrollo del cerebro es un proceso prolongado desde la gestación y se extiende “hasta la tercera década de la vida.” Y aclara:

“En la semana 23° de gestación comienza una sobreproducción masiva de sinapsis o puntos de señalización neuroquímica entre neuronas. Esta superabundancia de sinapsis acaba reduciéndose mediante un proceso denominado “poda” que depende en gran medida de la información procedente del entorno. Mediante este proceso las sinapsis no utilizadas se eliminan.” (Bick, Nelson, 2015:10)

Si bien la mielinización⁷ neuronal finaliza en las áreas sensoriales y motrices en los primeros cinco años de vida, otras áreas como la frontal, responsable de la regulación de las emociones, se completa en la vida adulta. El segundo principio señala que “el cerebro se desarrolla en el contexto de la experiencia (...) mediante una interacción constante entre los genes y el entorno.” (Bick, Nelson, 2015: 10) Sin embargo, en el caso del estrés extremo por privación del entorno los procesos de arborización y poda se reducen, limitando la plasticidad resultante de la experiencia. La plasticidad alude a una capacidad de la neurona de estructurar funciones equivalentes. El tercer principio señala que el cerebro se desarrolla en forma jerárquica por lo cual “cada fase del desarrollo cerebral crea las condiciones necesarias para la fase siguiente, con lo que los sistemas avanzados dependen de los básicos, (...).”(Bick, Nelson, 2015:11)

El cuarto principio señala que “los primeros años de vida constituyen un período especialmente sensible en el desarrollo del cerebro”. La sensibilidad es respecto del entorno, de la información recibida o no. Las señales deben ser previstas, “para aprovechar la totalidad de su potencial genético”, entre las cuales se hallan señales de “patrones de luz y a una serie de estímulos sonoros, que hacen posible el desarrollo de los sistemas visuales y auditivos.” (Bick, Nelson, 2015:11)

⁷ Mielinización: se denomina al proceso de investimento de mielina que envuelve los axones neuronales y permite funcionamientos precisos y ajustados en las acciones. Se produce en los tres primeros años de vida y sigue las leyes del desarrollo del ser humano. Del centro al eje y de la cabeza a los pies; próximo-distal y céfalo-caudal.

Si bien los estudios se concentran en niños institucionalizados, las vivencias de desamparo padecidas en familias que viven en medios violentos o altamente precarios, inciden directamente en el desarrollo de la capacidad neural pero, a su vez, los estudios dan cuenta de la potencialidad de mejora observada en niños que han sido recibidos en entornos familiares receptivos y enriquecedores, en términos cognitivos y comportamentales.

A nivel morfológico, la firmeza de la cintura escapular (a la altura de los hombros), la apertura de la pelvis, la unión entre ambos y el desarrollo de los tejidos del abdomen, posibilitaron la postura erguida y la peculiaridad de desplazarse en medios como el terrestre, cuya atracción hacia abajo se beneficia con las calibraciones que permitieron la liberación de miembros superiores. “La postura bípeda y el andar erecto constituyeron el gran salto evolutivo de los homínidos” (Curtis, 2006:1052) precursores del hombre del paleolítico.

El sistema nervioso es el responsable de la motricidad, de la capacidad de moverse, de desplazarse a través de la marcha y sus variantes, como la carrera y el salto, consecuencias de la bipedestación. Se distribuye en dos partes: el central y el periférico, conformado por el cerebro y la médula espinal respectivamente. “La médula espinal, que es un cilindro delgado de aproximadamente el grosor del dedo meñique, en un corte transversal puede verse dividida en un área central de materia gris y un área central de materia blanca (...)”. (Curtis, 2006:1245)

Ambas estructuras conducen las señales desde las zonas internas a las extremidades en sentidos de aferencias y eferencias. En la base del cerebro, se halla el tallo cerebral, que controla otras funciones somáticas como la respiración y la presión sanguínea que son automáticas.

Los axones de las neuronas espinales que llegan a todos los extremos del cuerpo, se agrupan en nervios, cada uno consta de una porción sensorial (receptora del estímulo) y una sección motora, que ejecuta la respuesta (efectora). Estas respuestas son en principio reflejas y tienden a preservar la integridad del organismo, raíz del movimiento voluntario. En este sentido, es necesario diferenciar un proceso de sensación de una percepción. Las

sensaciones son hechos de transformación de energía de un estímulo en una respuesta como “potencial de acción”. (Curtis, 2006:1267)

Los estímulos pueden ser luminosos, térmicos, kinestésicos, auditivos; la intensidad depende de la frecuencia de reiteración y su correlato para catalogarlos será, el potencial de acción cuya función es enviarlo a distintos centros nerviosos para su identificación y permitir posibles respuestas. Las sensaciones se diferencian según el tipo de órgano y la función que las integra. “Los músculos esqueléticos son los efectores del sistema nervioso somático. Cada músculo está constituido por fibras musculares-células largas, multinucleadas-unidas por tejido conectivo.” (Curtis, 2006:1289). Puntualmente, la “acción coordinada de los sistemas muscular y esquelético es la que produce en realidad los movimientos.”(Parker, Thibodeau, 1987:149)

Respecto del movimiento, es posible afirmar que los músculos esqueléticos, mueven a los huesos y permiten la función de mantener la postura y producir el calor corporal. Los huesos constituyen la materia que como una argamasa sostiene la postura y permiten los desplazamientos en sentido real, implicando cuestiones de la física, de la gravedad, del ambiente, entre otros aspectos.

“La gravedad tira constantemente de las diversas partes del cuerpo, y los huesos tienen formación irregular para balancearse uno sobre el otro; en consecuencia, el único mecanismo para que el cuerpo se mantenga erguido es que los músculos ejerzan tracción continua sobre los huesos en dirección opuesta a la fuerza de gravedad.” (Parker, Thibodeau, 1987: 197)

En la lucha contra la gravedad participan otros sistemas como el respiratorio, el circulatorio, que tendrán un papel decisivo en las acciones exploratorias, en la permanencia postural, en las interacciones con los objetos del ambiente naturales y fabricados por el hombre como el mobiliario cotidiano, escolar o lúdico. Los “registros” del componente físico del cuerpo (Cachorro, 2016) están atravesados y condicionados por lo real que parte de la estructura propia de la especie, de sus condiciones de desarrollo y de una serie de capacidades construidas culturalmente en base a la posibilidad del pensar y del lenguaje.

Hemos asistido a una expedición hacia la vida microscópica de la constancia física del cuerpo, nos dirigiremos a relevar otra instancia del proceso de intervención cultural sobre el organismo en términos amplios.

2-Otra capa arqueológica: la forma corporal

La existencia de un ejemplar de la especie humana se plasma en un real orgánico al que se nomina cuerpo. Es una extensión cuya morfología es la del individuo humano; cuyas reglas de crecimiento están muy cerca de las vicisitudes de su cultura y los acontecimientos de sus tiempos históricos.

Contar con una cabeza, un tronco, brazos y piernas, lo pondrán dentro de un conjunto de individuos similares a otros pero a su vez, diferente y singular.

Desde tiempo inmemoriales constituyó una preocupación de los estudiosos esclarecer el interior de esa realidad, hurgar en sus capas, desarmar sus componentes, hallar las lógicas de su funcionamiento microscópico e intentar organizar en estados previsibles aquellas expresiones que resisten a la estandarización como el caso, de la gestualidad.

Sin embargo, la configuración del cuerpo, las formas de vivirlo, de utilizarlo, de nutrirlo, de procesar su experiencia vital, no sólo dependerá de la satisfacción orgánica de sus necesidades sino y particularmente, de una serie de requisitos del orden de lo simbólico y relacional. Un niño al que no se le hable es probable que se sienta tempranamente solo y se desprenda de la vida en una prematura depresión. El estado de palabra ordena en un universo comprensible lo que es del orden de lo real. Lo simbólico alude a la posibilidad de representar lo ausente, supliendo por símbolos lo concreto.

Sostiene Benoit Lesage (2014) que en el proceso de verticalización, que precede y caracteriza a la marcha propia del humano, se produce coincidentemente, la estructuración del sujeto en un juego de conquistas envolventes que aplican las posibilidades de enrollamiento, la extensión, el juego de espirales y de peso que se apoyan sobre las cadenas musculares, entre otros elementos.

Las cadenas musculares se forman por músculos esqueléticos con sus respectivas prolongaciones articulatorias ejecutadas por los ligamentos y tendones que los prolongan y tensan. Sus formas envolventes divididas según patrones denominados anterior, posterior, mediano según se posicione el observador de las formas humanas.

Lesage (2006) sostiene que las cadenas musculares son “el soporte locomotor de configuraciones complejas a las que se podría calificar como estructura psicocorporal.” (p.45)

“La noción de cadena muscular remite a una concepción solidaria de las partes del cuerpo. Esta solidaridad se presenta a diferentes niveles: solidaridad articular, debida a la propia estructura del esqueleto y de sus medios de cohesión (...). Solidaridad neuromuscular de la cual la coordinación óculo-cefálica o los reflejos arcaicos son ejemplos. Solidaridad fascial (de una parte del tejido fibroso) que puede ensamblar tejidos ricos en colágeno como sistema mediador en razón de sus propiedades físicas.” (Lesage, 2006:45)

Se pueden considerar a las cadenas musculares como un lenguaje del cuerpo, como el soporte de las expresiones de los sujetos, como la base locomotriz de la estructura psicocorporal definiendo “arquetipos” que pueden ser vividos o padecidos.

Cada modelo se vincula con posibilidades de movimiento de la estructura entendida como un todo solidario donde, una parte, implica al todo. Las cadenas en acción otorgan sensaciones, la certeza de existir, de estar ahí. Los efectos de los cuidados brindados por el ambiente familiar resultan segurizantes implicando a todos los sentidos, y constituyéndose en las primeras representaciones en el niño, en la forma que asumen esas primeras representaciones son las formas esféricas del sí mismo, según sostiene Doltó (citada por Lesage, 2006:49).

El juego de las cadenas musculares, por el ejercicio de sus posibilidades intrínsecas, vinculadas a la capacidad de estirarse y de enrollarse, de responder al desafío de la gravedad mediante vaivenes del peso de los

segmentos y las rotaciones devenidas en acciones en forma de espirales, cuando llegan a la extensión plena, e incluso en el transcurso de esta conquista, se fija la identidad y se asumen caracterizaciones según se porte a la estructura física.

La formación de un eje axial, organiza a la estructura y sus movimientos. “Es un organizador del equilibrio que necesita para ser preservado, un equilibrio de fuerzas. La axialidad del cuerpo humano es longitudinal, organizada a partir de un primer momento de la oralidad y le permite al bebé salir de la confusión de los hemicuerpos (o hemiespacios), derecho e izquierdo.” (Lesage, 2006:52)

El eje es un referente, el punto de partida y a su vez, de llegada al cabo de un repliegue, desde el cual se ejerce la función de vigilancia, para ligarse con otro.

Por función de vigilancia se alude a una disposición orgánica, parte del tono muscular que implica “estar listo para” a nivel celular y a nivel visceral e implica un ajuste reflejo entre el metabolismo y la vasomotricidad. La vigilancia se regula, implica la sensación de sí, define un punto de vista, de oír, de sentir, de tocar, un lugar vivido y desde el cual puede diferenciarse lo que es oportuno, lo que es amenazante o lo que es segurizante. (Lesage, 2006:20)

Por ejemplo, el recién nacido puede inclinar su cabeza, hacia donde la pesantez del cuerpo lo lleve, sin embargo es desde un eje, que el niño pequeño la gira en la búsqueda del rostro de la madre; cuando se produce ese viraje, es coincidentemente con el punto de llegada al eje, el instante de la alineación que la tonicidad global, se incrementa y el niño se prende a la mirada de la madre.

Es necesario incluso un buen apoyo de la cabeza para el inicio de esta experiencia vital. Géneviève Haag, estudió la relación entre la axialidad y la subjetivación, “es decir, el nacimiento del sujeto y aún más de la conciencia de existir, del sí mismo (de ser yo)” se halla vinculada al eje corporal. (Lesage, 2006:52)

Al modo de un manequí el cuerpo se pliega y se despliega en el movimiento de sus segmentos en conquistas cada vez más precisas y eficientes.

Vinculadas a patrones de movimiento, se puede observar el desarrollo motor como una historia de sí mismo en relación en la cual se considera que la verticalización es “una edificación tónica, y la integración dinámica, por etapas evolutivas (...). La marcha es la culminación de estos procesos que significan que lo esencial ocurrió antes, en el piso.” (Lesage, 2006:64)

La postura es, la posición del cuerpo en el espacio. La posición trae a escena una detención, vinculada a un cierto estatismo, a la ausencia de movimiento, o a su potencial gramático contenido en una figura, como es el caso de la actitud.

“Nosotros empleamos el término postura en el sentido de una posición del cuerpo entero, o de una parte del cuerpo; que sirve, frecuentemente, a la preparación de un acto y puede, por otra parte, desencadenar una secuencia de movimientos cuyo final es un estado.” (Ajuriaguerra, 1993:25)

El acto tal como lo enuncia Ajuriaguerra (1993), puede ser un mínimo pasaje entre dos situaciones, con equilibrios y desestabilizaciones en el transcurso entre una y otra posición. Puede implicar a segmentos que conducen la acción atravesando sucesiones, retrocesos, velocidades, y cuando se estabilizan configuran un estado. Sensaciones provenientes del interior del cuerpo, de la periferia, del entorno toman forma de imágenes asociadas al gasto energético que se guardan en registros diferenciados en dos tipos de resultados agradables o desagradables en principio.

Sin embargo, la postura no es una condición sine qua non, sino que es una conquista de la especie humana que tracciona entre la filogénesis que la contiene en su dirección y sentido y, la ontogénesis que opera en su ocurrencia fáctica, como tamiz singular de lo general, en cada individuo humano.

La postura es una configuración real sometida a las posibilidades orgánicas, que alcanza en la bipedestación una distinción primordial. La postura es una figura estática en un determinado instante y a su vez, la suma de una serie de estados que desplegados se expresan como comportamientos.

La postura contiene a la naturaleza, a lo relacional, a lo socio cultural que la dimensiona como lenguaje, como elemento de comunicación a través de procesos interhumanos y contextuales de construcción de significados.

H. Wallon “ubicaba el motor de la evolución en las interacciones entre el movimiento y el tono”. (Ajuriaguerra, 1993:21) La posición del cuerpo se percibe en términos de puntos de apoyo que a su vez contienen a su contrapartida que es el sostén. ¿Pero... qué forma asume esa geografía?

La forma es una composición de segmentos organizados en torno a un eje sagital al que se agrega la simetría como característica, una forma que partida al medio resulta en dos partes de similitud aparente, percibida como tal.

Sobre el término simetría, nos aclara Rosenvasser Feher (2009:19) “decir que algo es simétrico suele denotar que tiene armonía en las proporciones, equilibrio de las formas.”

A lo largo de la historia, se asocia la simetría con la belleza, y a su vez esta representación adjudicada a las obras del hombre y al cuerpo imponen sutilmente un modo de concebir y percibir lo bello como equilibrado, y armónico. A su vez, lo desequilibrado no porta belleza y es disarmónico. La armonía es un atributo de la forma.

Sin embargo en la actividad propiamente dicha, la recurrencia a zonas dominantes de carácter orgánico o funcional establecerán percepciones, representaciones y consistencias del material variados entre costado y costado del cuerpo. Responde al fenómeno que aclara Rosenvasser Feher, por la cual (...) “la asimetría aparenta como simétrico” (2009:30).

Estas referencias actúan como mojones en la adjudicación de direcciones y sentidos al movimiento: toda actividad social y práctica humana requiere de estas referencias de las que luego se sirve gran parte del trabajo en general y del trabajo escolar, en particular.

El cuerpo es el principio y el fin de esta “cartografía inscripta” (Cachorro, 2016), el territorio a mapear, representar, direccionar y orientar en el espacio donde los referentes serán el apoyo, las sensaciones, las representaciones y

las adecuaciones labradas en un largo y costoso proceso de señalizaciones culturales y relacionales.

Entre las preocupaciones históricas se halla la búsqueda de referentes en el armado de una cartografía del cuerpo, lo más exacta posible. Desmontar las capas de carne para poder representarlas, de allí que se asocie a lo espurio, prohibido e incluso profanatorio el afán por deshilar las formas humanas para dejarlas comprensivamente expuestas en las obras del arte.

“El Hombre de Vitrubio se ha vuelto un símbolo no sólo de la simetría del cuerpo sino, además, del hombre como medida de todas las cosas.”
(Rosenwasser Feher, 2009: 24)

El centro es el ombligo, la figura humana está inscrita en un círculo que se incluye en un cuadrado. El hecho de la esfera que contiene al cuerpo con sus medidas tiene que superar el engaño de la vista, dado que al rotar la extensión de brazos, ésta es equivalente a la altura total del cuerpo, cosa que es imperceptible al ojo humano. Lo interesante es que propone la atención sobre el valor de la esfera como medida divina, que equivale a la simetría perfecta.

Aristóteles, cuya influencia en el pensamiento occidental es innegable, consideraba que la perfección eran el círculo y la esfera. De allí que la insistencia en la replicación, en la imitación del modelo sea una recurrente forma de trabajo, en el dibujo de la esfera y la curvatura. El caso de la letra cursiva, como práctica de la mano, puede idolatrarse como el arte de la sucesión armónica de las curvas. La perfección y la exactitud como medida de comparación de un producto realizado por plumas, pinceles o grafitos.

En un objeto como el cuerpo, que tiene formas por mitades similares resiste a las comprobaciones empíricas de la simetría, ya que se puede rotar, se puede trasladar y reflejar en una superficie especular. Rosenwasser Feher (2009:29) aplica estas comprobaciones para los objetos producidos por el hombre o en la naturaleza misma, para hallar patrones que se repiten y que a su vez implican a su contrapartida, la asimetría. Las formas similares del cuerpo se refieren a la estructura de los miembros, a los órganos de los

sentidos, al rol del eje vertical del cuerpo y su papel en variantes posturales y motrices.

Es necesario señalar que el cuerpo se presenta como una realidad estética cuyo exterior es simétrico pero no así el orden interior de sus órganos y sistemas vitales:

“la simetría de la forma externa de un organismo está relacionada con su necesidad de distinguir direcciones en el espacio según su mecanismo de locomoción. Cuantas más direcciones necesita distinguir tanto menor es su simetría: los organismos con simetría bilateral tiene un solo plano de simetría de reflexión y ningún eje de rotación; los cilíndricos o cónicos tienen un eje vertical central, que es el eje de las simetrías rotacionales y por el que pasan infinitos planos de simetría de reflexión (...)” Rosenwasser Feher (2009:103)

Los movimientos, los automatismos derivados de ellos, harán un aprovechamiento de las rotaciones y los ejes como puntos de partida y referencias en la realidad espacio- temporal donde se desplieguen las acciones humanas. La percepción implicada en las formas del cuerpo es aparente, ya que las similitudes entre mitades es imperfecta, sólo resulta idéntica desde lo idiosincrático, en el plano mental, como una ilusión, como pueden ser los rostros en sus mitades o las extensiones de los miembros superiores o inferiores. Por otro lado, en apariencias simétricas hay funciones diferenciadas como es el caso del cerebro cuyos hemisferios funcionalmente responden dominancias de hemicuerpos contrarios. “La asimetría en el control cerebral se evidencia también en la preponderancia de diestros sobre zurdos, rasgo que, en apariencia, se ha manifestado en sociedades humanas en todos los tiempos y lugares.” Rosenwasser Feher (2009:104)

La percepción se asocia con la proporción y ésta, con la belleza de las formas. Por extensión con la belleza de las producciones surgidas del cuerpo en funcionamiento, dentro de la vivencia de una acción.

El término movimiento halla su raíz en el latín *movēre*⁸ que implica “hacer que un cuerpo deje el lugar o espacio que ocupa y pase a ocupar otro.” El sustantivo resultante es la conducta, es una acción vinculada a la traslación en el espacio.

Le Boulch (1989) plantea que el movimiento es una conducta observable en un ser vivo. Se puede definir como “la reacción de un organismo, como un acto dirigido a un determinado ambiente.” (p.39)

Murcia (2013) coincide con Le Boulch afirmando:

“el hombre comparte con el resto de los seres del mundo animal el privilegio de la movilidad autónoma gracias a la cual desplaza su cuerpo y sus apéndices móviles en el mundo que le rodea. La motricidad de relación se expresa en tres grandes dominios funcionales, que implican a las funciones de locomoción, que permiten el desplazamiento del cuerpo en su conjunto y que van a contribuir a la construcción del espacio de los lugares; las funciones de manipulación que realizan acciones sobre los objetos (...) como la exploración, transformación, prehensión, ataque, defensa, construcción; y las funciones de expresión inscriptas en los procesos que instauran las relaciones con los seres que le rodean, dando lugar a toma de actitudes, de mímicas o movimientos que toman valor de señal de comunicación.”(Murcia, 2013:6)

Además del equipamiento orgánico es posible preguntarse por el proceso de desarrollo que lleva a una autonomía plena y eficaz respecto del movimiento.

La pregunta por el origen del movimiento, se responde en términos de motivación, aquel impulso que lleva al primer desplazamiento, en el cual se reconocen dos motivos centrales, uno es la apetencia y el otro, es la preservación. Ambas reacciones surgen para responder a una necesidad alimentaria o para salvaguardar la integridad física al percibirse amenazado. Sobre este aspecto, aclara Gómez (2002), respecto de los niveles de integración de acciones corporales dentro de las cuales ubica al movimiento,

⁸ <http://dle.rae.es/?id=PxKjVIC> visitado el 7/1/2019

señalando, un primer nivel que es el biológico que refiere a los aspectos físico-químicos, cercanos a la biología; un nivel vital que ubica en

“las interacciones instintivas entre el organismo y su medio. Tales interacciones no pueden explicarse únicamente desde las interacciones físico-químicas, sino a partir de una dialéctica de instintos, necesidades y pulsiones desencadenadas entre el organismo y su medio. (...) y un nivel racional-social que implica una dialéctica “de comportamientos aprendidos en el grupo social y cultural de referencia.” (Gómez, 2002:45)

Aclara que el término instinto tiene un nivel de existencia dentro del sistema nervioso, son innatos, se los porta desde antes de nacer, su finalidad es el vector que dirige su acción, que es satisfacer la necesidad y requieren un estímulo específico de provocación de la conducta.

La motivación promueve el movimiento como fuerza impulsora, resulta en una conducta objetivable, un hecho fáctico. Las reacciones apropiativas (también denominadas apetitivas) incluyen “un dinamismo en la impulsión hacia el acto” (Le Boulch, 1989:42), hacia el objeto, con un aumento de la tensión muscular. La situación intermedia en la búsqueda de ese objeto resulta un comportamiento o una conducta.

Un comportamiento es un medio para alcanzar una finalidad o realizar un pasaje entre estados a situaciones es observable, objetivable.

Un movimiento resulta de utilidad si cumple con su objetivo. Una acción concreta que modifica al objeto es una acción denominada transitiva. Gran parte de los movimientos aprendidos responden a fines utilitarios como es llevarse el alimento a la boca, higienizarse, vestirse, escribir en el caso de movimientos dentro de conquistas culturales.

Hay un tipo de movimientos que implican una relación entre segmentos que se organizan para alcanzar una finalidad y se denominan movimientos coordinados y responden a las características de la morfología del cuerpo humano.

La finalidad de los actos preside la ejecución de todos los movimientos coordinados. Los movimientos coordinados, como se afirmó, son un tipo de movimientos que vinculan acciones parciales, secuenciadas y relacionadas en un mismo momento de ejecución. No todos los segmentos tienen la misma relevancia ya que algunos ejecutan y otros soportan.

Hay un grupo específico de movimientos a los que se denomina praxias (o praxis en el caso de Le Boulch, 1989) que responden a una definición genérica de serie encadenada o secuencia de movimientos con un fin determinado.

El autor, que intenta elevar al movimiento a la categoría de ciencia, en su exhaustiva presentación, señalará que hay una serie de movimientos que no tienen finalidad útil y que se “escaparán del control” como los tics y los movimientos expresivos a los cuales relaciona con la personalidad, con las emociones y las sensaciones.

Cabe destacar que Le Boulch (1989) señala la relevancia del movimiento y del contexto o ambiente en el cual se produce y que permiten, por ello, encontrarle un sentido. Un tipo de movimiento expresivo es el gesto. “El gesto expresa, manifiesta una realidad humana, ni función biológica ni social pura.” (Le Boulch, 1989:47) El gesto se asocia a la comunicación aún sin intención de comunicar, colocando al movimiento en el rango del simbolismo.

La mímica es el conjunto de cambios de semblante, que expresa los estados afectivos. La mímica facial o manual, acompaña, apoya, reafirma o deniega el lenguaje verbal y se constituye en un objeto relevante en culturas altamente dependientes del lenguaje verbal como la occidental.

La actitud, designa una manera de sostener el cuerpo, traiciona las intenciones del sujeto y contiene un determinado nivel de vigilancia favorable a una acción eventual. “La actividad lúdica es el gasto de energía física y mental sin finalidad útil, que se realiza sólo por placer.” (Le Boulch, 1989:54)

Toda actividad motriz estará asociada a la corrección en su ejecución, a la precisión y a la economía de esfuerzo asentada en el tono muscular. El tono es un concepto estudiado por las ciencias naturales, por la biología, la fisiología, la

anatomía, entre otras disciplinas. La capacidad del tejido muscular de estirarse y contraerse es posible por la existencia del reflejo miotático.⁹

En numerosos estudios se explora la incapacidad del humano de valerse por sí mismo al momento de nacer, y las necesidades vitales que lo determinarán. Wallon afirma que existen dos tipos de reacciones vegetativas y motrices en el recién nacido, y que éstas se “hallan controladas por centros nerviosos específicos y canales determinados para su propagación.”(Ignasi, 1986: 49)

Wallon encuentra un punto de unión entre ambas reacciones, al definir a la función postural como un canal intermediario que participa de las respuestas motrices, viscerales y tónicas del organismo que conducen a la emoción. Aclara que en el adulto en la vida de relación estas respuestas lejos de ser globales como en el pequeño, sólo aparecen ligadas a “crisis emocionales.”(Ignasi, 1986:49)

En la tonicidad, en el pasaje entre tensión y distensión se halla un elemento esencial de adaptación que es la emoción. La emoción es el rudimento de la afectividad. Al pasaje entre calidades tónicas se lo denomina fluctuación tónica.

El vocablo emoción proviene del término latín *emotio*, derivado de *emotus*, a su vez, participio pasado de *emoverse* que significa mudarse, alejarse, pero particularmente, agitar. Se asocia su significado comúnmente, con un cambio repentino de estado afectivo, una irrupción intensa y desorganizante.¹⁰

Lo que coloca a nivel instintivo una serie de respuestas que tienen vías de expresión eferente y aferente. En el sentido común responde a estados de ánimo y a respuestas elementales y en general, de escasa flexibilidad. Wallon señalará desde la neurología que el movimiento abre a la vía de la comunicación humana superando aspectos biológicos reductores de su capacidad semántica.

⁹ Identificado por Sherrington en 1894.

¹⁰ <https://es.wiktionary.org/wiki/emoci%C3%B3n> visitado el 8/1/19

Como ya se afirmó, hay un sistema de vinculación entre las estructuras centrales y periféricas que participan en la mantención del tono muscular, en la ejecución de la postura y la actitud, en las “variaciones y adaptaciones a la actividad motriz automática o voluntaria, actúan como un servomecanismo de regulación por retroacciones y retroestimulaciones.” (Chokler, 1988: 112)

A este “feed-back” se lo reconoce como el soporte material, de tipo neurofisiológico, de la actividad psíquica, que puede explicar la “interrelación entre aspectos emocionales, afectivos, cognitivos y simbólicos del sujeto, no puede entenderse fuera del proceso histórico, de construcción de la red de vínculos que aseguran la adaptación transformadora al medio.” (Chokler, 1988: 112)

El movimiento, sostiene Wallon, se confunde con las condiciones exteriores del acto y las condiciones subjetivas del acto, por eso las progresiones del movimiento son también los avances en la vida de relación del individuo y su medio, según sostiene Ignasi (1986).

“Wallon describe tres clases de movimientos. El movimiento pasivo, que se establece bajo la dependencia de fuerzas exteriores. Suscita reacciones de compensación y equilibrio, como son los reflejos laberínticos del bebé. El movimiento exógeno, se debe a desplazamientos activos del propio cuerpo en el medio en que se encuentra (locomoción), o de sus órganos en relación a los objetos. Finalmente el tercer tipo está constituido por las reacciones posturales. Consiste en el desplazamiento de segmentos o fracciones corporales. Su exteriorización forma las actitudes y la mímica.” (Ignasi, 1986: 57)

En la progresión de la vida mental, la expresión de la emoción va adquiriendo matices sutiles en donde su manifestación toma formas socialmente aceptadas, cada vez más mediatizadas, como se observa en las reacciones globales e intensas en los niños pequeños a diferencia de las retenidas o contenidas, en el caso de los adultos.¹¹

¹¹ Tal es el caso del formateo social que implica el dicho, los hombres no lloran, Es posible ver a un niño de dos años “berrinchar” pero no así a un adulto frente a una situación frustrante. Esto explica mucho de las retenciones emocionales polarizadas.

Wallon (citado por Chokler, 1988) señala la importancia del grupo social que entrena y prepara para desencadenar comportamientos que superan la resolución individual, y aún el simple agrupamiento por relaciones de imitación, reciprocidad y solidaridad. Es necesaria al humano la grupalidad, por motivos instintivos e innatos, entre estos aprendizajes se halla la respuesta emocional a partir de una simple señal, de un impulso, por un reflejo de tipo condicionado.

La actividad de relación y la actividad postural, tiene un origen común. Las actividades posturales de relación son automáticas a partir de un ajuste inmediato a las condiciones que cambian del medio y en el transcurso de la acción misma. A este tipo de respuesta se las denomina automatismos. Wallon, (citado por Chokler, 1988) señala que en un automatismo, hay una unión, una “fusión total” insiste, entre el movimiento, sus instrumentos y el objetivo. (p. 113)

Aclara que en el proceso de adquisición, estos componentes, están separados, como es el caso de un automatismo como la marcha (función de locomoción) donde el sujeto con sus titubeos, va aplicando ajustes cada vez menos globales, en relación al equilibrio, simplificando la composición de los movimientos, superando los elementos que se hallan en el espacio y los accidentes, topológicamente hablando, del espacio mismo; al cabo de múltiples reiteraciones, se produce la marcha sin intervención de estos comportamientos compensatorios y, lo que aporta Wallon es la posibilidad de armar conciencia en estas experiencias. La conciencia es conciencia de sí mismo y de las imágenes implicadas en esas experiencias.

Por lo cual, el automatismo corresponderá a una manera de servirse de estos movimientos y posturas a los fines de la intención del sujeto. Gran parte de la vida del niño consistirá en trabajar sobre la precisión de reacciones exógenas y las reacciones posturales en la clasificación que propone Wallon en el aporte de Ignasi (1986).

Todos los automatismos propios de la cultura escolar como la escritura, el dibujo, la permanencia largo tiempo en quietud, se aprenden por grados de descomposición de los movimientos como el caso del automatismo de la marcha. Incluso hay una incorporación del concepto de adaptación que apela a

acomodaciones paulatinas como es caso del ajuste del tiempo de permanencia progresivo en la institución escolar.

Una vez alcanzado el automatismo, la intervención de la conciencia como actividad racional, ralentiza, desorganiza la ejecución y altera lo que Chokler (1985) denomina “melodía kinética indisociable.” (p.113) Aclara que se pierde la espontaneidad, rigidez, falta de ritmicidad en el desarrollo del automatismo y, a su vez hay una fundición entre los elementos orgánicos del sistema cortical y subcortical que intervienen en estos procesos.

“La adquisición de un automatismo consiste en tornar disponibles las acciones musculares que habrá que utilizar, desprenderlas de todas las trabas, resolverlas en cada uno de los términos que sea necesario utilizar aisladamente.” (Wallon 1928-2015:11)

En la adquisición de un automatismo la imitación tiene una gran importancia.

Según Wallon (1941) “ la imitación es la inducción del acto por un modelo exterior “ considerándola como una totalidad, en la cual es necesario la percepción de la situación, la identificación y organización de los elementos sensoriales como un conjunto y su reconstrucción concreta a través de la imitación. (Ignasi, 1986: 59)

En los niños pequeños, los gestos precoces de imitación se producen por un mimetismo semejante al bostezo, una especie de contagio ambiental (de transmisión tónica y por lo tanto, relacional); la imitación no es reproducción vacía sino que modifica al niño posibilitando un sentimiento, una presencia de su conciencia de los desacuerdos con el modelo imitado según propone Zazzo citado por Ignasi (1986).

La función de la imitación es servir a la interiorización de la representación, pero a los dos años aparece la verdadera imitación que sirve a la exteriorización para lo cual es necesario contar con una discriminación perceptivo motora que sirva a la organización del acto, Dosificar, ordenar, distribuir tiempo y acciones serán necesarias en esta etapa.

El cuerpo en sus funciones utilitarias y de relación tiene una matriz dialéctica que llevará la huella de quienes fueron sus modelos.

El cuerpo no sólo es una realidad orgánica sino y sobre todo, un medio de relación con el entorno. Por medio o entorno se alude especialmente al medio humano particularizado en los vínculos afectivos posibles. Señala Ajuriaguerra (1993) varios tipos de intercambios que serán formas de comunicación cuyo origen están en la postura. Ésta es el único instrumento con el que cuenta el niño, le permite relacionarse con el entorno, provocar reacciones provechosas para él y a su vez, descubrir las señales de las reacciones en los otros que anticipan sus conductas, por ejemplo, un elevamiento de los hombros que precede al disgusto del adulto.

A su vez, los intercambios posturales son las primeras relaciones, que toman formas de actitudes y se guardan como representaciones. El aspecto operativo de esa idea, se resuelve en motricidad. No hay que desconocer el valor del placer y su correspondencia fantasmática en estas experiencias de intercambios que son:

De contacto, al ser manipulado (envuelto, desplazado, portado) las excitaciones de la piel provocan “movimientos de aproximación o de evitación” (...). La caricia no es un simple roce, sino un moldeamiento.” (Ajuriaguerra, 1993: 27) Esta vinculación entre sensualidad y mutualidad dimensionan el nacimiento de la subjetividad, a partir de la conciencia corporal y en la complementariedad de las acciones entre el cuerpo del niño con sus orificios y hendiduras, y el cuerpo del otro activa la vida imaginaria con los goces y los fantasmas del cuerpo.

Los intercambios de expresiones que abren a la vía de la comunicación en un progresivo camino del grito al grito- llanto y de allí a vocalizaciones que no son llantos (“ajó” del fin del primer mes de vida). Las vocalizaciones que comienzan por sonoridades sin deseos de comunicar paulatinamente al producir efectos en el otro, se mantienen, recrean y significan como melodías preludiando el lenguaje.

Entre los intercambios que comprometen al rostro, se halla la sonrisa social (a partir del primer mes) que la madre vive como ofrenda de parte del niño y el niño responde así, a la voz humana. Otros intercambios como los de miradas, en ella se fundan la experiencia fundamental de la alteridad, es una mutua aprehensión en ese encuentro, donde se aúnan amenaza y ternura; hay posturas de comunicación, que son modificaciones posturales que pueden no tener intención de comunicar pero resultan significativas por el otro, y a la inversa. La mutualidad en las intenciones será una matriz que se guardará toda la vida y que implicará placer o disgusto según señala Ajuriaguerra (1993).

En la base del juego de estas variaciones se ejercita la función tónica, que mueve las posturas, las aplica como medio de acomodación, de asimilación y de instrumento para la autonomía tanto subjetiva como instrumental del cuerpo.

3-Claves de orientación del cuerpo: el espacio y el tiempo

En el cuerpo, se viven situaciones de llegada y salida de los estímulos y afectaciones que van armando paulatinamente un orden de sucesión entre la satisfacción y la necesidad. Estas afectaciones se correlacionan con la comodidad entendida en sus aspectos dinámicos, y la incomodidad, dependiendo del adulto cercano la comprensión de la resolución de las mismas en pares opuestos, que se van asumiendo como diferencias. La satisfacción en la situación de hambre corresponde a llenar lo vacío y en la situación esfinteriana es lo contrario.

La alternancia entre estas situaciones provoca un orden de dos elementos que se constituye en los orígenes del ritmo, este orden está estrechamente ligado a las experiencias vitales, a los acuerdos y a una reunión entre sensación, percepción, conciencia de sí e imágenes acumuladas.

La cultura reinante expresada en los términos de la crianza desarrollada con ese niño, señalará el tipo y calidad del ritmo a construir así como la asunción del tiempo como un valor vivido en estas sucesiones de limpio-sucio; lleno-vacío, sueño-vigilia, entre otros.

Hay una sucesión que se asumirá con un valor particular que será la relativa a la postura en términos de extensión y flexión en el niño, o de situaciones de

mayor apoyo extendido a situaciones de escaso apoyo. En todo caso, la distribución tónica será el elemento que caracterizará la forma de identificarse como uno mismo.

El espacio no es tal si no hay sujeto que actúe en él, la seducción de lo proyectivo en el espacio retira el íntimo concepto de extensión territorial ligado a la topología del cuerpo como terreno sensible a la experiencia que se guarda como memoria corporal. “Una superficie de piel y palpitante de músculos”, al decir de Ajuriaguerra (1993).

Hay una estrecha relación entre espacio y medida: la tendencia a pensar al espacio como una extensión, finita o infinita es, una percepción producida por la cultura, trabajada por el conocimiento. El concepto espacio se asocia con el concepto de tiempo que sella significantes imbricados que llevarían a un terreno complicado el intento por divorciarlos: el espacio es el “transcurso de tiempo entre dos sucesos.” Y es la “tardanza y la lentitud.”

Parece recurrente que la alusión al espacio se sujete a medidas. Lo extenso, lo sensible, lo ubicuo. Desde el punto de vista etimológico, el término “espacio” proviene del latín *spatium* que se refería a la materia, al terreno o al tiempo que separa dos puntos. La palabra *spatium* deviene de una raíz indoeuropea relacionada con el término *spao* que significa, *yo tiro*. A continuación se señala que el espacio puede ser temporal o físico, en una clasificación útil a una epistemología dualista:¹² el espacio es o una porción del tiempo o, una parte de una superficie.

La palabra *spatium* viene del griego *spodium* que significa *lugar de carreras o cualquier lugar extenso apto para caminar*.

Hay una relación estrecha entre espacio y acción, espacio es un sitio para realizar una actividad como el caminar, el ser se define por el hacer. El espacio necesitará permanentemente de comprobaciones ligadas a la acción; como si el cuerpo no fuera tal si no tuviere un espacio donde realizar-se en sus funciones actuando esos lapsos temporales.

¹² <http://etimologias.dechile.net/?espacio>

Gran parte de la vida del humano transcurre en superar las determinaciones del espacio: acercar distancias, accidentes del relieve, precisar, ajustar, economizar las formas de desplazamientos, los costos de desplazamiento, condiciones que articulan las capacidades corporales y las realidades terrenales... La mayor parte de los desafíos urbanísticos, por caso consisten, en realizar ligazones: puentes, viaductos, túneles, autovías¹³... Una rama de la geografía que puede ser útil a los estudios sobre el cuerpo es la *topografía* cuyo fin es el estudio de las vinculaciones entre puntos y posiciones en la superficie terrestre. Se recurre a tres tipos de elementos del espacio, que son distancia, elevación y dirección para determinar esas posiciones. Son orientativos, su representación gráfica arma mapas que como cartografía informa, ajusta la acción y facilita las prácticas en lo cotidiano.

El humano arma conciencia a partir de su propia *extensión*, el sí mismo se extiende entre los límites, pliegues, planicies, ascensos y descensos, en una situación dialéctica donde soy porque ocupo lugar y porque en ese lugar soy.

La existencia se halla ligada a la realidad de la presencia en un lugar, ocupando una porción de territorio, ajustándose a ciertos límites finitos y sometidos como cuerpo/objeto a concretos desafíos de la madre tierra, de la física y de las posibilidades de la especie. Los sentidos cargan su función hacia el frente donde la vista, los brazos con la prensión y la defensa sumada a la marcha en avance, restan a la espalda toda posibilidad de orientación y dirección.

Las percepciones iniciales del niño pueden aludir a un espacio con aberturas tubulares que aportan imágenes de henchir y distender, junto a percusiones y latidos, como ebullición de continentes que se llenan y vacían alternadamente de líquidos y gases. A esa alternancia no siempre la caracteriza la regularidad. El modo en que se almacenan esas percepciones, la medida del placer o el

¹³ La geografía es la rama de la ciencia que da cuenta del relieve de la tierra, en su acepción histórica se vincula con el estudio de los accidentes de la superficie, de los aspectos físicos, objeto que han ido mudando a temáticas relacionadas con el hombre, con sus actividades y con las modificaciones que el humano produce en la tierra comprendida como hábitat. (...) (Mó, 2012:6)

dolor, la kinestesia y la propiocepción se destinan a un esquema denominado corporal en vinculación con la imagen que tiene otras características y tensiones. Subjetividad e identidad se anudan en la extensión del cuerpo.

Contando con la noción del espacio que provee el marco con el cual operar sobre el territorio, entonces es necesario contar con los datos del primer territorio que es la extensión finita que va de la cabeza a los pies, del extremo del dedo mayor al contrario, anverso y reverso de la identidad. El otro territorio...(Mó, 2012:7)

“El espacio en la perspectiva de “la psicomotricidad” y “la psicokinética” (Le Boulch, 1991:11) ha sido recuperado con gran asiduidad para describir la educación de las coordenadas básicas e indispensables para habitar el mundo, conociendo en la exploración del entorno las nociones de arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda.” (Cachorro, 2016: 12)

El autor señala la solidaridad entre disciplinas necesaria para la comprensión de aspectos subjetivos y objetivos del espacio que permite comprender el significado de la experiencia en las prácticas corporales, y podemos afirmar, en la acción corporal entendida como microexperiencias.

El tiempo como tal es una abstracción que ofrece en el día y la noche o en la diástole y la sístole del corazón, una primera estructura dual. Sobre esta base de dos polos se organizan todas las experiencias vitales. El tiempo se habita en el ritmo como unidad de las diferencias. La intensidad, la velocidad, la secuencia, la lentitud son modalidades de acciones como elementos de la motricidad o adjetivaciones de sensaciones. El tiempo cronológico es objetivo, es el que contiene a esta parte de Occidente organizado en fracciones de trabajo y de descanso.

La manera de asumir el tiempo es a través de las fluctuaciones tónicas, las que proponen los ciclos de tensión y distensión con sus matices para los cuales, afirmamos la necesidad de la relación. Ajuriaguerra (1985) denomina “diálogo tónico” a la forma de intercambios posturales preverbales que introducen al niño en el sentido del ritmo, como cadencia, sucesión y repetición. Esta matriz permanece a lo largo de la vida como el fondo más íntimo de la relación con el tiempo. La capacidad de entrar, permanecer y salir de un ritmo

se ensaya en esos primeros tiempos, amasados en acuerdos o en desacuerdos.

Le Breton afirma que el orden social se cuele en las formas de modular las expresiones del cuerpo a lo largo de toda la vida (2008:9). Entrar al tiempo social o colectivo es entrar a una forma de vivir la experiencia corporal dosificada en tiempos de espera, permanencia, pausa o aceleración.

El tiempo es una de las representaciones sociales cuya significación marca a fuego la vida del mundo contemporáneo. El tiempo vale si es tiempo de producir: la infancia contiene el mandato del crecimiento veloz hacia la autonomía como una quimera.

El ritmo es un patrón repetitivo que sigue un diseño, hay una geometría en la reiteración, y por eso resulta inoculante, una figura en que inculca órdenes apelando a las sensaciones de diversa índole cuyos efectos mnémicos y encantadores serán la base de importantes conquistas en las instituciones de la infancia como la escuela.

Hemos realizado un recorrido cartográfico por los materiales que componen al cuerpo como realidad sustancial, como fuente de simbolismo, como estandarte social y como sitio de convergencia existencial. Esta idea de articular elementos provenientes de diversos enfoques disciplinares, nos permitirá arribar al concepto de práctica corporal.

4-Emergencia de comportamientos corporales

La noción del cuerpo es la representación de una extensión que tiene existencia real con dimensiones, superficie, centro, eje y periferia. Se presta a sensaciones que se organizan en percepciones y éstas en pensamientos concretos en un principio y, con mayores niveles de abstracción (de representación o idea) a medida que se crece. Hay un aspecto del conocimiento del cuerpo que se concreta en términos de conciencia. Esta noción se configura por la mediación proximal de los otros. Merleau-Ponty (Bernard, 1985) señala que la percepción tiene un papel central que permite acceder a la profundidad del cuerpo y en este acceso, despierta a los órganos sensoriales, le presta entidad a la carne.

“La consistencia del cuerpo, lejos de rivalizar con la del mundo, es por el contrario, el único medio que tengo de ir al corazón de las cosas, haciéndome mudo y haciéndolas carne.”(Merleau-Ponty, 1970:124)

El autor habla de una dimensión del cuerpo sensible, a la que llama fenoménica y otra dimensión sintiente, a la que llama objetiva. En este punto arma una posición hermenéutica al ligar enunciados de diversos órdenes y al desafiar al pensar que desconoce las capas superpuestas de la experiencia en la cual el cuerpo es sujeto y objeto en el mundo.

“El cuerpo es un significante que nos invita a realizar una hermenéutica corporal para desmontar sentidos y significados latentes, interpretando con agudeza y profundidad los comportamientos corporales.” (Cachorro, 2009: 27) Sostiene el autor que el cuerpo puede esconder, disimular entre otros cuerpos sus inscripciones de la vida que le toca vivir (Cachorro, 2009:19). Cuando un niño se duerme en el aula no sólo el desinterés por lo académico es la causa sino múltiples razones que habrá que sondear desde las naturales a las sociales relativas a sus condiciones materiales de vida.

La corporalidad, por otro lado, es la asunción en primera persona de la corporeidad. El grado de percepción de la experiencia, las preferencias, los gustos, las elecciones singulares así como también la relación entre las habilidades del organismo y las oportunidades experienciales que ofrece el medio. La corporalidad implica una dimensión socio histórica atravesada por discursos que renuevan la relación entre el lenguaje y el cuerpo percibido, y asumido en términos de imágenes y representaciones.

“Los cuerpos en la escuela, lejos de ser un conjunto uniforme de alumnos producidos en serie, se desenvuelven mostrando actitudes corporales variadas, que son resultado de procesos reflexivos institucionales, de los sujetos con la trama existencial ubicada en coordenadas de tiempo y espacio.” (Cachorro, 2009: 27)

La corporeidad se ubica en el orden del soma (organismo) sometido a proceso de desarrollo, maduración y crecimiento que constituye la base de la posibilidad de la suma de experiencias que la vida cultural, social, relacional, le ofrece al sujeto y que aportan a la subjetivación. Se configuran como

sedimento de la identidad, el porte, la integración de su hexis corporal. Se enunciarán como ventajas para las tracciones escolares o se constituirán en formas de resistencia y de dolor.

Para llegar a la descripción de los denominados comportamientos posturales, nos serviremos de un marco epistemológico como es el concepto de prácticas corporales que otorga un abanico teórico práctico en el cual arroparse.

“Las prácticas corporales y los procesos de subjetivación poseen un tratamiento específico de la modernidad, se relaciona con alteridades desafiantes. Los procesos de subjetivación tienen sus maneras de exteriorizarse, para desnudar y poner sobre la mesa ese secreto mundo interno conflictivo, caótico de las técnicas del yo.” (Cachorro, 2013:9)

En este sentido, las prácticas corporales aprovechan el concepto de habitus (Bourdieu) que aúna “esquema de percepción, pensamiento y acción” gobernando los recorridos, las posiciones y portes (fachadas) dispuestos en la vida cultural de un sujeto, según aclara Cachorro (2013). Por su valor subjetivante cooperan estas prácticas en la conformación de identidades colectivas.

Si bien en el marco de la investigación en Educación Física es factible asociar las prácticas corporales con actividades deportivas, las prácticas corporales exceden a esa parcialidad y se reconocen en otras actividades elegidas, consentidas y constructoras de identidades.

Dada la naturaleza social del humano, son un medio de constitución de pertenencias como agenciamiento, que permiten estar con otros haciendo y siendo en la misma operación.

Las prácticas corporales son performáticas en el aspecto en que hay que ejecutarlas, tienen una significación y un sentido íntimamente singular y son depositarias de un saber práctico alojado en la memoria corporal. No se adquieren, se conquistan a fuerza de repetición.

Son técnicas de producción de subjetividad, porque aluden a las operaciones de conformación de sujetos sociales, recurren a modelizaciones identitarias,

gestuales, técnicas, inclusive morfológicas en la estructura corporal a costa de un trabajo pedagógico.

Estas técnicas ponen en relación al sujeto (deseante) y a su cuerpo como sustrato orgánico ya que apelan a la destreza peculiar del individuo, a la repetición, a la técnica privilegiando unas u otras posibilidades.

Refiriéndose a prácticas corporales, aclara Cachorro en el sentido de las reproducciones no idénticas de los modelos:

“Estas prácticas materializan ciertas matrices culturales, están guiadas por estructuras y concepciones de la realidad y están sujetas a posibles recomposiciones.”(Cachorro, 2013:3)

Una institución productora de sujetos alumnos es la escuela, en condiciones de espacio, de tiempo y de objetos que establecen relaciones de acceso, de dominio y que se incorporan por mecanismos de inscripción, de pasaje “roturante” de la espontaneidad y la libertad de elección. El espacio y el tiempo escolar tienen sus reglas a las cuales hay que asumir a partir de comprenderlas.

El adulto con mayor grado de responsabilidad y legitimación para procurar este trabajo sutil, práctico del orden del cuerpo en los niños de primer grado, es el maestro. Asume un valor de modelo, al provocar de varias formas, expresar “hagan como yo hago” recurriendo a acciones motrices modelizadas, hagan de este modo, en este tiempo y con estos objetos (escolares). Para ello el maestro no sólo contará con su saber práctico sino con la posibilidad del gesto, del lenguaje, y de un tipo de producción educativa que se denomina práctica educativa.

El niño contará con su deseo, sus aspiraciones, disposiciones y con la postura como mediador en el pasaje entre estados. A éstos últimos los denominamos comportamientos posturales y tienen como rasgo ser modelizados.

El trabajo sobre el cuerpo del niño expresado como práctica corporal educativa es determinante de un valor de tiempo útil, de una consideración del espacio con reglas de exclusividad basado en las percepciones del adentro y del afuera de la escuela y del aula, y con valoraciones de lo que está bien y mal.

Capítulo III: El problema de educar cuerpos escolares

En este capítulo se indagará acerca de la educación de cuerpos escolares, vinculados a la posibilidad de modelización anclando como referencia empírica en los sujetos de primer grado, en las regulaciones de las motricidades, en la dosificación de los tiempos, en los intercambios relacionales que suceden en el aula de clase en los primeros tiempos del año escolar.

Se intentará iluminar el folklore¹⁴ de acciones que acalladas en los actos de enseñanza, disponen al cuerpo, lo entrenan, lo preparan para devenir en cuerpo de alumno de escuela primaria. Puntualmente en las composiciones posturales que son resultado de la modelización.

“El término “escuela” tiene sus orígenes en una palabra griega que significa ocio o recreación. En las sociedades preindustriales, la escolarización sólo era accesible a los pocos que disponían de tiempo y dinero para seguirla.”
(Giddens, 1986:3)

De alguna manera, quitar la capa de inocencia de términos familiares como la escuela, que imponen a costa de negar una forma legítima de hacer que deviene en ser.

Las docentes destinan mucho de tiempo y de acciones concretas, previstas o imprevistas para que los niños, recién llegados, se adapten, entren a la lógica del sistema: dictar o autodictarse, memorizar rutinas, pequeños encargos, permanecer en una situación o en una postura, comprender el significado de la velocidad, del uso de instrumentos, la conveniencia de las respuestas acertadas. De la sucesión de turnos, de las señales de detención o de habilitación, los tiempos y los espacios escolares y los comportamientos adecuados a cada uno (aula, patio, biblioteca) haciendo de cada niño un reproductor autoinstruido y auto administrado.

¹⁴ Se utiliza el término folklore (o folclore) como adaptación gráfica de la voz inglesa *folklore*, que alude al conjunto de costumbres, tradiciones y manifestaciones artísticas de un pueblo. (Por extensión se aplica al conjunto de prácticas comprendidas dentro de un ámbito institucional enunciadas o implícitas). Disponible en: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=tOCZAD4m8D6xVzYRJx> Visitado el 23/1/2019.

Los modos de atraer a la espontaneidad del niño, que tiene que resignar modos de exploración libres, amplitud de movimientos, saberes o percepciones a favor de “lo escolar”. El adulto convence, seduce y saca partido de la capacidad del niño de dejarse influenciar: valoriza, califica, coloca en “sitios o roles “grupales a los niños, en los géneros e incluso, en lo que se espera de los géneros.

A su vez desvela al docente la dominancia del grupo, el *poder* con ellos, identificar una parte del repertorio de prácticas docentes (educativas) y luego, desmenuzar su significado es lo que se intentará hacer en este capítulo. Para ello se identificará y caracterizará a la cultura escolar actual, se comprobará su presencia en el aula, en el día a día, por presencia de acciones, palabras y gestos o por ausencia de ellos.

1. El cuerpo en la escena educativa

La educación, como se conoce hoy en día, tiene un momento de inicio, como práctica social de configuración de sujetos que a su vez es, también una práctica de transmisión de saberes, de habilidades, de destrezas y actitudes, como señala Morandi (2012) reconoce su nacimiento en la modernidad, junto al surgimiento de otras instituciones como el Estado o la familia. Estas creaciones paralelas tendrán relaciones de articulación y legitimación del poder en vasos comunicantes disimulados en la creación de la representación del ciudadano y de la noción de capital cultural.

“El estado suponía el escenario de construcción del bien común; la escuela, la encargada de seleccionar los repertorios culturales legítimos; y los docentes, representantes del Estado y de la autoridad escolar, los sujetos que organizaban las experiencias que iban a hacer posible la adquisición de tales repertorios culturales.” (Morandi, 2012:1)

Otras instituciones como la Iglesia, no sólo la católica, los partidos políticos, los sindicatos, las ciudades y también las fábricas podían surtir de los bienes procurados por la escuela, que comenzaban en las marcas de la familia y de lo escolar, necesario a la posición del obrero fabril.

Estas marcas recurrirán a la división planteada por lo privado y lo público, la repartición de roles y el fraccionamiento del tiempo y del espacio en relación al rendimiento. Todos estos aspectos traccionan y se desarrollan en sintonía recurriendo a la diacronía (todos hacen al mismo tiempo, todos los de la misma edad).

La obra de Michel Foucault (1994) permite comprender cómo el sujeto construye la sumisión a la autoridad, en un proceso de adiestramiento por el cual se incorporan disposiciones necesarias al mundo escolar, a la sociedad del mundo escolar, a los modos de la cultura escolar.

Para recordar los aspectos disciplinarios de la escuela (no se habla de la sanción sino de la capacidad disciplinaria social que organiza la vida escolar, por ejemplo por qué está prohibido ir al baño de varones si sos niña.), supone un tipo de sociedad particular que se da en contextos de encierro, denominadas instituciones.

“Ellas operan sobre grupos homogéneos de sujetos produciendo un tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. Es importante remarcar que estos agrupamientos no devienen de un conjunto natural de atributos sino, precisamente de las marcas y moldeamientos que las instituciones producen sobre ellos.” (Morandi, 2012: 2)

El mecanismo de reclusión será útil a la retención, no a la marginación lo que resulta peculiar es que es un forzamiento que promete una ventaja a futuro, como un pasaporte o un vale de bienestar posterior.

“La escuela fija a los individuos a un aparato de transmisión del saber. (...) La fábrica, la escuela, la prisión o los hospitales tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma.” (Foucault, M., 1994: 15, citado por Morandi, 2012: 2)

Otra cuestión relevante es la noción de poder, que se desenvuelve en las instituciones disciplinarias. No se trata de un poder coercitivo, sino de un poder

seductivo que se impone como una “microfísica del poder” (Citado por Morandi, 2012) que canaliza la conducta adecuándola a una norma.

La instalación de esta microfísica de poder, señala Manolakis (2007) tiene como blanco el cuerpo de los individuos, sus movimientos, sus gestos, actitudes tendientes al logro de cuerpos sanos, dóciles y útiles.

Morandi (2012) aclara que el poder se ejerce desde tres mecanismos básicos “la vigilancia jerárquica”, “la sanción normalizadora” y “el examen.” Estos mecanismos como el caso del examen construyen datos y configuran categorías, que dan origen a disciplinas tales como la psiquiatría, (la Paidopsiquiatría podría agregarse), incluso la sociología, dentro de las ciencias humanas. (Foucault, 1994:6)

La estructuración edilicia de las instituciones y su correlato representacional se organiza en base a una operación fundamental como es la vigilancia. El hecho de poder contemplar desde arriba y desde afuera, al poder ser mirado pero no mirar, marcan acciones permanentes, se vigila siempre y en todo momento; de ese modo se construye un saber sobre el vigilado. “Este es un saber que no se caracteriza ya por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe¹⁵, si cumple con las reglas, si progresa o no, (...).” (Foucault, 1994:6 citado por Morandi)

Lo importante en la institución no es el castigo sino la prevención de la transgresión o desviación a la norma, para lo cual será necesario inculcar y construir un concepto de normalidad y de disciplina que se amasa junto con la subjetivación. En tareas tan inocentes como la discusión por el color de lápiz para pintar la piel de una figura humana dibujada, sirve como ejemplo.

La modernidad planteó el papel central de la escuela para brindar mayores posibilidades a la mayor cantidad de individuos, por eso los sistemas educativos, amplios, masivos, con la finalidad de servir al crecimiento

¹⁵ Dispositivo es el término con que Foucault (1993) define a la escuela cuyas características son: tiene una función estratégica (dominante, no es la única; se crea con objetivos definidos, como el gobierno de poblaciones. Según Deleuze (1990) es la concreción de un diagrama de fuerzas para poblaciones particulares, acotadas en tiempo y espacio, que producen un modelado del comportamiento. Sujetan a los individuos a un régimen particular de uso del tiempo, del espacio y del propio cuerpo. (Teriggi, 2007)

económico por el aprendizaje que suponía para la sociedad del trabajo y por otro lado, porque permitía a nivel individual la movilidad social.

A su vez, demarca la legitimidad de los bienes asegurados en esa transmisión como los únicos válidos, los bienes conceptuales, que se aprenden sólo dentro de la escuela, adhiriendo al paradigma de tabula rasa de los que arriban a la escuela y que cargan de valor indiscutible lo que se aprende allí dentro en desmedro de lo que se sabe de antes o lo se trae desde afuera. El agente autorizado por el Estado para garantizar la estructuración de un sujeto nuevo, racional, normal y bien educado, se compone con la figura del docente.

En las retóricas construidas, aparecen los conceptos de vocación, apostolado, entrega, trabajo amoroso relativo a la condición de la mujer de “maternizaje natural”.

De allí que resulte natural que el docente imparta enseñanza, esté al frente del aula, sea modelo de moralidad y que sean mujeres en su abrumadora mayoría. “El educador es el responsable del traspaso lineal de un arbitrario cultural que contiene a la cultura en un proceso en que el sujeto se construye en tal direccionalidad como una construcción estable y coherente.” (Morandi, 2012:4)

Sin embargo, siguiendo a Bourdieu (2013) se plantea que no hay humanidad ni subjetividad fuera de las prácticas y sentidos sociales, comprendiendo a los sentidos sociales como los efectos de la circulación de discursos en la cultura, según sostiene Lewkovicz (2004).

La modernidad requiere de un progresivo camino hacia la autodeterminación, para ello necesita de la individualidad, por lo cual se reemplaza con el concepto de clase, el de estamento heredado. Por lo cual entrar a la clase docente o entrar a la clase alumno, requerirá de un trabajo intenso.

Como una de las condiciones para desarrollar su tarea, la escuela necesita de la homogeneización para lo cual se aplica la categoría de infancia como clase, que responde a un proceso de construcción socio histórico, como da cuenta Ariés (1993) quien documenta que hay un momento de nacimiento de la

infancia como clase porque hasta la modernidad, adultos y niños compartían los mismos espacios y tareas. La escuela nace para educar a la infancia, apoyada en algunos mitos legitimadores (Corea y Lewcowicz, 2004) que postula la existencia del individuo, la nación conformada por individuos, el progreso como destino y sentido, la socialización de la infancia, el Estado es el protector de la infancia y garante de su progreso.

Al “enseñar todo para todos”, se instala el concepto de igualdad, se transforma la educación en el garante de la construcción de un lazo social, mediante la narrativa inclusiva de un pasado común, siendo la escuela la escenificación del reconocimiento del ciudadano, entre las efemérides como trozos de tiempo que arman postas, hechos que se cuentan como historias, con rostros cercanos y formulaciones discursivas que reforzaron estos preceptos. Al respecto, señala la función de esta operación educativa Puigross (1995):

“Su misión era la de enseñar los signos que opacaban la historia de allá lejos, las mentiras que encerraba el mito del país donde se podía “hacer la América”. Sin embargo, al producir brutales fracturas en la memoria, enseñaba también a relacionarse, transmitía nuevos saberes sociales. Los inmigrantes debían olvidar la lengua materna (que solamente hablaban) para aprender a leer y escribir en la lengua nueva. El lenguaje escolar producía identidades.” (Puigross, 1995:89)

La escolarización como proceso tiene, por otra parte, dos rasgos que suman a criterio de Huergo (1999) un aspecto vinculado a lo escritural, ya que la importancia del saber está garantizado por la letra como tal, por el contacto con el libro como artefacto y a la preeminencia en la interacción con estos objetos. Claro está, que se plantea como consecuencia la posibilidad del acceso a lo material y diferencia según la distancia o cercanía real del mismo al infante, según su clase de origen.

Y, por otro lado, la lógica escritural (y lectora podemos agregar) trae una división que plantea entre el mundo civilizado y el mundo de la barbarie, por lo cual una de las misiones disciplinantes de la escolarización es separarlos aplicando el mismo principio con que funciona la realidad: la oposición al

principio del placer, siguiendo la postulación freudiana. El placer está vinculado al mundo natural, y por lo tanto contra la educación. La educación así entendida, hace del mecanismo de la represión del placer su condición de existencia a favor del principio de realidad que es el germen del progreso. (Huergo, 1999)

“La escolarización jugó un papel clave porque enseñaba a los chicos un saber lógico y racional incompatible con la diversidad, el desorden y la confusión de creencias, expectativas, modos de transmisión y acciones populares. La escolarización hizo caer en desprestigio un conjunto de tradiciones y visiones del mundo que estaban fuertemente ligadas al pasado de cada región, y que vivían en la memoria.”(Huergo, 1999:7)

La escuela nace cerca de la cultura escritural, refinada, remilgada en sus modales y lejos de las expresiones genuinas de emociones y sentimientos. Nace separando artificialmente las ideas de las sensaciones, el placer del saber y lo concreto de lo abstracto. Y, lo popular de lo burgués.

Pasará mucho tiempo hasta que por rupturas y desórdenes de legitimación de otros saberes e identidades entren a la escuela y sean validados. O por lo menos, vistos, oídos, practicados...

2. El cuerpo en la práctica de tiempo y espacio educativo

En este punto se hace necesario preguntarse por la educación, por la pedagogía, por la didáctica, por el enseñar, el aprender, los contenidos, lo que marca la estructura discursiva donde se producen las prácticas educativas.

Se comenzará por una lectura histórica crítica y luego se apelará a la voz de los docentes hoy retomando una investigación acerca de la función actual de la escuela (Graziano, 2015).

Hemos observado la construcción de un discurso normalizador en la educación en el cual se constituyen identidades que motivan los sentidos de las prácticas. Atarse a viejos discursos sin deconstruirlos, advierte Puigross (1995) lleva a impedir la transformación social, aunque esos discursos hayan sido progresistas en su origen, definen al sujeto pedagógico (hoy desdibujado por

tensiones que cargan la preeminencia sobre la práctica o sobre el concepto) como “las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden.” (Puigross, 1995:65)

En el contexto actual bien vale la pena preguntarse qué es educar, como una manera de interpelar las identidades de todos los agentes sociales y ubicar los malestares de la desacreditación y el forzamiento en la tarea.

Educación en su origen latino, significaba que una sociedad encamina y desarrolla las capacidades morales e intelectuales de los más jóvenes por medio de preceptos doctrinarios. (Puigross,1995: 66)

Asociado al mito de Prometeo, como apología de incompletud para los griegos, la raíz (*ed* que significa alimentarse) como acto necesario y vital, refiere al conocer como medio para alcanzar la plenitud (antes atributo exclusivo de los dioses); luego *educatio* como voz latina fue expresado:

“mediante el verbo *paideo*, que significaba a la vez elevar e instruir. Este término indicaba un proceso de construcción de seres acorde a la forma de la comunidad, en tanto ideal normativo. Finalmente el término *didascalice* latino (género didáctico) alude a sentidos a veces coincidentes con *educatio*. Sin embargo, *didascalice* estuvo más bien vinculado con el aspecto metodológico, con la idea de sistematización de la educación.”(Puigross, 1995: 67)

En la Edad Media, dominada por la fe y la tradición aristotélica tomista, la tarea del maestro era llevar al alumno hacia lo intelectual y a lo verbal. Lo dicho como “predicativo” se reservaba para la clase baja y la enseñanza se dirigió a nobleza y al clero recurriendo a la forma de *paideia*, para los doctos, esto era, concebir a la educación como cultura, tradición, literatura y civilización. (Puigross, 1995: 66)

Comenio, quien es el creador de la Didáctica Magna, dentro de la reforma luterana, rompe esta relación, y si bien con sentido religioso, promueve la educación universal, aplicando la *didascalice* de modo de organizar un sistema gradual, unificado y reglamentado similar al sistema escolar moderno. El rasgo

distintivo fue la instrucción como sistema proveedor de conocimiento para conocer la verdad de la fe y particularizar la relación con el dios.

Rousseau en el siglo XVIII rompe con la escolástica y postula diversas esferas educativas, diferenciando a la educación de la naturaleza o doméstica, la educación de las instituciones públicas, estableciendo la diferencia según el espacio donde transcurre. Diferencia la educación de las cosas, de la naturaleza y de los hombres. La acepción referida a la educación de la naturaleza es la más pertinente a la extensión que Rousseau quiere asignarle. Pero es conocida la pugna entre libertad y orden social que se desprende en esta concepción y acarrea condiciones que contemplan lo individual y lo social entre democracia y consenso en la convivencia para que sean factibles estas formas de educación pues su finalidad “consistirá en reparar la incompletud de las relaciones entre el hombre y la naturaleza” (Puigross, 1995: 70) con lo cual se vuelve al paradigma de la falta.

Al separar a la filosofía de la educación creando la relación de la primera con la política a diferencia de las instancias previas donde se asociaba a la explicación de la Gracia y a la fundamentación de la fe. En ese sentido, liga el orden social, a la instrucción y a las figuras que lo ejercen.

Más adelante, a consecuencia del aporte de Comte, Durkheim plantea que la educación es la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes, “y le otorgó las funciones de homogeneización social, mediante la moral y la diferenciación técnica basada en las aptitudes naturales y en las necesidades sociales de especialización.”(Puigross, 1995:70)

Marx, relaciona educación, con política y trabajo, considerando que la educación ayuda a reproducir desigualdades en tanto sirve para lo opuesto que es intervenir en la transformación de la “conciencia social”. Es interesante destacar que la educación politécnica otorga un enorme valor al trabajo como agente socializador, aplicando un enfoque de amplitud de totalidad social. Gramsci, aplica para la educación la definición de "proceso político pedagógico", retomando la oposición entre coerción y consenso en el problema educativo.

“Michel Foucault, en su crítica del funcionalismo y del marxismo, denunció la vinculación íntima entre poder y saber, y la presencia del elemento político en la estructura de todo conocimiento educativo.”(Puigross, 1995: 71)

En América Latina, el pensamiento liberal, basado en el racionalismo y el positivismo asociando instrucción pública con educación, trasladando los modelos educativos europeos, con clara dominancia de las clases dominantes (terratenientes que representaban a la oligarquía) en su versión más extrema y el socialismo, se expresaron en relación al concepto de educación.

Las concepciones de Escuela Nueva o los modelos novistas marcaron apuestas filosóficas entronizando al niño, definiendo su rol central, destacando sus condiciones de madurez o inmadurez. Fue difícil quitarse la cubierta de “indisciplinada” a la Escuela Nueva, que envolvió a los debates de sus detractores. En esta corriente de pensamiento el niño pasa a ser el eje, se lo ubica en el centro de la escena, reconociendo sus tiempos de maduración, dando lugar a la sensualidad (incorporación de sensaciones, expresiones y sensibilidades dentro de las iniciativas del pequeño que maduraría a su tiempo) asociada a sus hábitos morales y sociales.

Dentro de los movimientos que se dan en la década del 50 y del 60, la educación recupera su relación con la política, en el surgimiento de la pedagogía de la liberación sumada a los cambios radicales en la iglesia católica (quien acuna al movimiento teología de la liberación):

“Paulo Freire, planteó el problema de la opresión social presente en el interior de los vínculos educativos y postuló la identificación de educación y concientización, definiendo esta última como un proceso de construcción cultural realizado conjuntamente por los educadores y los educados.”(Puigross, 1995:72)

La profunda crítica al sistema educativo bancario, la adjudicación del educando como agente potencialmente transformador de la sociedad, la diversificación del enseñante que no queda ligado en forma exclusiva a la figura del maestro, pone patas arriba una forma de concebir la función de la educación y su profunda relación con la libertad como ejercicio de la autonomía.

El término educación se asocia con el término pedagogía, y como efecto de la división positivista, a la primera, se la ubica en territorio de la práctica y a la segunda, como la teoría de la educación. Según se posicionen estas relaciones por la cual, la teoría proporcionada por la pedagogía, provee las prácticas y a la inversa, surgirán de los posicionamientos aludidos anteriormente siguiendo las

afirmaciones de Puigross (1995). Si Prometeo, al robar el fuego a los dioses, otorga el deseo simbolizado en el saber, rompiendo un orden de sumisión y a su vez, dominando la naturaleza antes reservada a los dioses.

“Según la definición amplia de "escritura" de Jacques Derrida, en ese acto de diferenciación estaría el comienzo de toda escritura.”(Puigross, 1995:73) Y Freud, ubica en la prohibición del incesto y el sometimiento a la autoridad, el origen de la educación diferenciando al instituirse la sobrevivencia del hombre sobre la naturaleza, sobre sus debilidades, diversas formas de educación escolar, doméstica, institucional. Esta prohibición del incesto es instituyente de la capacidad de saber y de sometimiento a la autoridad que determina la prohibición.

“La educación sería el proceso de transmisión /adquisición, el acto de enseñanza/aprendizaje de las formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre educador, saber y educando.” (Puigross, 1995:74)

La escritura queda ceñida al *logos*¹⁶, que es el sentido del aprendizaje escolar. De alguna manera queda atrapada en una misión que lo escolar no suelta, no resigna, no comparte y su misión casi exclusiva. Afirmación que hoy entra en contradicción con la posibilidad de los medios tecnológicos de “alfabetizar” a niños de tres años en sus casas por medio de la pantalla. La educación y más aún la educación escolar sigue siendo una escena en un teatro mudo donde el que da no sabe lo que el otro quiere o puede pero, siempre lo supone faltante de algo; el que recibe sabe que algo tiene que hacer y se esfuerza denodadamente por comprender esos significados. A fuerza de ensayo y error irá encontrando los nuevos cabos que tendrá que atar. La suerte echada determinará si la moneda cae del lado brillante o del lado carente, de lo lleno o lo que falta, desdibujando así potencias en función del deber ser, de la síntesis en la que la educación se expresa en una escuela de un barrio arbolado lleno de voluntades pedagógicas.

La falta sobrevuela el aula de clase, tal como afirma Lacan: “También para la relación educador/educando vale la fórmula de Lacan sobre el amor: dar lo que no se tiene a alguien que no lo es.”(Puigross, 1995: 95)

¹⁶ Logos: es la razón o el conocimiento.

Antelo (2010) ubica en este mismo sentido, a inadecuaciones tales como algo del destiempo y del derroche. La educación es un vale en blanco al que habrá que canjear a costa de varias operaciones humanizantes. A estas operaciones las enuncia como: “acogida, cuidado, formación y modelado del cachorro humano”. La prematuridad de la cría y su capacidad de dejarse influir abrirán las puertas a esta transacción sin garantía de imprevistos que mutarán materiales de una clase en otros.

“Los manuales de pedagogía hablan de la acción educativa como aquella acción que unos ejercen sobre otros. Por otra parte, la idea de intervención es inherente al acto educativo, en el sentido preciso de pretender forzar el comportamiento del otro. Para que haya una educación tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya una educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro.”(Antelo, 2010:1)

Habrà muchas maneras de influir el comportamiento del otro, por convicción, por invitación, por seducción...pero especialmente por la naturaleza del otro de dejarse influir.

Intentaremos abordar algunos aspectos de la modelización suficientemente buena del alumno.

3. El cuerpo en la comunicación

Los maestros destinan mucho tiempo y acciones concretas, previstas o imprevistas para que los niños, recién llegados, se adapten, entren a la lógica del sistema: dictar o autodictarse, memorizar rutinas, pequeños encargos, permanecer en una situación o en una postura, comprender el significado de la velocidad, del uso de instrumentos, la conveniencia de las respuestas acertadas. De la sucesión de turnos, de las señales de detención o de habilitación, los tiempos y los espacios escolares y los comportamientos adecuados a cada uno (aula, patio, biblioteca) haciendo de cada niño un reproductor autoinstruido y auto administrado.

“La vida escolar del niño y del adolescente está marcada por una serie de etapas, todas ellas traumatizantes en mayor o menor medida. Lo primero que debe aprender un niño en la escuela es a “convertirse en alumno”, y

esto significa, entre otras cosas, aceptar una ruptura relativa con el medio familiar, hecho que se produce progresivamente durante los primeros años de escolarización.” (Coulon, 1995:17)

Si bien los niños cuentan con unos años de experiencia escolar, del nivel inicial, (salvo algunos pocos casos en este estudio, que provenían de ciudades del interior del país), no podemos generalizar el dramatismo de la afirmación de Coulon sobre el trauma pero sí podemos afirmar que los niños resignan mucha de su espontaneidad a favor de la actividad escolar y del aula, en especial. Las resignaciones serán del orden del placer del movimiento, de la organización de la velocidad de las mismas, de una enorme dependencia de la actitud y gestualidad del maestro.

A su vez, el maestro desde los tiempos de origen de la escuela se verá atravesado por resabios de responsabilidad tales como la vigilancia del cuerpo, de su salud y su cuidado.

Para organizar la escuela, se parte de un modelo eficaz y conocido que es el formato militar, con una distribución de tareas que recuerdan los términos judiciales incluso (estrado es la tarima, el sitio donde se erige el escritorio para la vigilancia de las masas de alumnos).

“El maestro no permitirá que ningún niño hable sin haber levantado la mano pidiendo permiso.”(Querrien, 1995:3) De este modo, se sustituye el sonido por el gesto, se utilizan golpes que son señales, según la cantidad indican la falta y se señala la regla pegada en la pared del aula. Los ojos y la mirada, en ese encuentro adquieren un valor de dirección hacia el maestro, la figura relevante que centra y dirige el clima del aula. Por otro lado, el silencio como valor, es fundamental. Porque implica la concentración de una fuerza de trabajo y una economía de la palabra ligada solamente a la pertinencia.

El maestro no dialoga con los alumnos, sólo enuncia órdenes y apela a la atención sostenida en esta simultaneidad de la multitud (hasta 75 niños en los orígenes de la escuela). Lo curioso es que a pesar de experiencias menos

rígidas como en las ideas de Freinet¹⁷ (en Francia) el mobiliario y la arquitectura del aula no han cambiado así como los usos y costumbres de la escuela primaria, en el caso que nos ocupa.

Silencio, trabajo, disciplina, competición entre individuos como lemas siguen sosteniendo la base metafórica o real del funcionamiento del aula actual.

La crisis de las reformas educativas contemporáneas nos ubica hoy en el desmonte de dispositivos que garantizaban esa multiplicidad sistémica a favor de otros mecanismos que garanticen mejores resultados. El lema de igualdad de oportunidades se modifica a favor de la equidad, en los noventa, aporta Manolakis (2007) que se apuesta al multiculturalismo y la diversidad cultural. La descentración como proceso político-educativo, desentiende al Estado de algunas funciones abarcativa representadas en las prescripciones de los diseños curriculares (entre otras) y se produce una desarticulación que impacta profundamente en los sistemas educativos de todo el país. Acontecen escenas que sólo serán los anticipos de realidades que se replicarán estallando en estos nuevos tiempos como consecuencia de decisiones políticas de un liberalismo crudo e incorpóreo.

El cuerpo siempre ha estado presente en la escena escolar y ha sido regulado con tanta laboriosidad así como los saberes sobre el cuerpo. Estos saberes se resumen en los contenidos de los diferentes diseños curriculares. En estas épocas de profundas interpelaciones, llegan colores y discusiones a la escuela que se ven sacudidas por los hechos que atraviesan las infancias y a los mismos educadores. Pongamos los temas de la inclusión escolar o del género en particular, que hablan de identidades que se portan en los cuerpos. Se dan a ver.

“El niño que ingresa por primera vez en la escuela, cambia de escuela o se incorpora a una nueva clase no halla en sus experiencias anteriores una definición adecuada para todas las situaciones que debe abordar. (...) Los

¹⁷ Freinet, Célestine, es un pedagogo francés que propone un esquema escolar asociado al valor del trabajo, representando a la escuela novistas. El aula taller y la tarea manual se vuelven muy relevantes. Su obra sigue teniendo actualidad como es el caso de Montessori que se populariza como emprendimientos franquiciados en barrios de poder adquisitivo alto en las urbes más importantes del país.

educadores son conscientes de que el primer día de colegio, o la primera clase, son cruciales y determinan el éxito o el fracaso del curso escolar.” (Coulon, 1995:24)¹⁸

Uno de los secretos del éxito en la escuela, es el aprender a mirar, a escuchar y a hacer todos a la vez. Indagaremos sobre estos fenómenos a partir de la sensorialidad disponible en los sujetos, comenzando por la capacidad de oír. Una de las funciones del oído es oír pero, es innecesario afirmar que oír es diferente de escuchar, y más aún, de estar a la escucha. Es oportuno recalcar que oír y escuchar no son la misma cosa.

“No es posible oír sin escuchar, pero cuando se oye, ese estado de atención intensa se debilita hasta prácticamente desaparecer del registro de la conciencia. (...) Cuando se reconoce el sonido se lo discrimina, separándolo de otros circundantes y atribuyéndolo al sonido producido por alguien o algo, el estado de alerta disminuye considerablemente.” (Gorlier, 2012:2)

El acto de escuchar es estar atento a algo que puede no ser accesible, en particular cuando se trata de signos que son novedosos. Para comprender lo que se oye es necesario construir el sentido a modo de una conquista.

“Escuchar es aguzar el oído _ expresión que evoca una movilidad singular, entre los aparatos sensoriales del pabellón de la oreja _ una intensificación y una preocupación, una curiosidad o una inquietud.” (Nancy, 2007:16)

Cada orden sensorial contiene un estado tenso como en una paleta de matices, será para Nancy, la polaridad entre ver y mirar, oler y olfatear, gustar y saborear, tocar y palpar y, oír y escuchar¹⁹.

El sentido de lo escuchado se percibe como en una caja resonante al igual que se escucha el corazón o los vaivenes de la respiración, que requiere de la

¹⁸ Coulon (1995), expone acerca de la opinión de Waller quien pertenece al campo del interaccionismo simbólico ubicando a las escuelas inglesas como objeto de estudio, sus afirmaciones se refieren a ellas.

¹⁹ Gran parte del trabajo pedagógico construye la escucha como el matiz direccionado y tenso del estado del oír a algo o alguien que dicta órdenes y da consignas o provoca estados de interés en el mejor de los casos.

participación de la conciencia del cuerpo. Oír es oír algo del entorno o de sí mismo, es entender el sentido de lo oído. Pero, estar a la escucha es estar en el borde del sentido, es disponerse. De alguna manera es descentrarse y asomarse a la posible comprensión que trae el sentido. El sentido se halla más allá del sonido. Afirma Gorlier (2012) que es “una actividad pasiva, una pasividad activa. Requiere atención sin curiosidad ni ansiedad. Una atención intensa.”(Clase 7, p.3)

En el ciclo de la escucha aparecen omisiones de sonidos que son los silencios, esos espacios implican separaciones que modifican los sentidos. Los signos de puntuación son espacios o suspensiones (al modo de agujeros o vacíos) con duraciones diferentes de los silencios.

Lo sonoro se articula con las ideas, las que el sentido otorga, “sobre el fenómeno acústico de la voz” la acústica de la voz, “con las intuiciones sobre la escucha, el silencio y la resonancia, de índole más corporal y sensorial del ser afectado. De hecho la idea del sentido como “lo que resuena”, de aquello que se percibe como dotado de sentido es inseparable de la sensación de reminiscencia de algo ya percibido, de algo que a pesar de asombrar tiene la textura de lo ya conocido.”(Clase 7, p.4)

En la experiencia del sentido del sonido hay remisión a otra cosa, de un signo a otro, una memoria dentro de mi cuerpo que acciona en simultáneo enlazando todo junto. Ese pasaje de emitir y remitir implica resonar y vibrar tal como la capacidad de trasladarse del sonido. El espacio se llena de vibraciones que están destinadas a toparse con lo que llena ese espacio y que a su vez afectan al sujeto.

El timbre es la identidad de la voz, lo que hace vibrar o sacudir en ese sector al cuerpo, lo que une a la persona con su modo de enunciación. Es el color de la voz, aunque carezca de sentido, el timbre es lo que se hace oír. Es lo que se percibe en la posibilidad de estar a la escucha y es lo que participa en muchas transacciones entre oír y hacer en los niños, descubrir las tonalidades en el timbre de la voz del adulto significativo.

El murmullo es un escalón sonoro que gorgotea y se diluye en la coralidad, en algún sentido dispersa y en otro señala la actividad en la pasividad. Es una producción sutil cercana a las mínimas contracciones de labios, asociada a la transgresión y al secreto de lo inaudible, es a su vez, resistencia y mora en la “cancha” de la falta de silencio. Es un ejercicio de libertad al cual habrá que barrer del aula.

Onomatopeyas habitan las aulas para desplazar el murmullo en función de lo grupal, de la atención para disponerse a la escucha, en la forma de Shhh!! O unas palmadas...

Primero se cuenta con la oralidad y luego con la escritura, en la historia de la comunicación humana, lo que se dice se pierde en una serie de ecos en ondas que circulan por el aire. La voz, que es la materialidad del habla, sale del sujeto que enuncia y llega al sujeto que escucha. La voz es el instrumento de trabajo central del rol del maestro. La voz propia, se construye a lo largo de la vida, identifica al enunciante, dice aún en ausencia porque al evocarla trae los datos identitarios del pronunciante. El dato que liga la subjetividad con esa producción de sonido es el timbre de la voz. Lo que el niño va a identificar, diferenciar y va a actuar en función de las tonalidades.

La voz pone en relación a sujetos, sale a borbotones, reconociendo Gorlier (2012) que,

“la materia fónica tiene que ser trabajada, suavizando la estridencia, la guturalidad y, tornándola una superficie apta para producir sonidos articulados; es decir, una materia dúctil a las formas que le imprimen los moldes, los morfemas, fragmentos mínimos capaces de expresar un significado, y los fonemas, unidades de sonidos asociados a letras y palabras.” (Gorlier, 2012:1)

La voz es un canal de expresión del cuerpo, llega al otro, lo alcanza y lo afecta. Para convocarlo o para congelarlo. La voz con sus vibraciones llega a la tonicidad y la conmueve. Condiciona los cambios posturales, acomoda los comportamientos.

Hay sonidos precursores de la voz articulada que viene desde los primeros meses, el balbuceo, suspiros, bostezo, gorjeos, eructos. Todos sonidos que brotan de la boca que aún no habla. Es emisión sonora que puede ser juego sin ser palabra. Sí, irrumpen como señales fisiológicas como el eructo o el estornudo, que sorprende y perturba. Con frecuencia el niño recurre como compañía o como arrullo a procurarse estos sonidos que lo acompañan o lo calman. Incluso a jugar con la boca misma.

En el aula, ese tipo de sonidos son censurados, en favor de la producción de la lengua hablada, la que conviene a la comunicación alfabetizada. La risa es una emisión ligada al placer, con matices entre la sonrisa y la carcajada. Los espacios de risa en el aula no son frecuentes pero son genuinos en el sentido de convite para el adulto y para los otros. Hay efectos grupales de contagio, que actúan por mimesis y sinergia de energía que circula. Son fenómenos de la tonicidad grupal.

El canto es una organización forzada del lenguaje que obliga a encajar ciertas sonoridades y las dispone en ajustadas rimas, los niños asisten a memorizaciones de melodías lejanas que parecen insuflarse apartadas de lo cercano, de lo popular o lo ancestral. El canto disarmónico irrumpe el éter y lo puebla de raros coros. Así como también hay cadencias asumidas en los saludos rituales que refuerzan unas sílabas y producen placer de grupo, todos dicen y nadie dice... Como en los saludos a los recurrentes visitantes que hacen de los niños actores presentes y actuantes de prácticas de cortesía de otras épocas.

“No es posible separar la voz del cuerpo, del movimiento del cuerpo, del gesto. El gesto no refuerza la voz, la eleva desde la profundidad del cuerpo.” (Gorlier, 2012:8)

El gesto cobra elocuencia en la envoltura de la voz desgranada. La voz del maestro desgranada es la que indica, reitera, expone reiteradamente consignas...

Una consigna es una orden en términos prácticos, una formulación del lenguaje verbal. Es un imperativo. Requiere que el destinatario comprenda su alcance. Y lo ejecute.

Se plantea una dificultad respecto del lenguaje expresivo y comprensivo, el que interpreta y permite comprender el mensaje al identificar el sentido en la materialidad de la voz apelando a la resonancia del cuerpo.

Sostiene Gorlier (2012) que es difícil separar lo interpretado usando el lenguaje convencional, el lenguaje informativo, el que transmite significados, “a lenguajes que son lenguajes expresivos, lenguajes en los que no parece posible ni deseable separar lo expresado, el contenido de la expresión, del acto de expresarlo, la forma, expresión.” (2012:5)

Es inútil resistir a la tentación de interpretar la significación del lenguaje más allá del medio material o del instrumento, sea la voz, la palabra, ese sonido o ese silencio, hay una interpretación que parece sacar del medio al cuerpo y hay otra que lo parasita y lo implica en las formas de estar a la escucha de la voz, a la recepción de la afectación reconocida en esa interpretación Son dos registros diferentes de todos modos y a pesar de todo. Hay un lenguaje expresivo más allá de la suma de acciones del cuerpo.

Los maestros imponen consignas, la mayor parte del tiempo en el aula, no informan ni convocan, dicen lo que hay hacer.

“La unidad elemental del lenguaje-el enunciado-es la consigna.” (Deleuze, Guattari, 1988:81) La información contenida en los enunciados escolares es económica en su formulación, presentan una sencilla emisión, que sirve para la transmisión de una acción y refieren al cumplimiento de un mandato, de una orden que tiene una extensión limitada.

Son enunciados explícitos ligados a actos de palabra que contienen a lo implícito en tanto obligación social. La consigna es reiteración del acto sumida en el enunciado.

El lenguaje va de algo dicho a algo que se dice, y en este sentido es un mapa en el cual ubicarse, no un calco para repetir. Es imprescindible alcanzar

la profundidad de los significados del lenguaje. Hay ciertos enunciados que están socialmente consagrados a la ejecución de ciertas acciones, como obligaciones sociales que se emparentan con agenciamiento. “Esmérate más²⁰,” puede leerse en un boletín de primer grado como resabios hoy incomprensibles de otros cánones de medición.

El agenciamiento es una operación de pertenencia colectiva que trabaja sobre la subjetividad distinguiendo acciones de pasiones. Las pasiones son padecidas por los cuerpos. El término cuerpo en estos actos corresponde a cuerpos que asumen atributos corporales. En este sentido la atribución de un enunciado como “Escribo, copio, soy prolijo” donde se dicta la subjetivación como quien se presta una conciencia en un acto y lo ejecuta.

Se arma el agenciamiento a la pertenencia de cuerpo social de alumno que ejecuta los actos contenidos en la palabra de determinada manera. Estas alternancias en los enunciados presentados como fórmulas que sirven para armar identidades a costa de la subjetivación, *trazo, pongo, pruebo, encuentro, hago* y además *hago bien...Hago rápido para salir al recreo...* se oye decir a los maestros.

“La consigna es precisamente la variable que convierte la palabra en una enunciación. La instantaneidad de la consigna, su inmediatez, le da un poder de variación, en relación con los cuerpos a los que se atribuye la transformación.” (Deleuze, Guattari, 1988:87)

La transformación es pasar de una orden a una serie de pasos y realizarlos. Es una forma de traducción del lenguaje en actos.

Los gestos, son movimiento del cuerpo o de una parte del cuerpo que comunican algo. Con frecuencia los gestos acompañan la comunicación entre sujetos, suplementando con las manos o el rostro las frases, otorgándoles más énfasis, o mayor claridad.

²⁰ Pueden estudiarse las formulaciones verbales que aún se leen en cuadernos y boletines de calificación que caen en desuso en el lenguaje actual y sólo encuentran sentido en un vocabulario escolar demodé.

Hay gestos que redundan porque traen a escena la forma del objeto al que aluden y de ese modo duplican el valor sígnico de la comunicación. Hay gestos identificables a las convenciones como levantar la mano pidiendo turno y otros más sutiles como el llevar el torso hacia adelante para tomar un turno de habla u otras acciones pequeñas y veloces.

“En definitiva, hay un cuerpo, hay cuerpos en el cuerpo, que hace gestos, que sin dejar de ser materiales y activos, están constituidos por una suerte de materialidad energética, que a pesar de ser difícil de registrar con instrumentos, produce efectos en otros cuerpos.”(Gorlier, 2012:2)

Puede asumirse incluso que el gesto es un movimiento en suspenso, produce mayor efecto, por su latencia, alejada de la acción misma o de la reacción al quedar desprendida de la materialidad del hecho ya producido tiene mayor fuerza expresiva, elocuencia.

El gesto no precede al sujeto sino que es el resultado de expresiones instaladas, el cuerpo está envuelto en una serie de movimientos expresivos que desde el punto de vista de la estética es una obra de arte dramático (como el teatro de marionetas) donde no se pueden separar la forma y el contenido, la expresión con lo expresado en un vaivén significativo.

En este sentido, se nota la necesidad de armar una conciencia que dicte a los sujetos/actores (alumnos en este caso) sus gestos como una voz interior que procura respuestas estereotípicas a través de movimientos que son reacciones.

“Pero hay una serie de signos discontinuos. Gestos que no vienen de nadie ni están dirigidos a nadie, gestos libres del imperio del signo, neutros.” (Gorlier, 2012:5)

El gesto discontinuo está del lado de no poder significar, hay algo suspendido que no hace signo y representa a algo vivo, más vivo que muchos otros seres que gesticulan. Hay gestos perdidos en los niños que hacen presencia para recordar su carácter vital. Como una forma de hallar un vaivén entre la forma, el vacío de la conservación de la postura y una fuerza (como energía condensada) que se yergue incluso como resistencia del lado vital:

sacudidas rítmicas de pies debajo de la mesa, tamborileos de manos sobre la cartuchera...

En general la técnica opera sobre el gesto de modo de desacelerar su potencial de lectura, produciendo un distanciamiento alejado de la empatía (y puede agregarse a favor de la individuación). Hay una serie de gestos particulares, a los cuales pueden llamarse gestos gráficos que resultan de las marcas, de la horadación sobre una superficie y que preceden como signos a la escritura.

Escribir es trazar signos que son representaciones de fonemas. Esta operación de corte y significado es un paso de una gran magnitud en la historia personal y social de la infancia y es una de las misiones centrales de la escuela tradicionalmente. Implica suspender la oralidad y por lo tanto el sentido del oído y apelar a la vista.

La escritura cuenta con tensiones históricas como su tradición asociada a la curvatura. Escribir es deslizarse sobre una superficie dejando una marca para recuperarla después. La escritura es un acto de destiempo que guarda en su resignación lo real en beneficio de una decodificación posterior.

Otra tracción de la escritura es la significación que no es personal ni individual, sino colectiva: se escribe en una lengua a la cual otros podrán acceder como claves que develan un secreto. Esa apropiación requiere de actos de ajuste y designación, una sucesión de acciones y muchas implicaciones físicas, prácticas, coordinativas y heredadas de las tradiciones. Son actos de traducción y de tracción. También de transición y de pasaje. En la escritura además hay una translocación de la idea a la representación y al sentido.

No se escribe de cualquier manera y no se significa de un modo aleatorio. En esa categoría aleatoria entró el arbitrario que determinó los significados originarios a los cuales es necesario sujetarse. Para agenciarse en el mundo letrado. La letra es un ícono y un ídolo al cual se rinden todos los agentes.

“Inscripción, acto muscular de escribir, trazando letras: gesto por el que la mano toma una herramienta, la apoya en una superficie, avanza apretando o

acariciando, y traza formas regulares, recurrentes, rítmicas. “(Barthes, 2003:87 citado por Gorlier, 2012)

La escritura es un trofeo, saber escribir es una conquista de un valor insondable. Trepas ese escalón implica una sumatoria de logros porque anuda objetos de muy diversa índole. El trazo es el elemento material de la escritura, la grafía es el dibujo, la convención acordada, el valor sonoro es la redundancia del trazo que toma el valor de una producción del arte y coincide con el arte en su manualidad.

La escuela y la escritura están muy asociadas, las formas de la reproducción tiene una bandera en la escritura, un símbolo donde acunarse, se aprende a escribir en pasos desarmados en atómicas partes que al disgregarse en sus aspectos fonológicos y al volver a unirse en sus aspectos prácticos retornan al sentido en la forma de escritura de letra y de palabra. El sinsentido a fuerza de tracción, de ensayo y de error, de corrección y acierto, de adivinación o de magia, van tornándose encuentro con la escritura, como apertura al mundo del saber.

Para la escritura es necesario someterse a varias situaciones dominantes como la posición, la dirección, la producción, el ritmo y el resultado adecuado, no azaroso.

La posición es una ortopedia trabajada a costa de probar la postura sedente, la anulación de todo movimiento accesorio, la necesidad de seleccionar la mano dominante o más hábil, la conservación del equilibrio, la disociación al sostener la apoyatura de un segmento que soporte el peso del tronco para que se suelte la mano que escribe.

“El aprendizaje de la escritura es inseparable de una postura corporal que en cada escribiente tiene cierto tono singular aunque se asemeja a las posturas de otros.”(Gorlier, 2012:12)

Otra restricción: la direccionalidad, en Occidente se escribe de izquierda a derecha, para lo cual hay operaciones de pasaje por delante del eje del cuerpo sea en el sentido que implique la dominancia lateral, según se escriba con la derecha o la izquierda.

Se comienza en la izquierda y se sigue hacia la derecha en forma horizontal. La horizontalidad es una convención que semeja un paralelo con las cinturas transversales del cuerpo (la cintura escapular y pélvica), la dirección implica un punto de partida que es imprescindible ubicar. Este aprendizaje de la referencia tiene un gran trabajo detrás, y a su vez una serie de condiciones culturales, representadas por renglones que son barras horizontales de distintas alturas y otras barras verticales que se llaman márgenes y siempre se hallan a la izquierda.

El amontonamiento, la sucesión indivisa, la desorganización son motivo de modelación, se indica, se advierte, se enuncia, se recuerda, la raya y el orden, la regla como instrumento al cual hay que aprender a manejar. Y que implica movimientos disociados de las manos.

La producción tiene sus condiciones, no es escribir un trazo cualquiera, sino el trazo que corresponde, el que tiene valor fonológico adecuado, el que se muestra o el que oye en una disección costosa y reiterada. Para la producción hay exigencia de tamaño, de calidad de presión, de intensidad y de tipo de letra. Si bien se idolatra a la cursividad en nuestra cultura, el imperio de la letra de imprenta facilita los trazados.

A los trazos se suma la velocidad por la cual la reiteración, la insistencia, la conquista del deseo de escribir, de saber escribir operan a favor mientras la sustracción a la amenaza, al temor, la ocurrencia de la sanción (que troca recreo por tarea), también ayudan a esa producción que lleva a fundir lo escrito con el sentido y la posibilidad de expresar a través de la escritura el pensamiento que será el corolario de un largo proceso. Un colectivo al que alcanzar que traiga enorme alivio al pequeño escribiente...

Escuchar, escribir, producir gestos en el aula de clases en una escuela.

En primer lugar es necesario aclarar que una institución educativa es una parte de una estructura que se rige por sistemas de relaciones que poseen una organización técnica y material de tipo normativo (Montenegro, 1993). Hay un aspecto objetivo, relativo a lo material, concreto y a su existencia: los niños

concurrir a la escuela. Es sabido, aceptado, comprendido y garantizado legalmente.

Sin embargo: “Toda institución supone conjuntos de representaciones colectivas significativas, conjunto de valores.”(Montenegro, 1993:9) De allí puede afirmarse que hay un aspecto relativo a lo simbólico pero también a lo imaginario: son las cargas con que se tiñe el sentido de las acciones, de las palabras, es lo no visible de lo visible.

Sobre este punto, puede considerarse que “una institución es una red simbólica socialmente sancionada en la que articula junto a un componente funcional, un componente imaginario.”(Fernández, 1989:14)

La escuela asegura contra el riesgo de anomia; según Durkheim la educación es un factor que previene la anarquía en la que se halla la sociedad, en permanente pugna por la restitución del lazo social roto.

En la forma de concebir a la institución hay rastros de representaciones a las que denominamos líneas de significación (imaginarizaciones)²¹ que son ciertos implícitos que funcionan en la escuela, dan cuenta de representaciones colectivas porque asoman, toman cuerpo cuando emergen como signos provocadores para el observador, a pesar de resultar “banales o insignificantes.” (Loureau, 1975:13)

En toda institución circulan representaciones que operan como organizadores de sentidos de las decisiones, en los enunciados, en los vínculos, en los grupos que se conforman tanto de niños como de adultos. “Reservar” un “grupo complicado” a un docente recién nombrado, puede ser una práctica en apariencia inocente que marce en su ocurrencia el “pago de un derecho de piso” (como se escucha en la sala de maestros con frecuencia).

Una institución tiene relaciones con el contexto sociocultural en que se desarrolle su existencia, estableciendo a través de los hechos vividos una trama que tiende a separar el adentro y el afuera, en idearios de asepsia escolar que en general no son tales.

No es que se hable del cuerpo en la institución educativa como tema central, en términos expresos, sino que se lo prepara, se lo considera en términos de

²¹ Por imaginarizaciones se entiende “el conjunto de significaciones por las cuales un colectivo, una sociedad, un grupo se Instituye como tal; para ello no sólo debe inventar sus formas y sus modos de contrato, sino también sus figuraciones subjetivas”. (Fernández, 1989:8)

apariencia, de gestualidad, de modales, de vestimenta, y muy particularmente, se abordan regulaciones relativas a las producciones motrices como los desplazamientos, el lenguaje, lo lúdico.

Estas últimas cuestiones van afectando paulatinamente a los niños que llegan a la escuela, en los cuales se produce un trabajo de amasado, progresivo y acelerado de modelización. Hay una forma de caminar (sin arrastrar los pies); una forma de hablar (con todas las letras, con tono de voz acorde, sin usar palabrotas o términos coloquiales), una forma de dirigirse a los adultos según su rango, una forma de significar los espacios de la escuela y en particular del tiempo escolar.

Dentro del ámbito escolar, se construye como operaciones la denominada “cultura somática” a la cual Rubiela (2010) define como “un dispositivo significativo en la intención de integrar las diferentes áreas que conforman el currículo escolar (...). (p.11)

Inscribe a la cultura somática escolar ya enunciada por Boltanski como “el moldeamiento sufrido por los cuerpos en el nombre de la buena educación” como:

“Con Cultura Somática se hace referencia a los usos del cuerpo que pasan por lo operativo y tocan con el sistema de significaciones, las percepciones, las actitudes, las prácticas y las representaciones individuales y colectivas del mismo, en un contexto socio-cultural. (...)De tal manera que, aspectos como el género, las condiciones económicas, el espacio geofísico, la confesión, el nivel educativo, la edad, son relevantes en la comprensión de una particularidad visible en los usos del cuerpo.” (Arboleda, 2010:14)

Los tiempos de las transiciones son particularmente adecuados para influir y modelar formas de pasaje, para bañar con la cultura somática a los recién llegados.

Los niños de primer grado, se prestan y aprovechan la transición como una oportunidad y abonan la relación con las representaciones sociales encarnadas en los adultos que alientan o seducen a los pequeños en sus intentos.

Dentro del aula, se producen distribuciones espaciales que favorecen o todo lo contrario, los desplazamientos, las entradas, salidas, el desarrollo de las actividades y los intercambios en términos de interacciones.

En relación a las interacciones con el docente, quien concentra el control de las mismas, se dan en dirección a su figura, en general, cercana al sector del pizarrón principal, es quien pregunta, enuncia consignas, comenta, califica, marca el uso del tiempo. No se da el sentido inverso en la misma magnitud. Las consignas son enunciados instruccionales y el reverso es impensable.

Se producen por otro lado, interacciones entre niños, de mayor nivel de paridad y asociadas con gestos de complicidad, risas, expresiones de fastidio, algunos impulsivos, otros lúdicos o singulares. Hay situaciones de ayuda, de reciprocidad y de solidaridad, incluso una caricia o un abrazo a quien acongojado llora.

Parecen mundos diferentes, operados en planos paralelos distintos. El de los niños sentados, a un menos de un metro del piso y otros elevados desde más allá del metro setenta de altura. Para el adulto es descender la postura hacia el niño, hacia el banco, acompañado por sus hombros y su cabeza, acercándose a sus rostros y para los niños, es una variedad de giros y de ajustes, todos con elevación de su rostro hacia arriba. El eje del cuerpo marca un sentido de rotación hacia un hemicuerpo.

Puede ocurrir que su torso se dirija hacia el frente y sólo su cabeza, rotada le permita atender al docente. Puede que su silla permanezca a un lugar y su cuerpo lo atraviese en posición sedente, con lo cual sus piernas se apoyan en los barrales laterales de la silla que no son para tal fin. La cintura escapular desciende en este especial modo de enrollamiento.

Sostiene Vigarello (2005) que los bancos escolares respondieron a garantizar la salud de la postura, en particular el apoyo de la espalda suficientemente recta. Siguiendo los preceptos del trabajo industrial, silencioso, prepararon distribuciones que si bien son del siglo XIX siguen vigentes en las escuelas. Es un modo de “templar” al cuerpo, de ordenarlo para que su fuerza pueda producir sin agotarlo, un mayor rendimiento. (p.117)

Las aulas están preparadas para entrar, sentarse y quedarse, la abundancia de objetos sin fines útiles, depositados allí son una muestra de la gestualidad permitida en el aula en favor de una limitación de la expresión libre del cuerpo.

Con frecuencia hay una trampa en los objetos que pierden su equilibrio fácilmente, tal el caso de las mochilas que al pender del respaldo de la silla, cada vez que el niño se levanta, caen hacia atrás (mochila primero y silla después) con la consecuente complicación, demora y tarea manual devolver a colocar los objetos en su lugar.

Con frecuencia incluso, los barrales laterales que sirven para colgar objetos colocados adecuadamente a la altura de los niños, plantean dificultades para ajustar la praxia, de modo que colgar una campera inflable, es un desafío, al colocar o tomar una, se cae el resto.

Por otro lado, las interacciones verbales, sirven a la práctica educativa, son un modo de intervenir en el aprendizaje de los niños como estrategia, ocupan gran parte de la jornada escolar. Será necesario estar a la escucha y hacer ajustadamente con placeres y descubrimientos que circulan por los planos que el adulto no vigila ni controla...

Desde la modernidad, los niños asisten a la escuela donde los reciben y los “trabajan” los legítimos agentes sociales que son los maestros, quienes aseguran los procesos de adaptación, de los niños, con sus posibilidades de oír, de mirar, de escribir y de convertirse en alumnos. El cuerpo, comprometido en la postura y el gesto, aprovechará su capacidad comunicativa prestándose a ser modelizado por prácticas corporales específicas.

Capítulo IV: Objetivos escolares: diseñar cuerpos

Los niños de seis años llegan a la escuela primaria portando un cuerpo que es la cara visible de su identidad, el instrumento de su corporeidad y la sede de la memoria de su corporalidad.

Sobre esta base arquetípica se maquilla un modo de ser alumno de escuela primaria, se imprime una estética homogeneizada en una colección de delantales blancos, mochilas, en una serie de tallas similares ordenadas en filas separadas por géneros.

La educación ha dispuesto discursos para el cuerpo del niño de seis años, en ocasiones tomándolo prestado del ámbito de la salud, en otros casos apelando a los aprendizajes sobre el cuerpo, en otros legitimando el aporte psicogenético y el psicoanalítico para justificar comportamientos o estimular prácticas aparentemente transformadoras. En las tradiciones pedagógicas del siglo XIX, la quietud, la atención y la sumisión del alumno ubicaba a su cuerpo en un lugar de recepción y ejecución de actividades graduadas.

En las tradiciones novistas reivindicadas en algunas experiencias de moda, el cuerpo se expone en su sensorialidad, en su carácter de objeto de maduración, en su capacidad expresiva y en el modo de aplicar la capacidad de movimiento del niño. La expresividad del niño tiene un lugar relevante, al cual el docente estimula y acompaña. En las concepciones histórico críticas de los ochenta y noventa, en la intención pedagógica se subsume el valor de la heterogeneidad, de los intercambios a partir de las diferencias y en la promoción de lo colectivo como fuerza de cambio. El cuerpo es el mediador de la transformación y la autonomía. Según Spakowsky y Label (1998) los modos de concebir la práctica se yerguen como corrientes pedagógicas con las cuales se podrían comprender los lugares reservados al cuerpo en el aprendizaje.

Por ausencia del cuerpo o por presencia, el cuerpo recurrentemente se ha sectorizado y se han disciplinado sus manifestaciones.

Indagaremos en estos temas desde la teoría y práctica de la psicomotricidad, desde la sociología de la educación y desde la etnografía escolar.

1- Corrección postural y motriz

Desde la modernidad, propone examinar Vigarello (2005) el largo camino de interiorización de las pedagogías corporales que hacen de la rectitud y el decoro su razón de existir.

En un estudio pormenorizado de agentes educadores más allá del ámbito escolar nos muestra la capacidad de la gimnasia de superar diferencias sociales en pos de enderezar la espalda. La militarización del cuerpo en favor de la rectitud y la recurrencia a la progresiva reducción de espacios de acción y amplitud de movimientos se constituyeron en los métodos de intervención sanitaria sobre el cuerpo.

“El cuerpo tiene que mostrar fuerza y la quietud tiene que mostrar dominio.”(Vigarello, 2005: 176) Un modo de alcanzar a las masas de alumnos que llegaban a la escuela es el uniformar el uso de bancos, garantizar la inmovilidad con la excusa del cuidado de las morfologías y los efectos formativos de la vigilancia de la mirada. Un examen pormenorizado de aptitudes, permite explotar esas capacidades preparando a la fuerza de trabajo fabril.

Una mirada al cuerpo ejercitado, en fórmulas milimétricamente administradas, en posologías estrictas mejora afectaciones morfológicas, catalogan sujetos y preparan la diversificación de tareas en que la escuela fragmentará a los sujetos. El área motriz será dominio de la Educación Física. Y fuera del aula de clases, además.

“El discurso médico penetró en la institución escolar por diferentes vías. Por un lado, la creación del médico escolar y del Cuerpo Médico Escolar con un mandato autorizado a la hora de definir normalidades corporales. Por el otro, a través de los planes y programas escolares y de los manuales y textos obligatorios.”(Scharagrodsky, 2015 :8)

En este sentido el proceso de inserción escolar fue organizado en base a catalogaciones producto de aplicación de test (como el caso del ABC) que determinaba las capacidades de los niños homogeneizando grupos con ciertos

linajes. Quienes comenzaban la escuela primaria con las letras C y D respondían a ciertos parámetros desde ya más desventajados (pero...similares). Estas prácticas han desaparecido en la Provincia de Buenos Aires en pos de cambios paradigmáticos que son más abarcativos y relativos. Asoman de todos modos al interior del aula en algunas manifestaciones metaforizadas. Particularmente en el abordaje de las diferencias y en otras formas de tolerancia.

De este modo, coincidimos con Scharagrodsky (2015) en que el cuerpo no está ausente en la escuela sino abunda en discursos prácticos y simbólicos actuales. La infancia de estos días carga con una experiencia cercana al sedentarismo, a los ámbitos cerrados y a las pantallas.

El cuerpo retiene y la actividad de plegado sobre el objeto sea una Tablet, un teléfono celular o una pantalla arma una direccionalidad fija y de tiempos dilatados. Sostiene Calmels (2019) que las pantallas tienen como características la luz como estímulo, el brillo, el movimiento y la continuidad que semeja un “montaje hipnótico” (...) “ no hay pausas, ni demoras, el ritmo que mantiene crece y decrece de acuerdo al juego o a la actividad que se está haciendo en la pantalla.”

La atención queda atrapada, en un estatismo completamente astringente. Este fenómeno jugará un papel importante en los nuevos espacios a transitar. Lejos de estos artefactos estarán las viejas tecnologías con las que tendrán que vérselas los niños de seis años dentro del aula.

Poco podrán aplicar de sus habilidades digitales porque no entran dentro de las prácticas pedagógicas del salón de clases.

2-Balances y escalas para medir al cuerpo

A la psicomotricidad en su devenir histórico le ha preocupado identificar, cuantificar y precisar las funciones del cuerpo. En el año 1935, Guilmain publica la primera propuesta sistemática de indagación del estado de las funciones corporales, separadas en tres grandes campos, el de la actividad tónica (actitud, mímica y equilibrio), de relación (coordinaciones general y manual) y de control motor (freno inhibitorio) , con el fin de detectar tipos

psicomotores. Se valió de pruebas motoras²² para catalogar a niños torpes, inestables o débiles motores. Basaba su tipología y ejercitaciones en la relación paralela entre formas mentales y formas motoras.

Heredera de esa tradición D. Molina de Costallat (1981) establece como criterio de evaluación del estado psico-motor,²³ en niños “infradotados” primero, y luego aplicados a niños de jardín de infantes y primer grado, una serie de actividades ceñidas a una gradualidad detallada y minuciosa, en tres campos de conducta ligadas en la acción. En primer lugar ubica la actividad psico-funcional que relaciona capacidades psíquicas y funciones de la inteligencia preparando las bases para todo aprendizaje posterior, estimulando la atención, la memoria visual, auditiva y motora, la organización del espacio, la adaptación al tiempo, y nuclea la estructuración del esquema corporal.

En segundo lugar señala que, la actividad tónica es la regulación del tono muscular expresada en el uso del equilibrio, la inhibición del movimiento, las expresiones faciales y corporales (mímica gestual) propias de la vida de relación. El tono adecuado posibilita la estabilidad de la conducta y la atención que tienen efectos prácticos en el aprendizaje.

La actividad de relación alude al dinamismo general y específico; una vez que se alcanza la postura correcta, el equilibrio y la capacidad de atención, se abordan dos tipos de coordinaciones: la general, manifestada en los grandes desplazamientos como la marcha, la carrera y el salto (se incluye la coordinación rítmica) y, por último la coordinación manual específica abarcando la manipulación, movimientos digitales y a la coordinación visomotora implicada en los aprendizajes escolares.

Respecto de estas últimas coordinaciones, Costallat promueve actividades como el picado con punzón, parquetry²⁴ en tamaños progresivos de las formas a cubrir, recortado con tijera (de flecos a figuras geométricas) ;bordado con soportes diversos (incluido el enhebrado); ejercicios de grafismo previos al contorneado y coloreado, ejercicios de lápiz anteriores al contorneado,

²² Ozeretski es el autor de una serie de pruebas revisadas por E. Guilmain (1948)

²³ Hasta la década del 80 se escribió con un guion respetando la doble naturaleza del término.

²⁴ Es una actividad que consiste en picar con punzón el contorno de una figura y luego se lo rasga para “iluminarlo” por detrás con un papel contrastante.

enseñanza de la diferencia entre izquierda y derecha; modelados, de formas redondas, progresivamente achatadas y de formas derivadas como la ovoide hasta la forma circular aplanada. Estas actividades responden a precisar el control del movimiento de las manos, a realizar lo que Costallat (1981) denomina “gimnasia digital” y disociación manual hasta llegar a abordar la orientación en el espacio del plano gráfico.

La edad motriz era la resultante de un cociente entre el nivel de estas actividades y, la edad cronológica que señalaba el índice desde el cual partir para trabajar con los niños en un plan educativo. Una fe ciega en el poder de la ejercitación funcional y en el uso de las manos como herramienta²⁵. Estos mapeos posibles del cuerpo en acción mostraban la relación entre el mundo del trabajo y la manualidad. Muchos ejercicios tuvieron en la tendencia al aprestamiento propia de los años 80, un papel muy importante en la puesta a punto del cuerpo en el aula para la escritura, legando un enorme apego por la innumerable cantidad de papel (en fotocopias) que los niños de seis años realizaban.

En esta misma línea, en Francia, Louis Picq y Pierre Vayer (1977), proponen desde el campo de la educación especial y luego desde la educación común (incluido el maternal) una progresión de actividades dentro de una variante psicopedagógica a la que llamó educación psicomotriz. Colocan en el centro de su propuesta al yo corporal como medio y expresión de la personalidad del niño. Puntualmente proponen como punto de partida la elaboración de un balance psicomotriz para delimitar un perfil psicomotor para luego organizar grupos de similar rendimiento para realizar una serie de actividades secuenciadas y controladas. Se anticipaba la actividad, se confeccionaban curvas de rendimiento y se disponía a trabajar al niño en grandes gimnasios con objetos similares a los de la educación física. El fin que proponían los autores para su método de educación era la readaptación y la inserción social (sus destinatarios iniciales eran niños con retraso mental). Jean Le Boulch (1989) desarrolla desde el ámbito de la educación física, un método al que

²⁵ En el Diseño Curricular de 1985 en la Provincia de Buenos Aires, se aplicaron para primer Grado ejercicios de *aprestamiento* para la lectoescritura basados en las ejercitaciones propuestas por esta autora.

denominó psicocinética en el que dispone aspectos instrumentales del cuerpo y fundamentos relacionales hacia el final de su investigación. El movimiento como aspecto de la conducta humana es el eje central, lo estudia, preguntándose por la motivación, tipo de ejecución y sus fines. Algunos utilitarios y otros gestuales comprobando su carácter social.

Destaca la función de ajuste como la adaptación del movimiento al medio ambiente que requiere de un grado de invención espontánea. La eficacia responde a la capacidad de priorizar el objetivo y recurrir a la memoria del cuerpo cargada de afectividad.

Señala que a los seis años un niño si bien conserva una motricidad todavía global, “logra reproducir la apariencia global de un cuerpo o de un rostro.” (Le Boulch, 1989) La globalidad de la acción cederá en favor de la segmentarización progresiva. A partir de esa edad, puede ubicarse en el espacio interiorizando coordenadas; operativiza la acción como proyecto, anticipando y desprendiéndose paulatinamente de los datos perceptivos que son visuales, auditivos, kinestésicos. Puede un niño de seis años, construir la noción de trayecto, partiendo de la experiencia perceptiva en principio, pero luego puede girar con un eje de circunducción, fenómeno que habilita el espacio orientado. Se ubica como un objeto en un mundo de objetos, puede imaginar su desplazamiento y comprender las divisiones del plano en dos ejes, arriba y abajo y, derecha-izquierda. Al poder descentrarse y representarse los ejes mentalmente, se producen un pasaje desde la experiencia topológica a la representación. Estas capacidades le permitirán al niño de primer grado aprender a leer, escribir, los números y las operaciones simples de sumar y restar.

En esta investigación se intentará objetivar la práctica que diseña cuerpos, corporizando procedimientos desplegados en gentiles repeticiones, en indicaciones, solicitudes, en actos de palabra que afectan los cuerpos de los niños de seis años. Distintos a los infantes descritos por las escalas y estándares están los niños reales con otras capacidades y aptitudes que de todos modos se ingenian para hacerse visibles en el empeñamiento del gesto espontáneo en el aula.

Capítulo V: Arquitectura de las prácticas corporales

En una primera etapa de este proceso de deconstrucción de las prácticas corporales del aula, se priorizará el aspecto de la producción social a la que recurren estas prácticas, recuperando aportes de la sociología, de la sociología del cuerpo, de la semiótica sentando las bases comprensivas de la microsociología del aula que se articulan en las sensibilidad del cuerpo. Efectos y afectaciones se enlazan en este andamiaje.

1. Producción social de cuerpos escolares

El cuerpo es un producto social: se vive, se aprecia, se nomina, valora, denigra o se niega... Es objeto de culto y de dominación. Adquiere capacidad semiótica por su potencialidad respecto del lenguaje que lo marca y lo enuncia. En las instituciones educativas hay una forma de comprenderlo, asumirlo y otorgarle formas que no hacen más que moldearlo ortopédicamente como si fuera una masa, redondear y contener sus límites en expresiones adecuadas a la cultura escolar.

Los instrumentos provistos por los adultos o por la cultura que abriga, para acomodar, enlatar, ralentizar, ajustar en señales comunitarias lo individual, y componer una serie de acciones comprendidas y subsumidas en la colectividad. Ser alumno de escuela primaria es un agenciamiento que tiene sus costos, representarse como tal es asumir una conciencia de acciones, las más pertinentes para unos principiantes que a costa de ensayo y error van acertando en sus respuestas. Un gran trabajo de probar la elección correcta entre otras, alistando una serie de disposiciones que hacen del cuerpo un mediador.

El orden social se nutre de los mínimos órdenes entendidos en espacios entre recreos, permisos para comer, puntos sobre los cuales orientarse, colores en formas legitimadas y halagos o deprecios organizados en percepciones que serán por su carácter duradero el pasaporte de entrada al ritualizada mundo escolar.

Desde aportes de la sociología, puntualmente de la sociología del cuerpo; de la sociología de la educación y de la semiología se enlazarán elementos

comprensivos para configurar los materiales que importan a las prácticas corporales en la escuela.

Si bien Bordieu²⁶ no refiere al niño sus conceptos de habitus y de hexis corporal, se intentará darle cuerpo al protagonizarlos los niños y se pondrá el acento en el adulto que forja sin conciencia muchas veces de su misión socializante y normativizantes.

El cuerpo es un producto social, no es una realidad estrictamente biológica, ni llega determinado como un consumo que se asume desde un dispenser. El cuerpo se vive en la cotidiana forma de percibirlo. La percepción del cuerpo se configura en términos de sensaciones integradas en percepciones.

El cuerpo puede ser un valor, un tesoro y a su vez fuente de dolor o marginación. El modo de concebir y tratar al cuerpo, corresponde a la esfera de la ideología, de las creencias, de las condiciones de la vida que a cada sujeto le toca vivir.

Con frecuencia se aprecia al cuerpo en su potencial de habilidad motriz, se lo nomina, se lo nombra en discursos cambiantes y se lo cultiva con prácticas y alimentos adecuados (saludables) como señales de valoración y cuidado.

En otros casos, al cuerpo se lo denigra, se lo categoriza, se lo tapa, esconde o se asocia en retaceos la nominación al sujeto por la falta: se es rengo, si un segmento corporal no es parejo para la marcha, se es ciego si no hay integridad en la función de la visión, se es sordo si se carece de audición. El órgano implica a la identidad...

Por otro lado, el cuerpo es objeto de culto: se propone en sus modelos uniformes y se ofrece para el consumo con sus metamorfosis cercanas. La actual masividad en la constitución de la subjetividad acerca las soluciones quirúrgicas en la búsqueda de la belleza comprada y ofrecida en cómodas cuotas. El marketing se alimenta de los sueños estéticos de procurarse un cuerpo a medida atrapando a la infancia en esas empresas.

²⁶ No se pueden especificar por el momento alusiones de Bourdieu claras, a la relación entre el cuerpo del niño pequeño y las instituciones.

Desde el campo de la semiología, Díaz (2005) enuncia la hipótesis por la cual los sujetos se constituyen dentro de prácticas sociales en vinculación a los discursos de los tiempos históricos que les tocan vivir. Plantea entonces una relación paradójica y dialéctica, entre las prácticas y los discursos; las primeras circulan en la sociedad para dar cuenta de la influencia de las “tecnologías sofisticadas” (p. 95) recientes y, por otro lado, los discursos contienen léxicos de prácticas perimidas vinculadas a tecnologías menos complejas como las actuales. Nos enunciamos como sujetos con discursos obsoletos y, a su vez, nos autoidentificamos en esta paradoja que produce sujetos fragmentados: “el lenguaje del romanticismo, utilizado comúnmente para dar cuenta de nuestra emotividad; y el lenguaje del modernismo, al que apelamos para determinar nuestra condición de seres racionales” (Gergen, citado por Díaz, 2005:98)

Ubica a ambos productos como resultado de la modernidad, en el cual el romanticismo emerge como producción desde el inicio del siglo XIX, y el modernismo como contracultura crítica, surge desde el siglo XIX y el XX, señalando la posibilidad de representarnos como seres racionales. Ambas corrientes se cuelean en las prácticas cotidianas que rigen nuestras acciones y determinan el sentido de las decisiones y asunciones identitarias.

“La identidad personal se conforma a partir de la confrontación entre los “modelos” que provee la realidad y nuestras propias valoraciones y conductas.” (Díaz, 2005: 98)

Si bien la ciencia moderna pretendió establecer identidades fijas y mensurables (como es el caso de Lombroso y que a su vez sus principios, abundan en las concepciones tradicionales escolares y en prácticas reeducativas con el cuerpo²⁷), justamente la época actual, desafía los permanentes cambios en los parámetros de identidades, que sirven no sólo para entenderse a uno mismo sino “como sustento simbólico de relaciones humanas.”(Díaz, 2005: 100)

²⁷ La predilección por construir parámetros con los cuales clasificar a los seres humanos, reorganizarlos, reinsertarlos, pero sobre todo nominarlos responden a formas de concebir al sujeto. Tal es el caso de Guilmain (1935) quien propone una serie de tipos psicomotores dentro del área de interés que nos compete.

El lenguaje de la emotividad plantea una sensibilidad, una forma de asumirse como sujeto de relación, un concepto de moral, de relaciones amorosas, apelando a la singularidad como bastión del humano. Sin embargo la velocidad de los cambios nacidos en torno a las prácticas de las nuevas tecnologías, que conllevan otras prácticas, con una intensidad inusitada, multifacética, simultánea y declinables en tiempos acotados. Las mediaciones del pasado sucumben a un pretexto de libertad que cuanto más compromete al cuerpo, más lo esquiva...

El pensamiento mediático, opera con realidades en cantidades discretas, precisa imágenes interactivas, por eso el universo analógico tal como lo conocimos es parte del pasado. La realidad percibida se construye idolatrando a la apariencia, se puede incidir en el mundo real desde la realidad virtual. La simulación de una práctica es un escenario que no puede garantizar aún la tramitación con la angustia, el sufrimiento o la soledad.

Díaz (2005) entiende al sujeto como una producción filosófica de la modernidad que la compone de:

“la instancia social que somos cada uno de nosotros, en tanto estamos constituidos por un aspecto del orden del yo (con preeminencia psicológicas e individuales) y un aspecto del orden del sujeto, que es comunitario, epocal, compartido por quienes somos contemporáneos y pertenecemos a una misma cultura.” (Díaz, 2005:108)

A partir de la definición aristotélica del hombre como ser racional, esta idea determina a la subjetividad; con Kant se agrega la idea de sujeto trascendental, forma pura, un sujeto dividido, sin cuerpo.

Sostiene que el sujeto recupera (o adquiere) al cuerpo en el siglo XIX, desde la filosofía, la biología y las ciencias sociales, y de este modo se engendra la pregunta nietzscheana, por el “soy un cuerpo o tengo un cuerpo” como algo distinto a mí. Este sujeto se genera en las prácticas concreta y es, discurso. “Es un sujeto que contiene volumen, superficie corporal, textura, colores, aire respirado y exhalado, miradas con aura de presencia, gestos, guiños; en fin, es un sujeto real.” (Díaz, 2005:109)

Señala que a partir de la década del 90, el sujeto virtual se constituye con señales digitales alcanzando su coherencia en la inasibilidad mediatizadas por una máquina a la cual, a pesar de poder cargarla con su voz o su imagen, nada garantiza al sujeto y su cuerpo más que el encendido o las fibras ópticas (pende del hilo eléctrico o del wifi...su existencia).

Los discursos aplican a ideas y prácticas, es decir una serie de acciones mediadas por las tecnologías han modificado la percepción, la vivencia del tiempo, la existencia, la satisfacción del sujeto en su cuerpo que hoy se vive fragmentado. El cuerpo adquiere capacidad semiótica por su potencialidad respecto del lenguaje que lo marca, lo enuncia, lo constituye. En las instituciones hay una forma de comprenderlo, asumirlo y otorgarle consistencia al moldearlo ortopédicamente como si fuera una masa, redondear y contener sus límites en expresiones adecuadas.

La sociología del cuerpo, en palabras de Le Breton (2008) forma parte de la sociología, como un campo particular de estudio, cuyo objeto “es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios.”(p.7)

Considera al cuerpo “moldeado” por el contexto cultural aún en situaciones aparentemente insignificantes, inciden en las percepciones que, por la condensación de sentidos como un “vector semántico” (p. 7), permiten precisar direccionalidades y significaciones para comprenderlo. Insiste en que lo físico responde a sistemas simbólicos. “Del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva. Es el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en que la existencia se hace carne a través de la mirada singular de un actor.” (Le Breton, 2008:8)

Los niños requieren años para poder entrar a estas codificaciones para lo cual cuentan con disposiciones antropológicas hacia la relación con los otros, sostiene Le Breton (2008), que le permiten inscribirse en la trama de sentido que envuelve y organiza su grupo social. La educación y las identificaciones posibilitan “asimilar los comportamientos del medio ambiente” que en realidad no se terminan sino que prosiguen toda la vida. Sí, es necesario reconocer la

impronta y la ductilidad del infante para asumir comportamientos, roles, estilos de vida y, a través de ellos, el orden social que alcanza fuerza de ley.

Afirma rotundamente que: “No existe nada natural en un gesto o en una sensación.” (p.9) señalando la importancia del carácter performativo de las prácticas colectivas en las cuales tendrán sentido las manifestaciones corporales, pero sólo dentro de ese grupo social y a su vez, se reforzarán por el ejercicio perceptivo.

Sus afirmaciones desde el campo de las ciencias sociales, se topan con el discurso “culturalmente legítimo” que han portado históricamente la medicina y las ciencias naturales en general sobre el cuerpo, con carácter irrefutable. (p.35) En las búsquedas epistemológicas que intentan asir al cuerpo, la sociología retoma los aportes de Marcel Mauss (1934) quien propone la categoría de técnicas del cuerpo a las que define como “gestos codificados para obtener una eficacia práctica o simbólica, se trata de modalidades de acción, de secuencias de gestos, de sincronías musculares que se suceden para obtener una finalidad precisa...” (Le Breton, 2008:41)

No habla de herramientas sino de técnicas, poniendo la atención sobre el cuerpo como la herramienta, más cercana, a mano. “Denomino técnica a un acto tradicional y eficaz, (y vean que en este sentido no es diferente del acto mágico, religioso o simbólico)” aclara Mauss. (Citado por Le Breton, 2008: 42)

O, en palabras de Bernard (1985), “las maneras en que los hombres en cada sociedad, saben servirse de su cuerpo de un modo tradicional”. (p.174)

Para organizar su estudio, se clasifican a las técnicas en tipos, posicionados en distintos ángulos,

- Según el sexo, hay codificaciones gestuales diferentes, asignadas a hombres y mujeres. Estas asignaciones difieren según las representaciones y roles definidos, para cada uno según el grupo social.
- Según la edad, Mauss, ubica a las técnicas del obstetra y del nacimiento, de la infancia, de la adolescencia y de la adultez. En este caso se refiere a las técnicas del sueño, la posición, el lecho, la cantidad de horas, cómo se entra al sueño, del tipo de descanso y de vigilia con

su actividad diurna, como pueden ser el caminar o el tipo de fuerza aplicada en una actividad laboral. Como ejemplo los vaivenes que marcan el “sobado de ropa en fuente de agua de la aldea (el modo de transporte del peso de la ropa, el tipo de inclinación y distancia al agua, como se sumerge la ropa, cómo se la enjuaga y escurre, incluso los cánticos o las conversaciones que acompañan estos comportamientos que se invisten como verdaderos rituales en la sucesión de acciones); el portar pesos en la cabeza para transportar objetos de un sitio a otro (si se apoyan canasto planos en la mollera o se cuelgan canastos por la espaldas pendientes de bandas en la zona frontal); las técnicas del cuidado del cuerpo como la higiene y baño (incluso la percepción del olor de lo limpio y los sucio) ; las técnicas de la reproducción, con las posturas del acto sexual, la iniciación; las técnicas del cuidado como el masaje y el embellecimiento, tan colonizadas por prácticas intervencionistas en el mundo urbano occidental actual.

- Según el rendimiento, propone estudiar el modo en que se preparan habilidades y destrezas. Y se comprueban eficaces adaptaciones en el salto o el ascenso y descenso en la vida cotidiana de los pueblos. Como ejemplo, en las terrazas andinas incaicas, la posición lateral de las plantas de los pies, para ascenso y descenso veloz de los planos escalonados en la cosecha.
- Según la forma de transmisión, de qué manera las nuevas generaciones, se apropian de las técnicas, si son aprendidas de manera formal, por imitación o por entrenamiento expreso de unos a otros dentro de los grupos sociales. En este sentido adjudicar relevancia a una mitad u otra del cuerpo, genera referencias artificiales aún en contra de la inclinación biológica como ha ocurrido tradicionalmente con el uso preferente de la mano derecha para la escritura en nuestro hemisferio.

Amplía Bernard (1985)

“esas técnicas pueden ser modeladas por la sociedad mediante la educación, en el sentido restringido de esta palabra, es decir, la transmisión conciente, concertada, organizada o programada por un adulto o por un grupo de adultos, o bien mediante la imitación espontánea de los

actos de los adultos amados, respetados, admirados o temidos, que son ellos mismos, productos del molde social”. (Bernard, 1985:174)

Incluyen técnicas diferenciadas, en las cuales, se aplican adiestramientos tempranos relacionados con el género como el caso del andar de las niñas maoríes instruidas por sus madres con un característico contoneo de caderas o los juegos de los hilos con las manos de las niñas mapuches²⁸ que muestran acciones con segmentos corporales y las amarran con lazos culturales a su grupo de género de pertenencia ancestral. Incluso es posible pensar a las técnicas corporales como prácticas de resistencia cultural para las minorías.

Observando el mundo actual Mauss, no dejaría por fuera las nuevas habilidades en relación al toque y al contacto que plantean las nuevas tecnologías e incluso nos invitaría a relevar las técnicas digitales tempranas de exploración de las pantallas, en los bebés.

El aprendizaje de las técnicas del cuerpo se produce como efecto de un ejercicio intencional del grupo social y en ambientes formalizados, para los niños pequeños, para alcanzar la posición sedente o la marcha necesitan del estímulo y la propensión del medio; llegando a ser controlada por profesionales que legítimamente se ocupan de ellos como el caso del pediatra. Cada técnica del cuerpo está connotada por especificaciones de género, de clase social e incluso de poder económico. Probablemente, ningún niño de clase social baja reciba como regalo de navidad, una pelota de rugby sino una de fútbol, que sea incentivado por un varón de la familia a patear, que se identifique su pierna dominante y conozca tempranamente, además, sus reglas. El fonema “gol” será más claro en su significado que el fonema “try”.

Los modos en la alimentación, si se come con los dedos, con palitos o con cuchara; si se mastican trozos grandes o se propician las ingestas blandas (estilos regresivos observados en la “comida chatarra”), si cada comensal tiene un plato o se dispone una fuente en medio de la mesa...son parte de las técnicas corporales.

²⁸ Ejemplo del juego de los hilos: Guevara, Ana (2011) De madre a hija: juegos de hilos y memoria (s) del paisaje mapuche, Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana, Vol. 1, N° 1, 1er semestre 2011, ISSN 1853-8037, URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>

Las formas en la escritura, por tomar una técnica corporal casi exclusivamente escolarizada, variarán si es con crayones, pinceles, si combina pluma y tinta, lapicera de pluma o birome, la direccionalidad del trazo, los límites que pueblan ese espacio implican aprendizajes y destrezas para cada tipo de instrumento. Algunos serán obsoletos y otros serán la base de otras técnicas más complejas. Algunas técnicas traerán aparejada una carga significativa asociada con el sudor y el esfuerzo como en la frase popular, “la letra con sangre entra”. No sólo se inculca sino que además, duele.

“Una técnica corporal alcanza su mejor nivel cuando se vuelve una suma de reflejos y se impone de entrada a su actor sin esfuerzo de adaptación o de preparación de su parte.” (Le Breton, 2008: 45)

En este sentido, gran parte de las técnicas corporales se convierten en automatismos que hacen del cuerpo su instrumento de mediación natural.

2. Gestos, distancias y etiquetas en el cuerpo

La gestualidad, como producción simbólica, se conforma con movimientos con sentido y significación dentro de un grupo social, como las formas del saludo, las acciones de la entrada y la salida a espacios formales. Por ejemplo, los modos del recibimiento de los niños que llegan a la escuela, la cercanía o la distancia del adulto, son disímiles en urbes o en zonas rurales o según las épocas históricas...Un padre de un alumno ingresante a primer grado se mostraba sorprendido e incluso dolido porque la maestra, recién llegada a la escuela, no saludaba a los niños con un beso, no se agachaba para recibirlos...

La gestualidad se estudia mediante la observación de escenas cotidianas donde el gesto muestra su valor y significación al desplegarse. La gestualidad cambia, como toda producción social, tal es el caso del saludo con un beso en la mejilla entre hombres en la cultura contemporánea o los choques de puño con el subsiguiente agarre de antebrazos entre adolescentes urbanos remedos de prácticas globalizadas con frecuencia.

Sin embargo, la gestualidad fue atribuida como rasgo genético, ubicando su origen en la biología²⁹. Un extenso estudio de Efrón del año 1941, intentó indagar acerca de la determinación cultural de los gestos a través de la observación del comportamiento no verbal en conversaciones de ciertos grupos sociales. Para ello tomó a dos poblaciones de migrantes en Nueva York, compuestas por judíos de origen lituano y polaco e italianos meridionales (sicilianos y napolitanos) en condiciones ambientales similares o diferentes (850 en el primer caso y 700 en el segundo).

Lo interesante de su estudio es que se focalizó en los movimientos manuales, y en segunda instancia y en menor medida, de los movimientos de la cabeza. Señala Eknán (1970) en la presentación de la investigación de Efrón, quien:

“seleccionó y midió varios aspectos de los movimientos de la cabeza y las manos: como ejemplo, en relación a lo espacio-temporal los gestos son considerados simplemente como movimientos, independientemente de sus aspectos referenciales o de interacción. Puede considerarse: Radio del gesto; (...); el Plano (...); las partes corporales: las que intervienen en la gesticulación y las formas en que se las emplea (...). Gestos de la cabeza: área de movimiento, velocidad y frecuencia; también si se los usa como sustitutos de los manos. (...)”, entre otros rasgos. (Efrón, 1970:16)

Lo interesante del estudio de Efrón es el triple registro que aplica a su investigación, de observación directa en la escena espontánea, de análisis de registro fílmico y de graficación de las figuras humanas en sus posturas y escenas contextuales (hipódromos, cafés, plazas, parques, sitios de congregación como clubes estudiantiles, fiestas patronales).

No llega a establecer diferencias en la gestualidad en razón del grupo social pero, señala Le Breton (2008) que Efrón estudió a su vez con los mismos métodos, otros dos grupos similares de poblaciones del mismo origen

²⁹ Se justificaba de este modo el concepto de raza y particularmente, el de raza superior, premisa del nazismo.

Una clasificación de tipos según la raza de procedencia de autores de dudosa empiria, sienta las bases de los horrores del exterminio vividos en el Holocausto. Entre ellos se encuentran Hans Günther, responsable de la antropología política del tercer Reich, Walter Berger, L.F. Clauss y el nefasto Albert Gehring, entre otros.

“americanizadas” (observó , 600 de origen judío y 400 de origen italiano) de segunda generación en Nueva York y concluyó que en estos grupos “los gestos de ambas poblaciones “asimiladas” (...) tenían una fuerte tendencia a parecerse y a emparentarse con los norteamericanos. Condiciones diferentes de socialización modificaron profundamente, con el transcurso de una generación, las culturas gestuales originarias de estos grupos sociales.” (Le Breton, 2008: 48)

No sólo erradica por falaz el origen biológico de la gestualidad en relación a la “raza”, sino que comprueba el carácter profundamente social de la naturaleza de las expresiones del cuerpo. De las cuales el gesto, es una de ellas.

Elípticamente teorías biologicistas que intentan explicar las relaciones sociales o al menos, inculcarlas artificialmente, vuelven a la rueda y se presentan como neurociencias, neurobiología o teorías cognitivas-conductuales.

El estudio de las interacciones sociales, plantea interrogantes para la sociología, para la psicología y para la lingüística, en tanto se preguntan por cómo se construyen los marcos interpretativos para conducirse de determinados modos, no sólo haciendo lugar a lo visible, sino justamente a lo que no se ve.

Lo no visible asumiría la forma de esquema referencial para comprender y transcurrir en ciertas situaciones y desenvolverse adecuadamente. La etiqueta como ejemplo, es aquel código que organiza intercambios sociales, propone categorías, e implica un saber hacer corporal.

“Una interacción implica códigos, sistemas de espera y de reciprocidad, a los que los actores se pliegan a pesar suyo. En todas las circunstancias de la vida social es obligatoria determinada etiqueta corporal y el actor la adopta espontáneamente en función de las normas implícitas que lo guían.” (Le Breton, 2008:50)

Sin embargo es posible discutir la norma implícita ya que Vigarello (2005) señala que la etiqueta y la urbanidad ocupan gran parte de la historia

pedagógica sobre el cuerpo, siempre en función de los modales a los cuales se los llama “compostura” como una fijación de la postura a costa de ortopedia de la enseñanza y de la moralidad.

Goffman (1973) citado por Le Breton, señala que hay preocupación del actor social por dar una buena impresión al interlocutor, cuando hay señales de torpeza, por incompetencia, el cuerpo alcanza formas de manifestación que se muestran con titubeos, hipos, temblores súbitos, escalofríos, tropiezos, hesitaciones, que pueden resumirse en la escena disimuladas por el humor o recurriendo a la rabia.

“La microsociología de Goffman (1989) nos ha reportado observaciones detalladas de los cuerpos producidos para la presentación ante los otros. Lo que se pretende mostrar y lo que se esconde desprende “fachadas”, “enmascaramientos”, “lo visible y lo invisible”. Los otros sujetos van a ponderar la puesta en escena de su humanidad.” (Cachorro, 2013: 3)

A partir de los estudios de Goffman de 1973, surge el término polisémico *frame* que puede traducirse como fachada que se define como “una construcción psico-sociológica de «formas socialmente transmitidas y compartidas, a través de las cuales se mira la realidad. La comprensión de los demás y del entorno pasa por una serie de marcos establecidos con los que interpretamos su conducta». (Sádaba, 2008: 35 citado por Miciviciute, 2013)

El marco interpretativo (al que se denomina esquema mental como una forma de representación) categorizado en dos niveles por Goffman (2006), funcionan en dos estratos, en primer lugar, los marcos denominados primarios “permiten a su usuario situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos definidos en sus términos (Goffman, 2006:23), lo que los equipara a los esquemas mentales. En cambio, los marcos secundarios surgen cuando el marco primario individual se transpone dentro de algún marco de situación interpersonal, regido por unas reglas establecidas, previas a las decisiones individuales”. (Miciviciute, 2013:82)

Nunca los actores quedan por fuera de la situación de interacción social tanto si la viven aceptablemente como si la padecen; la vara es la distancia respecto a la convención social. Con frecuencia se asombra el docente con el desparpajo del niño que no comprende la gravedad de la figura de autoridad del director de la escuela, ni la seriedad de ciertos espacios como la orden de “ir a la dirección de la escuela, sentarse ahí en la puerta a pensar en la transgresión al orden esperado”.

Cachorro (2013) destaca la riqueza de la cualidad semiótica de la comunicación no verbal del cuerpo estudiada por Hall, Ekman, Birdwhistell cuyos aportes fueron ordenados por Knapp (1982).

“Las formas de manifestación de los cuerpos, constituyen composiciones creativas posibles de ser puestas en escena mediante incesantes movilizaciones de cuerpos colectivos, en una marcha docente, una procesión religiosa, una ceremonia militar o un escrache político. También puede apreciarse en los desfiles de moda que impulsa la cultura mediática... (Cachorro, 2013: 4)

Ciertas señalizaciones que actúan como índices permiten reconocer identidades y suplementar significaciones, actúan como etiquetas o fachadas, dado que el cuerpo en ritualizaciones colectivas alcanzan formas de reconocimiento y a su vez, de aceptación o rechazo. Tal es el caso de los rostros enmascarados o los palos de los piqueteros con una connotación negativa asociada a la violencia y la limitación de libertades individuales, tan lejana a los significantes asociados que se construyen en adjudicaciones de sentido. Los marcos de interpretación reponen en la escena la connotación construida socioculturalmente.

La etiqueta se asocia a la discreción y su contrapartida, a la indiscreción. Podría pensarse en una “fachada o porte “de alumno, con una presentación y un saber desenvolverse en la escuela, descifrar cuándo y cómo llamar a su maestra que está conversando con una madre o una colega, ajustándose a los tiempos y espacios de los símbolos como pueden ser el gesto de quedarse parado en un lugar cuando se iza la bandera, el pequeño llega tarde y quiere llegar de todos modos a su sitio en la fila de formación. Comprender que debe

detenerse y esperar forma parte del porte de alumno en un ritual que anticipa la larga vida cívica que le espera.

William (1981) sostiene que los comportamientos sociales no son necesariamente formas de comunicación. Para que la comunicación se produzca es necesario ver a los individuos relacionándose entre sí. Incluso afirma, “están inextricablemente comprometidos entre sí.”(p.107)

Para que inicie la interacción, es necesario que haya encuentros de mirada en situaciones sociales, que se atrape, la mirada del otro aunque sea fugazmente y que luego se sostenga, siendo la cara, la zona de los ojos en principio como la parte del rostro que concentra la atención de los interlocutores.

Numerosos estudios ponen de relieve la veracidad de las manifestaciones corporales en la transmisión y recepción comunicativa, más allá del contenido del mensaje que quiera transmitirse verbalmente.

A tal punto se hace relevante el papel de los ojos, que se funda la oculésica como plantea Cachorro (2004) desde un enfoque funcionalista, se identifican sensaciones de miedo, tristeza o alegría, revelando estados de ánimo, como señalara Knapp (op. cit) en las zonas de los ojos y las cejas. En estos tiempos donde se pretende hacer una instrucción de estados emocionales se utilizan gráficos para educar la emocionalidad en abordajes también de corte funcionalista que lleva la atención sobre esos gestos con el fin de dominar la afectividad. (Cachorro 2004:1)

“La paralingüística nos ubica en un umbral entre la comunicación verbal y la no verbal en aquellas situaciones donde la palabra se enuncia y, según como vaya acompañada con el cuerpo, adquiere sentidos diferentes.”³⁰(Cachorro, 2004:1)

Puede considerarse en situaciones comunicativas como las del aula, la importancia del lenguaje verbal, así como la voz en esa comunicación, las tonalidades, el soslayo de las onomatopeyas en los niños, la penalización por

³⁰ Ong, W. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, D.F., F.C.E, 1993. Citado por Cachorro, 2004

formas no adecuadas a la cultura letrada. Por otra parte es posible colocarse en el lugar de emisor que tiene formas peculiares para expresarse en situaciones de intercambios verbales (cuando se les pide que alcen la voz, que algunos callen unos y que otros hablen), el aprendizaje de la coralidad en escenas radiales. Aquí el cuerpo puede acompañar y hacerse presente o por el contrario se le pide que se aquiete para que sólo se mueva la boca, por donde sale la voz.

En la interacción social hay posiciones y hay distancias, se pueden observar como escenas de películas mudas.

Las posiciones y las distancias a las que E. Hall (1997) calificó como proxemia hablan de las cercanías y alejamientos que son rituales de encuentro, de saludos, de formas de desenvolverse socialmente. Pueden entenderse en términos de lenguaje del cuerpo en el espacio pero no son incorporadas en forma automática como copia sino que son recreaciones no fidelizadas a los modelos. Sus estudios parten de la relación entre la lengua que condiciona la formación del pensamiento pero que no garantiza una replicación sino una recreación en base a señales.

La entrada y la salida escolar se arman con una serie de señales que son construidas con insistencia y que los niños deben asumir como respuestas esperables. Se los estimula, halaga y alienta expresamente en este folklore.

“Hall define la proxémica “para designar las observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura”. (Cachorro, 2004: 1)

Hall, comprueba que cada sociedad hay una serie de distancias que pudieron diferenciarse en cuatro tipos y que son relativos a los valores culturales y pueden modificarse con el paso del tiempo inclusive.

Se especifican las distancias que” vivimos inconscientemente con los demás” según señala Bernard (1985) y se presentan como:

- distancia íntima que está definida por la percepción del calor, del olor y de la respiración del cuerpo del otro como en el caso de acto sexual, de la lucha cuerpo a cuerpo o del amamantamiento del bebé;
- distancia personal, que señala a la separación espacial fija que separa a personas que no tienen contacto entre sí, entre 75 y 120 cms., especie de proyección del propio cuerpo en la cotidianeidad, como es caminar y calcular no toparse con otro en la marcha o la distancia que separa a pasajeros en un colectivo medianamente vacío;
- distancia social: (cercana medida entre 120 a 210 cms y lejana de 210 a 360 cms) marca el límite del poder que ejercemos sobre los demás, es decir, “define el límite a partir del cual la otra persona no se siente afectada por nuestra presencia,” (Bernard, 1985:181); es la separación en las transacciones comerciales, señala las relaciones de jerarquía en tanto aquello que separa al escritorio del jefe o del maestro en la clase.
- distancia pública, está fuera del círculo en que el individuo está afectado como el caso del expositor de charlas TED³¹, del político o del actor ; hay dos posibilidades según Hall, la cercana que va de 360 a 750 cms y la lejana que supera los 750 cms como en el caso de líderes religiosos o políticos en mítines. Respecto a estos últimos se señalan condiciones de privilegio territoriales, en altura, y de preservación de su seguridad. Son distancias simbólicas.

Las ciudades y pueblos están en relación al ejercicio de esta distancia y se vinculan directamente con la vivencia de los individuos al atravesarlas o superarlas. En sociedades cada vez más violentas, los niveles de vigilancia y de cuidado determinan el modo en que se prodigan las distancias. Por otro lado, se asocian los sitios que se les otorgan a los desclasados cuyos olores y apariencia los deposita en la vereda de las urbes y explica los comportamientos de rodeo y evitación de los transeúntes.

³¹ Charlas TED: es un tipo de conversación intimista que tiene por fin ofrecer al auditorio un relato de experiencia de vida intentando conmover algo de la emocionalidad del espectador. La escena se repite en los mismo términos de iluminación sobre la figura que enuncia una especie de monólogo, administra los silencios y se atrapa la concentración sobre el expositor con mínimos ornamentos que dispersen al auditor. El tono de la voz, bajo, pausado, coloquial, el vocabulario sencillo, alusiones a onomatopeyas de que grafican simple y ajustadamente permiten la adhesión del espectador que encuentra formas de identificarse con el expositor aún a la distancia.

Birdwisthell, estableció relaciones entre los gestos del cuerpo y la lingüística, intentando elaborar un alfabeto gestual, “una gramática de los gestos” (Le Breton, 2006) que lejos estuvo de encontrar regularidades universales en sus investigaciones, pero aportó modos de inventariar las expresiones opacadas en el cuerpo en las interacciones sociales.

“Partió de la hipótesis que todos los gestos recurrentes que participan de la interacción se distribuyen sistemáticamente”. (Le Breton, 2006:48)

Señala Cachorro (2004) respecto a la kinésica:

“Esta noción se atribuye a Ray Birdwisthell y se refiere a “los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales (sonrisas), la estructura de los ojos (parpadeo, dirección de la mirada y dilatación de la pupila), y también la postura.” (Knapp, 1980) ³²

Llamó kinésica a esta disciplina, por derivación del término griego kinesis, que significa movimiento, porque éste área de estudio, se ocupaba de la preparación, ejecución y resultados de movimientos.

Para ello, dividió a las estructuras mínimas de movimiento al modo de unidades de la lengua, y las llamó kinemas de los cual se ocupa la microkinésica. Un kinema es una unidad mínima de movimiento sin significado. La macrokinésica se ocuparía de combinaciones de kinemas llamados kinemorfemas que equivalen a unidades mínimas de significado y, la parakinética se ocuparía de los calificadores y modificadores de los movimientos relativos a intensidad, duración, extensión de los movimientos en la interacción. Según Le Breton (2006) Birdwisthell admitía que no se puede “fijar la significación de un gesto fuera del contexto de intercambio (...) .El sentido se construye en el desarrollo de la interacción”. (p.49)

Si bien reconoce sus dificultades al intentar hallar un alfabeto gestual, señala la relación entre el gesto como acto comunicativo dentro de las interacciones sociales.

³² Cachorro, G. (2004) se basa en: Knapp, M. La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno, Bs As., Paidós, 1980. Quien retomó las investigaciones de Birdwisthell.

Es posible interrogarse sobre la producción de sentido aludida y la consecuente respuesta, así como la tendencia y la implicancia a participar con pericia de estas situaciones en los niños, los más jóvenes del grupo social.

Aunque se adjudica a la escuela, como institución de la modernidad, una misión de reproducción del orden social, asociado a una cierta naturalidad, sobre este punto crítico que señala Bordieu (2015) seguiremos trabajando desde el marco de la sociología.

El orden social se nutre de los mínimos órdenes entendidos en espacios entre recreos, permisos para comer, puntos sobre los cuales orientarse, colores como formas legitimadas y halagos o deprecios organizados en percepciones que serán, por su carácter duradero el pasaporte de entrada al mundo ritualizada e institucional de lo escolar.

Los niños de seis años llegan a la escuela con alegría en general, con disposición a aprender los modos de ser alumno, volcando una actitud de escucha, de seriedad en cada una de las acciones que forman parte del cotidiano escolar. Son depositarios de la acreditación de la comunidad con un billete en blanco para ser llenado con sus logros.

Los docentes por su parte, se preparan con un equipaje de merchandising artesanal o adquirido, heredado de otros colegas, donde todo se recicla para el nuevo período, visten el salón, otrora la sala, con ornamentos que esperan a los niños, sin embargo el temor oculto de los docentes es la dominancia grupal, “si podrán con ellos.”

No se funda el miedo como atenzamiento del *saber hacer* sino de lo social que hay en cada niño y en ese agrupamiento llamado “grupo”. Hay una relación de par opositor entre el ser dominado y poder dominar.

Podría preguntarse cuán cercanos estarán estos niños a su capacidad de reproducir, cuán permeables serán en la reiteración de las prácticas.

Allí hay una naturalización a la cual se interpela. El lugar del encuentro es el espacio social. “*El espacio social tiene que “hacerse”*.” (Bordieu, 2015, p.35)

Bourdieu, desde el estructuralismo provee un marco conceptual para entender las relaciones que crean sujetos sociales, las reglas de la reproducción y los efectos en los sujetos.

“La reproducción cultural se refiere a los modos en que las escuelas, en conjunción con otras instituciones sociales, contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales y económicas a través de las generaciones. El concepto centra nuestra atención en los medios por los cuales, mediante el currículum oculto, las escuelas influyen en el aprendizaje de valores, actitudes y hábitos. Las escuelas refuerzan las variaciones de los valores y las perspectivas culturales asimilados en los primeros años de la vida; cuando los niños abandonan la escuela, esto tiene como efecto el limitar las oportunidades de algunos y facilitar las de otros.” (Giddens, 1986)

Se intentará comprender los actos de obediencia de los niños y las pajas con los modelos y las renuncias de la representación que blindan los adultos en la transición.

Habría que desenvolver las disposiciones incorporadas, de las cuales el esquema corporal puede ser una de ellas, para “orientar las prácticas”, de modo que las transformaciones se basan en giros corporales orientados en su sentido legítimo y no en otro, (la aceptación de la legitimidad es una incorporación que señala), según refiere Bourdieu respecto a los ritos de entrada y salida de la casa reseñados en las investigaciones en Argelia de 1970.

Si bien lejos estamos del marco escolar, destaca el papel del cuerpo en la composición de las disposiciones y tendencias duraderas.

Las prácticas, según aporta el autor tienen por principio, esquemas prácticos sin reglas concientes y constantes que acarrearán un “modus operandi”³³ de productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los hábitos.

³³ Bourdieu propone en oposición al objetivismo en las ciencias sociales, una oposición dialéctica entre *opus operatum* y *modus operandi* de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los hábitos. (Bourdieu, 2015:86)

“ Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transformables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes , es decir, como principios generadoras y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito conciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas “ y “regulares “sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu, 2013:86)

Como el *habitus* es un producto de la historia, tiene capacidad de originar prácticas tanto individuales como colectivas, y de allí que se genere historia de las prácticas que son esquemas que guardan la presencia activa de las experiencias ya pasadas; que los organismos memorizan y atesoran como esquemas de percepción, como esquemas de pensamientos, como esquemas de acción y de ese modo, garantizan la conformidad de las prácticas y su vigencia a lo largo del tiempo.

El organismo puede funcionar como la materialización de la memoria colectiva, reproduciendo en los descendientes las conquistas de sus antecesores. El *habitus* permite a los agentes moldear situaciones nuevas aplicando estrategias más profundas inconscientes e individuales. Estas estrategias que son potentes, configuran un capital acumulado, autónomo y a su vez actuante en la historia de la cual forma parte activa.

“La homogeneización objetiva de los *habitus* de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y toda referencia conciente a una norma (...), de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella.”(Bourdieu, 2013: 95)

Gran parte de la vida escolar consiste en trabajar, en producir acciones ligadas a sentidos, una gran parte de las acciones esconden el sentido sin embargo se yerguen en impulsos, en direcciones y en renunciamentos tanto de la clase maestro como de la clase alumno. El sentirse parte del colectivo *buen docente* es hacer que los niños aprendan pero sobre todo, que obedezcan y de parte de los niños, es encontrar el modo de *hacer bien*.

Afirma Bordieu que el sentido práctico corresponde a un estado del cuerpo, a una relación entre el habitus y el campo al cual el sentido práctico lo orienta.

“El sentido práctico, necesidad social vuelta naturaleza convertida en esquemas motrices y automatismos corporales es lo que hace que las prácticas en y por aquello que permanece en ellas oscuro a los ojos de quienes las producen y en lo que se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean sensatas, vale decir, estén habitadas por un sentido común.”(Bourdieu, 2013:111)

¿Cómo se aprenden las formas de moverse en los espacios sociales?
¿Cómo se trabajan estas disposiciones? Como un juego arbitrario de reglas dentro de las instituciones preparadas para ese fin. Como puede ser el caso de la escuela y los agenciadores como son los docentes...

Los órdenes sociales utilizan a la capacidad del cuerpo y del lenguaje para funcionar como un almacenamiento de pensamientos (enunciados interiorizados) que pueden a partir de recuperar la escena, contando con la postura del cuerpo atraer *estados del alma*, reponiendo así los sentimientos, la emoción, como hace el actor para transitar situaciones ficticias. Su finalidad es educar la “disposición regulada” de los cuerpos, de la expresión de los sentimientos, de la afectividad.

En los primeros tiempos de clases es frecuente observar niños que lloran, por temas de relativa gravedad, desde no encontrar su salón, a un hermanito durante el recreo, no poder escribir al no tener el lápiz negro... Pronto aprenderá a utilizar el lenguaje y que el llanto es molesto para un niño de primer grado. Rara vez se apela al consuelo o a la contención acercando el cuerpo del adulto al niño.

“La astucia pedagógica reside precisamente en el hecho de arrebatarse lo esencial con la apariencia de exigir lo insignificante, como el respeto a las formas y las formas del respeto que constituyen la manifestación más visible y al mismo tiempo la más natural de la sumisión al orden establecido, o las concesiones políticas (...).” (Bourdieu, 2013:112)

En otro, aspecto la insistencia a recordar consignas de la escuela en la casa, como si no pudiera suspenderse el mandato afuera de ella.

Estos encargos indican la construcción de la responsabilidad materializada en una raya al final de una tarea. La eficacia simbólica se construye en este disimulado poder de actuar a distancia, casi por control remoto y además de dudar de las razones y las causas que los niños dan como justificativo a sus acciones. En este proceso de desmalezamiento se va separando lo importante de lo accesorio...

Si bien Bourdieu no refiere al niño sus conceptos de habitus y de hexis corporal, se intentará darles cuerpos al protagonizar los niños y los adultos este informe, poniendo el acento en el adulto que forja sin conciencia muchas veces de su misión socializante y normativizante.

La hexis³⁴ corporal es una forma exteriorizada y observable de pronunciación, en la dicción, una manera de vestirse, una relación de familiaridad con la cultura legítima, un conjunto de competencias y capacidades específicas que funcionan como derecho de entrada y luego aseguran el capital social para permanecer, describe Bourdieu (1988,90). Estas formas de hablar, de caminar, se vuelven perdurables y son modos de sentir y también de pensar.

La mayor parte de las palabras que señalan posturas corporales se forman con pares opuestos: la rectitud, tiene su contrapartida en la curvatura; la mirada franca se opone a la mirada taimada, la prolijidad tiene su opuesto en la desprolijidad de los trazos...

³⁴ Hexis para Aristóteles: posesión, disposición o estado activo. Habitus palabra latina que significa: manera de ser, aspecto externo, porte exterior, complexión, constitución, estado, naturaleza o conformación física. fuente: <https://www.ugr.es/~fmunoz/html/habitus.html>

La emoción puede ser vivida en forma real, toma cuerpo en las viejas fórmulas de la cortesía como levantar la mano para hablar, dejar pasar a las niñas al entrar al salón, regalar flores a la maestra o en la naturalización de la existencia de baños para varones o para niñas³⁵.

La clase social adjudica propiedades al cuerpo, y al cuerpo sexuado, conforma su imagen incorporando los datos que le devuelve los efectos sociales de sus acciones, se aplica los esquemas mentales con los que cuenta para administrar sus sentimientos sobre sí mismo (al modo de la constitución de la autoestima) y más allá de la mimesis que como operación se desarrolla entre pares como práctica, el hacer como sí, deriva en “el cuerpo cree en aquello en lo que juega”. (Bourdieu, 2013: 118)

En la creencia que afirma el autor, el pasado se vive de nuevo y por eso no se lo recrea, en todo caso, se lo anula. Lo que se aprende con el cuerpo, no es algo que se tiene sino algo que se es. Cita como ejemplo las culturas orales donde en ausencia de escritura el saber sobrevive incorporado, así pueden llevarse incorporados los saberes relativos a los órdenes, procederes y comportamientos en la escuela. Se llevan impresos en las posturas y en los gestos. La mimesis puede precederlos en su organización pero la replicación sigue la misma lógica de la conformación de la hexis corporal que se sirve del habitus al cual absorbe y significa.

No se imitan modelos, sino las acciones de esos modelos, por lo tanto hay un diálogo entre la motricidad y la hexis. Esta se sirve del esquema postural, singular y a su vez, sistemático “solidario con todo un sistema de objetos y cargado con una multitud de significaciones y de valores sociales.” (Bourdieu, 2007:119)

“Las disciplinas sociales toman la forma de disciplinas temporales, y es todo el orden social el que se impone a la más profunda de las disposiciones corporales a través de una particular de regular el uso del

³⁵ Actualmente hay escuelas de gestión privada y confesional en CABA que tienen grados de varones y/o de niñas o son escuelas sólo para niñas. Por otro lado puede pensarse que aporte haría hoy Bourdieu respecto al género y los procesos de transición, ¿cómo definir las inculcaciones en esos casos?

tiempo, la distribución en el tiempo de las actividades colectivas e individuales y el ritmo adecuado para cumplirlas.”(Bourdieu, 2007: 122)

Una de las formas de ritualizar una práctica es asignarles un tiempo, otorgándoles un valor ligado a una necesidad tal como el arbitrario cultural. Se construyen por repetición e insistencia. Se emplea al tiempo cronológico como un capital dispensado, como moneda de cambio, fuertemente asociado al trabajo. El tiempo del jugar no tiene el mismo valor que el tiempo de tarea. Allí se pone en juego “el poder generador y unificador del habitus” (Bourdieu, 2003: 24) de este modo se construye el espacio social y el espacio simbólico que se viven con planos de jerarquía y asociadas a la distinción según se disponga al agente en una escala.

El agente construye un porte, una forma de distinción, una cualidad que encarna a la diferencia y encuentra sentido en la separación de otro orden. El porte del alumno implica una forma de pararse, de llevar sus elementos en transporte que tienen sus exigencias, no se arrastra, no se lanza, no se tira... Gran parte de esta composición de acciones implican a las praxias y a las exigencias de la precisión y la velocidad. En un niño de cinco o seis años, desabrochar botones de un delantal o encontrar la forma de cierre de una campera puede ser un desafío motor al que hay que alcanzar. Gran parte del trabajo de estos tiempos de escolaridad es lograr, poner de sí mismos para ser parte del espacio social escolar, de pertenecer, de ser modelizado. Un desajuste en la postura implica derribar una silla, desparramar objetos agujerear una hoja...

¿Para qué sirve este capitán cultural, el de la escuela? Podríamos interrogarnos...

El capital cultural en la escuela es útil a comprender rápidamente los modos de operar en estos espacios con sentido práctico. Como ejemplo valga la diferencia entre saber dónde y cuándo se juega, cómo y dónde sentarse y qué producciones del cuerpo son adecuadas a cada espacio. Lo visceral está claramente demarcado para que quede afuera del salón, un eructo o un bostezo son motivo de sanción dentro del aula.

Los bienes, las prácticas y sobre todo, las maneras funcionan, en cada sociedad, al modo de las diferencias constitutivas de los sistemas simbólicos, como el conjunto de fonemas de una lengua...como los “signos distintivos.” (Bourdieu, 1988: 32)

Reafirmamos que los habitus:” Producen diferencias, operan distinciones entre los que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar (...).” (Bourdieu, 2008:32)

Este autor define al espacio social como una realidad invisible que no se “puede mostrar no tocar con los dedos, (...) sino “que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes.” Esta forma de habilitar al sujeto dentro del espacio social que es solidaria de los modos de percibirse en él, se realizan fenómenos de producción subjetiva que ejemplificaremos más adelante.

“Pero el capital cultural no halla plenamente sus condiciones de realización sino con la aparición del sistema escolar, que concede títulos que consagran de manera duradera la posición ocupada en la estructura de la distribución del capital cultural.” (Bourdieu, 2008: 201)

A su vez, conviene aclarar que el capital simbólico consiste en un proceso de incorporación que objetiva distinciones, en términos de representaciones o pensamientos, inscribiendo en una realidad duradera, la incorporación anda en paralelo a la naturalización. Cuando se la admite como obvias desde la primera infancia las disposiciones distintivas tienen toda la apariencia de una naturaleza distinguida, diferencia que encierra su propia legitimación.

Parece fácil, llegar a habitar estas distinciones dentro de las cuales los agentes se ubican: un niño puede producir mala letra pero eso es diferente a sentirse o asumirse mal escritor. Diferencias en las subjetividades asociadas a los objetos resultantes de unas prácticas específicas.

3. Práctica social, práctica corporal y práctica corporal escolar

Dentro de las prácticas sociales, constitutivas, agenciadores y significantes, se hallan las prácticas corporales.

Según Cachorro (2013) las prácticas corporales “constituyen una pluralidad de manifestaciones y expresiones del movimiento de los cuerpos humanos posibles de hallar en la sociedad. Están desplegadas por los sujetos en los diversos casilleros de la vida social.”(p.12)

Si bien el autor las ubica en el ámbito de producción de la Educación Física puede por extensión aplicarse esta categoría a la comprensión dentro de un espacio específico como es la escuela, que es una estructura de producción de sujetos sociales a los cuales se les educa para organizar sus habilidades técnicas, necesidades físicas, sus capacidades motrices y gestuales que los ubican en la etiqueta de alumno.

“Las prácticas corporales se materializan en cada intersticio del espacio social asumiendo innumerables modos de acción, relativas a las condiciones del encuadre puntual del tiempo y el espacio.”(Cachorro, 2012)

Si bien las prácticas corporales deportivas, estéticas, performativas se relacionan con el tiempo libre, el disfrute y otras motivaciones, presentan diversidad en sus manifestaciones, se ven afectadas por los procesos de “mundialización de la cultura”³⁶ y por el ajuste a las reglas del tiempo y el espacio; por contrario, la escuela demanda formas específicas de habitar el tiempo y condicionamientos respecto del espacio que poco tienen de innovador ni de recreativo sino que guardan estrecho vínculo con la reproducción.

Un edificio escolar, un salón de clases tiene la misma estética, los mismos instrumentos y en algunos casos el mismo mobiliario de doscientos años atrás. Lo que implica al sujeto es el sometimiento a las reglas que se asumen como disposiciones duraderas y que son pautas de relación y de conducta interiorizadas. La primera pregunta que realizan los padres a sus hijos en los primeros días de clase es... ¿Cómo te portaste?

“Las prácticas corporales son movidas por las fuerzas de la cultura que operan a sus espaldas como una poderosa matriz influyente de sus formas de hacer en las vidas cotidianas. Son incubadas en tramas intersubjetivas,

³⁶ Se denominan a los procesos que permiten acercar fenómenos de otras latitudes en función de nuevos modos de comunicación vertiginosos.

están dotadas de sentidos sociales hilvanados en la relación dialéctica de los sujetos con la cultura.”(Cachorro, 2013: 13)

La educación que opera sobre el cuerpo dotando de sentido a las posturas, la quietud o la forma de sentarse, es objeto de gran parte de la gestualidad y de los enunciados expresos que ordenan los climas de tarea del aula, se inscriben dentro de los trabajos que forman parte de la tarea docente, no dan lugar a la omisión y son objeto de calificación de los colegas en competencias por guiños o extrañezas. A su vez material de elogio y de mostración en los primeros tiempos de tránsito de los niños en la escuela. Se los mira en esta quietud asumida en rituales de entrada y salida, se los espera y se los felicita en reconocimiento como precio de entrada a la cultura de la sumisión, la retención y la inscripción en la somática escolar.

Las prácticas corporales escolares comparten con el concepto enunciado por Cachorro (2013) acerca de las prácticas corporales, el hecho de producirse en relaciones intersubjetivas, de identificación, de reciprocidad, de donación y de amores o su contrapartida, rechazos, en emociones vividas como placer o dolor de renunciamentos o postergaciones de satisfacción.

Por ello, en los primeros meses de clases, se cifra el tiempo entre recreos para calcular en el niño de primer grado lo que falta para volver a su casa. La vida transcurre entre recreos... Las prácticas corporales escolares son una forma de relación con el sistema escolar para las cuales los maestros intervienen activamente.

Comparten incluso, un aspecto performativo sobre el cual, Scarnatto (2016) aclara: “Una performance refiere a una puesta en escena muchas veces con un importante factor de improvisación, en la que aspectos como la sorpresa, lo imprevisto, como así también el sentido de la estética, juegan un papel principal.” (Scarnatto, 2016: 212)

En la noble misión de implementar la práctica corporal escolar, de incorporar comportamientos ajustados, es decir, domar al cuerpo, aprestar a la postura, precisar la motricidad, los maestros tienen claro el punto de llegada, lo que se yergue como representación performativa de la práctica como aseguraba

Scarnatto (2016), es el punto de desconocimiento de la materialidad subjetiva de los que arriban. Gran parte de la incertidumbre manifestada por los maestros entrevistados, del inicio de clases, remite al carácter performativo por el cual nadie sabe cómo se configurarán esas prácticas, cuál será su costo aunque también acarrearán carcajadas, equívocos y simpáticos imprevistos (*como cuando Recitos de oro se transformó porfiada y verazmente en el personaje del cuento tradicional...*).

Capítulo VI: La mirada teórica del cuerpo en el aula

En la segunda etapa de lectura deconstructiva del andamiaje que sostiene la vida corporal del aula que nos interesa, revisaremos cómo asoman los simbolismos que auguran un camino venturoso, que sacuden acechanzas y que preparan la solidez de las adaptaciones o permiten desvelar el estilo de composición de cuerpos modelizados. Veamos cómo.

1. Desnaturalizando las prácticas educativas

En este capítulo se presentarán y justificarán la elección de los procedimientos metodológicos que permiten individualizar aspectos del objeto de estudio de la presente investigación.

Desde la invención de la modernidad, el aula es *el aula de clase*, en la escuela, donde hay una serie de rituales en tanto prácticas, escenas en tanto composiciones estéticas y objetos específicos asumidos como naturales a la educación. Universalizar estos espacios es pensarlos como inherentes a la niñez, a la cultura, al derecho de la infancia.

El cuerpo es al sujeto como parece ser el aula a la educación escolar. Habitar el aula supone una serie de acciones convenientes en relación a objetos exclusivos, diseñados y adecuados a las tallas y a las actividades propias del aprendizaje escolar.

El propósito de este capítulo es intentar comprender desde la reflexividad que aporta la etnografía escolar esos comportamientos cotidianos en clave de composición. Siendo el investigador, un personaje presente y activo en interacción con los niños y con los adultos, desde una posición de “extranjera”.

Una mirada particular a las interacciones escondidas en el lenguaje, a la relación entre acción y palabra, que forman parte de la naturaleza simbólica de las acciones corporales, serán objeto de análisis.

La oportunidad de observar seleccionando dimensiones del cuerpo como son la postura y el comportamiento, individualizar indicadores del tiempo, del espacio, relacionar el lenguaje con las acciones, estableciendo encuentros y desencuentros, afirmaciones o contradicciones entre el decir y el hacer,

desmontar el modo en que se somete la naturaleza, regulando su impulso bajo el dominio de la cultura que conforma la materia, la sesga, la retiene, la concientiza, aumenta sus disposiciones y promueve sus tendencias.

Estas tendencias, productos de la modernidad, se modelizan como aprendizajes, como producto de la práctica que se incorpora en dosis concretas y eficaces a fuerza de repetición con ciertas condiciones de tiempo, acciones y de términos que las orientan.

Uno de los registros, será la transcripción de las verbalizaciones de las clases que servirá para analizar las interrelaciones entre el discurso, sus efectos en el cuerpo, en el pensar y en los complejos mecanismos de la asunción de identidades sociales.

Otro registro, serán las observaciones fenoménicas de clase en las aulas, apelando a composición de planos, a notas de campo, a impresiones (afectaciones) del observador en registros sensoriales al participar de las clases. Una serie acotada de entrevistas abiertas a los docentes antes del inicio de clases y diálogos en la escena del aula entre la observadora participante y los docentes o los niños, serán otros insumos.

Como recurso metodológico se triangulará la observación, los registros de audio, con las entrevistas a los protagonistas directos y otros informantes indirectos y las teorías de la psicomotricidad, la sociología de la educación, la pedagogía, la educación física desde una mirada exploratoria cualitativa.

Desde el territorio íntimo del aula, se intentará explicitar y comprender las lógicas prácticas de composición de comportamientos posturales en vinculación con las representaciones que guían modelizaciones que forman la base y a su vez son efectos de un modo de ser alumno de escuela primaria, de desplegar un tipo de agenciamiento social y a su vez resultar en el producto de un lento trabajo de inculcación.

Se tomarán algunos indicadores para las dimensiones de la postura, los comportamientos, como actividad corporal, aspecto del cuerpo, el tiempo y el espacio, en relación con el discurso que califica las acciones, condiciona los

productos escolares como la escritura, en el proceso de entrada a la cultura escolar.

El aula de la escuela es el ambiente natural de la enseñanza y el aprendizaje, estar en el ambiente implica captar, percibir las sensaciones desde el lugar concreto del niño. Por siglos las aulas tienen dimensiones, distribuciones y mobiliario similar. Los objetos que proponen una estética, cómo están organizados, cerca de la puerta, lejos del pizarrón, cuáles son los órdenes que determinan un sitio de referencia y sentidos de circulación, se ofrecen a la vista sin ingenuidad. Visualizarlos, comprobar su eficacia in situ, mensurar su aplicación será una de los aspectos a relevar.

Un proceso privilegiado lo representa la repetición, el tiempo de espera y la insistencia. Hay procesos semejantes a las maniobras de inculcación, de incorporación, de llenado. ¿Cuáles son los equivalentes? Las consignas, las órdenes, la amenaza o la seducción pueden ser los medios que encubren los modos de inculcación.

Hacer resonar las palabras que fijan, los verbos que recalcan (inculcan), las reglas de un folklore que sólo tiene sentido en ese ámbito del salón de clases. La investigación-acción que propone Stenhouse (2007), implica producir conocimiento a partir de “la implicación del investigador en el proceso de la acción”, produciendo un conocimiento acerca del ejercicio del profesor (en este caso del maestro) y que puede contribuir a otras investigaciones no necesariamente del área educativa sino de otras disciplinas asociadas.

Las direccionalidades como coordenadas para ubicarse en el espacio del aula, desde el lugar del niño, interactuando con ellos, dirigiendo el torso con los mismos giros que ellos, entre los otros, frente al adulto que indica e inicializa en ese territorio. Hay direcciones horizontales entre los niños y hay direcciones desde el adulto hacia el niño frecuente y menos frecuente, a la inversa. Vivir el hecho es entrar al fenómeno protagonizándolo.

“El modo de conocimiento fenomenológico tiene por objeto reflexionar sobre una experiencia acerca del actual, por definición, no se reflexiona: la relación primera de familiaridad con el ambiente familiar, y echar luz, así, sobre la

verdad de esa experiencia que, por muy ilusoria que pueda parecer desde un punto de vista objetivo, no deja de ser perfectamente cierta en calidad de experiencia.”(Bourdieu, 2007: 44)

La palabra, como elemento del lenguaje, sobreabunda en el aula. Los efectos del lenguaje en el cuerpo, pueden ser percibidos desde la comprensión que desnaturaliza los efectos de discurso en el cuerpo. La forma en que el lenguaje llega al cuerpo, lo toca, lo contornea, lo congela o lo calma; las calificaciones a las iniciativas de los chicos, las alegrías, pequeños logros, las aceptaciones y las pequeñas frustraciones, las mediaciones del adulto que alcanza a ver los efectos de una escena, en los útiles desparramados, en un llanto compungido o en una espera...son situaciones del aula a visibilizar. El racconto será sobre todos estos elementos en interacción, intentando componer en esta ocurrencia los rasgos de un estudio de caso.

2- Claves de lecturas etnográficas en el aula de clases

El hecho de estar, de permanecer sentado entre los niños, en las mismas sillas pequeñas, ajustando la propia postura al artefacto, comprobar los límites de la mesa, permite desvelar la gramática de acciones motrices necesarias para el ajuste en la tarea escolar. Hacer con los niños, entre los niños y en diálogo con los adultos.

Como un etnógrafo sentarse entre los chicos cerquita de ellos y desde ese lugar ser receptor de las palabras, de las consignas. Percibir los ecos de la voz que envuelve o paraliza. Aporta Cachorro (2013) acerca de la mirada impregnada del observador, también educador y producto de las instituciones de la modernidad:

“Los registros etnográficos están sesgados por las expectativas de búsqueda o por el trabajo de algunas instituciones de la modernidad que educan una manera de observar la realidad. La mirada está influenciada por agencias que inculcaron una forma de leer de derecha a izquierda, establecieron zonas pudorosas, acostumbraron el ojo a contemplaciones jerarquizadas de las distintas porciones del cuerpo de los sujetos, señalando zonas eróticas o criterios de belleza. La observación que categoriza y es

arrastrada por la seducción de ciertas partes en desmedro de otras, resulta de una acción específica de la cultura donde el ojo es sensibilizado para dirigir la mirada hacia ciertos puntos.”(Cachorro, 2013: 8)

Ubicarse en el sitio, más cerca del piso, a esa altura intermedia donde las cabezas no llegan a las ventanas, desde donde se perciben las altas ramas de los árboles como en una caja; solamente llega el chiflete que entra por debajo de la puerta, la que marca un umbral de entrada y salida y que se cierra para separar momentos de la jornada escolar.

Registrar los sonidos del ambiente es estar a la escucha, recabar incluso en las capacidades y habilidades de los niños como nuevas sensorialidades para superar ambientes contaminados con ruido y producir aprendizajes de todos modos.

De Ibarrola (1997) señala acerca del valor del método afirmando:

“En ese sentido, la etnografía se presenta actualmente como uno de los métodos más prometedores: la observación indiscriminada y continua de un proceso hasta encontrar las pautas que lo estructuran con la realidad para definir a partir de ellas las categorías que nos expliquen lo que realmente está pasando y no que nos señalen simplemente todo aquello de lo que carecemos por definiciones de otros. Además, un enfoque necesario no puede desvincularse de los métodos y conocimientos que pueden aportar otras disciplinas. (p10)

Es así que el hecho de identificar las consignas que se dan al registrar en la precisión de los enunciados, es posible pesquisar los avances y retrocesos, las calidades y cantidades de las verbalizaciones de los adultos en su insistencia por instrucción al niño.

En estas consignas se cuelan deslizamientos con sus ecos corporales de las ideologías que surgen ahí muy cerca de las acciones de los niños por la inmediatez con la que se producen. Velozmente se va desmalezando para indicar lo que hace adentro del aula, y lo que no se hace adentro del aula, lo que entra al salón y lo que no. Sostiene Saville-Troike (2006) que en la observación participante, es necesario despojarse del marco de la experiencia

cultural propia (profesional previa en este caso) y en función del relativismo cultural, alcanzar la mayor receptividad y objetividad deseables.

Una serie de entrevistas que sirven para relevar las representaciones, los ideales, los supuestos y los miedos antes del encuentro con el grupo. Las representaciones sociales actúan como imanes hacia donde tienden las resoluciones prácticas de las múltiples situaciones de interacción del aula, pero en particular impulsan el aliento o la clausura de la opinión de los niños.

Una serie de observaciones para no simplemente mirar sino registrar microfenómenos, ir descubriendo en esas modificaciones los motivos por los cuales el sujeto se desplaza, o se detiene. Estos fenómenos infinitesimales de alzamiento de cejas, de hombros, de muecas, o sacudidas, direccionamientos de la mirada en la mimesis.

En esos polos entre la acción y la inacción aparente intentar comprender la lógica que los mueve. Para colocar el impulso de salida desde el sí mismo o aplicar el freno inhibitorio.

Hay una serie de acciones ajustadas a las cuales hay que componer y realizar un dosaje a un ritmo y de un modo coral. Dictar es indicar al otro, y a dictar a coro, se aprende en el punto justo de no desentonar.

Todo es nuevo y los significantes están a la espera de los nóveles alumnos, en ese contexto que es el aula de clase. Sin embargo lo insignificante es lo que deja marca, lo que organiza espacios y posiciones. Se van aprendiendo lugares, estatus y calificativos, de lo que está bien o mal, de ser bueno o mal alumno. Puede ser un desafío aprender todo eso junto.

Sobre este punto, De Ibarrola (1997) al analizando las relaciones entre sociedad y educación busca qué tipos de sociología sirve para analizar a la educación y entender las relaciones entre ellas. Habla de la sociología emergente partiendo de la concepción de Durkheim como la educación que es el modo de transmisión a los más jóvenes de la generación el legado sin preguntarse sobre el modo (funcionalista), rescata la sociología emergente de Freire con su sentido e transformación social. Por ello señala la necesidad de

establecer relaciones interdisciplinarias al realizar una etnografía en el ámbito educativo:

“Finalmente, puesto que se ha reconocido el carácter de dominación que puede tener la educación, la sociología no podrá desvincularse de la ciencia política. Todo ello no como una simple suma de enfoques, sino como una vinculación orgánica de distintas disciplinas que han estudiado el mismo objeto desde distintos ángulos y que han comprobado que la unión de métodos y enfoques enriquece notablemente el conocimiento.” (De Ibarrola, 1997:11)

Con la serie de observaciones que toman en cuenta los comportamientos en términos de figuras dinámicas que se colocan, se mueven y responden a una serie de demandas del adulto permiten vislumbrar los órdenes sociales del espacio y del tiempo. Estos órdenes se graban en el cuerpo, se dice que se inscriben, como marcas a fuego en el niño. Registrar y reflejar el proceso de aprendizaje de esa serie de respuestas condicionadas.

Una serie de retazos del registro de audio en el cual apreciar en otro formato, ya escritural, el vínculo en el lenguaje como constructor de respuestas. Es reflejar la interacción entre el enunciado y su correlato físico, el proceso por el cual el lenguaje asume materialidad comprendida en términos de comportamiento fáctico y registrable. Rehacer el camino de la percepción y del autocontrol.

El lenguaje que queda inscripto en términos de enunciados, y el lenguaje del adulto y de los niños y otras marcas en términos de sonidos que dan cuenta de las otras materialidades que habitan el aula. El trazo de la tiza en el pizarrón, los golpes de los objetos que caen, las sillas y sus desniveles que provocan limaduras o pequeños ritmos.

Relevar la envoltura sonora en el cual se construye ese folklore, el folklore es la cultura escolar en actos.

“También me llevó mucho tiempo comprender que es casi imposible, (...) captar la lógica de la práctica hasta tanto que uno se haya interrogado sobre lo que son, o mejor sobre lo que hacen los instrumentos de objetivación,

genealogías, esquemas, cuadros sinópticos, planos, mapas, a los que más tarde añadí (...), la simple transcripción escrita.” (Bordieu,2013: 25)

Las entrevistas a los adultos en la previa a la llegada de los niños ubicando la potencialidad y las representaciones que guían las acciones, intentado comprender la lógica que guía sus prácticas, identificando sus temores e individualizando sus representaciones. El vislumbrar el camino que se ha de recorrer y cómo se conjuga el imaginario con la realidad, haciendo visible una parte del saber práctico acumulado en múltiples expresiones previas.

La búsqueda epistemológica de los conceptos que organizan la educación reposicionándolos desde la actualidad del contexto sirven para identificar regularidades que dan cuenta de las ideas que guían las acciones de los adultos que destinan una gran parte de sus tiempos laborales a diseñar el cómo ser alumno de escuela primaria, de marcar la postura y el camino.

“La conducta observada se reconoce actualmente como una manifestación de un conjunto más profundo de códigos y reglas, y se considera que la tarea de la etnografía es el descubrimiento y la explicación de las reglas de una conducta contextualmente apropiada en una comunidad o grupo, en otras palabras, lo que el individuo necesita saber para ser un miembro funcional de la comunidad.” (Saville-Troike, 2006:2)

A través del registro de acciones insignificantes para contextualizarlas se propone dar visibilidad a prácticas de incorporación que forman agentes sociales, por repetición y laboriosa insistencia.

Dar a ver cómo se arman las disposiciones y cómo las motricidades se dejan influir. Crear referencias que hablan del espacio social, pasar por los cuadernos es aproximarse para señalar, no pasar por el cuaderno es señal de confianza y autonomía en un registro proxémico. Hacen de este trabajo, un aporte epistemológico y a su vez axiomático.

3- El discurso que conforma al cuerpo

En el estudio se realizaron una serie de registros de audio que se combinaron con observaciones de clase. Esta elección metodológica se fundamenta en la

concepción del análisis del discurso que desde la lingüística considera que los discursos “construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen. Los discursos generan, por tanto, un saber, un conocimiento. (Martín Rojo, 1996/1997:2)

Los discursos, sostiene la autora, afectan a la subjetividad, tienen un poder de persuasión a través de un proceso de interiorización de los saberes, al poder asumirse el sujeto ejerciendo un autocontrol a través de la imposición de la disciplina por lo cual, en esa instancia, el poder de dominación se realiza.

Hay un rasgo del discurso que es el orden, separa lo que es legítimo a un campo y lo que no, en este sentido, los enunciados del aula pueden seleccionarse según construyan acciones y actitudes del adentro de la escuela, y permite adjudicar valor a los significados adecuados a ese campo. El educativo, el del aula.

Los discursos confirman la objetivación de operaciones de deslindamientos en pares tales como lo correcto e incorrecto (en las formulaciones del docente, pintar bien o hacer mamarrachos) y el rechazo encarnado en imágenes negativas que se viven como reglas evocadas por los sujetos (¿quién quiere ser un mal alumno?). Y se producen en situaciones de desigualdad que puede revelarse en la fuente que indica, como es el adulto a los niños quienes ejecutan y asumen los significados prácticos del discurso escolar.

Se seleccionaron una serie de enunciados provistos por el docente relativo a espacio, al tiempo, a la velocidad, al modo y tipo de praxias, a la gestualidad en general a las que se suman los modos posturales y motriz de los niños.

Capítulo VII: El método performático de entallar cuerpos

En este capítulo, se observará el comportamiento corporal en el aula de clases vinculado a la idea de modelizaciones, aplicando como metodología cualitativa de investigación etnográfica el recurso de la triangulación entre observaciones desde el lugar del niño, resonando empáticamente con ellos, registros de audio desgrabados, desempolvando los discursos que trascienden en las entrevistas a docentes y padres.

En este capítulo se intentará describir a la “escuela 20” comenzando por aspectos concretos como la calle, la vereda, el edificio, su metamorfosis, su grado de conservación, el tamaño de las aulas y otros espacios. Se recuperarán desde el relato de miembros de la escuela, docentes y no docentes la historia del barrio, el origen de la escuela, las familias dentro de las modificaciones sociales y culturales que fueron atravesando la educación y a la composición de la escuela en las últimas décadas.

Se hará hincapié en la estética de la escuela, el ambiente, lo que sensiblemente se absorbe por los poros, las imágenes que presenta, las temperaturas, los aromas, las impresiones del adentro y del afuera del aula. Cómo se viven las posibilidades del desplazamiento dentro del aula, lo que envuelve a una jornada escolar, se dará voz a los docentes con sus ideales y sus temores, así como sus supuestos sobre el cuerpo de los niños.

Luego se pondrá en relación lo estático con el dinamismo de quienes la pueblan cada día, cómo se viven los rituales de entrada y salida, cómo se interacciona entre niños y entre adultos y niños, los alumnos, los padres, los docentes, las autoridades. Preparando la entrada al aula de clases.

1-Notas de campo del sitio

La institución a presentar que fue la sede del trabajo de campo, es una escuela de gestión pública ubicada en un partido de la zona norte del conurbano bonaerense.

Esta escuela que se identifica por número (es “la x”), escuela primaria, tiene el nombre de un prócer, que figura en el escudo que corona la puerta principal de

entrada. El barrio donde se asienta, es una zona arbolada, con mayoría de casas de chalet de una o dos plantas, con jardines, perros detrás de las rejas, y veredas desparejas que motivan que los vecinos transiten por costumbre por la calle.

Se halla en la mitad de la cuadra, disimulada por una fachada pareja y lineal, recientemente pintada con color amarillo y un tono de naranja claro en las columnas, hay ventanas de tamaño mediano con rejas de aberturas pequeñas, dos paneles informativos con textos claros escritos a mano³⁷, a cada lado de la puerta principal, a la derecha de la misma, dos ventanas similares a las anteriores anteceden a otra puerta igual a la principal. Todas las aberturas lucen color verde italiano. Detrás de las ventanas, se observan prolijas cortinas de colores claros. El timbre de entrada se halla a la izquierda, sobre el dintel, a dos metros del suelo.

La vereda de acceso presenta dos escalones³⁸ y una rampa recientemente construida (sencilla transformación de dos escalones con cemento, sin señalizar), pocos árboles con las señales del tiempo, copas grandes, troncos gruesos y retorcido, se ubican distanciados en la parte más extensa de la vereda...Al observar de frente se ve un techo abovedado de zinc de un gimnasio amplio que rompe la monotonía de las construcciones de esa cuadra.

La escuela tiene forma de herradura en su distribución. A la entrada se observa una galería pintada a dos colores, desde el suelo hasta el metro cincuenta con tono verde claro de pintura brillante y de allí para arriba, blanco. Se ven en todas las paredes, cada tanto, una marca de silueta de las Islas Malvinas en color verde fuerte³⁹. Hay vigas de metal que atraviesan los pasillos de los cuales cuelgan ornamentos diversos. Al final de esta galería de cinco metros de ancho, se avizora al final de la misma, (40 metros de largo) la puerta de salida

³⁷ Estos paneles exhiben notas de agradecimiento por los aportes a la feria del plato, de parte de la Asociación Cooperadora de Padres, del otro lado, hay información acerca de actividad de patín y de tae-kwondo que se realiza en el gimnasio de la escuela en horario extraescolar.

³⁸ Es un rasgo de estos barrios que fueron urbanizados con lentitud y sometidos a inundaciones pluviales frecuentes, las veredas discontinuas, donde se nota una preferencia de los vecinos por andar por la calle, en especial en épocas de lluvia. A pesar que hay líneas de colectivos incluso que pasan por las calles aledañas, la tendencia del peatón es a andar por la calle.

³⁹ De hecho el auxiliar del turno mañana es excombatiente de Malvinas, y una figura muy apreciada por los alumnos de la escuela.

al patio, el cual se conecta con el pulmón de la manzana y se halla rodeado de arboledas de los fondos de las casas en derredor, pinos, enredaderas, araucarias, un par de nísperos, descansan sus ramas superando el alambrado que corona la medianera, proliza, reparada hace muy poco tiempo. Hay aromas de flores estacionales.

El patio⁴⁰ de baldosones rústicos, desparejos, con algunos sectores con leves desniveles que provocan charcos en días de lluvia, a la derecha, tiene un sector de sombra con dos plátanos añosos rodeados de canteros cuadrados de tierra 70 cm de alto. Dos arcos de fútbol y las líneas de la cancha despintadas se observan equidistantes en sentido transversal al patio. Un aro de básquet ubicado alto se halla en un lateral. Las paredes reflejan pelotazos de color amarronado.

En un ángulo del patio se halla un kiosco atendido por padres de alumnos miembros de la cooperadora. Un sector de baños para niñas y otro para niños, un sector para dejar bicicletas, unos recodos bajo escaleras guardan los materiales de educación física (bajo llave).

Hay tres escaleras ubicadas en diferentes accesos, que llevan al primer piso, donde se halla el SUM (sala de actos a la vez que gimnasio) cuenta con un amplio escenario que muestra los rastros de la última fiesta escolar (del fin de ciclo anterior) con escasas imágenes que se pierden en un fondo de color azul.

Detrás de este gran espacio sillas blancas de plástico se apilan teñidas de polvo marrón, a continuación un sector de baños, da paso a la sala de computación con una cerradura desprolija.

Volviendo a la planta baja que denota la mayor actividad cotidiana, se observan tres filas de cuatro salones separados por pasillos, cada uno de ellos tiene 20 metros cuadrados de extensión, tanto los bancos como las sillas son diversos, salvo los salones de primer grado que cuentan con mesitas hexagonales y sillas más pequeñas, el resto de los salones cuentan con bancos tradicionales para dos alumnos, ubicados en su mayoría en el modo convencional, es decir

⁴⁰ De 20 metros por 50 de ancho aproximadamente.

uno detrás de otro mirando hacia el pizarrón en filas parejas. En todos los salones la puerta se halla cercana a la puerta y en dirección lineal al escritorio.

Hay además una sala de lectura recientemente inaugurada, asentada donde estuviera la sala de video, una salita para la fotocopidora y personal de tareas pasivas, una cocina pequeña, donde se ubican los auxiliares, una sala de maestros, un baño para maestros, una sala de “recuperación”, una sala de “gabinete” (del equipo de orientación), a la derecha de la entrada, se ubica la secretaría que antecede a la dirección.

En este espacio prolijo, rodeado de carteleras con datos administrativos del distrito, se percibe un fuerte aroma a esencias, se observa una vela encendida en un fanal, varias sillas y tres personas de las cuales una es la secretaria. En una pared varios armarios de grandes dimensiones dejan ver estantes con carpetas rotuladas y ordenadas.

En la dirección se ven carteleras que informan horarios de los docentes, recordatorios, fotos de la escuela antigua, varios recuerdos de eventos patrocinados por la municipalidad local; organizadores obsequiados por editoriales, un escritorio completamente poblado de cuadernos, pilas de papeles y porta sellos, souvenirs y el teléfono con fax.

Una computadora con impresora en una mesa, varios muebles muy distintos que guardan libros, cuadernos y demás documentos. Varias sillas muy diferentes se reparten.

Los armarios son diversos (de madera, metal, colgantes y de piso), tapizan una pared entera, muestran cierto desorden a la vista del observador.

La escuela es primaria, (de “primera” en su tipificación)⁴¹ por lo que tiene grados desde primero a sexto (de lo que se denominara EGB por la Ley Federal de Educación), tiene 404 alumnos, repartidos en diecinueve secciones- grados- en dos turnos con dos secciones de cada uno de los grados pertenecientes al primer y segundo ciclo de la escuela primaria. Los grados

⁴¹ De primera, segunda o tercera es una categorización de la Provincia de Buenos Aires que se vincula con la cantidad de alumnos en planta y con condiciones de urbanidad o ruralidad, en términos generales.

tienen similares número de alumnos en ambos, que provienen de los alrededores.

La mayor parte concurre caminando, en colectivos de ramales municipales, en bicicleta, en auto, en transporte escolar, sólo algunos.

El personal de la escuela se compone de 67 personas, con un equipo directivo conformado por una directora de un distrito cercano que pertenece a la misma región educativa, que accedió al cargo por concurso, una vicedirectora interina que accedió por puntaje en un movimiento interno dentro de la escuela, una secretaria que llega al cargo por concurso.

Hay diecinueve docentes de grado entre titulares y suplentes, hay tres integrantes del equipo de orientación escolar, una bibliotecaria, hay siete profesores de educación física, seis profesores de inglés, siete profesores de plástica, cuatro de música, dos de informática, cuatro auxiliares. Hay además, cinco maestros integradores provenientes de diversas escuelas públicas especiales distritales y extra distritales (de diversos perfiles), hay dos acompañantes de dos niños con NEE privados⁴². Dentro de la planta docente hay cinco docentes con *tareas pasivas*.⁴³ Asisten otros docentes de danzas, de música, de computación que los aporta el municipio

Hay un presidente de Cooperadora Escolar que asiste todos los días, otros padres también presentes para atender el kiosco y otras tareas administrativas.

El clima de la institución en general, es de cordialidad entre los adultos, hay actividad en el ir y venir tanto de niños como de docentes, padres y personal auxiliar. El nivel de ruido no es alto, se observan en el transcurso de las mañanas espacios diferenciados entre la actividad de clase y los recreos, matizados con frecuencia con la sonoridad de fondo producida por clases de educación física tanto en el patio como en el gimnasio de la planta alta, acordes musicales de clases de música... Los niños llegan con delantal (salvo

⁴² PPND: personal privado no docente es una figura que semeja un acompañante, aportado por la obra social del alumno a quien asiste, los niños presentan problemas emocionales severos (TES), facilitando la inclusión escolar. Son docentes psicólogos o psicopedagogos y tienen estrictos requisitos de autorización para su ingreso a la escuela de gestión pública.

⁴³ **Tarea pasiva** es una figura laboral para dar cuenta de la separación prolongada de la función a cargo de niños por motivos de salud.

muy pocos casos temporarios), con sus útiles escolares y zapatillas adecuadas. Si bien algunos están en situación de vulnerabilidad social, llegan con sus elementos a la escuela. La escuela no ofrece copa de leche ni tiene comedor.

1.1 Notas de la historia del sitio

Esta escuela se halla cumpliendo cincuenta años, se destaca su carácter de vecinal, pues fue levantada por los vecinos que provenientes del sur de Italia (en su mayoría), se instalaron como comunidad en una zona de quintas. Fueron ellos quienes pidieron una escuela, la intendencia les donó los terrenos y con sus propias manos levantaron las bases de la escuela, de allí que su diseño de construcción no es idéntico a otras escuelas. Se reconoce el agradecimiento al intendente reflejado por placas repartidas en diversos sitios relevantes de la escuela.

Es una institución otrora prestigiosa, a la que concurren por generaciones, hijos, de hijos. Por mucho tiempo fue la única en la zona y llegó a tener más del doble de alumnos actuales. Los progresivos cambios educativos a nivel política educativa, la creación de otras escuelas públicas, la urbanización de asentamientos cercanos, las modificaciones en el área estatal (por ejemplo la privatización del ferrocarril cercano) y las reformas, la encuentra *compitiendo* con otras escuelas por captar alumnos.

La figura de la Asociación Cooperadora es importante en la historia, con adecuada participación de padres, con alguna situación de complicación financiera en su historia (ligada al fraude); en este momento con preeminencia de mujeres en su composición y funcionamiento de gran presencia diaria. Hay muchos rótulos de esta asociación tanto en placas como en objetos (el buzón adonde ubicar las cuotas mensuales que envían las familias).

La cooperadora ofrece a los niños actividades extraescolares como taekwondo y patinaje artístico a precios accesibles, los alumnos responden con mucho interés participando un número muy importante en la iniciativa.

En la forma edilicia la escuela (que cuenta con primer y segundo ciclo en la actualidad), guarda las huellas de las reformas de la aplicación de ley federal

de educación (1993) que agregó un ciclo escolar a la primaria y alteró la configuración de espacios que se adosaron para responder a los cambios.

El personal docente más antiguo (veintidós años de permanencia en la misma escuela) es de la zona, varios de ellos vienen caminando o en bicicleta. Hay un docente que es ex alumno de la escuela. En los relatos se nota la pertenencia barrial ya que se encuentran los niños, los padres y los maestros en la calle, en sus actividades cotidianas fuera del horario de trabajo.

Hay rastros de evocación de épocas de cierto esplendor que ya no es tal; se enuncia en forma de queja por la *soledad en la tarea*; las modificaciones en el estilo familiar, en las posibilidades económicas de los alumnos, en su conducta, en la tendencia a conservar un ideario de la institución que no se aggiorna a los tiempos. En esta escuela, los docentes se juntan para ir a hacer una capacitación separados en turnos, por momentos, se deslizan agrupamientos, donde sutilmente rivalizan turnos y en otras ocasiones se agrupan entre seguidores del director o del vicedirector según los conflictos o temáticas que acontezcan. Se muestran interesados por conocer más y aplicar algunas innovaciones respondiendo a la oferta de capacitación de la DGE y C.

Estos agrupamientos tienen bisagras entre docentes que trabajan en dos turnos y que permanecen como nexos entre unos y otros. Sin embargo todo se mantiene en un terreno de intercambios entre adultos apegados a normas de decoro y sin llegar a enfrentamientos ni agresiones. Se notan situaciones de competitividad en el desarrollo de proyectos, en la parafernalia de la estética de la decoración.

Mucho de la estética escolar da cuenta del funcionamiento de proyectos personificados en la vigencia de la biblioteca o de la actividad de computación o inglés. Se publicitan en las carteleras y paredes de la escuela.

Hay un apego a una forma tradicional de enseñar y una presencia encarnada en el vicedirector que tiene a cargo la gestión de lo pedagógico, desde este rol lleva el registro de todos los niños de la escuela, siguiendo sus trayectorias de aprendizaje, haciendo seguimientos que también implican a la eficiencia del docente para saber lo que hizo, esta doble lectura resulta sensiblemente

persecutoria a la hora de hablar de autonomía y confianza en la capacidad de los agentes de hacer con libertad.

En la representación de escuela eficiente es necesario seleccionar a los alumnos, hecho que funciona en la realidad como un tamiz, entrevistas a los padres, injerencia en temas familiares que pueden vivirse como una invasión en los aspectos íntimos de la vida extraescolar.

Si bien se cuenta con equipo de orientación escolar los roles se superponen y el equipo directivo acciona por cuenta propia.

Hay varios niños (6) con proyectos de integración con diversas necesidades educativas especiales. Según su problemática cuentan con PPND.

Una preocupación que ha rondado en la escuela es la leve pero creciente tendencia a disminuir la matrícula de los primeros grados, por lo cual se realizan acciones institucionales definidas dentro del Proyecto Institucional a las que se denominan Proyecto de Articulación y se adjudican en los tramos tanto el inicial.

A partir de aclarar las instituciones de procedencia, se diseña un proyecto de producción institucional pero que ejecutan los docentes de primer grado. Consiste en realizar una serie de visitas a los jardines de procedencia de los niños que llegan a la escuela estudiada.

Las docentes junto con el equipo de orientación diseñan el tipo de intervenciones a realizar, en este caso consiste en una entrevista con los padres de salas de cinco años del jardín más cercano, que aporta mayor cantidad de niños ingresantes, llevando un video de las actividades que los alumnos realizan en primer grado en la escuela, se responden preguntas de los padres, se invitan a los padres de todos los jardines a charlas informativas (que incluyen refrigerio y clima coloquial), se diseñan folletos, cartelería y volantes para repartir en otros jardines del radio de la escuela, que también surten niños, se intercambian visitas y actividades compartidas que se preparan cuidadosamente. En esas oportunidades, toda la escuela se dispone con espíritu receptivo y acogedor.

Las docentes y los alumnos de primero asumen este proyecto con seriedad y laboriosamente.

Como ejemplo: las docentes de primer grado, durante un año, fueron registrando las actividades de los alumnos cuidadosamente, luego compilaron

estos materiales, musicalizados, con actualidad tecnológica para dar cuenta de cómo trabajan en esta institución y convocar a nuevos inscriptos para el año siguiente.

En el año anterior al del trabajo de campo, se definió realizar, una articulación con carácter ágil, que se desenvuelva en encuentros sucesivos y con ajuste a las representaciones, facilitadoras o atemorizantes, a las expectativas y al sesgo cultural que anima esas etapas en la población de los padres del jardín. Se ubicó como característica comportamental la ansiedad de telón de fondo de estos pasajes educativos.

Se definió construir una secuencia de acciones que incluyeran varias actividades en ambas instituciones, la escuela primaria y el jardín y que surgirá de la elaboración en acuerdo entre las docentes de ambos tramos a cargo de los niños de sala de 5 y de primer grado de ambos turnos. Como primer paso, se diseñó y realizó una visita de los alumnos de primaria al jardín con encuadre lúdico-recreativo. En un segundo momento se realizó una visita de alumnos del jardín a la escuela estudiada para compartir una actividad centrada en Prácticas del lenguaje. En ambas ocasiones, padres voluntarios acompañaron las salidas.

2-La infancia de estos niños

El universo de niños repartidos en tres grados, dos en turno mañana y uno a la tarde se compone de 55 alumnos de los cuales, 26 son varones y 29 son niñas. La mayor parte proviene de un jardín municipal que se halla en el barrio, el resto proviene de otros jardines provinciales distantes hasta 20 cuadras pero de la localidad de todos modos.

Salvo una niña, todos tienen experiencia previa desde sala de tres o cuatro años. Proviene de hogares conformados con madre y padre con empleos, otros con hogares monoparentales, de padres ocupados en trabajos temporarios, o desocupados; otros son criados por sus abuelos, algunos tienen familias ensambladas. Habitan en barrios de alto nivel de conflictividad y en general (tipo monoblock) con situación de hacinamiento, otros en asentamientos y otros en casas sencillas con servicios. El tiempo libre lo pasan en las veredas de estos barrios, o jugando dentro de los patios de sus casa, no

refieren actividades deportivas ni artísticas de preferencia que realicen, salvo en el verano que van a las colonias deportivas del municipio, pero no todos. Algunos participan los fines de semana de actividades religiosas (evangélicas o similar) grupales y otros relatan reuniones familiares con algunas anécdotas risueñas.

Cuentan que han ido al cine o de vacaciones alguna vez. Algunos niños asisten a merenderos de organizaciones barriales o Cáritas. Su salud está atendida por la extensa red de servicios con que cuenta el distrito.

La mayor parte tiene acceso a computadoras (o similar) y ha estado expuesta a pantallas desde pequeños. Un porcentaje (20%) registra dificultades de pronunciación; hay un niño con dificultades relacionales notorias en un grado (sin diagnosticar). En el turno de la mañana la asistencia media supera al turno tarde.

3-El aula con las voces de maestros y padres

Los salones de primer grado se hallan a los finales de la galería, enfrentados y simétricos, lindando con el patio de la escuela.

Tienen puertas con un rectángulo de vidrio a 0.90 cm del piso que tiene carteles identificatorios del grado y de las docentes que los ocupan. Son carteles que vienen impresos, con la palabra bienvenida; llevan la marca de la editorial. No se puede ver desde afuera hacia adentro y viceversa.

Describo el aula de 1° A que se halla a la derecha y luego el de 1° B y 1° C, que es el mismo.

Al entrar se ve un pizarrón (para tizas) en la pared derecha, al fondo el escritorio de la maestra con unas sillas a los costados. Está pleno de cuadernos en pilas, de elementos varios. Unos ventanales desde una altura de un metro del piso ocupan todo el largo de ese lado. Tienen cortinas a cuadritos verdes, se ve un oscuro patio interno que da a una pared medianera y hay un par de árboles, Por ahí circula algún padre que va al kiosco.

Todas las paredes están pintadas de color verde fuerte hasta el metro con cincuenta de altura y luego un color amarillo suave para el resto.

En el techo hay dos ventiladores, con cuatro tubos de luz, las paredes están tapizadas casi hasta el techo de abecedarios ilustrados con objetos que representan a las letras en su sonido inicial. Están los grafismos en imprenta mayúscula, en minúscula y en cursiva. Hay una agenda indicando los días de la semana a la derecha del pizarrón. Un afiche que indica reglas de convivencia con dos escritos que dicen: “No pegar y decir gracias”, con espacios en blanco para seguir completando. En un cartel impreso están colocados los nombres de los alumnos mezclados. Hay tiras de números del 0 al 29 (banda de números); otro cartel rectangular con los números en un gráfico de doble entrada del 0 al 99.

Un barral con ganchos para colgar los abrigos (a 90 cms del piso) en el lateral izquierdo del salón. Al fondo del mismo hay tres armarios (rotulados dos de ellos con nombres de maestros y/o grados) diferentes de los cuales sólo uno tiene puertas abiertas, a continuación un mueble que actúa de repisa con cajas con objetos del supermercado vacíos (cajas de gelatina, maples de huevos, botellitas vacías) bloques de madera de color natural para jugar, algunos libros. En la pared enfrente de la ventana, hay un pizarrón de metal que se usa como cartelera. En el resto del salón mesitas con forma de trapecio que se acomodan en dos grandes mesas paralelas con seis de ellas y permiten acomodar las sillas alrededor. Es escaso el espacio que queda para circular.

Otra mesa se coloca pegada al pizarrón junto con una silla que hace de sitio accesorio. Hay 22 sillas así preparadas. Cada objeto del salón tiene un cartel con su nombre en letras de imprenta grandes.

El salón de 1°B y 1° C cuenta con un pizarrón a la izquierda, para usar con tizas, a continuación el escritorio con pocos elementos encima y detrás sobre el ángulo con la pared, un armario rotulado con sus puertas abiertas. Todo resulta encimado. Hay dos sillas grandes junto al escritorio. En la pared y arriba, un ventiluz grande a lo largo de toda la pared, es la ventana que permite la entrada de luz. Dos ventiladores en el techo. Por detrás hay dos armarios y un par de mesas alargadas con sillas que ocupan toda la pared del fondo. Los armarios tienen cajas arriba diversas. Sin rotular. En sus puertas hay pegados

dibujos algunos aparecen gráficos de computadora decorados. En una pared contraria hay una ristra de ganchos para colgar camperas.

Hay cuatro mesas conformadas a su vez, con dos mesitas en forma de trapecio de color verde claro (de fórmica). Con sus sillas en cada una acomodadas. Los muebles son similares y parecidos, están en buen estado. No dejan espacio para circular alrededor cerca de las paredes. Hay además, otras silla más altas a los costados. Hay, en cada mesa un recipiente para sacar punta a los lápices. Es un pote de helado decorado que preparó la docente para sus alumnos, con el fin de facilitar la velocidad en el sacado de punta o arrojar desechos y no tener necesidad de levantarse para acercarse al recipiente de residuos comunitario general.

En las paredes, casi hasta el techo hay tiras de imágenes que son abecedarios, (son imágenes de letras de varios tipos y de objetos comunes que comienzan con cada una de ella, salvo dos elementos extraños para identificar) de diversa clase, algunos provistos por editoriales y otros pintados a mano. Están en orden y son de tamaño considerable (25 cm x20 cms aprox.), pilas de diarios y revistas sobre bancos, en una mesa lateral.

Las bandas numéricas, una agenda con el día y mes a la derecha del pizarrón y otros afiches grandes con los carteles de los nombres de los alumnos de 1° B y 1° C separados entre nenas y varones en dos columnas. Hay otros carteles de objetos del salón.

Los maestros se presentan entusiastas y laboriosos en su rol de responsables de los aprendizajes de los más pequeños. Se vinculan y acuerdan antes del inicio de clases. No hay dudas que destinan tiempo y energía para sus alumnos. Hay una relación de complementariedad y de potencia entre una docente titular con mayor experiencia que viene *“con traslado de una provincia del norte, de una escuela rural,”* (E. 1)⁴⁴ y otra que no tiene antigüedad pero aparenta seguridad en el ejercicio de su rol, afirmando que *“estudió “de grande” después de tener a su hijo.”* (E. 2) Inclusive con diferencias generacionales. Se preparan y abordan el sentido del cuidado que es pensar

⁴⁴ De ahora en adelante: E. de entrevista; D. Desgrabación 1, 2, etc. M: Maestro; Niño 1, 2...y S: Susana Observadora.

al otro antes que el otro arribe y lo hacen en término de productos como decorar recipientes, hacer carteles, preparar souvenirs.

Los umbrales del ciclo lectivo, las acerca en primera instancia a la materialidad relativa al aula como escenario, ya que refieren al ambiente, lo que se ve, lo que se habita: *“Leo revistas, reciclo los carteles, pego, pinto. Siempre me ha gustado recibirlos con el aula prolija, todo ordenado. Es importante para los chicos llegar a un lugar bien presentado.”* (E. 1)

En cambio Marina, ubica un elemento del orden emocional, cuando enuncia: *“Un poco ansiosa, pienso cómo vendrán los chicos, si tienen ganas de aprender, cómo serán las familias, que vos sabés que ahora tienen muchos problemas. (...)”* haciendo lugar a la complejidad del contexto, a los cambios sociales y a la cualidad de la subjetividades de los niños, a pesar de su corta experiencia laboral. (E. 2)

Ambas docentes saben que son eficientes, que en su trabajo alcanzan buenos resultados, sin embargo su temor está asociada a la posibilidad de manejar al grupo, como resabio del arte de la dominación: *“Sí, mi preocupación es si podré dominar al grupo, que respondan... pienso si me toca un grupo bravo o padres complicados. (...)”* La dominancia al grupo se vincula con la posibilidad de liderazgo o seducción para llevarlos al aprendizaje que aparece en segunda instancia cuando dice: *“que respondan”* se refiere en términos académicos puede suponerse. Rescatando allí la función de enseñanza de la escuela en relación con la centralidad de los primeros tiempos.

La necesidad de aprontar lo actitudinal en los niños, se refuerza en sus aspiraciones con su inquietud: *“Más que nada que no se queden tranquilos o sentados, no te digo problemas de conducta pero pasa por ahí.”* (E. 1) El control del movimiento o su contrapartida amenaza la reproducción del orden social y escolar. Establece una relación con la maduración, alusión clara de la escuela que necesita niños con su organismo en su justo punto, *“si me toca un grupo disperso o muy bebotes”* (E.2)

Aparece una representación de la infancia asociada a la carencia y a su vez a la necesidad de límites, *“les pasa ahora a los chicos, que no prestan*

atención, están en sus cosas y no te dan bolilla” (E.2) algo relativo al desinterés que de alguna manera se vuelve dialécticamente hacia el maestro tratando de atrapar el interés de los chicos.

Con respecto a los padres, una alusión como temor que *“no respondan”* (E. 2) y para lo cual hay un expreso trabajo de convocarlos sea en la forma de preparar con anticipación (similar a una escuela privada llegaron a decir): *“en diciembre nos hemos reunido, les hablamos, les dimos la lista de cosas que los chicos tienen que traer.* (E. 1)

Un peso importante de la actividad escolar está en los artefactos que sostienen el aprendizaje, en la producción del trabajo escolar: para todos al mismo tiempo. Es el libro, más aún el libro que es carpeta de trabajos escritos o gráficos porque aligera y facilita la tarea manual del hacer. *“Al libro lo elegimos nuevo para que tenga de todo y no estemos con fotocopias que es más lío pegar, doblar, y todo eso.”*(E. 1)

El *“de todo”* que enuncia Eli se refiere a todas las áreas curriculares incluso las efemérides porque vuelve práctica y rápida la vida del aula. En los relatos de las entrevistas aparecen las infancias como el caso de los niños urbanos y la niñez rural, descriptos como *“niños muy respetuosos”* y los de la ciudad: *“no tienen ninguna vergüenza, le dicen cualquier cosa”* al maestro. (E. 1)

Sobre el papel del cuerpo en el aprendizaje, puede ligarse con el aspecto instrumental del cuerpo, *“los chicos tienen que estar bien preparados, con sus manos, saber tomar un lápiz, usar una tijera, poner su nombre”* (E. 1) como si la escuela requiriera exclusivamente a la corporeidad, poniendo a punto las funciones práxicas en particular, las que se usan para escribir y para hacerlo a la mayor celeridad posible *“los chicos están cada vez menos preparados para hacer cosas solos, no saben sacarse la campera, o reconocer sus útiles, eso te das cuenta cuando tienen que abrochar e el delantal.”* (E. 2) En ambos casos la apelación a la habilidad que se ubica como acción motriz.

La alusión al cuerpo se une a la autonomía a la hora de valerse por sí mismo en cuestiones de interacción con objetos propios de la manualidad. Y el cuerpo del positivismo, el que se divide en partes para ser abordadas cada una en su

parcialidad cuando se indaga *“lo bueno que tenés a Educación Física, a música que los ayuda, a plástica que les sirve un montón.”* (E. 2) Para mejorar la puesta a punto del cuerpo, como si se unieran aspectos de la cultura escolar en abordajes disímiles confluyendo en la configuración del oficio de alumno de primer grado.

Por otro lado, hay una referencia a la infancia de la silla y la pantalla así como a las realidades en que los niños viven, con escasa experiencia del cuerpo, en actividades lúdicas o recreativas que enriquecen su memoria corporal, lo que nutre la corporalidad: *“que no están acostumbrados a estar en lugares grandes, corren y caen, o se lastiman”* (E.2)

El rol central de la escuela en los primeros tiempos se ciñe a modelar el comportamiento en un maestro apegado a lo tradicional (aunque se actualice) *“que se adapte a la escuela, que aprenda, a recordar las tareas, que de a poquito se haga responsable.”* (E.1)

La formación del hábito está presente como un deseo y una aspiración, al servicio del ciudadano y del obrero porque *“que aprenda a venir todos los días, a ser responsable aunque sean chiquitos, a compartir con los compañeros que a veces les cuesta muchísimo, que no lloren y estén atentos. (...)”* (E. 2) son actitudes que si bien hablan de la formación humana y de lo singular fundamentalmente, sirven al trabajo dentro de la sociedad o en el mundo fabril. La afirmación expresada en *“hay que enseñarles a comportarse”* (E.1) revela el poder de la escuela de conocer jerarquías, adjudicar valor a ciertos lugares, identificar lo que está bien o lo que está mal y autoperibirse como buen alumno. Todas estas operaciones de adjudicación de sentido se dan dentro del mundo de las representaciones de los niños y de los adultos dentro de la intensa vida del trabajo del aula.

En entrevistas realizadas a los padres en las reuniones en los jardines e incluso al llegar a la escuela a inscribirlos, revelan expectativas respecto a lo académico, les interesa la escuela porque quieren que sus hijos aprendan. También agregan casi en consonancia, que puedan adaptarse a la primaria que es más exigente y a su vez quieren que la escuela les ponga límites. Hay

enunciados que esperan que sus hijos disfruten de la escuela primaria aunque sepan que ya no tendrán tiempo para jugar como en jardín.

Los padres preguntan si estarán mezclados con los chicos grandes, demandan puntualmente a temas organizativos de la escuela, explicitando temores respecto a la integridad física de sus hijos, parecen sentir amenazadora la presencia de alumnos más grandes en recreos. Se muestran más participativos en estos temas que en la cantidad y calidad de los aprendizajes que la escuela puede ofrecerles. Algunos claramente dicen elegir la escuela privada por temas de paros de maestros aunque no sepan si podrán pagarla a futuro.

Asistimos al backstage de un período escolar escuchando las voces de sus protagonistas adultos, en el siguiente capítulo nos asomaremos a retazos de la vida del aula, que se planteó en la antesala, la que recorrimos en estas páginas.

4- Insuflar sentidos corporales a la vida del aula

Las aulas son los escenarios donde grupos de niños llegan cada tarde o cada mañana para permanecer muchas horas de su vida. Estos espacios preparados para ellos contienen las huellas como íconos de un mundo cultural con el que interactuarán. Las mesas distribuidas en formas distintas acogen a cada grupo en organizaciones a gusto del adulto. Poco espacio y muchos muebles serán los elementos con los que los niños realizarán sus interacciones exploratorias, se desplazarán y aprenderán a dosificar sus velocidades e impulsos.

Lo real del cuerpo presente en el organismo implicará distancias del piso y hacia el piso, modos de empujar las sillas para acercarlas o alejarlas de la mesa. Los ajustes de las piernas que cuelgan en la silla, en otros tocarán el piso, y otras se toparán con los travesaños por debajo de las mesas.

Los plegamientos de los segmentos del cuerpo alentarán a depositar las espaldas lejos de la mesa o facilitarán un receso en la fatiga al desparramarse sobre la mesa. Puede ser superficie de apoyo de los artefactos del aprendizaje escolar o tendrá otros fines ligados a la necesidad o a lo lúdico. Los fluidos

corporales servirán para borrar, tapizar una superficie o hacer globos como chicle para acompañarse y tolerar la demora entre tareas.

“Alejo sacude el borrador y deja una nube de tiza ahí cerquita. Los chicos parecen no escuchar los golpes.” (D.3)

En tiempos de multiplicidad de estímulos se podrá convivir con ruidos ambientales y funcionar de igual modo, como anulando molestias que prueban la diversificación de los nuevos sensorios en los niños de las actuales generaciones.

Las consignas serán los equivalentes de una conciencia externa que a fuerza de reiterar horadará la iniciativa espontánea en favor de las acciones, las posiciones y los modos de hacer y ser alumno.

Ciertas resistencias, como breves rebeliones, tomarán formas en leves descargas motrices a partir de la postura sedente y de las formas del cuerpo, dividido en dos mitades.

Vaivenes del cuerpo o partes del cuerpo; sacudidas, regresos a la línea media; las manos acompañan y configuran giros desde el eje de simetría hacia los sitios de pregnancia que rigen el orden de la vida del aula.

En los equilibrios que proceden de esos hemicuerpos se realizarán los aprendizajes de las praxias tan caras a la vida escolar y se refinarán los mecanismos para automatizarlos. El tono estará presente en este escenario para recibir en sus ecos una alfabetización que sirve a la composición de lo gregario, a la comprensión de los estados de ánimo del adulto y para responder adecuadamente.

El procesamiento de los permisos, las prohibiciones y los modos de encajar en el universo cultural de la escuela, son a costa de acciones motrices que se ven y se viven. Lo imaginario del cuerpo, presente en el aula, es la apelación a la imagen almacenada, a los rótulos asumidos como identidades o sacudidos como rasgos adosados a la conducta vinculada en especial a la regulación del tiempo y a la comprensión del significado de los espacios. La imitación como recurso de alienación al modelo en principio y de autonomía después, se nutre

de figuras potentes y laboriosas que ejecutan en su rol de enseñantes un intenso e interesado efecto de moldeamiento. La reciprocidad y solidaridad en los niños muestra en sus actitudes un plano de encuentro y de intercambio más cerca de la altura alcanzada en la postura sedente.

La experiencia sensible del cuerpo asoma en la advertencia de la preservación, en la irrupción de lo visceral, en la fatiga o en el bostezo, lo que no puede anticiparse ni ocultarse. La atención como una de las formas de estar a la escucha, la utilidad de las acciones, la velocidad, el valor de las tareas realizadas, la posibilidad de desdibujarse en una coralidad, aseguran un modo de ser alumno. El sentido del tiempo está al servicio del trabajo, de la productividad, de la tarea manual potenciado en rasgos de velocidad, de sucesión y de alerta que eleva los hombros, rigidiza las manos y se monta sobre rotaciones entre planos.

El sentido del espacio cuadricula en porciones entre el adentro con el afuera, valorizando cada fragmento: adentro se aprende y afuera se recuerdan y cumplen los encargos, Se asumen responsabilidades y se construye la memoria de la eficiencia. Los términos acá; allá; ahí; mirá; desde y hasta tendrán significado pero a su vez representarán encarnando roles y clases. Asociadas al proceso del ajuste del comportamiento la ausencia, la falta a la escuela estará especialmente censurada, así como el descontrol o el avance sobre la propiedad privada del otro.

El juego es del recreo, no del aula, y los juguetes están fuera del salón, exiliados de la tarea seria del aprender. Hay términos precisos que valorizan las actividades, las que resultan a partir del ajuste postural, términos de precisión, exactitud, perfección y eficiencia.

El lugar del aprendizaje legítimo es el aula y quien enseña es el maestro, los chicos muestran lo que les enseñaron los adultos significativos, hecho que queda desdibujado dentro del clima vertiginoso del aula, donde las interacciones tienen vectores limitados de circulación: *Niño 1.- Es que mi abuelo me enseñó ésta. Se puede hacer otra “o” distinta. ¡Seño, yo hice una “o” distinta! (...)* *La “o” en cursiva, la “o” en cursiva, la “o” en cursiva. (Cantando).* (D5)

La alegría como emoción genuina queda del lado de los niños, las señales identitarias y de donación se niegan porque la figura del maestro no comparte la exclusividad de la transmisión de cierta parte del capital cultural. Por otro lado las escrituras reconocidas con pregnancia son las grafías en imprenta por lo tanto la cursiva, aparece a destiempo. No se conjuga lo del adentro de la escuela con lo del afuera, la actualidad con que se aprenderá después, con todos juntos. Se posterga la iniciativa individual para homogeneizar en un nosotros y a su vez se rechaza porque se ignora lo que el niño trae: *Niño 2.- ¡Seño, me salió, mirá!*

M.- ¿Puede esperar un segundito que ahora estoy ocupada? (D.2)

El adulto con su mirada, afirma en el juego de intercambios al niño en sus conquistas. En la escuela al adulto se lo comparte, los tiempos son tiempos de mora y espera.

Según Mauss (1934) las “técnicas del cuerpo” estructuran al cuerpo y van lijando las percepciones que parecen naturales mientras se conquistan en los comportamientos cotidianos, que son aprendidas por transmisión sistemática ofrecida por la educación, por imitación de modelos de otros significativos para los niños, y por las disposiciones o voluntades que los mismos niños destinan.

5-Modelos y etiquetas

Hay escenas que relatan en su ocurrencia el surgimiento de identidades o etiquetas, a partir del manejo del tiempo o la distancia con respecto a la velocidad de ejecución de las praxias.

M - ¿Vos por dónde vas Ani? Bueno, Ani muy atrasada, sieeeempre está atrasada Ani. (D. N°5)

En estas apreciaciones por el resultado del ritmo de trabajo en la producción de una praxia como es la escritura, se adjudica una calificación al uso del tiempo, estar atrasado, es no estar acorde al ritmo de todos.

M.-Esto no borres Alejo. Bueno, ahora podes borrar porque ya terminó Ani de escribir. (D. 2) Se coloca una etiqueta al sujeto y se intensifica esa condición

con la calificación de “muy atrasada.” Ese lugar de lentitud desmerece y desacredita al sujeto.

“La corporalidad se localiza en las producciones de múltiples significados sociales incrustados en los cuerpos. El resultado de esta reflexión fenomenológica es abierto, desencadena invención de gestualidades, motricidades, patrones del movimiento, técnicas corporales de la vida pública, lógicas complejas del erotismo y la sexualidad. (...) la corporeidad que a lo sumo puede asumirse como una realidad somática sujeta a mecanismos anatómicos y fisiológicos que demuestran su estado de vida vegetativa. (Cachorro, 2013:4)

El hacer se relaciona con el ser y suponemos complicado quitarse ese rótulo. La velocidad no lograda en estos tiempos de la modernidad te deja afuera del mismo. Para poder lograr la velocidad en la actividad se observan a los niños que “toman posición tipo indio, con una rodilla rebatida, apoyan un brazo y luego rotan los hombros.” D.8

Sin embargo hay posibilidad de expresarse a través de ciertos permitidos dentro del salón: “Un niño sacude la hojita por el aire. Otro niño borra con saliva el banco escrito con lápiz negro. “D.8

La vigilancia supone controlar los movimientos accesorios que no son útiles y a su vez, los objetos del aula tienen una sola finalidad, aquella para lo cual están hechos: M.- (...) *¡Dejá el sacapuntas y agarrá el lápiz! (...) ¿Qué dice acá? Acá, ¿qué dice? ¿Qué dice acá?* (D. 5)

La reiteración forma parte de la insistente voz que entra al cuerpo, la direccionalidad de la mirada que alcanza al rostro del adulto, repetir una acción habla de una acción que termina incorporándose como un automatismo, desde afuera hacia adentro pero incluyendo a las posibilidades orgánicas y cognitivas de cada niño.

M.- *Vos dejá la tijera, que vas a cortar a alguien.* (D. 5)

Una vigilancia particular se instala en la preservación del daño físico. Las situaciones del organismo, que se imponen son contempladas en términos

fenomenológicas, se les hace lugar: “A un niño le da hipo, varios de nosotros lo miramos, sonreímos casi todos cerquita. *_Me causa gracias...* afirma el niño...No sé por qué...”D.3

Lo que viene de la tonicidad como descarga, como reacción visceral se hace lugar en el aula “otro (niño) bosteza y parpadea.” D 3

El tiempo se identifica en unidades de medición particulares que tienen una sucesión y duración específicas, forman parte de una serie de medidas convencionales que rigen la vida de las sociedades occidentales, las organizan, dominan e incluso, las tiranizan. Por el momento esas magnitudes aparecen mezcladas en sus dimensiones:

M: *_ ¿Después de mayo, qué mes viene?*

Niño 1y 2.- *Lunes.*

S. - *Mes, mes.*

S._ - *Junio.*

M + CORO.- *Junio.* (D. 5)

Los equívocos habitan las aulas con frecuencia y son motivo de hilaridad pero en ocasiones, se deslizan con sutileza.

A los veinte minutos de atención sostenida, descomponiendo en fonemas y grafemas, probando, observando y haciendo, pero en especial ensayando, respuestas con aciertos y errores, de los 14 niños sólo cuatro atienden a la maestra: “Casi nadie responde a la preguntas de la maestra. Una separa la silla, se arrodilla, extiende los brazos, flexiona el brazo derecho, ya que es zurda.” D.8

Nota: *percibo un aburrimiento, en mi cuerpo, estoy fatigada al igual que los niños. Es a nivel tónico que registro esta sensación.*

El ritmo de acción, en estos casos de copia, se impone desde afuera hacia adentro, y puede ser por conquista o por imposición incluso como amenaza, con el matiz de efectos que pueden producir en el niño:

M.- Jaquelin, ¿escribiste mayo? ¡Dale, porque borro! (D. 4.1).

M.- ¡Y bueno Ani!, ¿qué estás esperando? Dale. (D.2)

M.- Ani, podés terminar de copia. Bueno, Sacá el libro. (D. 2)

El tiempo del aula es tiempo de trabajo, en una sucesión que marca la agenda del día. Se interroga y se apresta a la escucha de lo que viene después. Trazar raya. Sacar el libro. Abrir en la página x...

6- Gestos y aproximaciones

Una de las acciones prácticas típicamente escolares, consiste en aprender a aplicar movimientos disociados. No, de cualquier manera, sino con los elementos correctos en sitios correctos.

M: _ ¡Usted me subrayó todo! ¿Por qué trazó línea si no terminó? Acá no está subrayado, y acá solamente esto y esto. No puedo subrayar todo. En todos lados estás haciendo líneas, y encima de colores. (D. 2.1)

La regla, la precisión de su uso, en la alternancia de una mano que apoya y otra que produce el trazo en su justo punto, tiene una función disciplinante del trabajo escolar. Señalar órdenes y jerarquías en las sucesivas actividades en el papel.

M: _ ¿Separaron lo del día de ayer con lo del día de hoy con regla y lápiz? (D.2)

M.- El que terminó de copiar esto, deja un renglón después de Yo soy. ¿Se entiende esto? (D.2)

M.-Después de poner inglés, dejo un renglón y voy a poner.... (D.2)

M.- A ver, tenés que terminar esto, repasar las palabras. ¡Sí! No me puedo salir de la raya. ¡Muy bien! (D.2)

M.- No has trazado la línea, todo pegado, esto tenían que separarlo. (D.2.1)

Una instrucción personal, delicada y puntual que no deja de marcar los andariveles por donde circular: *M.- Fijate que esto parece una ce de casa en*

vez de una “i”, mirá cómo es la “i”. Primero hago esto, uso el renglón, que para algo está, mirá. Voy de la rayita a la otra rayita, y después una línea acá finita, y otra línea acá finita. Y para eso me tengo que tomar tiempo y no hacerlo rápido, porque si lo hacés rápido sale así. Y no se parece a esto, ¿verdad? Entonces, andá y hacélo despacito. (D. 3)

En el detalle está esa contradicción entre la producción y la velocidad, tan necesaria al valor del tiempo escolar que es el tiempo de la producción de bienes como la tarea escritural: - *Mili, acordate que éste no es el que tenés que poner. Es el (cuaderno) de pintitas blancas.* (D. 4.2)

Separar, identificar diferencias, un cuaderno para cada cosa y cada cosa en su lugar...

6.1- El valor del espacio

La distribución en el aula, determina las rotaciones del eje del cuerpo. El eje es un referente, el punto de partida y a su vez, de llegada al cabo de un repliegue, desde el cual se ejerce la función de vigilancia, para ligarse con otro, según afirmara Lesage (2014). Tanto del torso como de la cabeza, así de este modo, se buscan posturas compensatorias y apoyos que ayudan a mantenerse en la mayor quietud posible. Para llevar la atención al pizarrón y hacer todos juntos. Mientras “Ani, una alumna de 1°B, está sentada de espaldas al pizarrón, gira el torso, y luego la cabeza hacia atrás. La maestra le sugiere un cambio de lugar para poder mirar hacia el pizarrón. (...) Casi todos los alumnos de 1°B, giran la cabeza para poder mirar hacia adelante donde recibirán las indicaciones acerca del trabajo, de la maestra.”D.8

M: _ ¡Ani! Vení, sentate acá. ¡Sentate, acá, y lo copiás, eh! ¡Ahí! (D. 5)

La vinculación entre actividad y mirada es central, la vista organiza, ordena y permite apresar la mostración en la acción, se unen estas acciones simultáneas. Ver o hacer sin dilaciones o distractores. La posición del cuerpo es central, asoma en indicaciones tales como: “La colita en la silla.” (D. 8)

Sin embargo, el cuerpo en su aspecto instrumental, como organismo con sus formas y sus materias, estará facilitando los modos de apoyarse y equilibrarse

para realizar las actividades del aula: “Un niño se arrodilla, bosteza, suben una rodilla a la silla (se elevan en altura para alcanzar a la mesa) y la apoyan en el travesaño de la silla.” (D.8)

“El cuerpo en su contundencia real, concreta al momento de ser atravesado por el lenguaje o por las prácticas culturales deja de ser corporeidad para convertirse en corporalidad. (...)” (Cachorro, 2013:4)

El término concentración alude a poner un foco eliminando lo superfluo en beneficio de lo esencial. Así se aprende la seriedad y la rigurosidad del trabajo entre la mirada, la postura, las manos y el espacio.

M.- No, porque si no mirás lo que te estoy diciendo no te vas a ubicar. (D. 5)

Ubicarse en la tarea es encontrarse en el orden y sucesión del grupo entero trabajando, no ir en sintonía con todos juntos es perderse, desubicándose. De alguna manera es la amenaza de quedarse abajo del tren, perderlo. Algo así como un laberinto sin las coordenadas de orientación y circulación.

M.- Pero no tienen que perder por dónde vamos. ¡Bien, muy bien! ¡Al lado, es la...de lado! Una vez que separamos MA – GO, MA – TE- O, voy abajo, y empiezo con la “ge” de gato. Bueno, ésta es más difícil porque es larga, pero la vamos a separar en dos. (D. 5)

M.- Todos tienen que seguirme a mí: MA GO. ¿Lo hiciste vos? (D.5) (...)

M.- Ahora acá, leo yo. Todos sigan la lectura y hagan como hace la seño, miren. “El” CORO.- EL.

M.- Marquen con su lápiz. “El” CORO.- EL. (D.5)

En relación al movimiento se nota una marcación palmo a palmo, detallado, riguroso. Hay una capacidad de conducir a costa de una presencia clara del docente parado, junto al pizarrón, mostrando y enlazando esa acción de preguntar, con la de responder y a su vez, llevar la mirada hacia el propio gráfico cerquita del cuerpo de cada niño. Es un triángulo de acciones orientadas por la vista, y el oído, referentes del eje del cuerpo. Son momentos

de abundantes rotaciones, al pizarrón, al cuaderno quien está al lado o enfrente.

M.- ¡Bueno, ahora escuchamos! Yo no voy a ir a decirles, así que presten atención porque yo no voy a andar banco por banco. Ustedes lo van a hacer so- li- tos, mirándome a mí y mirando el libro. Así que si presto atención, lo voy a hacer. Presto mucha atención. (D. 4.1)

Los niños insisten en preguntar “¿Acá?” Y el docente apuesta más que a la autonomía al ensayo y al error. Las posturas se modifican, hay rotaciones, miradas a los cuadernos de los otros, paridad que sirve para avanzar. Desorientación en general.

M.- No voy a decir dónde. Ustedes me están mirando a mí. (D.4.1)

En estas consultas respondidas sin tuteos, marcando una distancia alterada con tonos categóricos del adulto, algunos niños que pueden responder adecuadamente y otros que desafían o esperan en silencio.

M.- ¡Miren a la seño, porque después no me pregunten dónde! (D. 2.1)

La mirada al modelo y el dictado de la acción sigue siendo la estrategia, la de la reproducción tradicional.

M.- Solos ustedes hacen el puntito donde van a escribir. Yo voy por los bancos. ¡Muy bien! Trazo la línea. ¿Dónde me ubico? ¿Dónde voy a escribir, mi amor? (D. 2.1)

M.- ¿Qué es lo último que hice ayer? Bueno, trazo línea.

Y usted también tiene que trazar línea. (D. 2.1)

En la consigna se presenta a un sujeto que se interroga y se responde. En el estímulo a la capacidad adquirirá de realizar por sí solo las tareas, hay un elogio a la individualidad. Luego vendrán las sanciones o las censuras, pero no es este el momento...

M.- ¡A ver, usted! Bueno, siga poniendo los números solo. ¡Me siento bien! No, así no. ¡Me siento bien! Levanto la silla, mi amor. Sigo poniendo. (D.4.1)

Las rodillas por debajo de la cola, una pierna que se estira desde la silla al piso y permite algunos vaivenes, balanceos que ayudan a aliviar algo de la tensión. Y los aciertos pueden dar lugar al valorado elogio del adulto:

M.- Bi-ci. ¡Muy bien! ¡Aplausos para Tomi! (D. 3)

Los aciertos en las respuestas, las que sirven a la tarea de deletrear, de dictar, de recordar tienen su calificativo intenso, representadas en términos con alto nivel de significación ya que la exactitud es la contracara de la torpeza.

*M.- Exacto. A ver, Vicky! Acá. Bueno, a ver. Vamos a empezar a ver porque faltan tres letras, **quiero** que me ayuden a completarla. Recién completamos una que era cuál, ¿qué palabra? (D.5)*

Más que invitación es un imperativo del adulto significativo que impone su deseo más que convite o invitación. Van cambiando los órdenes del sujeto en la pregunta, la consigna condensada en varias partes, todas juntas, dispersan porque los chicos no llegan a responder ninguna.

M.- Ani, te vas a quedar en el recreo acá si no terminás de copiar. (D. 4.2)

Los permisos de circulación de entrada y de salida también son del adulto. Es un permiso sujeto a condiciones:

M.- No. Si acá termina el sábado, sigue el domingo. Benjamín, vaya al recreo, Benjamín. Selena, bien, vaya al recreo. (D. 4.1)

El billete para la salida es mostrar la actividad realizada.

M: ¡María, no vas a ir a música si no terminás, te aviso! (gritándole a la niña) (D.14.1)

La amenaza incluso llega a actividades del arte que son como premiaciones.

Ese trueque adquiere un valor muy significativo: será la moneda de cambio, el modo de abonar los peajes de la circulación por estas rutas de la escuela.

M.- ¡No cambio de lugar para pegar la fotocopia! (D.4.2)

El sitio es el lugar desde y en dónde se trabaja. Todo se resuelve desde la posición sentado. Y más aún desde la posición adjudicada o ganada a fuerza de transgresión⁴⁵. Es una marcación cuerpo a cuerpo en los desplazamientos.

M.-Vamos a cerrar el cuaderno y nos vamos al recreo. Saliendo caminando.

(D.2.1)

Los desplazamientos son pautados, en el aula se camina.

6.2 El valor del tiempo

Recordar, almacenar datos, es una función de la memoria ligada tradicionalmente al enciclopedismo, aún en el caso que la retención de conceptos no sea significativa para el sujeto. Se explota la memoria al punto de la idolatría.

M.- ¡Muy bien! Suena CO, como la de caracol. ¿Se acuerdan que lo dijimos, caracol? (D. 5) (...).-Se acuerdan que la semana pasada la usamos varias veces y yo les dije (...) (D.5)

Se recuperan ecos de sonidos perdidos en lapsos lejanos.El olvido, lo que la memoria desgrana, es sancionado porque va en contra de conformación del alumno.

Niño.- Me olvidé.

M.- No hay que olvidarlo. Ahora en un ratito reviso los cuadernos. (D. 2)

M: Sí, ¡¡ ¿qué le pasa?!!

Niña: No tengo....

M: ¡Ah, pero mamita, tiene que traer, porque yo no puedo! (Eleva la voz)

(D.14.1)

El olvido atenta contra el trabajo escritural, ralentiza la práctica y le implica una acción más al adulto tal como lo enuncia el docente.

⁴⁵ Véase el caso del cambio de lugar cuando el alumno no llega a realizar una actividad, a seguir el ritmo de escritura o porque se mueve demasiado.

En el mismo sentido, hay que aprender a identificar y clasificar los objetos, administrarlos en sus usos y ubicarlos en ciertos sectores.

M.- Mili, acordate que éste no es el que tenés que poner. Es el (cuaderno) de pintitas blancas. (D. 4.2)

6.3 El valor del juego

El recreo es una unidad de medida del tiempo, el valor concreto más cercano y accesible para los niños de primer grado. Pero, parece que hay sentidos encontrados en el valor del recreo, ya que los niños consideran al juego como la acción prioritaria, sin embargo entran en contradicción al responder:

M - ¿Qué tienen que hacer cuando salen?

Niño.- Jugar.

M.- ¡Van al baño, eh!

“Todos buscan en sus mochilas comidas para el recreo, uno de ellos cartitas para jugar y otro un chiche.” (D.8)

Por deslizamiento el valor del juego relativizado en la escuela se trasfunde a los juguetes. Al cabo de un recreo, una docente auxiliar entra al salón y pregunta a los chicos una vez que la docente la autoriza:

CORO.- ¡Buenos días, señorita!

M.- ¿Alguien se olvidó algo en el patio?

Niño.- Yo.

M.- ¿Qué te olvidaste?

Niño- Una pelota.

M.- ¿Y qué más?

Niño.- Y un autito y una...

M.- ¡Ahhh, todo te olvidaste! (D.4.2)

Trajo chiches y se los olvidó en el patio...Hay fastidio en el tono de voz de la docente, los juguetes no son bienvenidos a la escuela primaria...

Más tarde, ante una dificultad para completar un ejercicio da cuenta del efecto nocivo de los chiches en el salón o en la escuela más precisamente...

M.:... porque está preocupado por sus juguetes. (D.4.2)

Son distractores que no ayudan a concentrar la atención. En el aula, los artefactos útiles al trabajo escolar, que forman la materialidad de su existencia, también son objeto de instrucciones que sin necesidad de enunciados se van mostrando como modelos a imitar:

“Santo replica detrás de los cuadernos levantados, la seño, llega se los saca y los apila delante de ellos para que atiendan.” (D. 9)

Es pura comunicación no verbal. Los cuadernos no son para jugar mientras se responde al cuestionario. Todos miramos y resentimos la sensación.

“Santo sacude el pote de helado para residuos (sacar punta). La seño velozmente se lo arranca de las manos. Todos nos quedamos quietos (helados).” (D.9)

La memoria del cuerpo es la del límite y del deber hacer. Son gestos que dejan huella. Mientras la maestra pregunta cómo se escribe el día, con cuáles letras, en la disección cotidiana de los átomos del lenguaje, en un ejercicio de sopor maratónico:

“Se acerca al niño que tenía lapiceras en sus manos, se las quita y las guarda en su bolsillo. Nada dice.”(D. 1)

Como un vaso que se llena gota a gota de este modo se insufla la postura y la conducta aceptable a la cultura escolar.

7-Dominar la mano, las praxias y la postura

M.- Pego la fotocopia ahora. Antes de ponerle plasticola voy a fijarme dónde la voy a pegar, ¿entendido? Porque después le ponen plasticola a toda la hoja y enchastran todo. (D.4.2)

M.- Pegan con poca plasticola. Pegalo acá y con esto que es la respuesta, que dice “ballena”. (D. 3)

M- Poca plasticola, sino se hace un enchastre. Poquito así no tienen que comprar a cada rato: en las puntitas y en el medio. (D.3)

M-¡Mucha plasticola, estás poniendo mucha plasticola! (D.3)

Las consignas verbales, no empíricas, intentan convencer a sus destinatarios recurriendo a aspectos de la economía, de la precisión o de la estética. La insistencia revela un trabajo de alerta y de control. ¿Cómo se construye una praxia sin haber ensayado? Las advertencias llegan con términos crudos pero claros, de las manos salen grafismos que pueden ser tan imperfectos como...

M: Nada de pintar mamarrachos. (D. 14.1)

Los modelos son los referentes, que hay que seguir, la copia, la reproducción en sus múltiples variantes otra vez: *M: Pinto como está allá.*

M: Precioso, bravo, bravo mi amor, vaya a pintar. ¿Tiene lápices de colores? (D. 14.1)

En ocasiones hay márgenes para la libre elección, hay permisos por fuera de la regulación.

M: Bueno, vos pintas como vos quieras las zapatillas si no se las ves, las pintás como quieras. (D. 14.1)

A pesar de las afirmaciones de la ciencia del cuerpo, los niños de seis años (que tiene definida su dominancia por el uso) se dan permiso para explorar sin someterse a nominaciones. El cuerpo en sus posibilidades es el territorio a relevar y poner a prueba. Si bien la dominancia en la habilidad manual tiene su origen en el sistema nervioso central, puede ser un juego probar los alcances de la función de una u otra mano.

S.- ¿Vos escribís con la izquierda? ¿Sos zurdo?

Niña.- Yo escribo con ésta.

S.- Con la derecha.

Niña 2.- Yo antes escribía con la izquierda. (D. 4.2) (...)

Niña.- Cuando se me cansa ésta, uso ésta. (D. 4.2)

Levanta su mano izquierda mostrando el juego de probar la escritura. Todo sucedía lejos de los ojos del maestro.

7.1-Contar con la postura

Para celebrar el inicio de una actividad, se despliega un ritual que implica a cada niño en un lugar, sentado, con su postura conservada y en lo posible con su mirada al rostro del maestro.

M.- ¡A ver, usted! (...) ¡Me siento bien! ¡No, así no! Me siento bien. ¡Levanto la silla, mi amor! (D. 4.1)

En la tarea, la posición del cuerpo puede presentarse en forma de “apoyo del torso sobre la mesa, o de inclinación sobre el cuaderno de la compañera, para darle indicaciones apoyándose en su hombro. Para eso se sienta en el borde de la silla. Cargan la postura hacia adelante. Nadie apoya la espalda. No podrían apoyarla y encontrar la superficie sobre la cual escribir. Los hombros están en alerta, en alto, elevados. Inclinan la cabeza hacia la izquierda.” (D. 3)

Apoyar la espalda puede ser una aventura y resultar algo accidentada: “un niño, se tira hacia atrás en la silla, pierde el equilibrio en el impulso y se cae. Se desparrama todo.” (D. 3)

M: No, levanten la mano el que sepa, pero que no sea Santos, porque siempre el mismo. (D.14.1)

La postura sedente se asocia también al permanecer en el lugar, en la quietud de la espera:

M.- Ahora esperá, porque no se puede adivinar. Esperamos a todos que copien. ¡Vamos, Jazmín, a copiar! (D. 3)

M-¡Sentáte Ciro! (D. 3)

La forma de sentarse y de tramitar con las sillas está reglado, sujeto a modos y a dosis.

M- No te arrastres con la silla, Santiago. (D. 3)

7.2 Formar al alumno

Una insistente referencia a los ausentes construye el significado de la presencia y más aún el valor de la constancia. La responsabilidad y la legalidad del mundo escolar van de la mano.

*M.-Tres faltaron: Mía, Ani y Marga. Los varones siempre presentes. Son tan....
¿Por qué no vino Santos ayer?*

Santos.- Porque me dolía la panza.

M.- o sea: porque tenía ganas de quedarse en la casa. ¿Listo?

Santos.- Señor, yo puedo escribir “Yo soy” sin mirar. (D.2.1)

La duda sobre las afirmaciones del niño, caen como una sospecha y le van colocando una etiqueta que opaca la capacidad del niño, para mostrar sus logros deslucidos en el fastidio de una supuesta falta de responsabilidad parental (resulta difícil adjudicar a un niño la elección de asistir a la escuela todos los días a los cinco o seis años).

M.-¿Qué te pasó que no venías?

Niño.- ¿A mí?

M.- ¿qué pasó que no venías?

Niño.- Es que yo.... (D. 2) Gira su cabeza, endereza el tronco y se dirige a su cuaderno, inclinándose.

7.3 Las acciones rechazadas

El tono de la voz, esa corriente del aire que sale de la boca y toca al otro, llegando con su tensión a calificar una acción para penalizarla. En principio, sacude y protesta en su reiteración, que antecede y que acarrea a la sanción, el recreo es la oblación del tiempo libre al servicio de una reflexión sobre las acciones. Sin embargo algo de la gravedad se desliza en las palabras casi inaudibles de la agredida. Un pacto entre pares que no logra salvaguardar a la autora del desajustado comportamiento. “Al grito de los alumnos alarmados, “Señor, tiró todo...” informantes le avisan a la maestra mientras otra niña

llamada Nicol, se tapa la cara con las manos. Está parada enfrente de Mía, al lado de su silla, esta última parece sorprendida.” (D.1)

M.-Mía, ¿qué hiciste? ¡¿Qué hiciste, Mía?! ¡Mía, te quedás sin recreo hasta que aprendas a.....! ¡Mira cómo le dejaste el sacapuntas a Nicol! ¿Me escuchaste? ¡Sin recreo! Para que te pongas a pensar qué le hiciste a tu compañera. Vení Nicol. (Dirigiéndose a Mía) ¡Mirá lo que hiciste, le pintaste todo! ¿De quién es ese sacapunta verde?

NICOL.- Es mío, pero yo se lo presté. (D. 4.1)

El aula es un lugar inadecuado para pelear, en la incipiente construcción de significados de los espacios, en ningún momento queda claro cuál fue el conflicto o si realmente hubo una pelea. Nunca lo sabremos...

M.- ¡Pero vean dónde han venido a pelear! ¡Sentáte mamita!

(A Mía) ¿Quién te enseñó eso? ¡Ahora vas a quedarte a pensar en lo que hiciste! (D. 4.1)

Es una resolución que toma partido, la voz de la damnificada alivia la situación pero no alcanza para reducir la gravedad de la sanción que promueve la prohibición del tiempo libre a favor del pensar (pensar y jugar son opuestos) y la organización de significación de espacio separando que dentro del aula no se pelea ni se aprende a pelear adentro, saneando de acciones inadecuados el salón de clases.

“Se para un niño que necesita una goma, se acerca a dos compañeros, le saca el objeto a uno y ese mismo niño, grita: _ Noooo.

La maestra se da vuelta y le dice: _ ¿De nuevo? ¡¡Hay que pedir los útiles porque eso está mal!! Se pide y se devuelve. ¡¡No empieces como todos los días!!”

En el intercambio de miradas tensas, el grito del docente hizo su efecto, en la detención del impulso y en la demora en la respuesta del primer niño, el que quitó un útil.

“El compañero le dice: _ Sí, llevála y damela rápido que mi mamá no quiere que pierda las cosas... Quien ahora pidió la goma, hace caras, frunce el entrecejo y dice algo con los labios sin proferir palabra.” (D. 3)

El episodio se guarda inscripto en el límite, llega como interdicción y detiene un avance sobre el territorio del otro, sobre su propiedad privada. Hacer lugar a la palabra, en cambio del impulso descontrolado marca una distancia entre lo motor y lo simbólico tan propio de la cultura. Al menos ese día pudo distanciarse un niño de una etiqueta moralizante de sus comportamientos.

8- Permiso para reír: los equívocos

Hay momentos de la vida del aula donde se relajan los controles, las posturas se ablandan y los cuerpos se distienden, sin dejar de atender. Lleva su tiempo comprender la inversión de roles, cuando se le dicta al adulto lo que hay que escribir.

M.-Ella me va a decir, me va ayudar, porque yo a mi cabeza la tengo blanca, no tengo nada. ¡Ah, bueno, ya está! ¿Qué dice ahí? (D. 2.1)

M.- ¿Qué les pasa que se ríen?

Niño.- Pusiste la “a”.

M.- ¡Ah, puse la “a”! Ya me he vuelto a perder. ¿Qué va a decir?: “Mierca”. (D.2.1)

La risa, cuando es a coro trae rápidamente a la carcajada. Hay otro tipo de energía que circula y se contagia también tónicamente. En ondas expansivas. No todo es orden y constricción al soma. También se modeliza la alegría, esa que deja sus huellas tal vez más más gratas que las rigideces del tiempo, del espacio, de las motricidades escolares...

CONCLUSIONES FINALES: Hermenéutica de la modelización corporal

Competencias interpretativas del informe

Para poder degustar obras de arte no es necesario saber sino, estar disponible, aprontar la sensibilidad y dejarse afectar. Es el mismo tipo de sensibilidad interpretativa a la que hay que recurrir para entrar en las gramáticas de los cuerpos escolares.

Las aulas de clase son territorios habitados por sujetos y objetos que configuran apariencias, paisajes, escenas dinámicas que se constituyen en textos a ser leídos y decodificados en diversos lenguajes.

La lengua (componente del lenguaje) que trasciende y subtiende estos movimientos es una confluencia de conductas, de vocablos, de enunciados y de respuestas. El alfabeto corporal que apela a dimensiones físicas del orden del organismo, simbólicas presentes en el gesto, e imaginarias, en la capacidad de desear y aspirar, actúa en un tira y afloje de impulsos y dominaciones.

El alumno de escuela primaria lleva una estética, anudada a ese guardapolvo blanco que con frecuencia homogeniza los géneros. Los niños de primer grado son una parte del collage humano que es el aula de clase.

Otro aspecto vinculado al anterior es el adulto con su figura, su actitud, las tonalidades vocales, las consignas, la experiencia y las aspiraciones. Deposita una acreditación representacional en estos niños. Ya los soñó antes que llegaran. Incluso fue a colectarlos en los jardines de la zona. Preparó el terreno para que la llegada de los niños sea grata y dispuso trabajo previo antes del arribo.

Las prácticas educativas no son inocentes, guardan una historia de realizaciones que ocultan sus intenciones en un barniz de naturalidad. Si la representación de los docentes clara e intensa es la capacidad de los niños a ser dominados, que se vincula con su capacidad de dominar, estas imágenes impregnarán como amenaza todo intento de remover el terreno a modo de piquete a los ideales del maestro.

En los primeros tiempos de clase la práctica educativa, se ajusta a colocar a los niños en las buenas formas del hacer que son la antesala de los modos del ser. Estas prácticas destinan una vigilancia sutil pero persistente a configurar esa actitud de entrar al molde. Cada docente prepara el recipiente donde entrará este niño. Manifestará y ordenará cómo adecuarse a estos límites, más laxos o más rígidos.

El trabajo contenido en la práctica educativa es un trabajo sobre el cuerpo del niño aunque no se prohíben directamente las acciones, sí se dosifican ciertos aspectos de las conductas corporales.

La voz es otro registro corporal por el cual circula la consigna, el enunciante desde lejos y desde arriba indica, señala, dirige, ordena.

Los intercambios vocales, forman parte de los estereotípicos momentos de escritura al dictado, la emergencia de la voz coral es una dosificación aprendida a fuerza de no desentonar, conservando un perfil bajo. Es también una forma de entrar en los viejos rituales de saludo cantado que guardan memorias escolares.

A través del verbo pronunciado en primera persona por la docente (pinto, escribo, miro, trazo) se arma una técnica sugestiva de dominación del yo, que permite al niño una auto instrucción. La interiorización de la consigna. El tiempo en el aula es el de la sucesión de tareas, una atrás de otra.”_ *¿Y ahora, qué hacemos?*_ preguntan los niños...

Posturas, modelizaciones, comportamientos

El comportamiento y la postura son recursos físicos y resultan objetos de gran parte de sus enunciados en la estancia en el aula de clases. El rito es una meta a alcanzar, comprender y habitar.

El rito tiene alguna señales que desprendidas de lo concreto resume y significa. Hay vocablos que se yerguen en ritos para ese grupo social. “Paso o no paso” es ganar autonomía y perder la presencia del maestro cerca del cuaderno del niño. “*Si presto atención lo puedo hacer*”...Es suficientemente convincente para que los niños prueben.

El cuerpo modelizado es necesario y suficiente para estas instrucciones. Quien no se ajusta al rito se convierte en extranjero, los desacuerdos, desajustes, desarmonías destacan en el paisaje del aula.

El cuerpo de los niños en su aspecto receptivo, guarda las órdenes y los efectos del discurso, en su aspecto expresivo vuelcan su sensibilidad a la exploración del sitio.

El mobiliario es una aventura en sí mismo, que se profundiza cuando hay fallas en su estado. Trepar, alcanzar la altura de la silla, entrar a la tabla de la silla, acercar el tronco a la mesa, pueden ser actividades desafiantes.

El trayecto entre sentarse, desplazarse en superficie cortas del aula, obstruidas por otros muebles, muchos de ellos sin utilidad aparente responde a una morigeración en la velocidad. Todo está cerca en el aula pero no todo está permitido.

Los muebles actuales del aula son más amigables para los niños, unas sillas bajas en buen estado aunque no todas idénticas, una colección de mesas hexagonales que se agrupan en estructuras más grandes o no, plantean una novedad. Sin embargo la dirección hacia la cual los niños miran sigue siendo la misma del siglo pasado. La interacción con el adulto es hacia una zona cargada de significación como es el pizarrón o el escritorio. El eje del cuerpo que organiza la postura, como posición del cuerpo en el espacio determina una intensa actividad de rotaciones segmentarias o no. La mayor parte de los niños realizan giros hacia uno u otro hemicuerpo intentando alcanzar el rostro del adulto, adelante y arriba.

Ese el lugar al cual referenciarse, la simetría corporal es el elemento que proveerá la mayor cantidad de sensaciones propioceptivas y kinestésicas para ajustarse a la actividad. Las manos a la boca, una mano a la nariz, salivar la mesa pueden ser acciones en el mientras tanto. Sacudir los pies debajo de la mesa, colocarse *“una goma como parche en el ojo, olerla, morderla”*, hacer entrar a una regla en un espacio entre bancos, *“no la empujen les advierte a su compañero...”* pueden ser modos de exploración de la gravedad o pasatiempos.

Sobre el cuerpo real trabaja la consigna, al modo de una técnica corporal particular y sobre la capacidad del cuerpo de abstraer el gesto se dimensionará una sociedad del aula distante y sectorizada. La kinésica del aula es sedente, limitada, moderada e individualista. *“Un niño debajo de la mesa, busca papeles y al cabo le lanza papелitos a los compañeros que se agachan y se sorprenden de quien ahora se ríe...”* También hay lugar para la transgresión a la vigilancia.

La proxemia del aula es por lo menos acechante, la cercanía marca el peligro de la copia y cada uno mira a su espacio gráfico.

El automatismo en las posturas y las praxias, a partir de la imitación sigue el mismo camino constructivo que cualquier otra conquista. Transgresiones y permisos alivian la presión de estar solo con lo propio, en la silla, plegado con las rodillas tocando un travesaño debajo de la mesa y con una fuerza que trabee el cuerpo en esa posición; del juego con los útiles, con los ocultamientos en improvisados parapetos que muestran que hay un mundo expresivo más allá de las consignas.

Así como también hay risas y fluidos que sirven para tapizar la mesa y aceptar la demora entre tareas. Las manos recurrentemente a la línea media parecen recuperar la unicidad del cuerpo partido. Reequilibra.

Las prácticas corporales son vehiculizadas por el cuerpo, asimiladas por los niños de primer grado en una forma específica denominada práctica corporal escolar.

Son consentidas en su desarrollo porque aún con matices los niños las adoptan, les hacen lugar, son receptivos y sintientes del proceso de construcción, y se muestran satisfechos y gustosos de alcanzarlas. Están relacionadas con la identidad del alumno de escuela primaria y por lo mismo juegan a favor de la subjetividad del niño.

Esta práctica corporal escolar está asociada a la configuración del porte de alumno, como forma de andar, de mostrarse y de actuar en relación a las jerarquías de la escuela, los órdenes espaciales y rituales de la escuela.

Por otro lado se resienten en la presencia de la etiqueta por desajustes al tiempo, al espacio o al modo de producción como resultado de la actividad prácticas.

El cuerpo de la infancia, hoy configurado con experiencias de pantallas y habilidades digitales, táctiles y de espacio virtuales, otorga nuevos espacios de indagación y desafíos. En el aula se interactúa con objetos del pasado de dos dimensiones, por lo menos en ese tiempo se retiran los estímulos luminosos y continuados y se somete al cuerpo a la cultura escolar como forma de asumir una tradición.

Por lo tanto otras dimensiones de modelizaciones corporales se constituyen en un convite a investigar...

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Ajuriaguerra, J. (Septiembre-Diciembre, 1993). Ontogénesis de la postura. Yo y el Otro. En *Revista De Estudios y Experiencias CITAP*, Barcelona N° 45.

Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político*. G. Frigerio y G. Diker (Comps). Serie Seminarios del CEM. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.

Arboleda, R. (2010). Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía: Una reflexión desde las experiencias significativas. *Educación Física y Ciencia*, 2010, Año 12, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP

Austin, J. (1962). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Bernard, M. (1985). *El cuerpo*. España: Paidós.

Bick, J y Nelson, C. (2015). Experiencias negativas tempranas: ¿qué hemos aprendido con las últimas investigaciones sobre el cerebro? En *Un buen inicio, avances en el desarrollo*. Fundación van Leer. Recuperado de <https://bernardvanleer.org/es/>

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

----- (2003/2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.

----- (2013). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cachorro, G. (2009). Cuerpo, comunicación y Educación, en *Ciencia, Deporte y Cultura Física*, Vol. 5, N° 5 en *Ciencia, Deporte y Cultura Física*, recuperado de www1.ucol.mx/FCE-CA/docs/epuno/cinco/03ArtInvestigaci+n.pdf

----- (2013). Asignatura: *Prácticas corporales y procesos de subjetivación* Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes

----- (2016). *Cuerpos, Espacios y Movimientos. Prácticas de transformación y repetición*. Buenos Aires: Prometeo

----- (2004). Dimensiones viscosas del cuerpo y la comunicación. En *Revista Trampas de la Comunicación*, n° 25. La Plata, FPyCS.

----- (2013). *Ciudad y prácticas corporales*. La Plata: FaHCE

Calmels, D. (2019). El cuerpo del niño (a) frente a los juegos de pantalla: El juego y la función corporizante del adulto. Recuperado de <http://letraurbana.com/articulos/el-cuerpo-del-nino-a-frente-a-los-juegos-de-pantalla-el-juego-y-la-funcion-corporizante-del-adulto/>

Candela, A. (Julio-Diciembre, 1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.4, N°8. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Mc Laren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.

Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Costallat, D. de (1981). *Psico-motricidad: La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado. Método de examen y ejercitación gradual básica*. Buenos Aires: Losada.

Coulon, A. (1995). Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación. En *Etnometodología y educación* (pp.59-101). Buenos Aires, Paidós.

Curtis, H., Barnes, S. (2006) *Biología*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

De Ibarrola, M. (1994). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En González Rivera, G. y Torres, J. (comp.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México: Miño y Dávila.

Díaz, E. (2005). *Posmodernidad*. Argentina: Editorial Biblos.

Efrón, D. (1970). *Gesto, raza, cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Fast, J. (1990). *El lenguaje corporal*. Buenos Aires: Kairos-Troquel.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferrater Mora, J. (1975). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Giddens, A. (1986). *Educación, Comunicación y Medios de Comunicación*. Buenos Aires: Alianza.
- Gómez, R y Parlebas, P. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gorlier, J. C. (2012). Seminario Cuerpo, Escritura, Infancia, Voz. Introducción al Pensamiento Francés Contemporáneo, Universidad Nacional de Quilmes.
- Huergo, G.y Fernández, B. (1999) “De la escolarización a la comunicación en la educación”. En Huergo, J. Fernández, Belén Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia
- Ignasi, V. (1986). *Introducción a la Obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos.
- Landi, O. (1999) Otras encarnaciones, Clarín Edición del 16/1/2000. Disponible en <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2000/01/16/i-00501d.htm>
- Le Boulch, J. (1989). *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano. Introducción a la psicocinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lesage, B. (2006). *La danse dans le processus thérapeutique. Fondements, outils et clinique en danse –thérapie*. France: Éditions Érès
- (2014). Tono, postura, verticalización y estructuración del sujeto. En L. González, S. Mó. (Comp.) *Perspectiva francesa* (pp. 58-63). Buenos Aires: EDUNTREF.

- Lewcowicz, I. (2008). Escuela y ciudadanía. En *Pedagogía del Aburrido* (pp.19-40). Paidós Educador, Buenos Aires
- Loureau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Manolakis, L. (2007). Pedagogía. Carpeta de Trabajo. Asignatura de la Licenciatura en Educación de Universidad Nacional de QUILMES.
- Mc Laren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso* 21/22.
- Merleau-Ponty, M. (1970). *El entrelazo-el quiasmo. En lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix-Barral
- Miciviciute, J. (2013). Frame periodístico: un concepto puente entre la psicología, la Sociología y la Lingüística. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/10673>
- Milstein, D. (2009). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Montenegro, R. (1993). Contextos de referencia y sentidos del término institución. En A. M. Fernández y J. C. De Brasi. (Comp.) *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos, instituciones* (pp.95-126). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morandi, G. y Ros, M. (2012). Comunicación y Educación. Clases de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes
- Murcia, R. (2013) *El tono muscular y la Eutonía*, Conferencia, Licenciatura en Psicomotricidad, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Texto inédito.
- Nancy, J.L. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ong, W. (1993). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, D.F., F.C.E.
- Parker Anthony C, Thibodeau, G. (1987). *Anatomía y fisiología*. México: Nueva Editorial Interamericana.

- Picq L. y Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental. Aplicación a los distintos tipos de inadaptación*. Madrid: Editorial Científico Médica.
- Puiggrós, A. (1995). Reflexiones para pedagogos. En *Volver a educar*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Querrien, A. (1995). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Barcelona: Ediciones La Piqueta.
- Rosenvasser Feher, E. (2009). *Simetría. Izquierda y derecha, antes y después, chico y grande en el mundo*. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Saville- Troike, M. (2006). *La etnografía de la comunicación. Una introducción*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Scarnatto, M. (2016). Ensamble de cuerpos que dan la nota. Apuntes de percusión corporal. En G. Cachorro (comp.) *Cuerpos, espacios y movimientos: prácticas de transformación y repetición* (pp.211-221).CABA: Editorial Prometeo.
- Spakowsky, Label y Figueras (1998). *La organización de los contenidos en el nivel inicial*. Buenos Aires: Colihue.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Buenos Aires: Morata Ediciones.
- Teriggi, F. (2007). Psicología Educacional. Carpeta de trabajo Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Quilmes.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1928). La torpeza. En L. Gonzalez y S. Mó. (comp.). *Perspectiva Francesa* (pp.7-15). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Williams, R. (1981). *Historia de la comunicación. Del lenguaje a la escritura*. Barcelona: Comunicación Bosch.

ANEXO

Anexo I - OBSERVACIÓN N° 1

FECHA: Abril de 2014 GRUPO: 1° B NIÑOS PRESENTES: 13

DOCENTE: **ELI**

La docente saluda a los chicos y los llama. Todos se giran sobre su eje, se dan vuelta salvo uno de ellos que está de espaldas al pizarrón.

Uno de los niños, se hamaca en la silla que tiene su base despareja (regatones), está atravesado en la silla, aprovechando en su vaivén una onda en la silla, una pequeña curvatura. Otra niña, mientras escucha, sacude sus pies, no alcanza tocar el piso, al igual que otra niña. Les resulta elevada la distancia entre la silla y el piso por el largo de sus piernas que cuelgan.

Un niño, se despereza, antes se gira y da la espalda al pizarrón. Se miran entre ellos los niños mientras la maestra pregunta presentado la actividad.

Uno de los chicos saca una lapicera de su cartuchera y juega con las lapiceras en las manos las coloca entre sus dedos y las hace girar.

Agarran sus mochilas. Para lo cual se giran porque están a sus espaldas, se oyen ruidos, desplazamientos de sillas en el piso, Algunos tienen que descender de la tabla hacia el piso, bajar. (---)

Se acerca ELI al niño que tenía sus lapiceras, se las quita y las guarda en su bolsillo. Nada dice.

_ ¿Qué día sigue después del lunes? Niño: _ ¡El uno! Se oyen otros niños, pero no todos participan de la pregunta. Están ocupados en sacar sus útiles, acomodar el cuaderno, abrir la cartuchera, encontrar el lápiz. Una niña se ríe al escuchar la respuesta del compañero.

-¿Un viernes? ¿Cómo un domingo? ¿Y el resto qué dice? Mmmm acompaña frunciendo el ceño. Angelito_ dirigiéndose a otro niño: _Angelito: ¿Qué día es hoy?_ mientras estira su mano derecha, donde tiene una tiza y ante el murmullo de las respuesta de los otros niños_ Shhh!!

Los niños miran, una de las niñas está sentada con una pierna flexionada bajo la silla, del lado que se sienta. Otra se sienta de costado, ´perpendicular a la silla, otro igual apoyándose sobre su hemicuerpo izquierdo.

Otro de los niños que esta de espaldas al pizarrón gira su cabeza y su cuerpo hacia la izquierda y hacia atrás. Intentar apoyar en este momento en que inician a la escritura de la fecha mientras responde a la maestra la pregunta, apoyar a las manos para equilibrar la postura, llevándolas hacia la línea media. (...)

Otro niño se sacude hacia los lados en la silla. Parece que hubo un concurso de escritura por mesas, porque un niño regresa a sentarse y hace gestos de “ganamos” cuando vuelve a su silla. Uno de los chicos al regresar del pizarrón da pequeños saltos, levanta su mano derecha, expresando ganamos!

_Copien más rápido les dice la maestra. Una niña sentada de costado en relación a la mesa. Por lo que gira su tronco para escribir sobre su libro. Mía deja su mirada en su cuaderno, detenida. (...)

Anexo II-DESGRABACIÓN N° 2

M.-Marina Grado: 1°A S.-Susana Nene/Nena o nombres

Coro: Síiiii

M: _ ¿Separaron lo del día de ayer con lo del día de hoy con regla y lápiz?

M.- No, ¡qué feo, eh! ¡Menos mal que les dije que lo tiene que traer de casa hecho! (Los chicos hablan)

M:- ¡Ah, bueno, sí, de su casa,....su cuaderno! Sentáte y.... El lápiz, sácalo.

M.- ¿Qué día es hoy chicos?

Nene.- lunes, lunes.

M.- ¿Qué día es hoy?

Nene 2.- Viernes. Nene 3.- Miércoles.

M.- Miércoles, hoy es miércoles. ¿Cómo escribo “miércoles”?

Nene.- La “eme”.

M.- “Eme” de qué? “Eme” de mamá. ¿Qué más?

Nena.- La “e”. ¿La “e”?

M.- ¿Qué más?

Nene 2.- No, la “i”. Coro.-....

M.- ¿Qué más? Después de la “i”, ¿qué más?

Nene.- La “e”.

M.- ¿Qué más?

Nene.- La “erre”.

M.- La “erre”. ¿Qué más? ¿Qué querés, la boligoma? Pedíle a algún compañero de tu mesa. Bueno, a ver, “mier-co”...

Nene1.- La “e”. Nene.- La “ele”.

M.- No dije “lo”, dije “co”. Nene.- La “eme”

M.- A ver si les sirve esto: “Caracol”.

Nene.- La “ka” de casa y de Karina.

M.- La ka de casa. Miércoles.

Nene.- La “le”

M.- La ele de Lucas

Nene.- La “ese”.

M.- ¿No hay ninguna antes?

Nene 2.- La “e”.

M.- Y qué día fue ayer? Ayer fue 6, hoy es ... ¿De qué mes, chico?

Nene.- De marzo

M.- No es más de marzo, dijimos que cambiamos de mes.

Nene.- Abril.

M.- De abril, muy bien.

Nene.- La a, la a

M.- Muy bien, perfecto. El día...

Coro.- ... está.

M.- ... está...

Coro.-... nublado.

M.- Hay nubes, no sale bien el sol. ¿Y cuál de esos carteles voy a poner?

Nene.- Nublado con sol. Nene2.- La n, la u, la b,...

M.- Nu-bla-do. Perfecto. Y por último: "Yo soy...". Yo soy Marina, no lo voy a poner en el pizarrón, cada uno con su nombre.

Nene.- Mi nombre es Franco.

M.- Bueno. Nene 2.- Yo soy Leonel.

M.- Es fácil. Es la ele, ¿qué más? Le-o-nel.

Nene.- La "ele". Nena.- La "e".

M.- La "e", muy bien, "le". ¿La "e" después? ¿Después de Le? Leonel.

Nene.- La "o".

M.-Guarda el libro, el rojito déjalo. ¡Franco, dale!

Nene.- Me olvidé.

M.- No hay que olvidarlo. Ahora en un ratito reviso los cuadernos. ¡A ver acá!
¿Qué te pasó que no venías?

Nene.- ¿A mí?

M.- ¿qué pasó que no venías?

Nene.- Es que yo.....(...)

M.- ¡Y bueno Ani!, ¿qué estás esperando? Dale. (...)

M.- Bueno, el que terminó saca el libro y en la página 10 de actividades. (...)

Nene.- Señor!

M.- ¿Sí? (...)

M.- Ani, ¿te podés apurar? Después, repasar las palabras y marcar con color.

M.- Vos querés dibujar, dibuja allá de ese lado. Vos remarca las palabras.

¡Nene, a tu lugar! (27.30) Esto no borres Alejo. Bueno, ahora podés borrar porque ya terminé Ani de escribir. Repasa las palabras.

M.- Ani, podés terminar de copiar? Bueno, Sacá el libro. (Se oyen golpes constantes)

Anexo III-Entrevistas a docentes: N° 1

Eli; 45 años

Antigüedad en la docencia: 25 años

A-¿Cómo te preparás para el comienzo de clases con primer grado?

¡Bien! Preparo materiales y cosas en el verano. Leo revistas, reciclo los carteles, pego, pinto. Siempre me ha gustado recibirlos con el aula prolija, todo ordenado. Es importante para los chicos llegar a un lugar bien presentado.

b-¿Tenés algún temor o preocupación antes de empezar las clases?

Sí mi preocupación es si podré dominar al grupo, que respondan... pienso si me toca un grupo bravo o padres complicados. Yo tengo mi carácter también. Más que nada que no se queden tranquilos o sentados, no te digo problemas de conducta pero pasa por ahí.

Para que los padres ayuden, en diciembre nos hemos reunido, les hablamos, les dimos la lista de cosas que los chicos tienen que traer. Les pedimos el libro de lectura y vamos a hacer una compra general para que nos den uno gratis así lo dejamos para algún niño que no tenga o no pueda comprarlo. (...) Al libro

lo elegimos nuevo para que tenga de todo y no estemos con fotocopias que es más lío pegar, doblar, y todo eso. (...)

c-¿Es la primera vez que tenés primer grado?

No, he tenido dos veces antes; pero en el campo tenía los alumnos más grandes. Cuando comienzan a leer o escriben es algo bárbaro... Si ya saben leer podés ir más rápido...

Entrevistas a docentes: N° 2

Marina, 30 años

Antigüedad en la docencia: 4 años

a-¿Creés que el cuerpo tiene importancia en el aprendizaje?

Sí, aunque te digo que los chicos están cada vez menos preparados para hacer cosas solos, no saben sacarse la campera, o reconocer sus útiles, eso te das cuenta cuando tienen que abrochar el delantal. Me parece que no están acostumbrados a estar en lugares grandes, corren y caen, o se lastiman y después tenés un problemón si viene la madre y se queja...

b-¿Creés que vos podés influir en el manejo de su cuerpo, de sus experiencias, como vos decís, y además de lo que hacen con sus manos?

Sí, no es mucho? ¿Además que lean y escriban todo? Ja, ja... (Carcajadas) lo bueno que tenés a Educación Física, a música que los ayuda, a plástica que les sirve un montón. (...)

c-Para vos:¿ qué lo más importante de estos primeros tiempos en la escuela para un niño?

Yo creo que aprenda a venir todos los días, a ser responsable aunque sean chiquitos, a compartir con los compañeros que a veces les cuesta muchísimo, que no lloren y estén atentos. (...) Las familias te pueden ayudar si están atrás de ellos, que les lean los cuadernos de comunicados y vengan si los llamás.(...)

