

CUERPO, DIÁLOGO Y EDUCACIÓN
Una aproximación desde la fenomenología

JANNETH VELA PULIDO

Tesis para optar al título de magister en Desarrollo Educativo y Social

Director
JOSÉ DARÍO HERRERA

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO
BOGOTÁ D.C.
2009

ÍNDICE

RESUMEN ANALÍTICO – RAE	4
1. CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1 Introducción	6
1.2 Justificación	9
1.3 Objetivos	11
1.4 Metodología	12
1.4.1 El cuerpo como lugar de conocimiento	17
1.4.2 Un camino en la fenomenología	23
1.5 Plan de Trabajo	27
2. PASAR POR LAS ESCUELAS	31
3. ASIGNACIÓN VERBAL	39
3.1 Enseñar el Hablar	40
3.1.1 Adecuar el hablar	40
3.1.2 Hablar posicionado en clase	44
3.1.3 Manejar el hablar	47
3.2 Enseñar la Participación	50
3.3. “Hay que pensar para hablar”	54
4. ASIGNACIÓN EXPRESIVA	63
4.1 Enseñar la Mirada	64
4.2 Enseñar el Gesto	67
5.4 “A donde fueres haz lo que vieres”	74
5. ASIGNACIÓN DE LA ACTIVIDAD	80
5.1 Enseñar el Tiempo	81
5.2 Enseñar el Espacio	84
5.3 Enseñar el Movimiento	88
5.3.1 Moverse para hacer clase	89
5.3.2 Moverse posicionado en clase	98

5.4 “Cerca pero lejos porque sin lejanía no hay poder”	101
6. ASIGNACIÓN DE LOS SENTIDOS	110
6.1 Enseñar la Forma de Ser	112
6.2 Enseñar la Posición	117
6.3 “Una cosa es saber mucho de lo que estudia y otra la persona que es”	122
7. ENSEÑANZA Y ASIGNACIÓN	124
REFERENCIAS	134

RESUMEN ANALÍTICO - RAE

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional - CINDE

Titulo del documento: Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología

Autor: VELA PULIDO, Gloria Janneth

Publicación: Bogota, 2009, 137 p.

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional - CINDE

Palabras Claves: Cuerpo, enseñanza, asignación escolar.

Descripción:

Tesis de maestría que pretende describir la interacción corporal entre los profesores y estudiantes de tres cursos pertenecientes a los niveles de secundaria, pregrado y maestría en diferentes instituciones educativas formales desde una perspectiva fenomenológica. En la experiencia cotidiana de los individuos y no en los enunciados generales sobre esa experiencia, se espera enraizar una percepción acabada sobre lo que se juega al incorporarse en la escuela. Se ubica la reflexión sobre la escuela desde el cuerpo y en el cuerpo de manera que se pueda volver sobre la vivencia de las aulas para percibir los vínculos que en ella se propician.

Fuentes:

Fuente principal: Trabajo de campo.

Fuente secundaria: bibliografía (Foucault, M., Fullat, O., Le Breton, D., Mélich, J., Merleau-Ponty, M.).

Contenidos:

La primera parte del trabajo ofrece una visión sobre los puntos de partida y define algunas líneas generales de la perspectiva epistemológica que se ha asumido. A continuación, aparece un capítulo titulado "Pasar por la escuela" en el que se exponen las visiones, inquietudes y preguntas que sirvieron de base al proyecto. Los cuatro capítulos siguientes presentan los resultados del proceso de análisis de información y los planteamientos teóricos con los que estos resultados se pusieron en diálogo. Los últimos apartes de cada uno de estos capítulos se centran en la puesta en diálogo de los resultados con la bibliografía consultada y se titulan con frases o sentencias que se pronunciaron en las aulas y fueron registradas durante la observación. Finalmente, aparece el título "Enseñanza y Asignación" en el que se pretenden exponer las relaciones, inferencias y cuestionamientos planteados a partir de los resultados obtenidos.

Metodología:

El trabajo se ubica en el terreno de la indagación fenomenológica y parte de observaciones participantes registradas en diarios de campo, entrevistas no estructuradas y documentos acopiados durante la observación. Se insiste en la importancia de reflexionar sobre la experiencia tal como se presenta, de describirla atentamente, y de poner especial atención a la forma como aparecen los datos que dan cuenta de ella, pues no se trata de conocer lo que el otro está conociendo

sino de observar la forma como se presentan y como se han constituido los datos accesibles de su experiencia. El estudio de los cuerpos que habitan los espacios escolares explorados se entiende como un ejercicio que antepone la descripción de las relaciones, los contactos e interacciones al descubrimiento de los sistemas, reglas o códigos de funcionamiento. No hay estrictamente un marco teórico sobre lo corporal y su relación con lo educativo, pues aquello que se toma de otros autores, se toma en virtud de que se encuentren con lo hallado a lo largo de la investigación y las maneras de entender lo hallado están marcadas por los datos antes que por las aproximaciones teóricas que se han acopiado en relación con los mismos. Se describen las coincidencias y oposiciones de estudiantes y docentes bajo una misma subcategoría y los datos se organizan en grupos que tan solo distinguen entre estudiantes y profesores. No obstante, se mencionan las diferencias encontradas y se subrayan las salvedades que es necesario hacer a la hora de leer los grupos de información. Se aclara que cuando se habla de profesores y estudiantes, se habla de los profesores y estudiantes que se hicieron partícipes de la investigación.

Conclusiones:

En el capítulo final se afirma que: “Lo que los cuerpos de los estudiantes dicen es que al pasar de los años se aprende muy bien el callar y el repetir. Lo que dicen los cuerpos de los profesores es que la explicación ha tomado gran parte del hacer. Aquel aprendizaje que parece ser el más propio en la escuela es el de las asignaciones: un signo sobre el cómo ser, cómo estar, cómo asumir y cómo mantenerse... En los espacios educativos explorados, el cuerpo, junto con su pensamiento, ha asumido una serie de asignaciones que cercenan la interacción dialógica y la acción. Los datos coinciden en hacer difícilmente distinguibles estos dos factores, aunque el primero recaiga en la posibilidad de comunicarse y la acción recaiga en la posibilidad del movimiento, de moverse de la manera en que se quiera, voluntariamente. Claro, hay una interacción verbal, aunque sea el intercambio de las soledades el que prime; hay escucha, desde la incompetencia; y hay decir, desde el refugio. Paralelamente, no encuentro que haya un silenciamiento del cuerpo, de su accionar. Más allá de eso, creo que lo que hay es una forma de moverse involuntariamente concertada. Si se quiere, se trata de esa activa inmovilidad que se pide y que se entiende como preferible. Privilegiar la mente en los procesos educativos no es desconocer el cuerpo; es entenderlo y reconocerlo desde una perspectiva particular. En la escuela entramos en un intercambio desigual con un currículo que cada día vamos haciendo nuestro. Seguimos habitando desde nuestros ojos y nuestros brazos, pero ahora habitamos con una seña que nos compromete con las palabras y las metas de otros. En este sentido, podría decirse que el problema de la escuela es su persistente enseñar.

Fecha de elaboración del resumen: Día 11 Mes 08 Año 2009

1. CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

Empiezo estas líneas en una amplia biblioteca dedicada por entero al tema de la educación. Llama la atención que ya podamos llenar tantos anaqueles con nuestras reflexiones sobre un problema que sigue acosándonos con su maleabilidad y que comporta tantas insatisfacciones en la práctica cotidiana. Quizá valga la pena preguntarse si no será porque nuestras miradas se posan más frecuentemente en las letras que doblan el anaquel que en la experiencia de educar, en el acoso y en la insatisfacción.

Pero ¿cómo salir de la concepción, un tanto ideal, de la escuela que fundamenta actualmente las propuestas pedagógicas sin caer en un realismo ingenuo en el que la subjetividad prime sobre las vivencias de docentes y estudiantes? Quizá esta pregunta sea un punto de partida necesario para ahondar en el propósito de tornar las miradas y reiniciar la comprensión de lo educativo. Sin embargo, la cuestión no es de orden puramente epistemológico, antes bien, hace parte de un problema más amplio que es la relación entre cuerpo y mente. En otros términos, en la pregunta por el espacio físico y simbólico de la experiencia que permite el conocer.

Se trata, entonces, de negar la posibilidad de examinar la educación y la escuela desde lo puramente teórico, desde fuera, y como si fueran realidades más o menos estables y absolutas y también de alejarse de las líneas que simplemente la ponen a oscilar en torno a metáforas psicológicas o económicas sin observar la dirección que sigue todo aquello. Dejarse invadir por la experiencia de la escuela.

Sin aceptar las simples coincidencias de uno u otro concepto con las prácticas de docentes y estudiantes.

Mas hay aquí una doble condición que es preciso señalar: es la escuela la que forma las maneras de ser y de hacer de quienes vuelven sobre ella. Es en la escuela en donde aprendemos a valorar el *cogito cartesiano* como referente del conocimiento. En la escuela se nos enseña, pues, a restar valor a la comprensión del cuerpo que podría renovar nuestras miradas sobre ella.

Ciertamente, el problema no acaba de enunciarse. Ya Mélich (1997), apoyándose en Fischer, Bollnow, Meyer-Drawe, Luckmann, Van Manen y Lippitz, entre otros, ha hecho alusión al tema. Y, de cualquier forma, desde el mismo momento en que se empieza a *repensar la racionalidad*, las preguntas a lo educativo se han multiplicado. Para permitir el proyecto de desplazar las miradas sobre la educación es preciso poner en cuestión lo que en ella hemos aprendido sobre hacer ciencia. Rememorar todo aquello y ponerlo a circular en el curso mismo de la investigación.

De manera que en este trabajo se intenta ubicar la reflexión sobre la escuela desde el cuerpo y en el cuerpo. Se quiere volver sobre la vivencia de las aulas para percibir los vínculos que en ella se propician, entendiendo con Merleau-Ponty (1962) que las acciones del ser humano más que ser en el mundo, son del mundo, de manera que su sentido circula en todas las formas de relación de los seres y en la propia condición de existencia. En la experiencia cotidiana de los individuos y no en los enunciados generales sobre esa experiencia, se espera enraizar una percepción acabada sobre lo que se juega al incorporarse en la escuela.

Quizá en una investigación sobre el cuerpo se esperaría una descripción detallada de los gestos, los ademanes y los rostros, pero a través de las observaciones fue notorio que, tal como afirma el filósofo que acabamos de citar: “el cuerpo es el

vehículo de estar-en-el-mundo y tener un cuerpo significa para un ser vivo volcarse en un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y emprender continuamente algo” (Merleau-Ponty, 1962, p. 164). En consecuencia, la aproximación a la vivencia del cuerpo no sólo envuelve el seguimiento de su forma de plegarse al compás de las situaciones sino también aquello que se dice, se expresa, se hace y se concibe sobre sí mismo. Estos horizontes parecen constituir de manera más propia el ser-cuerpo y, por tanto, la posibilidad de acercarse a lo que esto implica.

Con estas dos claridades, es posible comprender el título de la presente tesis y avizorar su posicionamiento epistemológico. La indagación de lo corporal actúa como un punto de partida para aproximarse a lo escolar -y a nuestras formas de aproximarnos a lo escolar- desde una postura distinta. Es por esto que mi objetivo fundamental es describir la interacción corporal entre los profesores y estudiantes de tres cursos pertenecientes a los niveles de secundaria, pregrado y maestría en diferentes instituciones educativas formales desde una perspectiva fenomenológica.

En función de lo anterior, la primera parte del trabajo pretende ofrecer una visión sobre los puntos de partida, la planeación del presente trabajo y definir algunas líneas generales de la perspectiva epistemológica que se ha asumido. A continuación, aparece un capítulo titulado “Pasar por la escuela” en el que se exponen las visiones, inquietudes y preguntas que sirvieron de base al proyecto.

Los cuatro capítulos siguientes presentan los resultados del proceso de análisis de información y los planteamientos teóricos con los que estos resultados se pusieron en diálogo. Todo lo que se tomó de los documentos base para el análisis (entrevistas, diarios y documentos) aparece en cursiva y entre comillas, pues se puso especial atención en mantener los términos y las proposiciones de los informantes tal como fueron acopiados. Los últimos apartes de cada uno de estos

capítulos se centran en la puesta en diálogo que acabamos de referir y se titulan con frases o sentencias que se pronunciaron en las aulas y fueron registradas durante la observación. Finalmente, aparece el título “Enseñanza y Asignación” en el que se pretenden exponer las relaciones, inferencias y cuestionamientos planteados a partir de los resultados obtenidos.

1.2 Justificación

Diferentes propuestas pedagógicas de alto impacto en la actualidad como la pedagogía crítica, la educación popular y el aprendizaje significativo, entre otras, han visto en el diálogo una condición para la educación. No obstante, la Fenomenología y la Hermenéutica han puesto de presente que un auténtico diálogo demanda que sus participantes tengan herramientas para entrar en él, otorguen sentido a su participación y se perciban como interlocutores válidos (Burbules, 1993; Fullat, 2000; Heinneman, 1980; Gadamer, 1984).

Lo anterior implica que si se quiere fomentar un diálogo que cumpla con los objetivos que las propuestas pedagógicas mencionadas pretenden es preciso que profesores y estudiantes “se dejen envolver” en él. Pero ¿permiten las formas de interacción actuales este tipo de diálogo?, ¿una interacción que privilegie lo intelectual sobre lo corporal podría favorecer que el diálogo ocurra? La respuesta a estos cuestionamientos demanda un reconocimiento de dichas formas de interacción y la obtención de datos en torno a las maneras de asumir lo corporal en las aulas.

De hecho, la cuestión reviste un fuerte interés pedagógico porque si la institución, los profesores o los estudiantes se ven implicados en situaciones que impidan la interacción dialógica o atenten contra ella, resultarían inviables muchas de las propuestas educativas contemporáneas. Ubicar las metas del lado de la información antes que del lado de la experiencia, en la estabilidad antes que en la

complejidad, deja a quienes no han tenido acceso a las conclusiones de las ciencias muy poco que decir. Pero más allá de eso, porque se pone de presente que la pregunta por lo corporal resulta básica para hablar de intersubjetividad y comunicación en los procesos educativos.

Para quienes participamos en los programas escolares resulta fundamental ahondar en la manera como se configuran las relaciones pedagógicas, pues es en ellas en donde procede la posibilidad de reconocer al otro y permitir las transformaciones que el encuentro genera. El diálogo no es solamente un instrumento de enseñanza sino una garantía de formación crítica y de reordenamiento social. Mas no puede dialogarse si lo que prima es la voluntad de dominio sobre el otro, su desconocimiento, o bien, la concepción de que el otro llega al diálogo sin saber y sin autoridad. En últimas, no puede dialogarse si el otro es objetivado, si su presencia se cosifica.

Como puede advertirse, este problema allega las preguntas actuales por el silenciamiento o la instrumentalización de los cuerpos en la escuela. Aunque sea necesario poner entre paréntesis la afirmación de que los cuerpos se silencian o se desconocen. Es precisamente allí donde el estudio de lo que se presenta en la escuela, como fenómeno, parece necesario. Pues ahondar en la descripción de lo que efectivamente aparece día a día en las aulas, en la forma como se interactúa en ellas, es un camino procedente para divisar las diferencias y disparidades que podrían estarse interponiendo en la articulación de saberes.

Huelga decir que los fines de la escuela, la concepción del conocimiento que se tiene en ella y la idea misma de convivencia institucional pasan por la intersección de lo corporal y lo dialógico. El reconocimiento del otro depende en gran medida de nuestra disposición para asumir su forma de ser y de aparecer, para no imponerle una lógica particular o mostrarle nuestro camino como el único válido y el mejor; en suma, para asumir su presencia.

1.3 Objetivos

En concordancia con lo que se ha dicho, el propósito fundamental de esta indagación es describir la interacción corporal entre los profesores y estudiantes de tres cursos pertenecientes a los niveles de secundaria, pregrado y maestría en diferentes instituciones educativas formales desde una perspectiva fenomenológica. En función de lo anterior, se pretende:

- Acopiar y sistematizar información sobre las formas cotidianas de interacción entre los profesores y estudiantes de las aulas seleccionadas.
- Reconstruir las temáticas comunes en la sistematización de las formas cotidianas de interacción entre los profesores y estudiantes de las aulas seleccionadas.
- Poner en diálogo la descripción realizada con propuestas teóricas que hayan estudiado el papel de lo corporal en la interacción social.
- Señalar tópicos fundamentales para acceder a la relación entre cuerpo, diálogo y educación en los espacios escolares.

Asimismo, el derrotero que marcan estos objetivos busca apuntalar respuestas a dos preguntas fundamentales: ¿se privilegia lo intelectual ante lo corporal en la escuela? y si es así, ¿cuál es la incidencia de ese privilegio sobre la interacción dialógica entre profesores y estudiantes? Se considera que a través de esta ejemplificación de las dinámicas escolares se contribuirá a la documentación existente sobre el tema y podrán vislumbrarse nuevos argumentos y planteamientos que apunten al estudio coherente de las prácticas educativas y de las propuestas teóricas que actualmente enmarcan esas prácticas.

1.4 Metodología

“De lo que se trataba no era de combatir teorías erróneas o insuficientes sino de transformar el marco de la misma inteligencia; de trastocar una actitud intelectual, en resumidas cuentas muy natural, sustituyéndola por otra, que no lo era en absoluto”. (Koyré, 1980)

Quizá la dificultad más profunda que encubre la forma como las ciencias naturales dan cuenta de lo humano sea la pretensión de representar la esencia y la generalidad de la realidad a través de una construcción teórica ajena a la realidad vivida. Dado que el conocimiento que se logra a través del método científico de las ciencias naturales es siempre una representación¹, no puede abarcar la generalidad, la globalidad, de lo real y, por tanto, niega de facto la existencia de los hechos “en sí mismos”. En otras palabras, el problema del dualismo que defiende la concepción objetiva de la naturaleza no es solamente que en la práctica no pueda llegar a los conocimientos acabados o definitivos sino que antepone sus estructuras al reconocimiento del mundo de la vida.

Si, por ejemplo, la conducta es una actitud, un modo de ser propio del organismo, en ella se encuentra concentrado el sentido de su vida. Por tanto, no es el efecto o consecuencia de una de las partes, de un fragmento aislado, del individuo y él mismo no puede explicarse sino en relación con el todo. Es decir, no resulta posible acudir a una secuencia o relación causal-explicativa para comprenderlo, sino a una relación de sentido (Merleau-Ponty, 1962, p. 45). Así, aunque la psicología y la fisiología hayan replanteado la concepción mecanicista del

¹¹ “El mundo está siempre antes de la reflexión. [...] Lo que sé, lo sé por la experiencia del mundo vivido. Por tanto, la ciencia será siempre una determinación o explicación del mundo percibido. (Merleau-Ponty, 1962, p. 24)

organismo que procede de las nociones de estructura y ley, de lo que se trata es de comprender la persona como unidad en la que todas las partes se relacionan entre sí, y en la que cada parte involucra la totalidad.

Lo anterior marca un alejamiento de la concepción de estructura como causa física de los comportamientos y conlleva poner la construcción teórica que hemos logrado en torno a las acciones del hombre a la base de las indagaciones. La cuestión sería, más bien, acercarse a la estructura en tanto forma con la que se ha caracterizado el comportamiento, asumiendo que este se presenta como una unidad significativa que vale la pena describir y comprender, antes que explicar. En este sentido, la estructura se aproxima al significado que consideramos propio de todos los organismos y que les asigna un lugar en la percepción de los otros; no resulta, entonces, como una imposición teórica externa a la experiencia de los individuos, como un trasfondo o una base, sino como una significación que le da unidad a dicha experiencia.

En otras palabras, esta renuencia a la propuesta de las ciencias naturales, en tanto entienden la estructura como causa física de las cosas, y del vitalismo, por su asimilación de la significación a un influjo que configura las cosas, se da, entonces, porque el aceptar la existencia de estructuras físicas en los cuerpos haría que las construcciones o representaciones teóricas se conviertan en el punto de interés de la ciencia.

Bajo esta comprensión, Husserl (1991) afirma que, en el mundo de la vida, las cosas no son realidades pensadas sino realidades percibidas. Es decir que los seres, hechos y acciones indagados no aparecen como objetos de la naturaleza que podamos sustraer de la vida y representar en constructos teóricos. Por el contrario, las cosas aparecen como significaciones o valoraciones que se han logrado a partir de la experiencia práctica de los individuos.

Si bien, la preocupación original de Husserl era dejar de lado la abstracción de los planteamientos metafísicos para acceder a las “propias cosas” y otorgar un camino más riguroso a la filosofía, puede inferirse de lo anterior que lo central en la indagación científica sea revisar el nexo de sus resultados con el mundo de la vida. Se trata de conciliar el rastreo del significado objetivo de la naturaleza con la vida práctica. De manera que el interés teórico que define las rutas y el sentido de la indagación parta de una actitud vinculada con la experiencia de los “seres del mundo”. Una actitud que, en últimas, da lugar a aquello que denominamos ciencia y que, necesariamente y de manera palmaria en el terreno de lo social, trasega los caminos de la subjetividad. En este punto, el planteamiento de Husserl desde la fenomenología ha resultado enfático:

“El sentido de ser del mundo de vida (lebenswelt) previamente dado es una configuración subjetiva, es producto de la vida de la experiencia, de la vida pre-científica. En ella se construye el sentido y la validez de ser del mundo, y en cada caso del mundo que vale realmente para el que en cada caso lo experimenta. En cuanto al mundo "objetivamente verdadero", el de la ciencia, es una creación de más alto grado, fundada sobre la experiencia y el pensamiento pre-científico, o lo que es igual, sobre sus rendimientos de validez. Sólo una retro-indagación radical de la subjetividad, de la subjetividad que es precisamente la que en última instancia hace posible toda validez del mundo con su contenido y en todas las modalidades científicas y pre-científicas, así como una indagación del qué y el cómo de los rendimientos de la razón, puede hacer inteligible la verdad objetiva y alcanzar el sentido de ser último del mundo”. (1991, p. 112)

Ahora bien, en relación con el sentido que se le atribuye hoy en día a las leyes en las ciencias naturales, es preciso decir que el propósito de generalización se ha ido transformando a lo largo de la historia. De suerte que la operatividad de la ley no se da en cualquier espacio o lugar, sin desmedro de las condiciones, y, en consecuencia, no se comprende como un atributo permanente que abarque y explique todas las posibilidades de los cuerpos. Ciertamente, la comprensión en este campo es distinta a la de la perspectiva clásica, en la que el propósito de enunciar una ley era explicar una propiedad inmanente a los cuerpos; de manera que, a partir del sistema de leyes que se obtienen de la investigación, se considera posible descifrar la naturaleza. La ley no aparece en ninguna medida como representación, muy por el contrario parece guardar en sí misma la alquimia de la creación, para Galileo, “el libro de la naturaleza está escrito con caracteres geométricos” (Koyré, 1988).

Así las cosas, el motor de la ciencia pasaría de la dinámica de la realidad a la amplitud de las leyes y la labor del científico no estaría precisamente en dar cuenta de las relaciones entre los hechos, seres y acciones que conforman el mundo, sino en verificar y controlar las relaciones, la correspondencia, entre la ley (o la estructura) y la realidad. El misterio habita lo que no se ha podido explicar. Aunque no se desconozcan las variabilidades que el mundo impone al investigador, estas inciden directamente sobre la formulación de la ley y no sobre la comprensión de la realidad.

Sin embargo, cabe preguntarse si es posible hablar con propiedad de esta conexión entre las estructuras físicas y los significados que pueden percibirse a partir de la experiencia de los organismos; si es posible asimilar la forma como se presentan los fenómenos con las estructuras de significación. Pues, tal parece que, en una postura semejante, la explicación causal fuera reemplazada por una aparente fuerza que subyace a los organismos y les otorga unidad en virtud de su propia fuerza.

La comprensión del sentido como factor que configura la experiencia desplaza la centralidad de la mente, en tanto no es el único lugar en donde este se expresa o cobra fuerza. Lo anterior implica, también, reconocer que las acciones de los “seres del mundo” son expresiones de la manera en que estos otorgan sentido, antes que evidencias de posibles leyes o estructuras que estén a la base de sus posibilidades o las determinen en sentido estricto. Se entiende, pues, que la centralidad del concepto de sentido en el análisis de las prácticas sociales cuestione los puntos de partida de las construcciones teóricas que ha desarrollado la ciencia tradicional.

Ante esta sucesión de ideales, dirá Husserl que la imposición de la ley al mundo, impulsada por la ciencia clásica, bajo la égida de la objetivación, pone “entre paréntesis el horizonte humano” (1991, p. 135), aturde el reconocimiento de la experiencia de hombres y mujeres en el mundo de la vida. La explicación científica de la naturaleza se apoya principalmente en una secuencia de principios y enlaces teóricos que aparecen como “razón universal” y cuya vinculación reemplaza o filtra la presencia de la naturaleza en el cuerpo.

Se trata de poner en evidencia que la ley no cobra valor explicativo en la ciencia por su capacidad de develar la forma como funciona el mundo, no resulta central por el hecho mismo de ser enunciada y comprender o no un fenómeno. El aporte de la ley está en el hecho mismo de poner en relación las diferentes maneras en que nos acercamos a las cosas que nos rodean, nuestras formas de dar sentido a los fenómenos. Parfraseando a Husserl (1991), vale decir que las relaciones que se establecen entre los postulados teóricos que pretenden dar cuenta de la verdad no pueden identificarse con las relaciones entre los fenómenos del mundo que se han indagado y que, desde luego, la búsqueda de la ciencia no puede girar en torno a la correcta aplicación de la ley, o de un constructo sea el que fuere.

En síntesis, la relación que ha establecido la ciencia clásica entre ley y estructura parece obedecer a la comprensión de la estructura como causa real del comportamiento de los fenómenos y de la ley como propiedad inmanente que explica las relaciones entre hechos de la realidad. Sin embargo, en la práctica científica puede constatarse que la enunciación de las leyes que explican los comportamientos de los fenómenos no logra poner en relación todos los comportamientos situados que estos pueden tener y que, por tanto, no dan cuenta de su estructura general. Ahora, si hay posibilidad de plantear un constructo semejante a la estructura general de un fenómeno, dicha estructura tampoco resultaría suficiente para explicar el funcionamiento pleno de la ley o el origen del fenómeno.

En concordancia con lo anterior, no sería posible comprender el fenómeno en su plenitud a partir de la ley o explicar el comportamiento del fenómeno a través del análisis de la estructura. Pues el carácter totalizante de esta última terminaría por suplantarse la forma como el fenómeno toma forma en relación con el contexto, de la misma manera que la ley no podría ser general en la medida en que es *relativa a las propiedades de los hechos*. En este sentido, insistimos, no sería válido tomar el todo por las partes o las partes por el todo, en el camino de acercamiento a los fenómenos del mundo.

1.4.1 El cuerpo como lugar de conocimiento

El desconocimiento progresivo de la experiencia sensible restringe, por lo menos, dos posibilidades: la de construir un saber que cuestione lo apodíctico y la de encontrar relaciones de sentido que franqueen el rango de las sucesiones causales. Si la producción de conocimiento se centra en la validación de leyes y estructuras, necesariamente termina desconociendo lo experiencial, lo individual, el acontecimiento y, con ello, la fuga; el sentido de todo aquello que es temporal y

parcial. Al tiempo que se compromete con generalizaciones que resultan imposibles de sostener en la práctica.

Más allá de eso, la elección de lo absoluto esconde la copertenencia de hombres y mujeres con el mundo; encierra la idea de que la comprensión es un proceso exclusivamente mental que se produce en un tiempo determinado, a salvo de la vivencia cotidiana. Ya en tiempos de Husserl, esta posición de la ciencia tradicional es criticada por su solipsismo, no porque implique negación del otro sino porque desconoce que el sujeto que experimenta el mundo es parte de la naturaleza. En este autor, el cuerpo y la subjetividad trascendental conforman una unidad que se funde en el mundo de la vida, de manera que no pueden separarse, ni siquiera bajo contemplaciones teóricas, la científicidad y la presencia plena del investigador (Husserl, 1991).

Como parte de la fundamentación de este enfoque, se afirma que el concepto mismo de “mundo de la vida”, como mundo percibido, implica que en el cuerpo lo externo y lo interno pasan a formar una unidad. De manera que la percepción no es producto simple de la habilidad o del conocimiento del individuo, antes bien, es la suma de las acciones del conjunto de los hombres; de un nosotros más que de un yo.

Ese impersonal que percibe en mí hace posible que a todo lo que sucede en la experiencia diaria se le asigne un sentido en el momento mismo de la percepción. El acto mismo de percibir aparece como un acto de comprensión y ejercicio del sentido que circula en lo social. Y el cuerpo, en tanto permite la experiencia del otro, es el sujeto de la percepción, es el lugar en donde sucede el sentido, en donde el sentido aparece como incitación. Es allí donde lo apodíctico cede y resulta posible enunciar algo que surge de los signos y las leyes tomados de los otros, pero que no se agota en la inferencia, que no toma de aquellos signos y leyes sus referentes absolutos.

Todo esto indica que la percepción no puede ser entendida desde el constructo (estructura o ley), pues involucra la totalidad del cuerpo. Asimismo que el cuerpo no revela su percepción exclusivamente a través del constructo teórico. Es preciso hacer énfasis en esto. Las mejores evidencias de la percepción habitan en los modos de ser y de encarar, en la manipulación y disciplinamiento del cuerpo, en el miedo, la felicidad o la nostalgia de las miradas. Antes que ser una construcción verbal, el sentido que emerge de la percepción es piel, sangre y músculo, está encarnado.

Paralelamente, en el mundo de la vida, la principal relación es de intercorporeidad y la percepción de los otros es posible a través del cuerpo y a causa de la condición de corporalidad. Se ha insistido en que el otro es otro precisamente porque es un cuerpo visible. Las relaciones entre el contexto y el yo están mediadas por la presencia y la ausencia de los otros, que, en tanto cuerpos, aparecen como suma de la historia, de las ideas y del conflicto. Lo primero que conocemos del otro es el paso de la vida por su cuerpo. Dicho de otro modo, el otro es percibido como tal porque su disposición no es ajena al caos del mundo, porque, precisamente, todo él evidencia el peso del mundo. De manera que es insostenible asumir al otro como un objeto pensado, reemplazar el proceso que implica su expresión por la formalización racional de lo que le es propio y ocultar la intercorporeidad en el intercambio.

Husserl (1991) dice que la subjetividad se relaciona con el mundo de la vida y sus intereses prácticos, y se presenta como un yo trascendental que configura el mundo. Pero debe reconocerse que en este planteamiento el cuerpo no tiene realmente un estatuto ontológico, es decir, se presenta como el medio en el que ocurre la trascendentalidad. Allí reside, precisamente, la distancia entre el planteamiento de Husserl y el de Merleau-Ponty, pues para este último la subjetividad no escapa del cuerpo, no es nada diferente a la experiencia corporal

de coapropiación con el mundo. En este autor el cuerpo no es un medio o un lugar pasivo es el agente que permite, el lugar de la posibilidad: somos del mundo en tanto somos cuerpo.

Para Merleau-Ponty, el cuerpo no es solo un concepto racional en el que podemos apoyarnos, a la manera de base; no habita el mundo cual si este fuera un “correlato de la conciencia” (1962, p. 25). El cuerpo se presenta en este autor como el lugar del sentido y el mundo como “lo que vemos”. De forma que es el cuerpo y no la conciencia el que responde por la significación; no es posible ser cuerpo sin otorgar sentido, y no es posible otorgar sentido por fuera del mundo.

En esta perspectiva, el horizonte del ser humano no se comprende sin la presencia de los otros y del mundo en cada una de sus acciones, en toda su piel. Ser un cuerpo implica ser visible y en el momento mismo en el que vemos estamos comprendiendo la presencia y el significado de aquello que se nos presenta. Lejos de la necesidad de esquemas y estructuras, la acción misma de ver es una acción de comprender. Ver al otro es un acontecimiento de sentido que involucra el fenómeno de la comprensión. No comprendemos por reflexión sino por experiencia.

Así, el hecho mismo de existir significa primariamente percibir y ser percibido. Y esta percepción comporta la comprensión de las cosas y de los otros. En tanto el mundo de la vida no es externo al cuerpo y a la percepción, ahondar en ese mundo de la vida implica ahondar en el saber que ya tiene el cuerpo por pertenecer al mundo. La objetividad y la subjetividad pierden centralidad si se asume que el alejamiento y el sino de la pertenencia se producen desde el mismo punto de comprensión.

Por este mismo hecho, si la comunicación se abandona en el campo de lo racional, termina quebrantando la posibilidad de diálogo. Es, análogamente, el proceso de anteponer la estructura y la ley al examen del mundo:

“La concepción de la comunicación, de corte racionalista subjetivista, al convertirse en una experiencia solipsista que se establece en un proceso de autofundamentación, hace prácticamente imposible el reconocimiento del otro y, por supuesto, de la posibilidad de comunicación misma, de la comprensión y de los acuerdos. [...] En cuanto penetramos en la verdad, es decir, en lo invisible, parece que cada hombre viva en su islote, sin que exista transición entre él y los otros, y lo asombroso sería más bien que llegaran a ponerse de acuerdo sobre algo”. (Merleau-Ponty, 1962, p. 164)

Aún hay algo que vale la pena esbozar. Partiendo de lo que se ha dicho, parece necesario cuestionar la comprensión del ser, y por esta misma vía del cuerpo, como un encerramiento, como una forma que engloba y encubre, otras cosas más profundas que le dotarían de esencia. El cuerpo acusa el proceso constante, la expansión, el agravio, la configuración que no aparecen como huellas sino como expresiones de la acción humana. La materia que percibimos no es una aparición física de algo extraño, foráneo, que regresará a su condición de inmaterialidad y levedad después del tránsito por el dolor agobiante y la sensibilidad angustiada. Esto que somos, que de cualquier forma comporta el cambio permanente, el fluir, se entiende como la dimensión más auténtica y posible de ese ser. Cada momento en el que vivimos la humanidad, somos esa humanidad y nada más; sin embargo, pocas cosas son un más allá comparable.

Detrás de otros planteamientos quizá se esconda una comprensión que devasta la forma que toman las pieles de unos y otros cuando aparecen ante nosotros; la

idea de un cuerpo que resulta de la suma de sistemas, órganos y células casi ajenos, tal como se afirmara en las clásicas aulas de Ciencias que pretendían aleccionar sobre este tema. Se escapa en estas visiones algo central, si acaso entendemos por cuerpo aquellos fantasmas de piel o aquellos imbricados conjuntos de sistemas, no podemos dejar de presentir en ellos la complejidad de todo lo que toma forma.

Es preciso comprender, en últimas, que no hablamos de cosas distintas cuando nos referimos a ser y a cuerpo. Quizá sea este un aporte singular de la obra de Merleau-Ponty, pues aunque el modelo antropológico monista ya puede encontrarse en Feuerbach, Stirner, Marx y Nietzsche (Planella, 2003, p.113), es el estudio de la dialéctica de Hegel y Marx, la fenomenología de Husserl, la filosofía existencial de Sartre y la ontología de Heidegger, lo que le permite a Merleau-Ponty otorgar estatuto ontológico al cuerpo y ubicar en él la subjetividad, que en Husserl aparecía como trascendentalidad y no como acontecimiento.

Así, desmontar la dicotomía cuerpo-mente, implica, como ya se ha señalado, que el conocimiento no se puede entender como un proceso mental sino como un proceso corporal que se ubica tanto en la piel, los músculos y las vísceras como en el cerebro. Es decir, el conocimiento no es puramente mental, antes bien, es un proceso que involucra y conforma todo lo que somos. Vigarello (2005b, p. 233) recuerda que en la escuela esta configuración de algunas representaciones y prácticas como puramente corporales y de otras como mentales, se consolida y se hace científica alrededor de 1950 con la irrupción de la Psicología en la educación.

De cualquier forma, desmontar la dicotomía cuerpo-mente, y asumir el conocer como una experiencia corporal, implica también refutar la visión del cuerpo como carne funcional e ignara; eliminar la posibilidad de considerar un cuerpo que no entiende, piensa y comprende, en y con toda su globalidad. No hay un individuo adentro del cuerpo, aquello que hay de individual y de social en nosotros es

plenamente nuestro ser-cuerpo. En otros términos, los cuerpos que somos no son reflejos o productos de la cultura, sino su única y más auténtica morada.

De la misma forma, no es conveniente distinguir entre cuerpo simbólico y cuerpo “físico”. Pues esto podría entrañar una nueva división con implicaciones similares a las que ha tenido históricamente la división defendida por la metafísica. No hay un ser simbólico que pueda distinguirse, abstraerse radicalmente de lo físico. En síntesis, tomar el cuerpo como un núcleo de estudio es poner de presente la narración que nos permite percibirlo, pero esta narración – el símbolo que ella convoca - no puede entenderse como algo radicalmente distinto de lo físico, lo anatómico y lo biológico, pues esto podría constituir una nueva dicotomización.

1.4.2 Un camino en la fenomenología

Quizá uno de los mayores logros de las impugnaciones epistemológicas que se han enunciado, está en que la investigación social deje de percibir – y querer hacer percibir - el mundo como un monolito de hechos notables y en que empiece a verlo como una combinación, como un entrecruzamiento, de fenómenos particulares. Los esquemas totalizantes ceden y las respuestas no pueden seguir teniendo la ingenua alusión a unos cuantos nombres y otras tantas batallas que – marcaron - lo que vendría. Hemos aprendido a valorar la concreción experiencial de las preguntas y hemos entendido que carece de interés apurar respuestas globales. No hay un solo acontecimiento que no obedezca a todos los demás, que merezca comprenderse aisladamente.

Esta consideración, aunada a lo que se ha mencionado en el aparte anterior, hace que se ubique el curso de este trabajo en el terreno de los conceptos que caracterizan la indagación fenomenológica. No obstante, es preciso aclarar el camino en el que se inscribe este trabajo, pues, como puede esperarse de una

perspectiva que intenta superar el racionalismo y aboga por la reflexión sobre los procesos mismos de conocimiento, desde el Husserl de las Investigaciones Lógicas muchas perspectivas han enriquecido la discusión.

Empecemos por insistir en la importancia de reflexionar sobre la experiencia tal como se presenta, de describirla atentamente, y de poner especial atención a la forma como aparecen los datos que dan cuenta de ella. No se trata de conocer lo que el otro está conociendo sino de observar la forma como se presentan y como se han constituido los datos accesibles de su experiencia. El estudio de los cuerpos que habitan los espacios escolares explorados requiere entenderse aquí como un ejercicio que antepone la descripción de las relaciones, los contactos e interacciones al descubrimiento de los sistemas, reglas o códigos de funcionamiento. Se pretenden describir las acciones y percepciones corporales como experiencias de vida en un medio concreto y las propuestas fenomenológicas ofrecen más posibilidades en este sentido que las que pueden encontrarse en otras miradas en las que se pone énfasis en el lenguaje como lugar del sentido.

Es cierto que la vida está inmersa en proposiciones y condicionada por el lenguaje, pero corremos el riesgo de absolutizarlo, de asimilar el lenguaje con lo que somos. Hay múltiples experiencias difíciles de verbalizar en nuestra vida y la gramaticalización, la constitución de la expresividad como un lenguaje, no deja de ser problemática. La facticidad de que estemos inmersos en el lenguaje no implica que podamos analogarlo sin más a nuestras acciones. De la misma forma, debemos pensar si la tradición de sentido que comporta el mundo que nos ha forjado cubre las formas de percepción corporales. Desde luego, hay aquí muchas discusiones pendientes. Por el momento es preciso caminar con las dudas.

Aunque lo que se engloba bajo la expresión *método fenomenológico* son, en efecto, formas de ver y procedimientos muy variados que ingresaron a la

epistemología de las ciencias sociales a través de la psicología, siguiendo a Spiegelberg y a Forghieri (citados en Moreira, 2002) hay por lo menos siete aspectos comunes en las diferentes aplicaciones de la Fenomenología en investigación:

- Pretender aportar a la significatividad de la vida humana, precisamente, de los fenómenos de la vida que se estudian tanto para el investigador como para los sujetos investigados.

- Centrar el interés en los fenómenos, no en los hechos o en su causalidad, y pretender entenderlos tal como son vividos. Se sigue de esto que se privilegie la descripción de la experiencia del mundo vivido ante la explicación de observaciones empíricas.

- Poner como punto de partida de la investigación las dudas, no las hipótesis previas, y el esfuerzo por reconocer los preconceptos, las preferencias y las predisposiciones. A este respecto, valga decir que las experiencias investigativas actuales no entienden este reconocimiento en el mismo sentido de la filosofía de Husserl; se pone en duda la posibilidad de dejar de lado el preconcepto, pero sí se aprecia la importancia de hacerlo visible para trabajar con él.

- Cuestionar las verdades científicas y la forma de conocer que tenemos y que ha conducido a esas verdades.

- Preguntar por la posición del hombre en el mundo, por las condiciones de su existencia (facticidad).

- Cuestionar las nociones de elemento y parte, y con ellas la noción de conjunto, pues se considera que, en tanto comportan aislamiento y separación, ya no resultan precisas. Entender que algo es un elemento o una parte de algo es querer

reconocer en ese algo una frontera del todo imaginaria, antes que su propia mezcla, su con-fusión.

- Buscar conclusiones que ejemplifiquen el fenómeno y no generalizaciones. En ese sentido, la descripción se caracteriza siempre como descripción parcial apoyada en un contexto determinado y su análisis se acerca más a la búsqueda de temas comunes destacados por su centralidad e importancia para la descripción del fenómeno que a la simple recurrencia.

Primeramente, son estos puntos de encuentro los que sustentan el acercamiento a la propuesta fenomenológica, no obstante, hay otras razones que resulta importante enumerar: el interés de este estudio por el diálogo entre lo corporal y la tarea de educar la acerca a la filosofía de la educación, pero no a las reflexiones de este campo que pretenden ver las causas o las regularidades de lo que son quienes habitan los espacios escolares sino a las que “los describen para responder a la pregunta ¿por qué se presentan como se presentan?” (Fullat, 2000).

En consecuencia, es necesario hacer tres precisiones finales. Primero que en la presente investigación no hay estrictamente un marco teórico sobre lo corporal y su relación con lo educativo, pues aquello que se toma de otros autores, se toma en virtud de que rememoren o se encuentren con lo que se ha venido hallando a lo largo de la investigación y las maneras de entender lo hallado están marcadas por los datos antes que por las aproximaciones teóricas que se han acopiado en relación con los mismos.

En segundo lugar que se han descrito las coincidencias y oposiciones de estudiantes y docentes bajo una misma subcategoría, pues este procedimiento ha permitido un acercamiento más claro y complejo al fenómeno que tal subcategoría pretende nombrar. Análogamente, las coincidencias permanentes en la

información obtenida de la secundaria, el pregrado y el posgrado permitieron que en las mezclas todos los datos se organizaran en grupos que tan solo distinguen entre estudiantes y profesores. De cualquier manera, en el informe se mencionan las diferencias encontradas y se subrayan las salvedades que es necesario hacer a la hora de leer los grupos de información.

Y tercero que cuando hablamos aquí de profesores y estudiantes, hablamos de los profesores y estudiantes que se hicieron partícipes de la investigación. Desde luego, la validez de lo hallado reside en que múltiples profesores y estudiantes hayan percibido de forma similar en su cotidianidad los fenómenos presentados, pero esto es un proceso posterior.

1.5 Plan de trabajo

En consonancia con lo anterior, el proceso parte de la reflexión personal sobre la forma de aproximación a las aulas para situarse en la descripción y puesta en diálogo de lo que acontece en ellas. Así, las etapas de desarrollo del presente trabajo acogen la propuesta de Patricia Sanders (1982), según la cual la estructura fenomenológica de la investigación debe considerar tres etapas fundamentales:

1. Determinación de los límites de aquello que se va a indagar y de quienes deben incluirse en el proceso investigativo.
2. Recolección de datos.
3. Análisis fenomenológico de los datos.

Los grupos de informantes se seleccionaron siguiendo un criterio de accesibilidad e informatividad sobre el fenómeno investigado. La cantidad de grupos observados y de personas entrevistadas se decidió en razón de la posibilidad efectiva de entablar con ellos una interacción duradera que apoyara la calidad de

los datos y que permitiera completar una mirada más aguda que no aspira a la generalización, pero sí a la profundidad descriptiva. De manera que se obtuvieron 21 diarios de campo organizados en tres registros de observación, cinco entrevistas y un folder con 25 anexos, que corresponden a profesores y estudiantes de cursos de secundaria, pregrado y maestría respectivamente.

Para la recolección de datos se emplearon dos técnicas: la entrevista semi-estructurada y la observación participante registrada en diarios de campo. Las entrevistas se registraron digitalmente y, posteriormente, fueron transcritas. Siguiendo las recomendaciones de Sanders (1982, p. 67), las entrevistas se hicieron en dos sesiones, la primera a dos semanas de inicio de la observación y la segunda una semana después de concluida, y en ellas se trajo a colación un número relativamente reducido de tópicos que se exploraron desde diversas perspectivas a lo largo del diálogo. En las entrevistas se apuntó a la desnaturalización de la cotidianidad en la escuela. Instando a los informantes a reflexionar sobre las razones que los llevan a asumir la forma como se presentan en el espacio escolar.

Las observaciones, por su parte, se registraron en diarios de campo que distinguen entre la descripción de lo que ocurrió en el aula, los comentarios e inquietudes sobre lo que se registró y las glosas sobre lo descrito; e incluyen documentos institucionales relevantes para el tema. A su vez, se obtuvieron grabaciones de video de dos de los espacios de clase, puesto que en uno de ellos la profesora se negó a permitir la grabación por razones institucionales.

Una vez que el material obtenido en las entrevistas y observaciones fue sistematizado, se realizó el análisis de datos que involucró la lectura inicial de todos los materiales, luego de la cual se identificaron los temas comunes en los que los informantes habían centrado su atención durante los diálogos y las sesiones. Durante esta identificación también se acopiaron las expresiones de los

informantes que mejor describían, recogían o ilustraban algunos focos temáticos centrales. Valga subrayar que la identificación que aludimos no atendió a la frecuencia de aparición de los datos sino a su centralidad en los relatos o a su capacidad para englobar unidades importantes en ellos. Finalmente, las proposiciones destacadas se tradujeron en predicados abarcadores, sin perder los términos precisos de los informantes, y se organizaron en una síntesis que pretendía visibilizar los conjuntos o tendencias en la información, con miras a caracterizar el fenómeno analizado.

Los datos arrojados por diarios y entrevistas fueron confrontados y solamente se mantuvo la información que aparecía descrita en las dos fuentes de información y que encontraba un soporte explícito en las entrevistas. Asimismo, por proceder directamente de los informantes, los datos de las entrevistas se privilegiaron a la hora de seleccionar títulos, categorías y de otorgar un sentido común a los descriptores.

Durante la redacción del informe final, esta síntesis se puso en diálogo con algunos planteamientos teóricos relevantes para el tema y que permitieron mostrarlo en su variación y complejidad. A lo largo del trabajo, se estudiaron distintas fuentes, cuyos planteamientos principalmente hacían referencia a la postura epistemológica y metodológica de la investigación, y se consultaron otras en las que se ofrecían diferentes conceptos en relación con lo corporal y lo dialógico en la escuela. Este ejercicio de estudio y consulta hizo posible una mayor perspectiva a la hora de dimensionar y presentar el alcance de los datos obtenidos, pero es preciso destacar que no los reemplazaron ni están a la base de ellos.

Las teorías transitaron junto con lo demás en este proyecto, pero su papel no fue el de alumbrar sino el de acompañar y nutrir. Por demás, se espera que la validez de lo que se presenta resida en la elección de las fuentes, las formas de

recolección y análisis de los datos, en la puesta en claro de las intencionalidades en esos procesos y en la posibilidad de encuentro entre lo que otros, particularmente los habitantes de las aulas, han percibido sobre el tema y lo que acá se esboza.

Finalmente, es preciso hacer notar que no es fácil separar en el tiempo los procesos de recolección de la información y de comprensión analítica de la misma, retomando los términos de la perspectiva que acoge la investigación, hay una intencionalidad que une estos procesos y que imprime a la revisión del fenómeno la manera particular en que este se vivenció.

2. PASAR POR LAS ESCUELAS

La preocupación fundamental de la que parte este trabajo es la sospecha de que aquello que sabemos sobre la tarea de educar debe ser reevaluado si se quiere fundamentar una interacción dialógica auténtica en las aulas. Sé que hoy en día tenemos una historia de la educación y un sinnúmero de teorías que precisan lo pertinente a la hora de educar; pero quiero permitirme asumir todo eso sin perder la necesidad de empezar de nuevo.

Inicialmente, se debe decir que si lo que se quiere es tratar de detenerse y repensar qué es lo que finalmente estamos haciendo o, más bien, estamos siendo avocados a hacer en las escuelas, el procedimiento de investigación elegido para acercarse a los problemas educativos aparece como un asunto de primer orden. La primera pregunta para la elección de ese procedimiento es ¿quién soy yo como investigadora en medio de ese problema?, es decir, ¿cómo estoy envuelta en él? y, por tanto, desde dónde lo percibo. La segunda, subsecuentemente, es ¿qué impone mi posición ante el problema al camino de la investigación?, ¿cuáles son las exigencias y obligaciones que comporta mi perspectiva?

He desarrollado durante un largo tiempo las labores del estudiante y del profesor. Mis reflexiones no permitirían un asomo de objetivación porque difícilmente podría distinguirme sin reconocer la voluntad de enseñanza y aprendizaje que me habita. En este, como en la mayor parte de los trabajos pedagógicos, el investigador vive la experiencia junto con los sujetos de la investigación. Si se quiere ser honesto, no hay una elección necesaria en el paradigma epistemológico. Por demás sospecho que todas las indagaciones sociales en las cuales esa elección es posible se traicionan un poco. Las preguntas y las presuposiciones que abren este trabajo no vienen de visita, están comprometidas y son un poco inculpables; lo que nos lleva a la segunda pregunta.

Sea que se reconozca o no la dificultad de penetrar en el mundo vivido, siempre resulta importante decir algo sobre la posibilidad de poner en letras lo que percibo sobre el espacio que va de mi hasta ellos. En los diferentes horizontes que ha trazado la investigación cualitativa, persiste esta preocupación por la fidelidad a la experiencia. Baste por ahora afirmar que la certeza de pisar un terreno común no impone menos que la necesidad de ahondar en esa experiencia tanto como sea pensable, antes de imponerle los bordes de lo que se ha inferido, dicho o escrito sobre ella. La condición será atender más al detalle de la cotidianidad, atender más a lo que transcurre que a lo establecido.

Lo anterior parece ser uno de los signos y de los llamados de esta época. A pesar de todos los pasos que se han dado para forjar patrones, modelos y teorías en la educación, aún está pendiente avanzar en la sola enunciación de lo que pasa para cada uno de los que van día a día a la escuela, alcanzar una mayor profundidad en la caracterización básica de lo que se puede percibir cuando se ingresa en las aulas. Cada vez más se recurre a la voz de docentes y estudiantes para reconocer lo que entendemos por educación y didáctica; y esto se relaciona con la falta de claridades que brindan los esquemas teóricos a la hora de hacer más significativo el ejercicio de enseñar y aprender.

Es posible que cuando los maestros reclaman guías para la práctica a los divulgadores de las propuestas pedagógicas no se esté pidiendo una receta sino un sentido para la acción ya emprendida, para el proceso que envuelve. El requerimiento parece obedecer más a una distancia acuciante entre lo que se hace y lo que se piensa y dice sobre lo que se hace, que a una falta evidente de recursos o pasos a seguir. Lo que está no parece satisfacer lo que precisa el fundamento, sin que sepamos muy bien a que nos referimos con ese “lo que está”.

Ahora bien, qué es esto que se nombra con el término cuerpo, ¿hasta dónde las acciones y las expresiones son parte de lo que debe allegarse? La cuestión puede

resumirse en que siempre vuelve a ser necesario decidir si somos cuerpo, es decir, si todo lo que hacemos es testimonio de nuestra condición corporal, o si hay algunas de nuestras acciones que son propiamente corporales y otras que proceden de algo que está más allá de eso, de algo que no está radicalmente presente. Resulta difícil entender la experiencia corporal como el resultado de la relación antagónica entre un sujeto y un objeto; o bien, como un paso en una relación que se completa cuando el objeto pasa por un examen lógico.

De ahí que, considerando que el cuerpo no es una parte del ser, su parte perceptible, sino que es el ser, todos los lenguajes resulten irremediamente corporales. Quizá valga la pena insistir en que el hombre no utiliza su cuerpo para comunicarse, sino que sus acciones, gestos y movimientos integran sus posibilidades de estar-en-el-mundo. De suerte que interactuar a través del diálogo forma parte de las múltiples posibilidades de acercarse a la educación. (Planella, 2003, p.2). El poder de interpretación se expresa en la cercanía y la distancia, la visibilidad e invisibilidad, el sentido y el sinsentido que acompañan a toda experiencia corporal como fenómeno esencialmente temporal y el estar ubicados en un contexto determinado hace que nuestra percepción opere como una unidad con lo que se está viviendo,

Thibault (1977) sugiere que la interacción humana constituye la fuente central de datos. La capacidad de las personas para captar a los demás (empatía) y sus conductas es un elemento central para entender cómo funciona la interacción. Y, aunque la interacción en los espacios de formación no sea exclusivamente personal sino a través del intercambio de textos escritos y virtuales, la corporeidad de los actores educativos puede verse tanto en las acciones que realiza el docente en el aula, como en su manera de decir y argumentar; el encuentro gesto a gesto sigue siendo el pilar para la comprensión y construcción de conocimiento. Las apreciaciones y reflexiones del docente se manifiestan en lo que representa y esa representación constituye su visión del para qué de la educación.

De suerte que las observaciones giraron en torno a la forma como se mueven los cuerpos que hay en el aula. El interés se pone en describir los gestos, actitudes, posturas, ademanes, señales, acciones como, por ejemplo, sentir, escuchar, tocar, mirar, descubrir, explorar, jugar con el cuerpo, emocionarse, desplazarse, reír; los movimientos localizados del cuerpo, manos, piernas, brazos, tronco, etc.; las expresiones faciales y movimientos de los ojos; la tensión muscular; los movimientos funcionales, es decir, las respuestas corporales que surgen ante determinadas motivaciones fisiológicas como, por ejemplo, rascarse, bostezar, estornudar, etcétera; y el uso de los sentidos, percepciones, movimientos de acomodación.

También se observó lo proxémico como lo relativo a la manera como se usa el espacio para establecer relaciones, la mayor o menor proximidad entre los participantes de la comunicación, el contacto ocular, tiene que ver con el estilo de mensajes que enviamos a través de una mirada; y el tacto, relacionado a los contactos directos que se establecen.

De forma que se pretendió reconocer que la educación es un proceso que ocurre fundamentalmente en el cuerpo y con el cuerpo de docentes y estudiantes, antes bien, la educación, en tanto acto de los “seres del mundo” es expresión de la manera en que los participantes de esas prácticas asignan sentido a lo que sucede en su mundo. Entender la educación como práctica corporal implica preguntarse por el sentido que cobra dicha práctica para quienes participamos en ella.

El predominio de las explicaciones racionalistas de la naturaleza en la pedagogía occidental, incluyendo las pedagogías críticas, ha forjado una concepción reduccionista del cuerpo y el lenguaje, entendiéndolos más como herramientas que como expresiones del ser del hombre. Se incurre en una pretendida división

entre ser humano y ser mundo que aleja el cuerpo de las preguntas en torno a las prácticas educativas. Se asume el mundo como realidad objetiva y los sujetos como aquellos que conocen, construyen y reconstruyen el mundo. Se ve el cuerpo como un medio de transmisión y el lenguaje como un instrumento del pensamiento para representar el mundo.

Aunado a lo anterior, la búsqueda de la objetividad en las verdades que se incluyen en el currículo termina por opacar la percepción. Así, la percepción limitada e imperfecta se aparta del conocimiento que tiende a la profundidad y al absoluto. El sentido no está en las sensaciones pues éstas son solo un paso preliminar en la construcción de conocimiento; en algunas tendencias, incluso, la sensación es una parte importante, pero resulta apenas una etapa inicial en el proceso. La educación no puede comprenderse como algo estático y acabado en ninguno de sus niveles, definitivamente extiende sus plazos y transforma sus puntos de llegada continuamente.

La escuela parece tener más sentido como centro de consulta de la propia completud y cambio que como administradora del conocimiento. Como espacio de relativización y ampliación de lo que se ha vivido y de lo que se ha pensado en esa vivencia. Los mejores esfuerzos didácticos solo logran simular la realidad y crear espejos discursivos o dramáticos de ella. Comunidades de enseñanza y no actos solitarios de enseñanza. Construir en grupos las propuestas de aprendizaje.

En este sentido, la investigación educativa debe dar paso a una nueva comprensión de las relaciones involucradas en el proceso formativo; a la necesaria exploración del vínculo entre diálogo y educación en las diferentes acciones que tienen lugar durante este proceso. ¿El desarrollo de las ciencias apunta a una nueva integración de saberes que supere la disciplinarización? ¿La complejización supone reducir el disciplinamiento? Por lo menos el desarrollo de

los estudios corporales plantea una reorganización de los campos de las ciencias sociales.

No creo que se trate solo de pensar una filosofía, una antropología o una sociología del cuerpo, sino de que el concepto de cuerpo puede impugnar los escurridizos límites que se han propuesto para separar estas disciplinas. Bajo el presupuesto de que es por el cuerpo y la palabra que las acciones formativas pueden concebirse como interacciones y que si no las observamos desde allí corremos el riesgo de concebirlas de forma estática. La formación, en este sentido, antes que imponer sus planes y estrategias de aprendizaje desde el saber académico o tradicional debería partir de los saberes que se expresan en los cuerpos, como experiencias verbales y corporales configuradas por ejercicios de expresión y voluntad.

Desde luego, para desarrollar esta propuesta sería necesario pasar por el filtro de la crítica lo que la sociedad se propone lograr en materia formativa: inicialmente, una adaptación de los individuos a la vida en sociedad, que no exige un cuestionamiento sobre los contenidos u objetivos y que impone una forma hegemónica de pensamiento; más tarde, un esfuerzo por facilitar la interpretación y reconstrucción válida de esa vida en sociedad, partiendo de una impugnación del concepto de absoluto, de verdad y de razón que transforma la filosofía de la educación y la educación misma. Se deberá abrir la posibilidad de acceder a la interacción corporal como una forma de poner en el cuerpo de las “comunidades de aprendizaje” el sentido y las apuestas de los procesos formativos.

Pero ¿qué es lo que se nos quita en tanto cuerpos con la educación actual? Quizá la capacidad de sensibilizarse, interpretar y pensar críticamente y de manera divergente; de experimentar, asignar sentidos y valores; y de crear. Aprender puede ser terrible, como comer insaciablemente una mezcla de venenos

almibarados, acostumbrarse a ello y creer que ese compendio de disgregaciones reúnen aquello que te mantiene con vida.

Con todo, para tratar esta cuestión, es importante zanjar algunas convicciones importantes: la primera, un docente experto en un campo de estudio puede crear situaciones de aprendizaje que permiten comprender ese campo y sus relaciones con la realidad social; la segunda, los problemas actuales de la escuela competen a su metodología y no a su carácter como institución.

En relación con la primera convicción, se suele pensar que los problemas en el avance de los estudiantes proceden de la falta de formación del maestro, de su falta de creatividad o habilidad para comunicarse, o bien, de las fallas en el funcionamiento de la escuela en tanto institución. No obstante, creo yo que el fundamento de la cuestión no puede solventarse con el hecho de que se garantice en el docente un dominio de la teoría que fundamenta su práctica, pues la escuela se presenta como un medio que impone formas de ser y hacer particulares. No es que la escuela esté en un castillo de cristal que la aleja de la realidad es que en la realidad a la escuela se le ha asignado el papel de la representación mediada de lo que ocurre con las relaciones sociales en su interior y su exterior. La escuela no es así porque se ha alejado de la realidad sino porque ese es el papel que la realidad actual le ha asignado.

Si el cuerpo es el “corazón de nuestra experiencia”, como afirma Merleau-Ponty, y la experiencia es el auténtico lugar donde acontece la posibilidad de conocer, todas las asignaciones del cuerpo que hemos descrito y estudiado restringen el acontecer de la educación. Creo también que el problema no es aclarar los objetivos de la escuela sino moverlos de la construcción de saber a la construcción de sociedad.

Entonces describir el diálogo corporal en la escuela no pretende ofrecer herramientas para integrar la formación en una nueva materia de estudio. La pretensión no es describir las huellas del ejercicio del poder sobre el cuerpo en la escuela para buscar educar en una expresión corporal más amplia. La apuesta es aportar elementos para el cuestionamiento de lo que comprendemos por proceso educativo y de las cosas que hemos naturalizado en pro de esa concepción.

Quizá, con un poco de ventura, el desarrollo de este cuestionamiento y lo que hagamos con él pueda verse algún día en los cuerpos que hacen parte de un proceso de aprendizaje. Mas esto no será más que un indicio. Pues lo que podemos percibir de los otros no es más que el rastro de su complejidad, no porque haya un ser más allá de lo que percibimos sino porque nuestra percepción opera simbólicamente.

3. ASIGNACIÓN VERBAL

En concordancia con lo expuesto en el aparte que explica la metodología adoptada en la presente investigación, los cuatro capítulos siguientes presentarán los resultados que ha arrojado el análisis de la información contenida en las entrevistas y diarios de campo que se elaboraron durante la fase de recolección de datos. Dichos resultados se organizan según las categorías que se obtuvieron tras el rastreo de los temas comunes, precisamente en este aparte, los que están relacionados con el diálogo, el habla y la discursividad.

A continuación se presentan las unidades: enseñar el hablar y enseñar la participación. En las que se han agrupado los enunciados que hacen referencia, por una parte, a la adecuación, el posicionamiento y la modulación del habla en las clases; y, por otra, a las acciones de participar, preguntar y contestar, una vez que se está posicionado en clase. Dado que cada una de estas acciones comprende grupos más pequeños de información que se han nombrado según los usos verbales de los propios informantes, esta presentación pretende aludir cada uno de esos grupos en un recorrido ascendente que lejos de avizorar generalizaciones, se propone resaltar los aspectos que han aparecido centrales en el tema.

La redacción de las presentes líneas privilegia la voz de estudiantes y docentes con la intención de que sus palabras nos acerquen a la vivencia que tuvo lugar en los espacios que se acompañaron durante la investigación. Una vez que se ha completado esta síntesis, se incluye un subtítulo adicional en el que se ponen en diálogo las vivencias acopiadas con otros textos y autores que se han aproximado al tema en cuestión. Tal como la palabra diálogo lo indica, los subtítulos que aparecerán al final de este y de los próximos tres capítulos no tienen la tarea de concluir o enumerar efectos, sino, más bien, de contrastar, comparar y aunar

diferentes perspectivas de manera que el estudio brinde mayores espacios de acercamiento al lector.

Huelga decir que se espera soportar en la presentación de los datos y en el diálogo posterior el uso de la categoría *asignación verbal*; no obstante, al final del capítulo volveremos sobre ella para precisar la connotación que hemos logrado atribuirle y sus alcances.

3. 1 Enseñar el hablar

El habla se ha presentado como una de las grandes unidades de sentido en la información acopiada. Esta acción, este movimiento, de los estudiantes y docentes se lleva gran parte de las horas de permanencia en la escuela y parece ser la forma privilegiada de intercambio corporal. Sin embargo, el habla en la escuela acoge razones y usos propios. Según las aseveraciones que presentaremos a continuación, en la escuela se habla desde un lugar, una posición, y una intencionalidad, que se desprende de ese lugar, muy particulares. El habla se enseña, en el sentido en que se pone en una situación y en una relación signada, en una relación con un indicio o señal particular.

Entiéndase, entonces, que nos estamos apartando, quizás, de los significados más regulares que se atribuyen a la palabra enseñar y la estamos acercando más al verbo latino *insignio* que al acostumbrado *doceo*. Con esto se quiere poner de presente el proceso de marca, señalización, distinción, caracterización, que comporta la entrada de los seres humanos, sus actos y su mundo en la escuela. Afirma uno de los estudiantes:

“Estudiar es tratar de entender algo [...]. Estar estudiando es [...] hacer eso, pero en el colegio con todo lo que dicen acá.” (Juan Diego).

Una vez hechas estas precisiones, podemos iniciar el relato de lo hallado: en este grupo se han incluido todos los enunciados relacionados con el acto de expresar algo verbalmente a los otros y con el acto de silenciarse. En lo que va de una acción a la otra, aguarda el espectro de las condiciones, intenciones, maneras o tematizaciones que los estudiantes y profesores han mostrado. Si bien, por su centralidad e implicaciones, se han excluido las expresiones verbales relacionadas con la participación, la pregunta y la respuesta para ubicarlas en un segundo grupo que se definirá y presentará en el siguiente subtítulo, aquí se incluyen tres líneas de enunciados que apuntan, respectivamente, a la adecuación, al posicionamiento y al manejo del habla en la clase.

3.1.1 Adecuar el hablar

Ni docentes ni estudiantes hablan igual o desprevenidamente con los otros habitantes de la escuela. Los profesores, por su parte, parecen entender el diálogo con los estudiantes como un instrumento de enseñanza, más allá de esto, como un instrumento que les es propio y que deben estimular, interrumpir y terminar según la necesidad de ese proceso. Es el profesor quien da la palabra. Profesores de apoyo y estudiantes, ingresan en los diálogos o intercambios bajo las condiciones de cercanía, formalidad, atención y orden que el profesor ha prefigurado.

Con todo, los datos no permiten decir que todos los profesores preparen y usen con discreción este instrumento del que hablamos. El profesor de maestría toma la palabra y termina los conversatorios, y afirma que *“Cuando uno tiene la palabra tiene el poder, pero el mejor poder es el poder consensuado”*; mientras que el profesor de pregrado unas veces interviene sin retomar lo dicho por los estudiantes y otras veces conversa sencilla y abiertamente. Aunque la mayor parte

de las cosas que dice el profesor, las dice a los estudiantes no hay un diálogo amplio con ellos que vaya más allá de la discusión de clase. Siguiendo lo que se ha encontrado en este aparte, los profesores pretenden generar un diálogo, pero este parece esquivo y se asimila a la conversación y a la discusión.

Puede relacionarse con esta última afirmación el que, tal como lo afirman los estudiantes, el profesor hable poco con otros profesores y hable con prisa después de clase, no hable mucho con los estudiantes o hable con ellos dependiendo de su edad. En contraste, los estudiantes hablan y quieren hablar todo el tiempo entre ellos -solo los estudiantes de maestría afirman que no hablan mucho entre ellos- y su forma de hablar quizá tenga más relación con el pretendido diálogo que esas discusiones en las que alguien, que no acaba de entrar al concurso de lo que se dice, da la palabra y fija los plazos. Esto también puede indicar una progresión temporal de la familiaridad con esa discusión circundada por el turno y las reglas del debate.

Esas charlas o conversaciones entre estudiantes parecen caracterizarse por la interpelación, por hablar mientras se hacen otras cosas, por el contacto físico y la poca regulación temática. Allí es válido hablar de diferentes temas a la vez, el desorden que lleva al profesor a interrumpir las discusiones de clase, es la regularidad. Nadie da la palabra, los turnos se quedan en las exposiciones y, sin embargo, conversan más entre ellos que con los profesores y hablan más con otros durante los trabajos en equipo. Cabe preguntarse ¿cuáles son los propósitos de conversar y discutir en clase?, ¿cómo imaginamos los docentes el diálogo que pretendemos suscitar?, ¿pueden nuestros interlocutores dialogar tal como lo pretendemos?

Hay algunos detalles que merecen especial atención en esta parte del análisis: mientras los estudiantes se preparan para hablar en las exposiciones, no sienten que se complementan cuando intervienen y muchos no hablan en las discusiones

—en palabras de ellos, “*hablan siempre los mismos*”— o prefieren salir de la discusión, o ganarla; cuando hablan entre ellos parece que los temas y las intervenciones se sucedieran con facilidad. Hablar con los compañeros ante el profesor y hablar con los mismos compañeros sin la mediación del profesor, es muy diferente. Allí podrían aguardar claves para menguar la “*inutilidad de los debates*”, superar la acumulación de participaciones y generalizar el interés.

Lo anterior se liga con el hecho de que se ubique la distancia entre profesores y estudiantes en el discurso, en el saber y en la forma de decir. Al profesor se le habla la mayor parte de las veces en el espacio de la clase y se le debe hablar con una cortesía que asemejan al respeto. La confianza es difícil de establecer. Durante la observación de las clases fue complicado percibir estos tres factores que acabo de enunciar; fue en las entrevistas en donde se hizo alusión a ellos. Esto indica que aunque esta forma de intercambio parezca tan natural en la escuela, al punto de ser difícil de captar, para los estudiantes es patente y hace que una de las estudiantes diga que “*No se imagina charlar con la profesora*”, que la sola proposición le parezca curiosa y risible.

En el contexto de que en las exposiciones deben hablar los estudiantes y en las otras clases se entiende que quien habla es el profesor, se afirma que lo mejor sería que “*Profesores y estudiantes hablen en la misma clase*”, lo dable sería que el docente entrara en el diálogo, no que lo moderara. Pero esto será difícil en tanto nuestra claridad, saber y discurso sigan siendo referentes de autoridad. Hasta entonces, será la clase la que medie el intercambio. Volviendo a las palabras que inician este aparte, la diferencia y la prevención parecen ser la huella de la adecuación a la que hacemos referencia.

La presunción de que el docente sabe y el estudiante no parece acortar los diálogos, evitar la conjugación de perspectivas y planteos, evitar el contacto. Y aunque el contacto en el diálogo no es necesariamente una confluencia, sí

involucra la reducción al mínimo de la distancia; no puedo dialogar con quien tiene mi palabra y, en consecuencia, puede otorgármela, tampoco con quien puede interrumpirme en virtud de su posición. Con él intercambio, a él recorro para admitir el saber no para compartirlo.

3.1.2 Hablar posicionado en clase

Bajo este título se han agrupado enunciados diversos que tienen en común la referencia a la posición que tienen los hablantes. Esta posición involucra la determinación del ser por la diferencia en el lugar que ocupa en un campo definido, que ha sustentado Bourdieu, y el cambio en las palabras, los enfoques y los propósitos que tengo a mi disposición cuando estoy inmerso en un intercambio verbal que han puesto de presente los estudios del discurso.

El uso del término se sustenta, por ejemplo, en el que los comentarios de los estudiantes se acerquen a la complementación y los de los profesores a la ampliación; el que el signo del discurso de los estudiantes sea la vacilación y el del discurso de los docentes sea la seguridad; el que los estudiantes repitan información y hablen sobre los temas de la clase, mientras que los docentes dicen de qué se hablará en ese espacio. Pero veamos en detalle cada uno de estos puntos.

De acuerdo con los datos obtenidos, uno de los propósitos notables en el habla de los estudiantes es el comentario. Este generalmente se da como reacción a una actividad de la clase, exposición, evaluación o trabajo grupal, *“los estudiantes [...] empiezan a comentar con los demás cómo creen que les fue: “pues yo creo que bien, pero no sé”, “Sus comentarios casi siempre son sobre lo que se está tratando en la clase.”; y se hace en voz baja, “Los estudiantes que tienen la guía*

escriben las respuestas y las comentan en voz baja con algunos de sus compañeros”.

A diferencia del comentario del profesor, el del estudiante, no parece entrar en la clase para introducir nueva información o expresar un saber adicional a lo tratado, se acerca al complemento y a la opinión. El que su comentario se haga *en voz baja* mientras que el profesor *se pone de pie para hacer comentarios adicionales*, parece atribuirle una función menos central y restarle autoridad. El profesor *hace afirmaciones* con sus comentarios y los estudiantes *opinan* con ellos.

De manera similar, se otorga mayor validez al discurso del estudiante si este procede de un texto previamente leído o de lo que ha dicho el profesor. Si no es así la tensión y la inseguridad caracterizan sus palabras, *se le dificulta exponer o no sabe qué decir en exposición*. El discurso del estudiante parece pisar siempre un terreno ajeno para el que hay que prepararse. Tal parece que el estudiante no habla bien. La certeza, la seguridad, el saber, la organización intencional de las palabras son características de las palabras que enseñan, del habla del docente.

Este último aparece obligado a saber. Su discurso es plenamente un discurso porque hace acopio de las figuras, ejemplos y conectores capaces de explicar, validar y enseñar. Hay una posición asombrosamente marcada de estudiantes y docentes en este sentido:

“[El profesor] está hablando convencido de lo que está diciendo y eso hace la clase más activa y le da mucha seguridad a uno de lo que él dice. [...] él habla muy seguro”.

“Enseñar se trata más de llevar a la gente en ese proceso ya con la experiencia y la propiedad para decirles haga esto o haga lo otro y esto es así o no. [...] [El conocimiento] hace que uno tenga algo que decir y

los demás pues, asimismo, sientan que vale la pena ponerle cuidado.”
(Carmen)

Otro de los temas centrales en lo relacionado con el habla es la repetición. Aunque no es lo que los profesores desearían, quizá la misma percepción del discurso del estudiante deriva en que se haga eco de lo dicho por el texto o el profesor y se sienta que *“No se agrega ni se amplía”*. Son los mismos estudiantes los que ven con preocupación que sus compañeros *“Siguen el libreto”* y procuran, preferirían, no repetir.

En la clase suele hablarse, entonces, del tema, de la materia o de lo que ha sucedido con el trabajo: *“[...] Trato de que cuando hablo sea para decir algo bacano, no ahí repetir lo que ya se sabía. [...] Así para todos no se puede hablar cualquier cosa en el salón. Tiene que ser algo que valga la pena.”* (Laura). Pero lo preocupante de esta coincidencia parece expresarlo Samuel con mucha claridad: *“Uno expone como ha aprendido de los profes toda la vida. Y como no es un tema, por eso mismo, de uno, entonces es como a hablar de lo que no sabe y quién sabe para qué.”*.

También se expresó en las entrevistas que cuando los estudiantes hablan con el profesor, lo hacen para decir lo que no entienden, la duda, la pregunta; para contribuir. Las vivencias y la propia experiencia tienen un lugar más restringido. Pues la vivencia del profesor parece configurar más un tema de clase que la del estudiante.

Precisamente, el último título de este aparte, “Hablar para hacer clase”, sólo contiene información referente a los docentes porque no se encontraron enunciados que mostraran que la intervención de los estudiantes se extendiera tanto en el tiempo o fuera tan persistente como la del maestro. Sus palabras configuran la clase, pues los estudiantes hablan al grupo por turnos, en la

exposición, y para expresar sus comentarios con el carácter que antes se ha descrito; en tanto que las suyas “Desarrollan el tema de clase” y “Anuncian lo que se hará”.

“[...] El profe llegó y explicó como las bases de todo [...]. Él comenta y va diciendo las cosas, mientras los grupos exponen. [...] Así como hacen que pueden hablar dos horas seguidas y frescos [...]. Porque digamos él habla [...] y pueden ser hasta cosas de lo que le ha pasado [...]. Él cuando dice a hablar hay veces que se queda ahí y, por ejemplo, los de la exposición pueden estar al frente, pero él se queda hablando y ya después dice: “Bueno, ¿algo más?”. Y ni siquiera han expuesto lo que traían, pero él no se da cuenta.”

“[Al profesor] yo creo que le toca hablar mucho porque a veces es un problema que la gente opine [...]. Y él sí está sentado, pero desde el puesto habla todo o ya cuando quiere exponer algo de él ahí sí se para y se hace al lado del tablero.” (Hernán Darío).

Las circunstancias que rodean el lugar desde el cual hablan docentes y estudiantes en clase se muestran como un factor determinante para que sus discursos alcancen valor y autoridad. Las palabras envuelven un sentido distinto en cada cuerpo y los cuerpos asumiendo su lugar discursivo dan forma distinta a las palabras, las extienden y las ajustan.

3.1.3 Manejar el hablar

Aunque en los dos apartes anteriores se muestra que las exposiciones, los debates y las discusiones hacen parte de la cotidianidad de las clases, también hay un grupo importante de información cuyo tema común es el silencio de los estudiantes y la prevalencia de la voz del docente. Hay unos espacios que

permiten más el habla que otros y la presencia del profesor algunas veces exige silencio. Los estudiantes hablan en voz baja y la voz del profesor es necesariamente fuerte:

“[La profesora] siempre hace eso, se le hace a uno ahí, y le funciona. Porque como que uno la siente ahí y ya da pena seguir hablando. [...] Entonces se pone a hacer las cosas. [...] Sí, la disciplina es similar al silencio, porque si todos hablan es imposible. [...] Y cuando la gente está por ahí en todo el salón o como yo, que siempre me da por comentar, no hasta en serio yo sé que no se puede hacer clase. [...] Sí es necesario que la voz del maestro sea la que más se note para que haya orden porque esos que hablan pasito pues uno ni se da cuenta si es el profe el que habla. A mí no me gusta. Pues no es que griten, pero ahí se ve la autoridad de los manes también.” (Juan Diego)

Para algunos estudiantes, los espacios fuera de clase, como la cafetería, los corredores y el patio, y los tiempos fuera de clase, como los descansos y los intermedios entre bloques, resultan más propicios para hablar. También hay un dato relevante en el que los estudiantes hablan *“cuando se calla el docente”* o *“cuando escribe en el tablero”*. Considero que precisamente en esto radica lo valioso de este segmento del análisis, en esta idea de que la clase o la voz del profesor encuentran un mejor ambiente cuando el estudiante calla.

Esto último aparece con mucha fuerza en casi todos los diarios y en todas las entrevistas. Se hace o guarda silencio cuando los profesores hablan o cuando hay evaluación; hay estados de silencio y ellos mismos consideran que si *“hablan no se puede hacer clase”*. Aunque en segmentos anteriores hay diversos datos en los que los estudiantes hablan en clase con diversas intenciones que van desde el intercambio con profesores y compañeros hasta la exposición de temas, las entrevistas muestran una fuerte preocupación por el mantenimiento del silencio.

Los profesores ordenan el silencio con sus preguntas, con su voz o haciendo más notoria su presencia. El profesor *calla* a los estudiantes y les *pide no hablar*. Uno de los estudiantes dice que el profesor “*no debe permitir hablar en clase*” y otro que “*Censuran a compañeros que hablan mucho*”. La información parece muy sólida a este respecto. El profesor da la palabra y también puede quitarla; es él quien determina los debates, las discusiones y los momentos en los que “*se espera*” silencio. Es claro que la reacción ante este influjo del profesor no es automática y su administración no se cumple siempre, pero en la medida en que el paso por las aulas transcurre, la preparación, el manejo de los momentos en los que se puede hablar y en los que no, es cada vez más obvio.

También hay dos vínculos sobre los que vale la pena volver: la disciplina se asocia con el silencio y hay clases en las que el silencio parece ser más aceptable que en otras. Veamos estas dos afirmaciones:

“Pues yo creo que sí para ser profesor hay que gritar porque la disciplina en un salón es bien importante y si no hacen caso, pues [...] que más se hace, gritar para que los casposos se callen. [...] Creo que hay unos maestros que gritan porque se sienten bien que sus estudiantes se sientan menos que él, o sea, como para mostrar que son importantes y así logran que todos estén sentados mil horas.”
(Juan Diego)

“[...] Más preparadito porque ya toca hablar y decir no cualquier cosa sino lo del tema. Pues a mí me gusta mucho participar, en las que se puede. Pero la mayoría no son así como esta que a uno le toca hablar sino que son de hacer los programas o los ejercicios. [...] uno llega a su puesto y se concentra a trabajar en lo que el profesor esté diciendo o en lo que haya para hacer y así, [...] no hablando ni perdidos. [...] Sí

hay unas clases, como a veces esta de Humanidades, en que uno se puede quedar por allá y no pasa nada. Pues en algunos de los módulos de Humanidades siempre ha pasado lo mismo. En las otras sí vaya elévese y verá que después peor. No sé a mí me gusta poder hablar en clase. Hace resto que no tengo una clase así. [...] Aunque hay veces en que me parece que para lo que se hace deberíamos centrar la clase en hacer puros ejercicios y ya. Mejor que ni hablen. (Samuel)

Hay clases más disciplinadas y disciplinares en las que el habla de los estudiantes parece relegarse sin perjuicio. Pero más allá de eso, en los dos fragmentos anteriores, los estudiantes manifiestan preferencia por su propio silencio. Antes habíamos citado una frase de Juan Diego en la que asemeja la disciplina al silencio, pero esta vez su percepción parece acercarse a la de Samuel y ser enfática en que el salón de clase exige callar, disciplinar la voz. En las clases en las que se habla, dice Samuel, también es posible *perderse*, *elevarse* y aunque a veces le gustaría, es preferible centrar la clase.

En aras de la disciplina, quizá de ese centrarse, es válido y aceptable que el profesor suba la voz y apele al grito. Él puede hablar más fuerte, más duro, y modular su voz para sentar a los estudiantes, generar disciplina y hacer más clara la explicación. Dado que el profesor requiere silencio para que su palabra sea mejor comprendida, resulta deseable que el estudiante murmure, susurre y baje la voz. La clase, esa zona en el tiempo y en el espacio que marca compases y exige cadencias, se hace posible si sus participantes adecúan, posicionan y manejan su palabra.

3.2 Enseñar la participación

Otro de los aspectos interesantes en relación con la asignación de la palabra es la idea de participación y el ejercicio de preguntar y responder, que parecen ser la

forma más lícita de entrar en el intercambio discursivo. Vale aclarar que es el estudiante quien participa, este verbo no se aplicó a los profesores en ninguna de las clases ni de las entrevistas; es posible inferir entonces que el estudiante toma parte de algo que propiamente es del profesor y que él, de otro lado, no participa porque está plenamente en ese algo.

Ahora bien, este participar de los estudiantes tiene una extensión en el tiempo y una oportunidad previamente concertadas. Laura y Samuel mencionaron que uno, en tanto estudiante, *no puede hablar o hacer cualquier cosa*, y a esto se suma el que tampoco pueda hablar o hacer cualquier cosa en cualquier momento. Según lo hallado, los estudiantes *participan por tiempos cortos*, lo hacen *precisa y puntualmente*, por ejemplo *durante un conversatorio*, y pueden *participar callados* o simplemente *entendiendo o haciendo lo dicho*.

Esta participación, correlativamente, puede ser instigada o cortada por los profesores, él puede *“invitar a participar”*, y a veces es un poco obligada, *“se espera”*. Aún así, uno de los diarios de la observación en secundaria describe esta situación:

“Los estudiantes se muestran muy interesados y participan regularmente con ejemplos de lo que sucede en sus casas o en sus familias. Para participar, levantan la mano y empiezan a hablar al mismo tiempo que la levantan, es decir, no esperan una asignación de la palabra. No obstante, nadie se siente cortado en su intervención sino que dan paso al otro como si fuera complemento de lo que venían planteando.”

Parece ser que hay momentos en que la participación fluye de una forma más abierta y les permite *“contar sus experiencias”* y *“complementarse”*; mas hay otros momentos en que *“lo dicho”* o lo *“preguntado”* por el profesor enmarcan aquello

sobre lo cual se puede decir algo y en que el discurso del docente *“no tiene la intención de acallar, pero tampoco invita la participación.”*.

Participar parece ser una forma de entrar en esa conversación o discusión de la clase, que antes se caracterizaba. Con todo, aunque hay pocos datos al respecto, llama la atención que uno de los estudiantes afirme que *“Una vez se entra en la parte teórica, los estudiantes no participan”*. Quizá esto pueda relacionarse con el comentar y el repetir que antes encontrábamos. Si es así, la participación tiene un tinte que roza estas dos palabras y que la aleja de la ampliación y del hablar con propiedad sobre los temas de clase. De hecho, no hay ningún dato en el que los estudiantes desarrollen el tema con sus participaciones, fuera de las exposiciones, en las que se ven instados a tomar la palabra y son evaluados por ello.

Se decía en el primer párrafo de este aparte que a la notoriedad de la participación se suma la del ejercicio de preguntar y responder. Sin embargo, aunque se encontraron muchas alusiones a este tema, la información procede en su mayoría de los diarios de campo, no de las entrevistas; lo cual puede indicar una naturalización de la pregunta y la respuesta que no favorece el que se repare en ellas.

Sin olvidar lo anterior, parece necesario detenerse un poco en el tema y hacer notar que este preguntar y responder no escapa al posicionamiento del habla que hemos empezado a esbozar. De acuerdo con los datos, tanto los profesores como los estudiantes invierten gran parte de sus esfuerzos en plantear preguntas y en contestarlas. Aunque los docentes preguntan un poco más, no puede decirse que alguna de las acciones recaiga de forma predominante en unos o en otros; pese a esto, es indudable que cada uno imprime una función y un carácter distinto a estas acciones.

Tal parece que los estudiantes preguntan para conseguir una información que no tienen y que necesitan *“para resolver dudas”*. Sus preguntas son sobre lo que se ha dicho y cuando entienden, no preguntan. Contrariamente, los profesores preguntan aquello que saben y lo hacen, en la mayoría de los casos, para explicar mejor o para ampliar un poco lo dicho. Esto recuerda los grupos titulados *“Hablar sobre el trabajo de clase”* y *Hablar para hacer clase”* que ya hemos descrito.

Aquí, el posicionamiento que planteamos se apoya en que el profesor pregunta para ratificar, evaluar o centrar la atención y en que *“pide preguntas”*; en tanto que el estudiante pregunta para ubicarse y corresponder a las peticiones del profesor. Las preguntas de los estudiantes no aparecen como parte de un diálogo de saberes, no tenemos datos que muestren la intención de indagar o de poner en duda, incluso, cuando el profesor de pregrado pidió plantear una pregunta crítica sobre el tema expuesto, causó muchas dificultades a los estudiantes. En este sentido, resulta muy interesante el que los profesores muchas veces respondan sus propias preguntas, sin esperar la respuesta de los estudiantes, o que se ponga un cuestionario a los estudiantes y se les digan qué responder en cada punto.

Ahora, las respuestas son, de una parte, para ampliar el saber y, de la otra, para mostrar la comprensión. Esto parece claro, normal, las respuestas del profesor esclarecen y las del estudiante corean, reproducen. En este sentido, unas parecen más voluntarias que las otras. Las observaciones muestran algunos momentos relevantes para ahondar en esto:

“Casi siempre tras una afirmación o pregunta de los estudiantes, [el docente] dice: “No, no, no, no.” y empieza a responder. [...] Sus respuestas son muy completas e intentan abarcar todas las variantes de la duda.”

“Cuando los estudiantes son interrogados se esfuerzan por contestar. Si no saben tartamudean, sonrían o hablan lacónicamente como esperando que ella les dé una ayuda y pidiendo esa ayuda con los ojos. Afirman con la cabeza para ratificar lo que dicen. Si alguien no contesta, los demás lo golpean con el esfero o se ríen”.

El docente *“pregunta para explicar”* y así como invita a participar, también *“invita a los estudiantes a contestar”*. Pero unas y otras respuestas no tienen el mismo valor, no entran con la misma connotación en las conversaciones. El intercambio supedita a cada uno de los interlocutores a una labor en la clase. No se habla siguiendo los mismos indicios, el discurso no se da desde el mismo lugar ni tiene la misma forma.

3.3 “Hay que pensar para hablar”

No es posible pensar el habla sino como acto desarrollado en los cuerpos. Es preciso cuestionar la ya antigua idea que liga el discurso con el alma de los hombres, el habla y las maneras de decir con la propuesta de esencia cartesiana. Esta necesaria reubicación del habla –de la que aquí partimos– impone situar las palabras en la realidad corpórea de los seres humanos, a través de su materialización verbal, que siempre proviene del cuerpo, y existencial, que siempre responde a un mundo vivido. No se trata, entonces, de que el cuerpo sea o bien un instrumento que medie entre una potencia, pensamiento o alma, (Merleau-Ponty. 1945, p. 267) y el discurso exteriorizado, o bien un cofre en el que este se deposita; se trata, más bien, de entenderlo como el lugar que hace posible la producción del discurso y la experiencia que lo motiva. El habla es, a la vez, seña y presencia de nuestro cuerpo.

En este sentido, cada vez que hablamos, se juega toda esa vivencia que somos en el discurso pronunciado; es esa vivencia, situada en el mundo, de cada una de las personas la que produce los sentidos que se ofrecen en las palabras, en los silencios y en las formas de decir. Aparecemos en nuestras palabras y ellas son una forma de nuestra propia materialidad.

Quizá muy por el contrario de los planteamientos que entienden el cuerpo como una carcasa del pensamiento, lo que aquí planteamos es una profunda imbricación entre el cuerpo y todo aquello que hemos representado en el concepto de alma. A este respecto dice Merleau-Ponty:

A partir del momento en el que el hombre se sirve del lenguaje para establecer una relación viva consigo mismo o con sus semejantes, el lenguaje deja de ser un instrumento, un medio, para convertirse en una manifestación, en una revelación del ser íntimo [...] que nos une al mundo y a nuestros semejantes. (2000, p. 266)

Si admitimos lo anterior, es dable que las discusiones y conversaciones en el aula, que hemos mencionado en los numerales anteriores, sean entendidas como formas de intercambio corporal: “*Los daños al cuerpo también se hacen con la palabra*” (Cixous, 2000). Pero ¿qué implica para la educación ubicar los intercambios verbales que se dan en el aula en el cuerpo?, ¿qué implica relacionar los conceptos cuerpo, discusión, conversación y educación? y ¿qué implica la dificultad de hablar de diálogo en las aulas exploradas? Empecemos por ofrecer algunos elementos en torno a esta última pregunta, con la esperanza de que aporten claves para comprender otros cuestionamientos.

Históricamente, se han presentado diferentes posiciones a favor de la centralidad del diálogo en los procesos educativos. Aún así, ese diálogo pedagógico se ha reducido a cualquier tipo de conversación entre docentes y estudiantes; sin fines,

características e implicaciones claras. Pero no todas las interacciones verbales son diálogos y los diálogos entre estudiantes y docentes no tienen las mismas características que los que se dan entre otro tipo de personas o en otro tipo de espacios. Ciertamente, algunas formas de interacción pueden resultar más significativas que otras en la escuela y el asunto no se reduce a ampliar el lenguaje corporal para hacer más efectiva la construcción de conocimiento - aunque esto ya suponga un cambio interesante en relación con lo que podemos encontrar actualmente. Quizás el asunto se relacione con permitir una palabra menos institucionalizada e impugnar la necesidad de autoridad y control en el intercambio.

Regularmente, el diálogo pedagógico se asocia con la “mayéutica”, es decir, se entiende como un método más o menos definido para orientar al estudiante a través de preguntas intencionadas. De seguro, hay mucho de cierto en esta asociación. Los diálogos cotidianos entre docentes y estudiantes pueden llegar a ser interacciones donde todo lo que se quiere decir se calla y lo que no se piensa se expresa. Sea como fuere, la “mayéutica” está lejos de ser un método pedagógico sistemático; el mismo Sócrates empleaba muy diferentes maneras de preguntar según las circunstancias (Gadamer, 1980) y, como se sabe, en el sustrato de todos los diálogos socráticos se encuentra la dialéctica. En consecuencia, es difícil entender el diálogo pedagógico como una técnica más o menos uniforme.

De la misma forma, es difícil sostener, con Platón y Sócrates, que todos los diálogos deben llevar al aprendiz a un puerto seguro y concreto o que tras la interacción comunicativa está aguardándonos la Verdad, la idea que ya habíamos sido. Por consiguiente, nuestra visión sobre el diálogo pedagógico debe acoger nuevas fuentes.

El saber de forma predeterminada a dónde nos conducirá el diálogo equivale a negarlo. De la misma forma, pensar que todos los diálogos conducen a acuerdos o consensos es ingenuo. El valor de la confusión -en el sentido más latino del término: mezcla, desorden, turbación- que tiene lugar durante las relaciones comunicativas está en su presencia más que en el lugar al que nos conducen. Freire (1987) precisa que la meta de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos es el desarrollo común del entendimiento por medio de un proceso de indagación compartida y de la conciencia personal y política de los participantes; la aserción está muy lejos de informar a un receptor ignorante las aserciones de una especialidad. Hay en estas palabras un compromiso explícito con la pedagogía liberadora y con el cuestionamiento a la posición de autoridad que encarna el profesor. Aunque bajo esta concepción también se corra el riesgo de restringir los puntos de llegada del diálogo, su carácter exploratorio.

Si esto es así, el diálogo pedagógico, que Fullat (2000) entiende como la relación comunicativa entre dos o más interlocutores deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje, aparece como un recurso singular para cuestionar las relaciones de dominación que acechan la escuela, la tradición intelectual que garantiza el poder sobre los que no son “pares” y las concepciones uniformes sobre los estudiantes. Para que haya diálogo hay que garantizar que todos tienen algo que decir y que todos valoran fundamentalmente la posición propia y la de los otros.

Freire, rememorando a Dewey, también ha puesto de presente la importancia de los “ambientes dialógicos” en los espacios educativos. Desde diferentes propósitos, han coincidido en caracterizar el diálogo como una relación comunicativa, distinta de la charla, la conversación o la discusión, que supone lazos sentimentales como el respeto, la confianza, el interés, y la expresión de rasgos de carácter como la capacidad de escuchar y la apertura ante el desacuerdo (Burbules, 1993).

Como puede verse, la concepción de diálogo que se ha esbozado comporta una visión descentrada y no autoritaria de la formación. Detengámonos un momento en esas afirmaciones. Conceder que se dialoga con las palabras del cuerpo conlleva asumir que cada una de nuestras palabras, su elección, ordenación y el sentido que se les atribuye, ponen de presente el ser de nuestra historia y nuestro presente. Conceder que el diálogo requiere ponerse en juego es romper con las jerarquías tradicionales que estructuran la escuela; hablar de apertura exige difuminar la prevención y reposicionar la diferencia. Gadamer (1976) plantea que:

Quando iniciamos un diálogo con otra persona y nos vemos llevados por el diálogo, lo determinante no es ya la voluntad de la persona individual, que se contiene o se arriesga. Antes bien, lo que está en juego en el diálogo es la ley del asunto; ella suscita afirmaciones y réplicas y al final las hace jugar entre sí. Decimos que conducimos a una conversación, pero cuanto más fundamental es una conversación menos está su conducción en la voluntad de alguno de los interlocutores. Más bien, en general, es más correcto decir que caemos en la conversación o, aún, que nos envolvemos en ella.

En la interacción verbal, el ser humano expresa y amplía sus experiencias, intereses, representaciones, motivaciones, interrogantes y saberes. En este sentido, se construye individual y socialmente mediante un sistema de comunicación, fundamental simbólico, que, junto con la expresión gestual y con el movimiento, posibilita y encarna la relación que establecemos con los otros. En la descripción de la forma como esas relaciones comunicativas nos “envuelven”, es preciso cuestionar la comprensión de los cuerpos-ser de los otros, para nuestro caso de esos otros que habitan las aulas, como una suma de partes que existe como cosa o como consciencia (Merleau-Ponty, 1985), y decir, con Heidegger,

que el ser es un ser en el tiempo y en el mundo, un ser que habita, por tanto, es un ser que existe en su cuerpo, no con su cuerpo.

Dicho esto, volvemos con más argumentos a la idea con la que se inició este aparte, no es posible pensar el habla sino como acto desarrollado en los cuerpos, y podemos entretenerla con las implicaciones que hemos señalado en torno a la dificultad de hablar de diálogo en las aulas exploradas. En síntesis, la interacción verbal es una forma de aparecer de la interacción corporal que encuentra una de sus expresiones más auténticas en el diálogo. Pero como no hemos encontrado que en la escuela las interacciones verbales superen lo teleológico, acepten lo sentimental y permitan aquel “envolverse”, no podemos afirmar que en la escuela haya algo más que conversación y discusión.

A lo largo de la presentación de los datos, se hace evidente que en estas escuelas no todos tienen algo autorizado que decir o aprecian fundamentadamente las posiciones de los otros. De ahí que ante la pregunta por la relación entre los conceptos cuerpo, discusión, conversación y educación, tengamos que decir que en las discusiones y conversaciones que se producen en la escuela, al menos en la que pudimos conocer, la enseñanza de los posicionamientos y las adecuaciones impide el diálogo. ¿Hasta qué punto impedirá la posibilidad misma de educar?

Walter Benjamin decía que la narración tiene lugar en la experiencia, pero también en la transmisión. De este modo, en un mundo, el moderno, en el que los procesos de transmisión, y, por lo tanto, los procesos pedagógicos, también se han visto seriamente afectados, la narración no puede tener lugar. En la modernidad se da una crisis de transmisión, entre otras cosas porque desde un punto de vista pedagógico la scientia ha substituido en gran medida a la sapientia. El profesor ha ocupado el lugar del maestro.

Al interior del salón, el profesor es el encargado de organizar el hablar de los estudiantes, de “recortar los decires”, en palabras de Orlandi. De manera que es él quien determina los momentos en los cuales los estudiantes deben pronunciarse y las maneras como deben hacerlo. Al mismo tiempo, también es el encargado de decidir la forma de involucrarse en el discurso. Este ejercicio de enseñar las voces hace que ellos distingan los límites de lo que puede y no puede ser dicho, es decir, hace que los estudiantes aprendan una forma particular de orden del discurso. Dice Deleuze, a propósito de estas regulaciones, que “las imágenes sonoras se encarnan y dicen lo que nos debe interesar en las otras imágenes: ellas editan nuestra percepción” (1992, p. 58).

Esta forma de signar los silencios, las formas y los momentos de hablar, así como el valor y el sentido de la acción misma, se muestra en la obligación de silenciarse o de hablar que manejan los profesores. No está bien silenciarse siempre, la ausencia de palabras es válida si acontece en el momento debido y también es un poder del docente sustraer a los estudiantes del silencio y ponerlos a hablar. Análogamente, cuando se obliga a hablar, a tomar parte a través del habla, no se está incitando cualquier decir, antes bien, es un decir específico deseado e impuesto por el profesor.

Pongamos por caso el continuo evento de responder las preguntas de la profesora con lo que se ha dicho antes o con lo del libro. Los cuerpos de los estudiantes están en el salón para responder y para saber; de alguna manera, se entienden como vehículos y no como agentes de la interacción. Si las comunidades de aprendizaje son el resultado del esfuerzo dialogante e igualitario de muchas personas, antes que el resultado del examen cientificista y autoritario del reflejo de la realidad, como sugiere Ramón Flecha, se podría afirmar que el cuerpo dual que privilegian las interacciones halladas es a la vez un obstáculo y un sino.

Por tanto, es necesario desnaturalizar y cuestionar esos referentes, conocer factores de diálogo que hasta ahora han pasado desapercibidos o ignorados, para desarrollar el juego del lenguaje corporal conscientemente (Restrepo, 2001). Asimismo, es necesario rescatar la noción griega de saber -sapere- como el acto de gustar o probar, de conocer por el sabor, por el cuerpo, para permitir el desarrollo de una reciprocidad más integral. Todo esto porque “tenemos que ser lo bastante similares para que la comunicación ocurra, pero lo bastante diferentes para hacer que valga la pena” (Burbules, 1993).

Hablar adecuándose a una figura pretendida de lo que es ser profesor y ser estudiante, cambiando las formas de decir; asumiendo una posición ante el saber, de propiedad o carencia; y manejando el acento de lo que decimos, el lugar en el que decimos; difícilmente permite *caer* en el intercambio fundamental que alude Gadamer y definitivamente nos aleja de hacer que ese intercambio *valga la pena*. Claro, siempre podemos optar por hacer que en las escuelas los diálogos sean distintos, podemos defender, para ponerlo en términos de Foucault (2003), el control, la selección y la redistribución de los discursos; la palabra prohibida como requerimiento de nuestros proyectos.

La asignación verbal, de hecho, puede estar nombrando esta opción que acabamos de mencionar. Alude, pues, la imposición a la vez física y simbólica de una marca en nuestra manera aparecer en el verbo y de vivirlo. Dice el hijo del rey, en la novela Ciudadela de Saint-Exupéry:

El poder no se explica por el rigor, sino por la mera sencillez del lenguaje. Y ciertamente, es necesario el rigor para imponer el lenguaje nuevo, pues nada lo demuestra y no es más verdadero ni más falso, sino otro. Pero ¿cómo impondría el rigor un lenguaje que por sí mismo dividiría a los hombres permitiéndoles contradecirse? Porque imponer semejante lenguaje es imponer la división y dismantelar el rigor. Lo

puedo, a mi arbitrio, cuando simplifico. Entonces impongo al hombre de porvenir otro porvenir más extendido, más claro, más generoso y más ferviente, al fin unido a él mismo en sus aspiraciones, y una vez que llega a ser, como si renegara de la larva que descubre haber sido, se hace mi aliado y el soldado de mi rigor. Y mi rigor no tiene otro cimiento que su papel. [...] ¿Por qué tienen necesidad de una extensión que sólo el lenguaje les confiere? Quizá porque todo para ellos pierde su significado. Aunque no juegues tu fortuna a los dados, es bueno, sin embargo, que los dados te puedan significar en sueño dominios y rebaños, barras de oro, diamantes que no posees. Que son de otras partes. Pero llega la hora en que los dados nada representan. Y no hay ya juego posible.

4. ASIGNACIÓN EXPRESIVA

En este aparte se han incluido todo los enunciados que guardan relación con la expresión no verbal de docentes y estudiantes. Si bien la separación entre lo que pronunciamos y aquellas otras formas de decir que salen de nosotros para acompañar esa pronunciación puede tornarse artificial, la distinción entre lo verbal y la expresión atiende a que hay muchos mensajes que circulan sin palabras en el aula de clase, a que el gesto y la mirada no sólo complementan el discurso, y a que los participantes de la investigación parecen establecer una división entre el conocimiento o saber, que se transmite verbalmente, y “*lo que se es*”, que se transmitiría con la manera de ser o el comportamiento, que es necesario indagar. Leamos los siguientes fragmentos:

“[El conocimiento] hace que uno tenga algo que decir y los demás pues, asimismo, sientan que vale la pena ponerle cuidado.

[...] [Orientar a los estudiantes] se mete más en lo que él es como persona. [...] En que sepa manejarse como persona no solo con lo que sabe sino en la manera de ser. [...] Una cosa es saber mucho de lo que estudia y otra la persona que es y cómo logra las cosas que quiere o se porta ya en la sociedad.” (Carmen)

“Los profes no dicen lo que parece [...].” (Samuel)

Carmen separa el conocimiento de la orientación y, con ello, el saber de la manera de ser y de portarse. Para ella, es necesario enseñar de formas diferentes estos factores. Allí pueden ubicarse muchas preguntas y hay una división latente entre el saber y el ser que resulta muy llamativa en este trabajo. De forma similar, Samuel anuncia que es preciso captar otras cosas fuera del discurso para comprender lo que los profesores dicen. Aquí podríamos extender ese anuncio y afirmar que la participación, la forma de hablar y de callar tienen un correlato en aquello que se

mira, en la risa y en los ademanes, que resulta básico para tener una percepción más completa de lo que ocurre.

En función de lo anterior, a continuación se expondrán dos grupos de información en los que se detallan las miradas y los gestos. Las miradas, esas formas de dirigir e intencionar nuestra presencia que se sirven de la inclinación y la luminosidad para componer un lenguaje propio; y los gestos, movimientos del cuerpo que se distinguen por tener la única intencionalidad de significar. Al final, siguiendo con el recurso y con las precisiones que se hicieron en el capítulo anterior, se incluye un subtítulo en el que se ponen en diálogo los enunciados con los hallazgos y apreciaciones de otros autores.

4.1 Enseñar la mirada

Uno de los sucesos más interesantes en las aulas de la clase son las miradas. Parecen estar siempre, cerrar los ojos es extraño. Siempre se está mirando a alguien, en algún lugar y de una manera determinada. A partir del ver, por sobre otras acciones, se reconoce la tan preciada atención. También a partir del ver puede contextualizarse un movimiento o una palabra. Nuestras miradas tienen un quién, un qué, un a dónde, un cómo y un para qué que dependen de aquello que somos.

La información acopiada muestra, por ejemplo, que la posición de las personas con las que se comparte en el aula de clase marca focos de atención a nuestro ver. Regularmente, durante los bloques, el profesor mira a los estudiantes y los estudiantes al profesor como una forma de permanecer en relación, de hacer la clase. El profesor se ubica donde todos puedan verlo (más adelante volveremos sobre esto) y los estudiantes se ubican de manera que puedan mirar el cuerpo y las acciones del docente. La importancia enfoca las miradas y no puede olvidarse

que, como han hecho notar Derrida y Cixous, la vista implica distancia y parece necesario defender la miopía en tanto implica la necesidad de tocar, de acercarse.

“[Los estudiantes] siguen con los ojos todos los movimientos de la profesora [...] todos la siguen con sus miradas.” (Diario 1.8)

“El estudiante continúa hablando, se desplaza al centro del salón [...], su mirada está centrada en los ojos de su compañero de exposición y en el público.” (Diario 2.4)

Es de subrayar que los diarios validan la idea de que no es la sola observación la que se juega cuando vemos algo sino que a través de ella se operan clasificaciones y finalidades. En una clase, los estudiantes pueden *“Mirar al docente de forma densa y cansada”* y el profesor *“Mirar expectante a los estudiantes”*. Así también, el profesor parece ser más consciente y acudir a las tonalidades de su mirada para darse a entender. En palabras de los estudiantes, los docentes *“fijan su mirada en una persona cuando explican”* y esto apareció en diferentes diarios en los que se afirma que *“Mira a los ojos a los estudiantes cuando repite”, “cuando concluye”,* pero *“No mira a los estudiantes mientras hace recomendaciones”*.

Aunado a lo anterior, se pudo concluir que los estudiantes miran los textos que se allegan para la clase y el tablero de forma más insistente que los profesores. El docente repara pocas veces en esos textos y en los elementos de clase, pues para él la centralidad está en el público. Y aunque unos y otros repasan con sus ojos, continuamente, los bordes del salón, las ventanas, el piso, el techo; los docentes miran continuamente el suelo, mientras que los estudiantes miran hacia arriba, hacia el frente y, de forma predominante, a través de la ventana. Es curioso, incluso, el relato de Juan Diego en el que unos estudiantes van a la ventana y *“Miran por la ventana para molestar a la profesora”*.

Desde luego, cada uno de estos cambios en el qué, el quién y el dónde de las miradas refiere la naturaleza de lo que entendemos por estar en clase y por hacer clase, pero en donde pueden encontrarse más elementos para ahondar en el tema es en el cómo y en el para qué. “Bajar o esquivar la mirada”, pedir aprobación, extraviar, relajar e integrar la mirada, nos hablan de la labor de los estudiantes, de sus condiciones:

“[...] hay veces en que uno con la sola mirada ya se nota que no entendió [...]” (Laura)

Lo mismo sucede con los enunciados en los que se dice que los profesores censuran, organizan, acallan y evalúan la comprensión hablando con sus ojos:

“La profesora se queda mirando a una persona y parece que estuviera hablando solo con ella, y cuando es a mí, a veces me pone como nerviosa.” (Laura)

Este último dato enmarca el grupo de enunciados en los que el profesor usa su mirada para revisar las acciones de los estudiantes, el cumplimiento de las tareas. El ver del profesor es un valorar que le permite ajustar acciones y tomar decisiones. El estudiante no revisa en las sesiones, al menos no de forma tan urgente, como lo hace el docente. La escuela parece predisponer cambios en las miradas de unos y otros, siempre los ojos atienden, vigilan, aprecian, se fijan, piden, pero en los espacios de clase estas intenciones se matizan para llevar a cabo una tarea concreta.

“Mientras los estudiantes contestan la evaluación, miran el suelo o hacia la ventana, [...] y cuando sus miradas se cruzan con la de la profesora, bajan los ojos o voltean. Quienes sacan algo de la maleta o

piden prestado algo miran a la profesora mientras lo hacen, como buscando su aprobación o para estar atentos a sus comentarios. [...] Tras una hora hay muchachos que miran más por la ventana que a la prueba [...]. (Diario 2.4)

4.2 Enseñar el gesto

En este aparte reuniremos información muy variada que hace referencia a acciones tan disímiles como expresar el orden de la clase, reír o aburrirse, aprender, explicar, asentir y negar, pero que tienen en común el elemento gestual. Más adelante examinaremos algunas de estas acciones desde la perspectiva del movimiento; entre tanto, interesa solamente hacer alusión a los ademanes que hacemos para expresar que las estamos viviendo, que estamos involucrados en ellas.

Como puede inferirse de esta última oración, con la palabra gestos estamos nombrando nuestra manera de expresar sin palabras una experiencia. En este sentido, los gestos combinan la voluntad, el compromiso y el desasosiego. No se puede negar que nuestros gestos obedecen a nuestra historia, que nos refieren a ella, pero tampoco se puede negar que aparecen distintos en cada uno de nosotros, tan solo por el hecho de que seamos nosotros quienes los estamos recreando. El gesto impide generalización, pero alude significados compartidos.

Es así como la seguridad en el caminar, la firmeza en los músculos del rostro, de las piernas y de las manos; o bien, el recogimiento del cuerpo, la intención de no mostrarse exagerado, gracioso, demasiado expresivo, denuncian una forma a la vez original y habitual de establecerse un determinado espacio.

Se habla de orden en el primer título de este aparte porque acciones de los estudiantes como fruncir el ceño y ocultar o hacer notar bostezos y risas son formas de “*mostrar respeto*”. Con el gesto de seriedad y la formalidad que muestra el profesor se hace ver que la clase no es un espacio que permita, en el que se esperen, todo tipo de acciones. Tal parece que la clase permite pocos gestos y que allí los más autorizados son los que revelen concordancia con el desempeño propuesto.

Ubicamos la acción de reír en un grupo especial por la importancia que esta parece tener, en un sentido didáctico y organizacional, pero su forma de presentarse o no sigue esta misma concordancia de la que hablábamos. La clase otorga una forma de emerger, una posición, al reír. De forma más propia es el estudiante quien puede reírse, aunque no puede hacerlo todo el tiempo, puede hacerlo a carcajadas, sobre el tema de la clase o bromear; no así el profesor, quien parece tener la tarea de hacer reír, de decir chistes y solamente sonríe, “*No se ríe a carcajadas*”. También son relevantes las siguientes entradas:

“Al cabo de un rato, unos muchachos de décimo que estaban atrás comienzan a reír [...]. Inmediatamente, dos profesores se paran al lado de ellos sin decirles nada y los muchachos los miran.” (Diario 1.6)

“Uno de los muchachos empieza a golpear el puesto con los esferos [...]. Ella lo mira fijamente, sonríe [...].”(Diario 1.4)

Se advierte que no pueden permitirse risas fuertes o risas que aparezcan fuera de los momentos proyectados. Paralelamente puede entreeverse que la risa del profesor también se usa para expresar autoridad. De ahí que se otorgue centralidad a este gesto que abriga tantos propósitos y posibilidades.

“Pues, no debería ser así porque yo por lo menos no me río para molestar sino que a uno le cuentan algo o pasa algo y le da risa, también porque a veces pues cuando la gente está haciendo cosas pues no se puede ni hablar o cuando no se escucha lo que dicen como que se vuelve una mamera todo.” (Juan Diego)

Si aceptamos sus palabras, este estudiante se ríe para aliviar un poco el silencio. Es decir, la risa no pretende perturbar el orden de la clase, por lo menos deliberadamente. No obstante, precisa una observación constante.

Sería interesante poner esta última observación frente a los enunciados que se presentan bajo el título “Expresar aburrimiento”. En ellos se reúne información en torno a las actitudes y manifestaciones de cansancio de los estudiantes en las aulas. No se encontraron datos tan claros sobre los docentes en este sentido, a excepción de los siguientes enunciados: *Se acomoda en silla con brazos cruzados, Apoya su cara en la mano izquierda durante exposición y Apoya su cabeza en la mano durante exposición.* En ellos se describen algunas de las actitudes del profesor de pregrado durante las exposiciones de los estudiantes. En ellas, él permaneció la mayor parte del tiempo sentado y poniendo atención.

Contrastan, entonces, los bostezos, los estiramientos, las distensiones y los rostros de cansancio que se observaron en los estudiantes. Juan Diego afirma que:

“Por lo general que uno tenga que estar quieto y en silencio causa pereza. [...] Molesto porque o si no me da como un sueño. [...] Me gusta que las clases sean bien, pero también me parece que exageran entonces ya se vuelve cansón. Y es que es mucho tiempo [...]”

Y esto parece confirmarse con otras entrevistas en las que se habla del deseo de salir o del aburrimiento, de la posibilidad de aburrirse en las clases. Aunque una de las estudiantes de secundaria dice *“No aburrirse de estar en el colegio”*. La pregunta obligada es ¿cuáles son los factores que generan estas actitudes y sensaciones?, ¿qué tienen las clases para los docentes que no parecen aburrirlos? y ¿qué genera el tedio en los estudiantes? Seguramente, ya hay muchas páginas con estas respuestas, pese a esto el fenómeno persiste. Encuentro que en las próximas descripciones también podrán acopiarse nuevos elementos para decidir el alcance de estos interrogantes.

Antes de avanzar es preciso decir que hay dos enunciados en los que los estudiantes de secundaria *“Dejan de expresar tedio y ganas de estar afuera”*, sin embargo, esta situación se da en un momento en el que ellos se apartan un poco del tema de la clase para burlarse de uno de los estudiantes, lo cual generó risas que modificaron los ánimos. Ante esto también vale la pena caracterizar el enunciado en el que los estudiantes de maestría *“Echan los cuerpos adelante cuando se muestran cansados”*, pues en este último hay una decisión expresa de mantenerse atento a clase a pesar del cansancio. Carmen, en otro momento, dice que *“Uno ya está viejo curtido y sabe que mal o bien le toca hacer las cosas”*.

A pesar de ese saber que inclina hacia adelante los cuerpos, no todos los profesores actúan o puede ser que su reacción no resulte eficaz. Del profesor de maestría se dice que *“Advierte el agotamiento de los estudiantes”* y, como se relata en el diario, enseguida se para de su silla y anuncia la llegada de sus últimas palabras; de los profesores de pregrado, que hay algunos que *“No actúan ante el aburrimiento de los estudiantes”* y otros que *“Cambian el trabajo si los estudiantes se aburren”*. Puede percibirse que, en la medida en que los grados avanzan, las clases se hacen menos activas para los estudiantes, mas, paradójicamente, los estudiantes de maestría, quienes tienen los bloques más largos, son los que menos expresan aburrimiento.

Los últimos tres grupos de información con los que concluye este aparte se alejan un poco de los temas que hasta aquí hemos tratado; sin embargo, debe reiterarse que guardan con ellos el nexo de la expresividad. Se citan a continuación todas las alusiones encontradas en relación con los ademanes de los docentes para explicar, de los estudiantes para aprender y de unos y otros para asentir y negar.

Es preciso anotar que en la titulación se usa el término explicar, y no enseñar, porque ese fue el que usaron los participantes de la investigación. La enseñanza no apareció de manera patente en los diarios y entrevistas, aún así, se uso en la categorización por su potencialidad para hacer ver con nuevos ojos esto que hace mucho nos envuelve, para reconstruir sin reemplazar. La misma razón operó para elegir el término aprender, entre otros semánticamente similares.

Partiendo de lo dicho, anticiparemos que se encontró una gran cantidad de información que retrata la manera como los docentes usan su cabeza, sus brazos, sus manos y sus piernas para enfatizar, ilustrar, aclarar, reforzar... Explicar involucra una serie de aprendizajes e improvisaciones que activan todas las partes del cuerpo. Como se escribió antes, el habla, el silencio y la sonrisa se entretienen en esta acción, pero no son suficientes. Parece que gran parte del propósito depende de *“Hacer la clase más activa con gestos”* y de *“Expresar la complejidad de tema con el cuerpo”*.

En esta labor, las manos ocupan un papel protagónico, los profesores siempre mueven las manos”: las unen frente al cuerpo y las mueven al compás de las ideas y de las palabras, las llevan al centro para enfatizar y hacen círculos con ellas para expresar desarrollo. Las manos se levantan para *“aquietar, objetar y señalar lo importante”*; dan fuerza a las frases que pretenden sentenciar o aseverar algo. En ocasiones, se unen al rostro y a la cabeza para aseverar, para preguntar o para imitar la disculpa. Por lo general, *“No se relajan”*, *“No se dejan*

caer” y su quietud se torna notoria, se mueven “*para decir cómo son las cosas y sus relaciones*”.

De otro lado, “*La profesora saca adelante la cabeza y abre más los ojos cuando pregunta*”, “*Abre los ojos cuando concluye*” y “*Abre los ojos para reclamar*”; sus expresiones alertan a los estudiantes sobre el carácter del momento y de lo que se dice. También se mueven los brazos de un lado a otro y se camina mientras se habla. El enfoque, la inclinación y la tensión del cuerpo indican atención, afirmación y énfasis.

Se dice que dar la espalda o no ponerse de pie puede perjudicar la dinámica de la clase o leerse como falta de saber o de ánimo; la quietud también es un gesto. Todo asemeja una representación, pero si la metáfora es posible, sería una representación que opera según las reglas de su propio mundo, que resulta familiar sólo porque alude su propia y particular realidad. Es en este sentido que “*Reforzar con gestos la hilaridad de la conversación*”, “*Reforzar los conectores con el cuerpo*”, resulta fundamental para traer al espacio de la clase la densidad de lo que se nombra.

Más también los estudiantes expresan lo que les pertenece de todo aquello, “*Se integran a la clase de forma gestual*”. Desde luego, su posibilidad de hacer gestos se reduce a aquello que la silla permite. El estudiante no podría “*Enfatizar golpeando el piso con el pie*”, como lo hace el docente, porque su posición física lo dificultaría y sería extraño que señalara “*su pecho cuando habla de sus experiencias*”, dada su posición temporal y jerárquica. Resulta propio de lo que se le ha asignado que “*Alce las cejas para expresar dificultad*”, “*Expresa confusión mientras atiende y preocupación durante la evaluación*”.

En el relato de las exposiciones se apunta que:

“Mientras [el estudiante] va explicando y dice otro tanto. [...] También usa sus manos para explicar, pero los movimientos no son como los del profesor, son más sueltos, menos aseverativos y más como una ayuda para avanzar. El otro expositor está recostado en el tablero con las manos atrás sosteniendo unos papeles.” (Diario 2.1)

Hay una fuerte distancia entre lo que pretenden los gestos que proceden de la idea de aprender y aquellos que explican. Aunque los estudiantes también unen las manos al frente, lo hacen cuando se les ha dado la palabra en el contexto de una exposición y levantan la mano para *“preguntar, participar o llamar a la profesora”*, no para *“aquietar, objetar y señalar lo importante”*. No tenemos datos en los que el aprender vincule las piernas, los brazos, la cabeza o los ojos, los hay, pocos, para las manos y el rostro. Pero estas manos y rostros no intervienen de forma tan decidida, lo que ofrece referentes a la siguiente afirmación de Carmen:

“Sí, porque uno, pues no es exagerado, ¿no?, pero de todas maneras le está diciendo si está de acuerdo o qué no entendió y no necesita estar levantando la mano. Esa es una habilidad de un buen profesor darse cuenta de lo que está pensando la gente sin que se diga y Fernando es muy bueno en eso.”

En el siguiente grupo se encuentran más datos a este respecto, pues se dice que los estudiantes usan gestos de asentimiento para ratificar respuestas, expresar su acuerdo o su falta de comprensión. No niegan, como sí lo hacen los profesores, ni emiten juicios con su asentimiento. El profesor de maestría parece ser quien más evidencia con sus gestos esa facultad:

“Él empieza a hacer esa cara de que uno no sabe y a decir que no. [...] Yo creo que [el gesto para decir no del profesor] es como para

que uno corrija lo que hace y caiga en cuenta de cómo hacer, o sea, hacerlo mejor, [...].” (Carmen)

Puede decirse, por último, que estas características diferenciadas de los gestos en la escuela son aprobadas y compartidas por todos. Su cuestionamiento es externo y requiere una pregunta por los horizontes de la educación

4.3 “A donde fueres haz lo que vieres”

Siempre me ha llamado la atención el efecto de infinito que se produce cuando se enfrentan dos espejos. Siempre hay un nuevo espejo en esa ilusión, que podría simular la profundidad. Siempre parece aguardar algo en el fondo. Pareciera que las posibilidades son infinitas. Si los espejos embelesan y envanecen, estos espejos reflejados quizá puedan deslumbrar hasta la obcecación. ¿En qué sentido podríamos asemejar los gestos y las miradas a estos reflejos?

El más allá que hemos atribuido a los gestos, su condena a la representatividad, aleja la posibilidad de pensarlos como verbos del cuerpo. Así como hemos instrumentalizado el lenguaje, queremos ver en ellos un punto intermedio entre el ser o la mente y el hecho mismo de la expresión. Pero tal como afirma Planella “*La retórica es también una educación del cuerpo, del gesto del cuerpo*” (2003, p. 100), siempre será posible asumir los gestos como una concreción del carácter situacional del cuerpo, de su estar en un lugar del mundo. De manera que, más que reflejos –tendidos al infinito–, sean pensables como vivificaciones del encuentro del ser humano con los otros.

Cómo se agotan nuestras metáforas usuales si aquel mirar al piso o aquella mirada para expresar que no se entendió, para censurar, integran ellas mismas la sensación de reprobación, son una falta de comprensión y la censura. Si acaso

aquel mensaje no usa al gesto de manera mecánica y si lo que sentimos no emerge, al menos en un sentido vertical, podríamos comprender la expresión como actualización de nuestra existencia. ¿Qué sería de la censura sin su gesto?

Y todo esto es fundamental sólo porque si no compartimos este punto de partida será difícil ubicar otros nexos necesarios: estamos planteando aquí que la palabra y los gestos integran nuestra relación inmanente con el mundo, no son solo datos acerca de ella. El sistema gestual es, en este sentido, una concreción necesaria del encuentro entre el ser humano y el mundo que posibilita la construcción de diferentes totalidades expresivas, diferentes formas simbólicas ordenadas en el cuerpo. Hay diversos argumentos acuñados en este sentido.

En el “ser en el mundo” que pone de presente Martín Heidegger ya puede inferirse la correlación entre el diálogo del hombre con el mundo y la posibilidad misma de existencia. En razón de que la vida está siempre por construirse, el cuerpo no puede entenderse como un objeto indiferente que se deja habitar por ella, que recibe sus mensajes. Es preciso que proyecte sus experiencias y se combine con las cosas que lo rodean. Y es en este combinarse que los gestos se verifican ante el otro y que los gestos del otro son para mí el horizonte de su existencia. Así como el hilo de Ariadna era en sí mismo el laberinto, nuestros gestos son la presencia misma de nuestra coincidencia con el otro –no su rastro. Si este dar la cara fuera solo un testimonio, ¿en dónde se hallaría el de nuestra existencia?

Merleau-Ponty, desde una postura que radicaliza nuestra pertenencia al mundo, afirma que *“El hilo entre la palabra y el sentido vivo no es un hilo exterior de asociación; el sentido habita la expresión -no es un acompañamiento exterior de los procesos intelectuales-”* (1945, p. 262). De acuerdo con lo anterior, los gestos comportan un sentido en ellos mismos. Siguiendo con el mismo autor:

“La comunicación o la comprensión de los gestos se obtiene por la reciprocidad de mis intenciones y los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles en la conducta del otro. Todo pasa como si la intención del otro habitara mi cuerpo o como si mis intenciones habitaran las suyas” (1967, p. 214).

Pierre Guiraud (1997) en su texto “Lenguaje del Cuerpo” afirma que retratamos lo moral en lo físico, que gestos y comportamientos corporales aparecen ante nosotros como signos de inclusión y exclusión; ofrece algunos ejemplos:

- Cabeza y ojos abajo en el saludo señalan sumisión; mientras que cabeza y ojos al frente señalan sinceridad, diálogo paritario o igualdad.
- Una frente ancha puede ser señal de inteligencia, de ideas; mientras que unos labios carnosos pueden ser señal de instintos, animalidad, vitalidad.

Sin embargo, cabría preguntar si cuando esos labios que refiere Guiraud aparecen ante nosotros son auténticamente una señal y no la presencia del deseo que convocan. El hecho de que el valor de los gestos “dependa de la función que contraigan entre ellos en un acto concreto” (Pericot, 1987, p. 101), no puede confundirse con aquello que su aparición implica en nuestro reconocimiento de los otros y de nosotros mismos.

En el último aparte del capítulo anterior citábamos que los significados propios de los signos bien pueden comprenderse como metáforas usuales; no así el gesto, cuya referencialidad es mucho más inmediata en tanto que aparece como la más propia posibilidad de imaginar la emoción que acompaña, aunque las valoraciones que les otorguemos obedezcan a tantos y tan arraigados juicios convencionales.

De suerte que las miradas y gestos que hemos descrito en los dos apartes anteriores más que dar testimonio de lo que piensan estudiantes y docentes, nos

dan testimonio de su ser y de aquello que integra su existencia. El que nuestra mirada revise a los otros no sólo comporta la huella de un rol asumido. Principalmente, implica que somos esos ojos que verifican y examinan y que desde allí nos otorgamos sentido. Reír a carcajadas, sonreír o preferir contar chistes para que sean los otros quienes rían no es del todo una elección; así como hacer círculos con las manos para explicar el desarrollo de algo, solo puede expresar nuestro pensamiento sobre el tema si estamos viviendo una existencia que se desarrolla de esa forma (Cfr. Merleau-Ponty, 1945, p. 430).

Este mismo autor plantea que en el ser humano todo es fabricado y natural (biológico) a la vez. Así, puede advertirse que cada uno de los gestos que hacemos revela la institucionalidad que estamos construyendo. Es decir, aunque el gesto presupone la espontaneidad de quien lo hace, se caracteriza como tal por recrear una posición ante el mundo que es colectiva a un determinado grupo o sociedad de forma totalizante.

Está implícito en todo esto un proceso educacional subyacente, es decir, la expresividad se realiza con base en un proceso educacional formal o informal, en la enseñanza que contraen nuestras miradas, nuestras manos, nuestra cabeza o nuestras piernas. Acaso esto sea inevitable y siempre estemos inmersos en una comunidad de íconos gestuales que embargan lo que somos, pero aquí lo relevante es el propósito y la trascendencia social del proyecto en el que estas acciones se enmarcan.

Cada una de nuestras expresiones proviene de una cultura simbólica que es transmitida y conservada por medio de la educación, y sabemos que el conocimiento escolar no es desinteresado, no es neutral. El problema, entonces, es presentar una forma de expresión como la única válida y como la precisa para un espacio educativo y comprometer a todos quienes habitan la escuela con esa necesidad. Por lo que puede verse en las entrevistas, ni estudiantes ni

maestros parecen imaginar una clase en la que la quietud, las sillas y el silencio no sean necesarios; las formas de explicar son más bien comunes y las formas de expresar que se aprendió, fuertes convenciones tan impropias a las dinámicas regulares entre estudiantes como los mismos aprendizajes que se pronuncian.

Tras hacer el recuento de lo que se ha encontrado en el campo, queda la sensación de que cada una de las personas que intervienen en el día a día de la escuela asume de una manera muy fuerte lo que representa o debe representar en la institución. Los ojos de los docentes, las manos en alto, los asentimientos y las negaciones recuerdan esa nueva forma de control, descrita por Foucault, que ha pasado de lo físico al plano del gesto de reprobación para con los otros y, claro, para con uno mismo. Todo esto se nutre con una apelación del discurso a lo racional para controlar el comportamiento. Lo que se espera es la adecuación sin importar las condiciones del espacio o la falta de cohesión que este genere.

Sería impertinente aquí tratar de inventariar los gestos y su sentido. No obstante, es importante reparar en su asociación con la exigencia de destreza y de cumplimiento. Al docente, por ejemplo, se le impone que elimine de su expresividad lo enredado, lo torpe, y que lo cambie por una actitud que impone. Poco a poco sus ademanes se tornan en “comandos corporales”. A través de sus miradas, enseña a los estudiantes quiénes son y cuál es su papel. Vigarello afirma que “La rectitud es, ante todo, obediencia que se ha fijado” (2005b, P. 95). Una impresión de estas exigencias queda en los músculos del cuerpo y poco a poco reduce las posibilidades de los mismos.

Ahora bien, dado que la comunicación en las aulas es una interacción entre cuerpos que transmiten símbolos incesantemente y que no podemos perder de vista que esa interacción simbólica está encaminada, intencionalmente o no, a la enseñanza y el aprendizaje, esta adecuación y estas exigencias actúan como ordenanzas socioculturales (Guiraud, 1986) constantes que transforman el cuerpo-

ser de los seres humanos que las emiten y reciben. Asignaciones en el sentido en que imponen a la forma de aparecer de las personas unas bruñidas marcas que hablan sobre el mundo vivido.

No hay en el diálogo, verbal y expresivo, un lugar neutral para el cuerpo. Todos estamos inmersos en un conjunto de relaciones poco estables, pero siempre comprometidas. El gesto se muestra espontáneo sólo en la medida en que corresponde con esta asignación. Sin embargo, ¿cómo se nos ocurre hacer este o aquel gesto? En *La inmortalidad*, Kundera dice que algunos gestos solo se nos ocurren ante miradas que exigen una respuesta concreta y que llegan hasta nosotros como si algún desconocido nos los hubiera apuntado, como le llegan a un actor que ha olvidado su papel. Puede que en realidad no expresen nada concreto salvo la condena de darnos al mundo.

5. ASIGNACIÓN DE LA ACTIVIDAD

No se puede perder de vista que hablar y expresar son, en rigor, movimientos y que todas las acciones que hemos descrito hasta aquí y las que describiremos en este capítulo son sincrónicas y se funden en el día a día del aula. Por esta razón, es preciso hacer notar que, si bien las distinciones que aquí se ponen de presente se apoyan en argumentos internos y externos a la investigación, algunos de los cuales se mencionaron cuando fue oportuno, no tienen otro objeto que subrayar alcances y profundizar sentidos.

Precisamente son las cercanías entre estas unidades las que hacen que los enunciados de las diferentes agrupaciones permanezcan en diálogo y que sea posible mantener la asignación y el enseñar como bases de la categorización. Pese a esto es necesario reconocer que las aseveraciones que se expondrán ahora difieren en su intención de las que ya han sido descritas. Los títulos anteriores contemplan acciones cuyo sentido está en la comunicación; mientras que enseñar el tiempo, enseñar el espacio y enseñar el movimiento, se relacionan más con actividades y condiciones que apuntan a cumplir con los requerimientos de la labor educativa en la que los participantes de la investigación están envueltos.

Vale decir también que esas posibilidades corporales responden a las jornadas divididas en bloques, a las edificaciones en las que consideramos se pueden llevar a cabo estas demandas y a las demandas de los grados que promete la escuela. Tal parece que estos factores hacen que quienes integran los rumbos escolares, en tanto participantes de ellos, conozcan una forma de la proximidad, de la separación, del hacer y del ordenamiento encaminada a que el proceso que se realiza resulte logrado. Es precisamente esa forma la que pretenden delinear las proposiciones que se narran a continuación.

5.1 Enseñar el tiempo

Antes de dar paso al relato de la información que agrupa cada uno de los títulos en este aparte resulta interesante citar la siguiente apreciación:

“Acá [en la universidad] ya es una carrera contra el tiempo. El tiempo se pone en contra de uno y si no aprovecha para ir haciéndose una vida, pues sale y le dio la misma estudiar o no estudiar.” (Samuel)

El tiempo opera como un factor de regulación de las clases, los descansos, las entradas y las salidas en la escuela. El mismo diseño de los grados escolares implica un avance en el tiempo, en la edad, y como lo advierte Samuel en las posibilidades de ser. Los títulos “Adecuar movimientos al tiempo escolar”, “No tener tiempo” y “Salir de clases”, relatan una vivencia de lo temporal en la escuela que se caracteriza por la sujeción de los individuos a un ajuste que aparece completamente comprensible y necesario.

Adecuarse al tiempo escolar implica entrar y salir a una hora preestablecida. En la secundaria, estas entradas y salidas están acompañadas de timbres y canciones que ayudan a las personas a saber cuándo recoger sus cosas, cuándo alistarse, levantarse del puesto, saludar o mirar por la ventana. Los cambios de clase son momentos de animación, multiplicación de los movimientos, de alistarse para lo que vendrá. En la universidad hay acuerdos en torno a las horas de entrada al salón y salida del salón, hay que llegar temprano, a tiempo. En la maestría, se determinan unas sesiones que tienen lugar entre semana o los fines de semana, en razón de que quienes la cursan trabajan de lunes a viernes, y el timbre son los pasos del profesor:

“Durante su explicación sobre los imaginarios Fernando dice que, por ejemplo, un imaginario que hay en el salón es que apenas llega él hay

que trabajar y que eso puede indicar que “la autoridad si no es con la presencia no se ejerce”.

La cita dimensiona muy bien el fenómeno: “Se levantan, se alistan y salen del salón”, “Se despiden y se van cuando acaba clase”; la regularidad de las acciones implica un ejercicio de la autoridad sobre las formas de ver y de estar.

El “Tiempo de clases siempre se marca regularmente” y se “Separa por bloques”, hay un número de clases programadas y “Fallar a clase” o “Perder clase” implica trasgredir esa programación. Los enunciados muestran cierta ritualidad en torno a la asistencia y a los tiempos que suceden y preceden la entrada o la salida. Cuando llega el momento de entrar, se suele saludar, apresurarse si es tarde o si ya ha llegado el profesor, alistar las cosas; y cuando llega el momento de salir, incluso un poco antes, empiezan a recogerse las cosas, guardar todo en las maletas, levantarse e irse. Solamente en la maestría hay datos de que los estudiantes se queden un tiempo más sentados en el salón. Este último suele ser un desolado lugar de paso animado tan solo por los minutos.

Resta mencionar los descansos, que son intervalos en los que las clases se suspenden para que todos puedan comer, beber, jugar y distensionarse. Laura dice: *“En segundo descanso ya veo que queda poquito y ya uno como que dice: “bueno, ya casi se acaba”.* En la universidad no hay tiempos de descanso programados, se asume que los “huecos”, así llaman los estudiantes a los espacios entre clase y clase, cumplirán esta función. En la maestría, nunca se mencionó la palabra.

El segundo título de este aparte se ocupa de algunos de los efectos que tienen las programaciones y regularizaciones del tiempo. Dado que las horas de entrada son fijas, es muy común, por ejemplo, que algunos estudiantes “lleguen tarde” a las

sesiones, una vez que han iniciado. Cuando esto sucede se anulan las costumbres de entrada, no se saluda y se entra presuroso con la mirada baja.

Las instituciones disponen del tiempo de los estudiantes y, según los horarios que se les estipulen, estos pueden “*Estar todo el día en clase*” o salir temprano. Uno de los estudiantes de secundaria dice que “Gasta en el colegio la mayor parte de su tiempo” y está allí desde pequeños: “*Pues acá llevo como tres años... lo que voy de once. Y, en el colegio, unos ¿qué? ¿10 años? Pues no sé, pero más porque perdí y por eso fue que me vine para acá*”(Juan Diego).

Esta programación de los tiempos condiciona el desarrollo de los temas, es decir, el tiempo disponible funge como un factor para decidir lo que se estudiará y lo que no. Es esperable que se afirme que “*Tienen poco tiempo de educación física*”, “*Ven solo lo de aplicar por falta de tiempo*” o que “*Ven solo lo de ejercicios por falta de tiempo*”, pues la condición temporal incide y algunas veces, de manera determinante, en la construcción de los currículos. Como hay prisa, muchas cosas que se ven o se hacen son “*para aplicar después*”. Mientras los profesores “*Están siempre de afán*” o “*Se apresuran por avanzar en el tema*”, Laura también “*Ve que el tiempo le alcance en evaluación*”, porque puede no alcanzar.

Otro de los efectos, ya no de la programación por clases sino de la ordenación de las materias en módulos, semestres y años, es la posibilidad de perder y tener que repetir. Los estudiantes pueden *perder materias* o *perder el año entero* y cuando esto sucede pueden ser expulsados de las instituciones o tienen que hacer y ver nuevamente aquello que no han logrado pasar. La expresión *se atrasan* resulta muy dicente. Hay en todo esto una “*carrera*” en la que es necesario mantenerse, para no perder, para seguir pasando.

Pero las programaciones no cubren solamente las clases. Los profesores establecen tiempo y dan plazos para la entrega de guías, trabajos, exámenes y

para hablar en exposiciones, lo que genera una preocupación adicional, “*No se puede perder clase*” y tampoco se puede “*Pedir o perder más tiempo*”. En la secundaria se “*Considera que estar afuera en horas de clase es perder tiempo*”. Aunque ya está cursando la maestría, Carmen dijo en la entrevista que nunca entendió los tiempos de trabajos.

Pero más allá de todo esto, resultan inquietantes los datos en los que los estudiantes afirman que:

- No tienen tiempo para cumplir sus propios objetivos en la universidad.
- No leen y analizan bien por falta de tiempo.
- No tienen tiempo para revisar y complementar.
- No hacen trabajos por falta de tiempo.

¿Qué factores generan la prisa? ¿Vale la pena aceptar todos estos fenómenos en nombre de esos factores?

Mas hay un momento en el que se sale de clase y se sale de la escuela, y como se ha estado tanto tiempo y de una manera tan intensa en él, es dable que los estudiantes quieran “*Hacer lo suyo cuando salen*” y que se combine el “*No querer saber nada más del colegio cuando sale*” con el “*Tener miedo a lo que viene después del colegio*”. Los estudiantes dicen que una vez que terminan las evaluaciones todo se relaja y que cuando llegan a casa, ven televisión, comen, molestan, entran al chat o a Internet, forman grupos para charlar. Algo de toda esa prisa parece dejarse de sentir, pero aún es preciso “*Revisar y hacer los deberes del día siguiente*”.

5.2 Enseñar el espacio

Hay muchas cosas de la escuela en las que parece que ni siquiera es necesario reparar. Tras la lectura de lo que se ha dicho hasta aquí, debe persistir la inquietud

de estar relejendo lo conocido, un cúmulo de situaciones y lugares que corren fáciles en nosotros. ¿A cuántas cosas con efectos tan cuestionables estaremos acostumbrados?

Es evidente que la respuesta a esta pregunta debe buscarse en el contexto que proporcionan nuestros referentes de las personas y las instituciones con las que construimos el mundo y su costumbre. Es posible que sea la necesidad de identificación la que nos lleva a naturalizar y precisamente allí radica el valor de la información que comprende este aparte. Sigamos frecuentando lo conocido hasta que termine por retar su identificación, hasta que rete sus precedentes, para abandonarlos como refugio y aceptarlos como alimento.

La información de este aparte se ha dividido en razón de los sitios que aluden los enunciados. En el primer título, “Posicionarse en un puesto”, se concatenan todos aquellos informes en los que se habla de las implicaciones y transformaciones que genera la situación de tener una silla y, en ella, un puesto durante las clases. En el segundo, “Posicionarse en la escuela”, se compendian las alusiones a los sitios, los elementos, las apariencias y las distribuciones que genera la actual organización de las escuelas observadas. Es de aclarar que este posicionarse no solo tiene una referencia espacial. Dado que cubre organizaciones, permanencias y usos se entrelaza con la connotación que se la ha dado y se le dará al término durante todo el trabajo.

De manera que es necesario empezar por hacer visible que casi todas las personas que circulan por la escuela ocupan un puesto y regularmente, se ubican en él sin muchas reflexiones. Los estudiantes de secundaria “Escogen puesto al inicio del año” y deben tenerlo, trabajar en él y contestar desde él, en suma, “Estar en su puesto siempre”, claro que, como tienen un puesto, a veces pueden cambiarlo con sus compañeros; a su vez, los de pregrado y maestría parecen “Tener un lugar preferido en salón” y “Sacar a quien lo ocupa”. También los

profesores tienen un lugar -que generalmente está adelante, a un lado del tablero o en el centro de salón-, se apoyan en su silla, se dirigen a ella, se paran de ella y en ocasiones la acercan a los estudiantes.

El profesor “Habla desde el pupitre de docente”. No todos los puestos ofrecen las mismas posibilidades, porque el estudiante es evaluado y estudia en el suyo. También los puestos se mueven y se ordenan, se organizan, generalmente los de los estudiantes deben estar en filas y mirando hacia adelante; durante las evaluaciones deben separarse. Si el salón no cumple con lo que el profesor quiere, es común que él mismo “Organice los puestos en cuanto llega” y que, a veces, “Ponga el pupitre del profesor en el centro”.

En el salón de pregrado, solían haber más puestos que estudiantes, Hernán considera que en esos salones “Hay desorden de puestos” y vacila cuando dice que los “puestos no tienen que ver con la clase”, pero un salón que tiene solo puestos no contribuye a ella. De hecho, parece que se le otorga un valor especial a la disposición de las sillas para la clase, se arreglan en función de ella. Las sillas se “Disponen en círculo dependiendo del tema” y, a juicio de los estudiantes, esta disposición puede redundar en una mayor capacidad de atención y comprensión, también en una visión más clara de los profesores sobre las acciones de los estudiantes.

Con todo, el hecho de que las sillas puedan mejorar en algo la clase no implica que sean fáciles de habitar. Durante la observación se insistió en un dato que los estudiantes no ratificaron, pero que por su relación con lo dicho vale la pena citar. Parecía que las sillas resultaran incómodas bien por su altura, porque no tenían descansabrazos, porque no facilitaban la escritura u obstruían el paso; en fin, porque limitaban los movimientos.

Ahora bien, el segundo título de este aparte empieza por ampliar un poco la dimensión de los puestos y de las sillas para ubicarlos en el ambiente del salón de clase, pues es el salón, en su conjunto, es el que debe alistarse, organizarse. “Un buen profesor debe tener todo organizado”, dice Juan Diego.

Esta organización comprende distribuir las filas, cerrar la puerta, borrar el tablero, de manera que el salón permita hacer la clase y permanecer en él. Pues la institución no permite que se haga “clase fuera del salón” que alguien “esté afuera en horas de clase” o que los “profesores salgan mucho”. Es preciso arreglar el salón porque habitarlo no es una decisión.

Ahora bien, la clase, que ya no es solo un espacio físico sino que es conjuntamente un espacio temporal, físico, relacional e institucional, también configura disposiciones del salón y de las personas. En los datos se habla principalmente del trabajo en grupos, pues este requiere desplazamientos, reuniones y una comprensión diferente de la situación de las personas en el aula. Ya hemos visto, sin embargo, que solo hay dos propuestas alternativas a la organización en filas: la mesa redonda, o círculo, y la ubicación por grupos. En la maestría, los puestos siempre estuvieron organizados en mesa redonda; en el pregrado, la distribución de las personas y de los puestos en el salón nunca fue demasiado importante y en la secundaria, la organización de las sillas y de las personas y sus puestos tomaba una gravedad desconcertante.

Sea como fuere la conformación de los salones es básicamente la misma en todos los niveles: un cuarto con una o dos ventanas en el que hay sillas para los estudiantes y una silla con escritorio para el docente y en el que estas sillas se disponen focalizando un tablero. Es lo que se espera encontrar.

Algo similar sucede con los demás espacios escolares. Lo esperable de una institución es que tenga salones, patio, canchas de juego, cafetería y biblioteca;

donde explicar y aprender, donde descansar, donde jugar, donde comer y donde leer y escribir. Ahora también es preciso inventariar las salas de informática y las oficinas y salas de profesores, aunque estos dos últimos espacios parecen menos influyentes.

En medio de esos espacios se da la educación que aquí estamos describiendo, su presencia depende de la presencia de profesores y estudiantes –deberíamos pensar hasta qué punto la dependencia es recíproca-. Por esta razón, es el estar en ellos, habitarlos, lo que les otorga un sentido. Pese a esto nos describen y no dejan de completar nuestra existencia.

Cómo pensar en el cuerpo de los profesores y estudiantes sin pensar en estas estructuras que, como veremos de forma clara en el próximo segmento, terminan por comportarlos. Algo similar sucede con los objetos que ponemos a nuestro alrededor. No es solo que su presencia componga el panorama de nuestro mundo sino que su cercanía y la familiaridad que alcanzamos con su uso, nos “preparan para entender el mundo de una manera distinta” (Stupia, 2009).

Diarios y entrevistas muestran que en las aulas circulan libros, computadores, cuadernos, marcadores, tablas periódicas, esferos, hojas, borradores y carteles. Estos elementos se bajan, se traen, se usan, se revisan, se sacan, se recogen, se sostienen y se dejan. Por medio de ellos, en fin, se enseña el mundo que habitamos.

5.3 Enseñar el movimiento

Bajo este criterio se han agrupado los títulos “Moverse para hacer clase” y “Moverse posicionado en clase”, que apuntan a una descripción de las maneras

de actuar que asumen las personas que pueblan la escuela y de las condiciones que posibilitan, modifican o impiden esas formas de actuar.

5.3.1 Moverse para hacer clase

El título “Moverse para hacer clase” sugiere que los movimientos de profesores y estudiantes están delineados por aquello que es necesario hacer y que, particularmente en el caso de los estudiantes, los movimientos no son demasiado heterogéneos, inesperados. Así también, puede entreeverse desde este punto de partida que los fines marcan el proceder y el posicionamiento de los participantes en la indagación, no como causas, sino más bien como tensiones.

En el primer grupo de enunciados se hallan actividades como tomar nota, leer, hacer trabajos o adecuar la atención. Todas ellas tienen lugar en el contexto de las sesiones y los salones de clase y aportan información sobre docentes y educandos, excepto aprender que, como ya se ha dicho, nos habla de una labor propiamente estudiantil.

En el subgrupo “Tomar nota”, por ejemplo, encontramos una sola entrada para los profesores: “*Pide apuntar lo que dicta*”. Ni las entrevistas ni los relatos de las jornadas registran que los profesores tomen apuntes sobre lo que sucede o lo que se dice en la clase. Esta labor concierne directamente a los estudiantes, quienes toman nota, copian, anotan o reproducen por escrito lo dicho por el profesor o lo que debe hacerse y resulta importante en las experiencias que tienen lugar durante la sesión, algunas veces también “*Se hacen anotaciones*” de lo dicho por otros estudiantes –cuando exponen-. Aunque en los estudiantes de secundaria se observó que “No toman apuntes si tienen libro”.

Sólo en los estudiantes de maestría se encontró que no tomaran apuntes o que “Anoten libros para leer”, lo que tiene un matiz distinto del hecho de tomar apuntes sobre lo que se dice. En pregrado llama la atención que Hernán diga que “No anota lo que no se evaluará” y que “No *anota en exposiciones*”, pues puede implicar que todo aquello que se consigna en hojas, cuadernos y tableros tenga un carácter meramente funcional, al menos para el caso de pregrado.

Ahora bien, dado el carácter de lo que se escribe durante las clases, es difícil trazar una línea entre tomar nota y escribir. “*Escriben poco durante la clase*” y cuando lo hacen es para responder una guía o una evaluación y para registrar experiencias. Los diarios permiten inferir que las materias observadas, sin excepción, pedían trabajos escritos, pero nunca se trajo el proceso de escritura al aula o, propiamente, se desarrolló una sesión encaminada a dar pautas para esos trabajos y revisarlos. Laura defiende el fenómeno diciendo que: “*La gente es más relajada [en las clases en las que se arman discusiones] porque ya no es escribir sino que cuentan cosas que les han pasado o que piensan...*”. Se puede inferir entonces que la escritura crearía dificultades.

Nuevamente, la maestría muestra algunos rasgos distintos pues la estudiante entrevistada afirma que en ella tuvo que “*Acoplarse nuevamente a escribir*” y que, a pesar de los incumplimientos por parte de sus compañeros, es esperable que “*Planteen sus ideas en los escritos finales*”. Cabe reforzar esto diciendo que muchos de los planteamientos del profesor durante las clases de la maestría apuntaban a nutrir la elaboración de estos escritos finales. No obstante, la revisión de los documentos la hacían los docentes tutores en espacios distintos a la clase y no siempre con la presencia de los autores.

Veamos de cerca la experiencia de Hernán:

“[...] En el Colegio era como ver lo que decían los libros y de ahí uno sacaba lo más importante en otro lado y hacía el resumen [...] solo transcripción de un lado a otro. Ya después, cuando comencé, pues yo creo que décimo en el Colegio y acá, pues al ver que era tanto texto y que era difícil decir todo, pues uno comenzaba a escribir solo unas cosas, pero si no, ya a pensar un poquito más y a resumirlo de pronto un poco más y comenzaba uno así de a poquitos. [...] Acá en la Universidad ya uno tiene que mirar con más cuidado para no repetir como un loro. Se supone ¿no? Aunque eso muy poquitos de verdad lo hacen. [...] Porque la gente solo lee y ya pasa con lo que le sale directamente como una máquina. No la piensa sino que va diciendo todo. También por salir del paso, pero no todos.”

Por su parte, los docentes escriben solo en el tablero, en la lista y en registros; escriben para explicar y para evaluar. El tablero es el elemento en el que más se ve la escritura del maestro, pero, obviamente, no es una escritura desarrollada, es más bien fragmentaria y efímera, que quizá se deje entender mejor como anotación que como escritura, aunque acá se mantenga el término porque así lo expresan los estudiantes. Hay una comprensión de la escritura que la sintetiza en plasmar grafías sobre una superficie que lo permita.

Sin muchos miramientos a todo lo que se ha dicho sobre escritura y lectura en el tránsito escolar, esta comprensión que acabamos de esbozar se relaciona con la que es posible deducir del subgrupo “Leer”. Puede verse directamente que la lectura es un factor importante para el desarrollo de los proyectos escolares; también que en los profesores puede tomar el cariz de enunciación y análisis oral de los textos, evaluación, orden o instrucción, y en los estudiantes, de fundamento, apoyo, obligación o necesidad.

Hay que hacer notar que muchas de las lecturas se difunden en fotocopias fragmentarias y que según lo visto en exposiciones y participaciones, no se hace un análisis muy detallado de ellas antes de repetir en clase sus contenidos y planteamientos. Hernán llama este fenómeno “*media lectura*” y reconoce que “*Es necesario leer y analizar bien [...]. Porque el bachillerato como tal no, de pronto hay algunos profesores que inducen a eso, pero de pronto uno por la demasiada juventud no le para muchas bolas, no le ve el sentido de responsabilidad y el sentido que eso tiene.*”

En la maestría, las lecturas tienen un carácter distinto porque “*Leen un texto previo para desarrollar la clase*” y, además, parece que los estudiantes percibieran más sencillo el “*Acoplarse nuevamente a leer*”. Contrariamente, en secundaria y pregrado el tema da lugar a múltiples percepciones. Juan Diego “*Considera difíciles las lecturas*” y dice “*Leer por obligación o por cumplir*”, sin embargo, narra lo siguiente: “*Tenía un profesor de Filosofía que era muy bacano [...]. Hacía muy fácil la manera de enseñar Filosofía. Decía chistes y daba frases para leer todos los días. Yo todavía las leo [...].*” Acá el asunto parece relacionarse con el gusto.

Hernán dice que “*Revisa textos en biblioteca*”, pero “*No lee y analiza bien por falta de tiempo*”. Sobre el mismo tema, Samuel dice “[...] *Yo voy a leer y a veces quedo es preocupado con todos los libros, que entre uno más se pone a mirar más hay y no hay nadie que le ayude a uno con esas preocupaciones.*” No obstante, “*Compró y leyó los libros recomendados en clase*” y agrega que “*Cuando lee entiende y no solo repite*”. Acá las preocupaciones son temporales y de falta de preparación, pero se quiere, se precisa, la lectura. No puede hablarse de una comprensión generalizada de la escritura, pero sí se puede aseverar que se presenta como un desafío ataviado con diversas complicaciones.

Tras estos acercamientos, cabría preguntarse por el alcance de las tres actividades descritas en el marco de los proyectos que cada uno de los espacios

escolares observados declara. Podríamos incluir en esta pregunta la actividad de escuchar que, ateniéndonos a los datos, resulta más frecuente en los estudiantes –ellos escuchan al profesor-, pues solo hay tres enunciados sobre esta acción para los docentes. Lo anterior no quiere decir que estos últimos no escuchen a los estudiantes, pero sí que no parece necesario reparar en el tema.

Análogamente, podría convocarse la actividad que se cubre bajo la frase “Adecuar la atención”, pues muchos de los informantes parecen atribuirle un puesto central. Se dice que los estudiantes, valga el detalle, ponen y prestan atención, atienden y están atentos; y que su atención se dirige a quienes hablan, expositores, profesor, o a los eventos que sucedan en frente de ellos. Poner atención es imperativo, no es conveniente estar distraído, pues “*Ser desjuiciado es no atender comentarios de profesores*”. Así lo saben quienes habitan las aulas y emplean gran parte de su esfuerzo en este asunto.

Es realmente asombrosa la coincidencia que estudiantes y docentes tienen en este punto. Estos últimos “Piden atención frecuentemente” y recurren a los gestos, a los sonidos o a las notas para garantizar su cometido, mas los estudiantes están de acuerdo y consideran que para aprender todos deben poner cuidado al tiempo mientras el profesor explica, que “*La clase es buena cuando el profesor atrae la atención sobre el tema*”.

Todo esto en aras de entender lo que el docente dice, de aprender con él, y no solo, de no quedar con dudas. Hay que concentrarse, no perderse en la clase, no molestar, no brincar; aunque a veces, por circunstancias especiales, se pierdan las “ganas de poner cuidado” y se valore el que no se tenga que “atender al profesor en descanso”. Laura dice “Un buen estudiante debe estar con la cabeza en lo que se dice”.

Recapitulando estos cuatro grupos de información las preguntas crecen: ¿por qué la información permite centralizar estas actividades y no otras, qué convoca y qué desplaza su insistente presencia en las aulas?

Los dos siguientes focos de atención tienen que ver con la idea de trabajar en el aula. Hacer trabajos y Entregar trabajos es otra de las actividades básicas para hacer clase. Dada la acepción común de estas frases, es preciso aclarar que no se trata solamente de trabajos escritos o tareas, siguiendo las fuentes de datos podemos entender por trabajos todas aquellas labores que los estudiantes deben efectuar para presentar ante el profesor, dentro o fuera de la clase. Así las cosas, el término cubre carteleras, ejercicios, escritos, guías, gráficos, cuestionarios, síntesis, evaluaciones, etc. Hacer los trabajos es trabajar y no trabajar es ser vago. Veamos esta afirmación de Laura:

“[Un vago] empieza a perder todo. Yo no sé, porque yo por lo menos no soy vaga ni la gente con la que yo me la paso, antes son venga qué hay que hacer cuando estamos chateando y traen todo bien. Pero sí [...] la gente se tira a la locha pues así mismo le va. Y es que uno sabe porque aquí todos le dicen ¡ay! es que usted sí trae todo o no es muy vago o así. [...] Por ejemplo nosotras con Diego sí le decimos: “no, pero póngase pilas vea que es fácil”, pero es que él se deja colgar en todo y ahí sí uno qué hace y entonces los mismos profes ya saben también quiénes son así y les piden todo. ¿A quién le preguntan siempre? A Alex, a Dieguito y a ellos. Entonces ya se sabe que los han visto. [...] Si dejan algo pues hacerlo y estar pendiente de cumplir con todo.”

Se puede trabajar solo o en grupos, en el salón o en la casa, según lo disponga el profesor. También se pueden “Socializar los trabajos”. Todo depende de la petición, las indicaciones, las instrucciones y las recomendaciones de los

profesores, en tanto que son ellos quienes “*Ponen o dan los trabajos*”, “*Aclaran el proceso de trabajo*” y “*Aclaran los fines del trabajo*”. A expensas de esto, Carmen dice: “*Yo la mayor parte del tiempo me la paso trabajando en la Universidad, haciendo clase y nada más*”.

Bien, ya se decía que los trabajos son para presentarlos, que una vez terminados deben ser entregados a los profesores. Allí finaliza la parte que corresponde a los estudiantes e inicia la de los profesores, que inicia con pedir la entrega, algunas veces de manera inflexible:

“Cuando se está acabando el tiempo, todos los que aún no han entregado se mueven más rápido. [...] Cuando la profesora se levanta del pupitre, [...] empieza a recoger las hojas y algunos siguen escribiendo aunque la profesora ya tenga en la mano el examen y lo esté halando. No importa que el estudiante tenga más cosas que agregar, debe hacerlo en el tiempo reglamentario.”

Y continúa con revisarlo, firmarlo, darle una nota, en fin, evaluarlo. Juan Diego relata: “*El de Filosofía siempre evaluaba lo que uno sabía, o sea, lo ponía a uno a hacer alguna cosa y si lo hacía bien, pues cinco, ahí sí no había nada que hacer.*”

Los últimos dos grupos de información que detallaremos parecen conjugar elementos comunes a todos los que se han mencionado; no obstante, su particularidad reside en la precisión de su funcionalidad al interior del aula: aprender y explicar.

Ya se había precisado que los datos atribuyen el aprender exclusivamente a los estudiantes. Estos aprenden de agentes externos como los textos o los profesores e involucran en su aprendizaje múltiples procesos de pensamiento tales como aclarar, sintetizar, comparar y analizar, entre otros. Vale la pena decir que las

observaciones no son tan asertivas en la percepción de ese conjunto de actividades que completan el aprender. Es en las entrevistas en donde los informantes nos acercan a este concepto, en tanto que designan muchas de sus acciones con él.

Específicamente, se dice que aprender es *“saber como un poquito de todo lo que ve, pero [...] saberlo siempre, no solo acá [...]. Es como que a uno se le note que de verdad lo tiene en la cabeza... siempre.”* (Laura) Este aprender parece tener por lo menos tres índoles de tareas distinguibles: una que tiene que ver con la búsqueda, consulta o adquisición de información, ya sea en las clases, con el profesor, en la biblioteca, en los libros, o en la Web.

Otra, que se relaciona con la selección, contraste, síntesis, crítica, reflexión o estudio de la información. Estas actividades pueden desarrollarse en clase, entre clases o por su cuenta. Y otra más que se vincula al desarrollo, aplicación o puesta en práctica de aquello que se ha allegado previamente.

Se debe resaltar que la distinción realizada no es en modo alguno una sucesión, una secuencia. Y que la distinción propuesta es apenas una forma de acercarse a la información, no pretende vislumbrar un proceso de aprendizaje. Con todo, resulta interesante poner en diálogo lo anterior con los siguientes datos en relación con la forma y el lugar del aprendizaje y lo que se aprende: “Considera que estudiantes no pueden aprender solos”, “Aprende a captar ideas de profesores”, “Solo aprenden en universidad”, “Aprende en el colegio”, “Aprende a organizarse”, “Aprende limitantes en el aprendizaje”.

Análogamente, los datos que describen la acción de explicar muestran que los estudiantes asumen esta labor cuando el profesor da la palabra y se hacen exposiciones o trabajos en grupo. Sin embargo, los pocos datos al respecto

contrastan con la centralidad que se concede a la explicación en los pasajes que se refieren a los profesores. Los docentes “Vienen a explicar”.

Si se admite esta centralidad, puede decirse que la principal labor que desempeñan los docentes y que esto es lo que se espera de ellos. Se explican las temáticas, los conceptos, las preguntas y las respuestas. Parece asumirse que avanzar en la explicación es como avanzar en un camino, siempre incierto y difícil, en el que el profesor debe “*dar pistas*”, “*ideas clave*”, que orienten a los estudiantes. El profesor “Se esfuerza para que los estudiantes comprendan” y ese esfuerzo conlleva el recurso a los libros y a su propia experiencia.

La clase se centra en la explicación y la explicación recae bajo la responsabilidad del docente, quizá esto motive el que Laura considere que “*la clase es buena cuando profesor sabe explicar*”. Pero ¿qué explican los docentes? Los datos muestran una gran variedad de actividades, procesos de pensamiento y formas de hacer, pero no se debe perder de vista que todas ellas están articuladas a una temática de clase. Hay muchas alusiones a la gran cantidad de movimientos que llevan a cabo los profesores: amplían, sintetizan, complementan, grafican, aclaran y ejemplifican; establecen relaciones, definen, comentan, glosan, recapitulan y también repiten, pero no es el mismo repetir de los estudiantes, su repetir es sinónimo de insistir. Todo aquello, como puede advertirse en los diarios, inmerso en una gran tendencia a presentar las cosas como algo terminado y definido. Como revelaciones sobre lo que es.

A lo anterior se suma el que establezca los objetivos, la organización y el término de la explicación. Los temas suelen iniciar y agotarse en sus palabras, movimientos y expresiones. “Explica lo que se debe hacer”, “parte por parte” y es él quien administra la información y determina qué es lo importante en ella. No cabe suponer que el docente sólo sea un eco de otras voces, que serían auténticamente, las voces centrales y, de la misma manera, sería inútil en esta

indagación adosar finalidades a todas estas acciones, lo que aparece es que él “da la clase” y “Hace de todo para que los estudiantes entiendan”. Quizá baste con esto para fundamentar la pregunta por lo que le va a los otros cuerpos que habitan la escuela en todo aquello.

Si es el docente el que “Tiene listo todo lo de la clase” y “Dice todo sobre el tema de la clase”, se hacen comprensibles algunos datos que ya se han dado y pueden anticiparse algunos de los que vendrán. Con lo que tenemos hasta ahora se hace posible afirmar que en la escuela la posición de profesor permite y exige muchos más movimientos y procesos de los que pueden efectuar un estudiante. También que el diseño y la ejecución de la clase dependen mayoritariamente de las determinaciones, finalidades y señalamientos de los docentes. Hernán afirma que gran parte de los docentes “Tienen una forma general de hacer clase”, Carmen dice que es el docente quien “Enseña a estudiar” y Juan Diego dice que *“Casi todos [los profesores] dicen pues hoy vamos a hablar de esto y dicen cómo es y todo sobre el tema. Y pues pueden hacerlo con los libros o Internet o solo tablero”*.

Tras este reconocimiento, resulta lícito dar más fuerza a aquello que el título del aparte sugiere. Las marcas sobre los movimientos, las múltiples delineaciones que estos acogen, resultan muy fáciles de apreciar. Será esto, precisamente, lo que lleva a Laura a “Considerar que en el colegio se ha vuelto más dedicada a los deberes”.

5.3.2 Moverse posicionado en clase

Retomamos en esta sección la idea de posicionamiento, pues quizá sea aquí donde resulte más cercana y propia. La información que contiene esta aparte se centra en los efectos de la interrelación entre las personas, los elementos de clase y los espacios, sobre los movimientos. Ya hemos descrito y planteado algunos

interrogantes en torno a los rastros de esta interrelación y sobre su manera de presentarse. Con la voluntad de dar mayor alcance a esas descripciones y planteamientos, en este aparte se acopian los descriptores que dan cuenta de la actividad y la quietud de profesores y estudiantes en los salones.

Establezcamos algunos nexos iniciales: dado que cada uno de los estudiantes y de los docentes tiene una silla y, con ella, un puesto en el salón, es posible sentarse, pararse y desplazarse intencionalmente en ese espacio. Los puestos crean puntos de referencia, al igual que otros elementos cardinales, como el tablero, que es el que ajusta los referentes de adelante y atrás en un aula de clases.

En este contexto, quizá resulte más significativo apuntar que los datos muestran que los estudiantes permanecen “*Sentados en sus sillas*” durante la clase, para atender, para observar al docente, para evitar regaños. Sentados atienden, trabajan y descansan. No así los profesores que regularmente, “Están parados toda la clase” y solo se sientan por intervalos cortos, después de hablar o durante las evaluaciones. Es más común que él “Pida a los estudiantes que se sienten”, no que él mismo permanezca sentado pues parece haber un acuerdo en “Considerar que no está bien que los profesores se sienten en clase”.

De lo anterior puede deducirse que en el ámbito escolar se prefiere la quietud de los estudiantes y el dinamismo de los docentes. De hecho, hay un grupo de datos que muestran como en secundaria la posibilidad de jugar se calma, se va moderando y restringiendo, con los años y con la primacía de las clases. Se *juega en el descanso* o se llega a preferir *jugar de una forma determinada* o simplemente *no jugar*. No obstante, los datos muestran que la quietud es apenas una pretensión. En los diarios se pone de manifiesto que “No hay quietud permanente”. Los estudiantes se aquietan en algunos momentos, cuando habla el profesor, cuando hay evaluaciones, pero habitualmente, se mueven en su puesto

“de forma cautelosa y controlada”, “leve, pero continuamente”. Mueven, balancean, levantan y extienden la cabeza, los brazos, las manos y las piernas. Cruzan las piernas y los brazos, se tocan el rostro; se yerguen, se inclinan y se recuestan.

Rememorando aquello que se decía en relación con los elementos de clase, vale destacar que los estudiantes muerden el esfero y lo golpean contra el puesto o contra su cuerpo. Es visible que la quietud avanza en la misma medida en la que avanzan los niveles escolares. Sin embargo, todos los cursos observados permiten apreciar ese movimiento incesante, aunque sea de manera “*suave para no interrumpir*” y se considere que “*es mejor estar quieto para entender*”. También es preciso decir que la organización de la clase en grupos de trabajo propicia que los estudiantes “*Se animen*” y puedan moverse de forma un poco más amplia, también las exposiciones permiten cambios en la postura y en la acción; en términos generales, que el tipo de trabajo que se realice en la clase altera los movimientos.

En relación con la preferencia por el dinamismo de los docentes, puede verse que, por una parte, ellos realizan una serie de movimientos producto del uso y la referencia a los elementos escolares, que sumada a sus movimientos para explicar, hacen que estén activos durante toda la clase. Por otra, el hecho de que ellos puedan caminar por todo el salón durante toda la clase, les permite aproximarse a los estudiantes, agacharse, recostarse. En suma, su normalidad es el movimiento constante y sin más restricciones que las que impone el ser profesor.

Para terminar este segmento, se debe mencionar que se encontró un importante grupo de datos en el que se subraya que los docentes se paran en el centro del salón, que su posición más propia está frente a los estudiantes, bien sea a un lado del tablero o en las paredes laterales. Los profesores se ubican donde todos los

vean, aunque se reconozca que es “difícil pararse frente a estudiantes”, por todo lo que esta posición implica. Durante toda la observación, solo los estudiantes de pregrado se pararon adelante, y esto obedece a que en gran parte de las clases se habían programado exposiciones; una vez se concluía la exposición ellos volvían a su puesto y se retiraban “del lado del docente”. Otra situación fue la exposición de carteleras en la maestría en la que algunos de los estudiantes permanecieron de pie durante la explicación.

5.4 “Cerca pero lejos porque sin lejanía no hay poder”

Desde 1980, se ha defendido con insistencia en las ciencias sociales la idea de que los movimientos no pueden entenderse sin el sentido que los integra. En la condición humana, no hay sentido sin carne y no hay acción de la carne sin un sentido inmanente. Cuando se aprende a levantar la mano para tomar parte en un debate, es el brazo lo que se adecúa y se marca; es el cuerpo el que debate, no su nombre ni su quimérica mente. En la Historia del cuerpo se señala cómo la movilidad o la ausencia de movimiento revelan sentidos sociales aprendidos: *“El movimiento ya no es un simple mecanismo de ejecución. [...] Hace posibles formas de adaptarse y de reaccionar que lo superan”* (Vigarello, 2005a, p. 174).

Lo anterior rememora el planteamiento de que todo en el ser humano es una conjunción biológica, genética, e intencional, un diálogo entre naturaleza y artificio que acoge la medida de la existencia². Difícilmente puede aceptarse que el cuerpo sea un objeto dirigido por la conciencia; a lo que se apunta ahora es a comprender el movimiento fuera del trayecto clásico que subordina el motor a la «idea». Lo

² A este respecto conviene revisar los siguientes textos: Teoría general de sistemas (1976) de Bertalanffy, L., El error de Descartes (1996) de Damasio, A., El cerebro sintiente (2000) de Mora, F., La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas (2002) de Oña, A., La mente bien ordenada (2002) de Morin, E., entre otros.

anterior implica acotar claramente aquello que aludimos cuando hablamos de un cuerpo que se mueve y estudiar de forma distinta las prácticas, las maneras de hacer y de sentir. A estos dos asuntos dedicaremos los siguientes párrafos.

El concepto de *esquema corporal* que desarrolla Merleau-Ponty en su texto Fenomenología de la Percepción (1945) hace importantes aportes al primero de los puntos señalados. Dicho concepto hace referencia a la ubicación de los cuerpos en espacios determinados de acuerdo con las condiciones que esos espacios refieren. Siguiendo al autor, cuerpos y espacios se demarcan y se configuran hasta hacer difícil la distinción de los límites de incidencia entre unos y otros. El lugar en el que se ubica el cuerpo no solo lo sitúa sino que genera unas determinadas formas de comprender.

Como puede verse, el autor toma distancia de las teorías que entienden esta correspondencia como una asociación, es decir, como una suma de respuestas de cada una de las partes del cuerpo ante los espacios y tiempos que se le imponen y de aquellas que entienden el cuerpo como una estructura, una forma, que recibe pasivamente del espacio claves para su acción. Ante estos enfoques, Merleau-Ponty defiende una visión en la que el cuerpo se presenta como un horizonte que expresa la interacción con el mundo. Cuando afirma "*Más allá de que mi cuerpo sea para mí apenas un fragmento de espacio, no habría para mí espacio si no tuviera cuerpo*" (2000, p. 149), no está entendiendo el cuerpo como una figura o un fondo sino como un verbo que ajusta su orientación constantemente de acuerdo con su percepción de las cosas, los seres y las relaciones en las que se mezcla.

Pero es la actuación y la interacción con las cosas la que nos permite mezclarnos y la experiencia perceptiva la que fundamenta la aproximación cada vez mayor del espacio, siempre corporal y siempre exterior. Es desde ahí que el movimiento

comporta sentido, artificio y naturaleza, conciencia, en la presuposición mutua con todo lo otro que marca su raíz corporal.

En la medida en que no estamos en el espacio y en el tiempo sino que somos en ellos no podemos abstraerlos o pretender que somos distintos de aquello que ellos configuran. Cuando nos movemos del puesto al tablero y nos organizamos en las sillas, estos espacios están siendo, en ese momento, nuestro origen y nuestra historia. El movimiento y la expresión que les otorga un lugar, les otorga un lugar en mi vida y a mí un lugar entre ellas, una existencia. Sería ingenuo fragmentarnos de lo que nos rodea, pensar que sillas, salones y bloques son simples medios.

No obstante, es preciso ahondar en el carácter de la relación entre el movimiento del cuerpo y el medio en el que este movimiento se produce. ¿Está el cuerpo inserto en las redes de su medio o surge en ellas? A este respecto hay un interesante punto de contacto entre los planteamientos de Merleau-Ponty y de Foucault.

El concepto de esquema corporal se suma en las teorías del fenomenólogo francés a la noción de situación. Estar situado “*designa la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo en un objeto*” (Merleau-Ponty, 2000, p. 146). Para este autor, la relación que establece el cuerpo con su medio es apenas un punto de partida para la potencialidad de ambos. Es cierto que esta potencialidad depende de las maneras y las tonalidades de la relación que constituyen, pero siempre es posible para el cuerpo partir de la referencia que le brinda su medio para establecer nuevas formas de estar y de ser en ellas.

De manera que esta imbricación entre espacialidad y cuerpo influencia, pero no determina, el sentido y nuestra relación con el mundo. Percibir es siempre un ejercicio individual que se hace desde la perspectiva particular que ofrece nuestro

cuerpo. Y es en este sentido en el que la percepción, en tanto origen de nuestra perspectiva, resulta fundamental en la posibilidad de abrimos al mundo.

Por su parte, Foucault (2004) entiende esta ubicación del cuerpo desde el concepto de posición. La acción de los dispositivos sobre los sujetos, en términos de este autor, no es justamente reprimirlos o someterlos; sería más preciso decir que el complejo de fuerzas que el dispositivo conjuga los afecta, los matiza y los hace tomar determinados rumbos. En esta vía, esa acción que dispone inserta a los individuos en una red de normalizaciones de los poderes y los saberes.

El efecto de dicha inserción es una particular incorporación de la realidad, que va nutriéndose del disciplinamiento hasta alcanzar la regularización, es decir, hasta hacer vivir de una manera privativa el poder y el saber (2000, p. 219). Veamos el siguiente aparte:

“La sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regularización. Decir que el poder, en el siglo XIX, tomó posesión de la vida, decir al menos que se hizo cargo de la vida, es decir que llegó a cubrir toda la superficie que se extiende desde lo orgánico hasta lo biológico, desde el cuerpo hasta la población, gracias al doble juego de las tecnologías de disciplina, por una parte, y las tecnologías de regulación, por la otra.

Estamos, por lo tanto, en un poder que se hizo cargo del cuerpo y de la vida o que, si lo prefieren, tomó a su cargo la vida en general, con el polo del cuerpo y el polo de la población”. (2000, p. 229)

Aquí el cuerpo es una expresión de la historia que con él emerge, y aunque está embebido en esta “articulación de las normas” se desarrolla conjuntamente con

ellas. Sin embargo, se entiende como un campo definible en esa red, de alguna manera cercado por ella, cumplido en su trama. Es este, precisamente, el punto de diálogo entre las perspectivas aludidas. Para Merleau-Ponty, la relación del cuerpo con su aquí y ahora está siempre más allá de mi definición y, en tanto, fenómeno expresivo, su situación es más una dirección, una orientación de su facticidad, que una inserción. Aunque Merleau-Ponty también habla de posición, su objetivo con este término es enunciar la ubicación del cuerpo en los discursos científicos y en el lenguaje cotidiano, no necesariamente en su relación con otras posiciones.

Con todo, el cuerpo foucaultiano, ese espacio de lucha entre la historia, las tecnologías y los impulsos, las voluntades, no excluye el decurso del cuerpo como *potencia del mundo* (Merleau-Ponty, 2000, p. 469). No podemos desconocer que los dos autores parten de miradas distintas que van del *sfumato* del fenómeno perceptual al espacio de pugnas del modelo condicionante. Aún así, la acción posicionada de los cuerpos aparece como un proceso que puede convocar la red y la potencia. Baste aquí con dejar la cuestión planteada, mientras exploramos nuevos elementos que pueden enriquecerla.

El estudio del cuerpo, sean cual sean sus fuentes y métodos, pone de presente que cada una de nuestras acciones tiene una historia, procede de un camino social. Por ello, en la línea de los planteamientos de Foucault, Vigarello (2005b) intenta enlazar los usos que van del corsé a la palabra correctora del docente y de ahí a la corrección interiorizada como autosugestión. Relata, por ejemplo, que *“El propósito de corregir para dar elegancia y pose se torna en el de corregir para hacer más competitivo y obtener “score” en los comienzos del s. XX”*. Así, *“La pedagogía del cuerpo se torna en una empresa encargada de perfeccionar el “rendimiento” de los estudiantes y hace de la corrección de las posturas un elemento de esa estrategia”*. (2005b, p. 194)

La investigación de este autor en torno a lo que él denominó “*rectitudes corporales*” en la escuela, muestra que uno de los símiles que esta institución ha construido a lo largo de los años se da entre comportarse bien y eliminar los modales grotescos (2005b, p. 165). Desde luego, esto fue una intención más clara en las escuelas del s. XVIII. Hoy, la preponderancia de las metas de cobertura y las transformaciones en los imaginarios sociales sobre la niñez y la juventud han hecho que sea muy difícil para las instituciones controlar de forma tan eficiente el comportamiento de los estudiantes.

Aún así, los movimientos que se dan en la clase se dejan ver como formas de relación que han heredado muchos rasgos de esas rectitudes y que han sido mecanizadas por todos los participantes. “*En la lenta constitución de la escuela, la red de prescripciones que establece los aspectos es invadida progresivamente por la referencia instruida, por el argumento preventivo, [...] pero de manera tal que de ellos resulta siempre un aumento de la organización y la rigidez*” (Vigarello, 2005b, p. 164). Hay fuertes estelas que se pueden sentir en acciones como las que se expresaron en el aparte “Expresar el orden” y en la preocupación de los estudiantes de secundaria por no jugar o brincar demasiado como los niños pequeños. Hay una idea general que insta a la quietud en la medida en que los años avanzan y cuyos efectos se advierten muy bien en las aulas de maestría.

Mucho de esto se relaciona con lo que Michel Foucault ha denominado “microfísica del poder”. Por medio de esta categoría, el investigador francés ha visibilizado los procedimientos técnicos por medio de los cuales “se realiza un control detallado, minucioso, del cuerpo, gestos, actitudes, comportamientos, hábitos y discursos” (1979, p. 29). Ese control detallado del cuerpo que Foucault denomina “poder disciplinar”, produce un comportamiento corporal específico – cuerpos dóciles- que resulta necesario para la preservación de un tipo de sociedad determinado. De manera que el disciplinamiento puede entenderse como una organización particular del cuerpo en el tiempo y el espacio. En otros términos,

esa disciplinarización de los cuerpos se caracteriza por la distribución de los individuos en el espacio, por el control del tiempo, por la vigilancia continua y por el registro.

En la obra *Corregir el cuerpo*, se documenta históricamente este fenómeno. Según Vigarello, la ampliación del orden se ha presentado históricamente como protección de la salud. A este respecto, se dice que “*Bastaría con que todo estuviera dispuesto a los efectos de favorecer las posturas anatómicamente «justas» para que finalmente la pedagogía pudiera desarrollar sin ensombrecimiento alguno y sin ambigüedad la ininterrumpida serie de sus ejercicios*” (2005b, p. 176). Sin mucha dificultad, podemos tender un puente entre lo que afirman Foucault y Vigarello y los datos descritos en los otros numerales del capítulo.

La organización de los espacios o el compromiso con los deberes muestran tan bien como las ganas de salir y las expresiones de aburrimiento, la incorporación de maneras de habitar que continuamente entran en tensión con los gustos y las preferencias propias. Vigarello lo pone en los siguientes términos: “La atención está asociada a la obediencia. De la misma manera en que la corrección del cuerpo se constituye en corrección de la persona y la rectitud física se análoga a la rectitud moral (2005b, p. 95). Como huellas de esta secuencia, se descubren en los salones pequeños conciertos de activas inmovilidades que prefiguran y ceden la conducción de la clase.

Es preciso que cada uno ocupe su puesto. Ser buen estudiante puede ser interactuar, crear y recrear, pero de manera convenida, en correlación con la institución que nos circunda; “*El estudiante se concibe como una materia maleable*” (Vigarello, 2005b, 178). Mirar por la ventana una fracción del mundo, acceder en fragmentos a las lecturas y las conclusiones o priorizar el comentario y el reconocimiento, puede hacerse con los suspensos movimientos que permite el

puesto. El resto del cuerpo puede dejarse caer, esperar o desesperar; *“El trabajo que corrige es también el que disciplina”* (Vigarello, 2005b, p. 95).

Se posa sobre estudiantes y profesores una mirada continua con el propósito manifiesto de regular las palabras y las maneras de ser. A partir de ese disciplinamiento, que se realiza a través de una “mecánica detallada” de organización de los cuerpos, para su avance en la educación, se hace que estos seres humanos cada vez resulten más útiles: *“El cuerpo se torna aquello que está en juego en una lucha entre los padres y los hijos, entre los niños y las instancias de control. [...] Verdaderamente, nada es más material, nada es más físico, más corporal que el ejercicio del poder. [...] El poder penetró en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo”* (Foucault, 1995, p. 84).

Aún hay otras situaciones que convocan la reflexión. Lo cotidiano es anecdótico, para relajarse; lo teórico es denso, genera tensión. Asimismo, el discurso del estudiante que es la proyección de su persona, de su cuerpo, parece tranquilo en lo cotidiano que se presenta como distinto a lo teórico, mientras que se muestra exigido, nervioso, cuando debe hablar al grupo. Pero esto no es producto exclusivo de una actitud del profesor, más bien diríamos, para seguir con el autor de la Historia de Cuerpo, que *“Cada alumno regula su comportamiento según el del otro. Es una vigilancia difícil y exigente de lo idéntico; la única capaz de dar existencia al conjunto”* (Vigarello, 2005a, p. 167).

Finalmente, vale la pena enlazar lo hallado con el análisis de los sistemas disciplinares en la escuela de los siglos XVII y XVIII que hace Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (1978). En este periodo era común recurrir a la utilización de “castigos físicos leves”, “pequeñas privaciones” y “pequeñas humillaciones”, tornando penalizable cualquier equívoco del estudiante en el manejo del tiempo, en la actividad, en la manera de ser, en los discursos, en la actitud y en la sexualidad. La escuela entra abiertamente en el grupo de las invenciones

modernas que tienen una función designada en las relaciones de poder. Una de aquellas instituciones cuya *“política de las coerciones es un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en una maquinaria de poder que lo deforma, lo desarticula y lo recompone”* (1987, p. 127).

6. ASIGNACIÓN DE LOS SENTIDOS

En *Cuerpo, Cultura y Educación*, Jordi Planella (1997) explica cómo los programas educativos, bajo una pretendida habilitación de las personas, adaptan progresivamente los cuerpos a una apariencia efectiva o a un ideal de apariencia determinado. Es de anotar que la apariencia no se reduce a la caracterización externa de la persona sino que apunta más bien a la forma de aparecer, de hacer presencia en el mundo. Fácilmente podrá advertirse que muchos de los enunciados que se describen a continuación guardan estrechos lazos con este planteamiento.

Lo que se considera sobre estudiantes y profesores da la impresión de ser lo esperable y lo mejor. No querer de cualquier manera, no hacer de cualquier manera, en fin, no molestar, es lo esperable y lo mejor; lo que comprueba que la escuela funciona. En la mayoría de los casos, unos y otros se exigen “*dejar de ser lo que son*” (Skliar, 1997, p. 56) y entregar su proyecto al inacabado proyecto educativo.

Se impone acá la exigencia de incluir en el recorrido que hemos hecho la visibilización de estas improntas que se han grabado en la voluntad y que reproducimos en nuestras relaciones. En consecuencia, la mayor parte de los enunciados que se agrupan en este capítulo son predicativos del verbo ser o nos hablan de lo que se debe, de lo que se quiere y de lo que se siente. Todos se inscriben en lo que la escuela presupone y demanda.

En este contexto, hablamos de sentidos haciendo alusión a las trayectorias y a las sensaciones. A todo aquello que convoca la sensibilidad respecto de sí mismo y que aquí no podemos llamar espíritu o alma dada su palpable presencia. Siguiendo al verbo, a la expresión y a la actividad, esta seña sobre los sentidos es apenas una insistencia. Se trata aquí de describir la manera como las opciones de

acción y discursivas que propone la escuela se van transformando en razones para comprender la diferencia y la semejanza; de acercarse a esa progresiva lógica de las pérdidas y las compensaciones, de las separaciones y las prohibiciones -para volver a Foucault- en cuya acción aquello que queremos, sentimos y preferimos se va transformando hasta confundirse.

A continuación, aparecen los títulos “Enseñar la posición” y “Enseñar la forma de ser”. En el primero de ellos se hace referencia a los enunciados que involucran los objetivos, las sensaciones, las preferencias y las relaciones en la escuela; y a los que manifiestan aquello que se entiende por ser profesor y ser estudiante. En el segundo, se incluyen aquellos que refieren la alteración de las voluntades, la apariencia y las costumbres. Al final de esta exposición, se incluye un subtítulo en el que se referencian y comentan algunos textos y autores que pueden resultar fundamentales para nutrir la comprensión del tema. Resta decir que esa puesta en diálogo también pretende ofrecer elementos que configuren la categoría asignación de los sentidos y esbozar su eficacia para formular lo hallado.

La apuesta es acercarnos a esto que hace tiempo venimos conformando y a las nuevas necesidades que todo aquello impone para actuar con un poco más de oportunidad. No se trata de que antes fuéramos radicalmente distintos de todo esto que ahora se muestra y, por ende, de que sea posible recuperar un yo que aguarda tras la imposición; antes bien, la pretensión es mostrar la escuela como un campo de encuentro que comporta los avatares y crisis, la historia, de quienes acuden a las aulas y enganchar los replanteamientos de los objetivos establecidos en un tipo de relación más sincero y abierto.

6.1 Enseñar la forma de ser

Más allá de lo que imponen las clases, hay una serie de acuerdos entre quienes habitan la escuela que regulan lo que conviene y lo que no en lo atinente a las maneras de ser. Estos acuerdos no implican consensos, pero sí admisiones. En la indagación, algunos de estos acuerdos se mostraron básicos para mantener el orden y la pertenencia: no molestar, no hacer lo que quiera, organizarse para estar en la escuela, ser profesor y ser estudiante. Veamos en detalle lo que implican.

En todos los espacios de la escuela operan normas, *en el patio, en la fila de la tienda*; todos los espacios *exigen un tipo de comportamiento especial*. Sin embargo, estas normas y estas exigencias moran casi siempre en las expresiones y consideraciones de las personas, más que en un espacio o en una figura concreta. Hay, por ejemplo, un calificativo muy claro con el que estudiantes y profesores designan el ruido, la falta de quietud o la insistencia exagerada en las clases: molestar. El reto, en términos de comportamiento, es no hacer desorden, no molestar, es decir, ser juicioso. Aunque ser juicioso incluya además un cumplimiento preciso de los trabajos escolares.

Para los que molestan hay sanciones, establecidas en el reglamento, pero por sobre todo hay censuras. El grupo de datos en el que se apoyan estas afirmaciones está lleno de consideraciones que los estudiantes expresaron durante las entrevistas. No son los diarios de campo, es decir, los relatos de las acciones cotidianas, los que aporten más datos en este sentido; son las entrevistas. Esto indica que las normas están en las consideraciones y en las carnes de los individuos y que, por su incorporación, son difíciles de notar.

Los estudiantes aseguraron que cuando alguien molesta *no se puede hacer clase*, es por esto que resulta *importante la disciplina en salón*. El profesor debe *poner orden para que los estudiantes obedezcan, estar pendiente de qué hace en clase*

y las sanciones deben operar de forma eficaz; en la medida en que avanzan la edad y los niveles escolares –progresivamente- los comportamientos deben ajustarse, “*para aprender hay que ser juicioso*”.

Así, resulta válido que los docentes *corrijan la forma de ser*. Pueden hacerlo mediante el contacto, las peticiones, las advertencias, las autorizaciones y las órdenes. Lo importante es que su cuidado, su supervisión, se mantenga para evitar que los estudiantes molesten. Si logra imponer un *ambiente formal a la clase*, con estas acciones y con su discurso, habrá conseguido el respeto, el manejo de los estudiantes y el control del grupo que se requieren para garantizar el desarrollo de la clase.

Sin menoscabo de lo anterior, hay otros mecanismos que parecen ser crecientes para llamar al orden. Todas las instituciones escolares cuentan con un reglamento o manual de convivencia que establece las acciones deseables, las reprobables y las sanciones que pueden imputársele a cada una de estas últimas. Así, cuando las medidas antes mencionadas no funcionan, el profesor no puede *dejarse* del grupo, tiene que *exigir* más en el terreno académico, *ser estricto en la aplicación del reglamento* y acudir a los padres de los estudiantes, en secundaria, o a los comités de docentes, en todos los niveles.

Generalmente, lo que no se puede permitir es el ruido, estar o deambular donde y cuando no se debe, dejar de hacer los trabajos, no aquietarse cuando se debe, no mostrar disposición para aprender, no ser responsables... Son estas cosas, entre otras, las que los profesores esperan de los estudiantes:

“[Una buena clase es] que uno sepa hacer las cosas, o sea, tenga claro y que el estudiante quiera aprender. Entonces ahí sí ya no hay problema, pero eso todo al tiempo casi nunca se da. [...] Motivar al estudiante es lograr que él quiera hacer las cosas de la materia por su

voluntad, sin que sea solo obligación. [...] y Orientar a los estudiantes se mete más en lo que él es como persona, [...] en que sepa manejarse como persona no solo con lo que sabe sino en la manera de ser. [...] Una cosa es saber mucho de lo que estudia y otra la persona que es y cómo logra las cosas que quiere o se porta ya en la sociedad.” (Carmen)

Si estas conjunciones, que hacen buenas las clases, no se presentan, la posibilidad de entender, el respeto y el control se ponen en riesgo. Pero todo depende de la *experiencia* del docente en este sentido. El siguiente aparte ilustra un poco más esta última idea.

Hay muchas cosas en las aulas y en el colegio que los profesores pueden ordenar. Sin embargo, también hay otras muchas que parecen ser de un tono más institucional, normas en las que todos están inmersos por el hecho de estar en la escuela y que, por tanto, ellos solo pueden hacer cumplir. La línea aparece bastante difusa. El profesor puede mandar, dictar o establecer como deberes los trabajos escolares, aunque pueden presentarse casos como el que relata Juan Diego:

“[...] un tipo que me enseñaba en un colegio en quinto, era un colegio muy pequeño, un colegio de Chía, y el tipo yo ahora pienso que no sabía nada y era como a ganárselo a uno. Así como que lo consentía, o sea le daba palmadas en la espalda o le hablaba así como niños, pero a esa edad uno ya también es un poco caspa y de todas formas nadie lo quería. Y como vio que no le hacíamos caso nos puso dizque a hacer cartas, cosas de esas, para digitar, pero eran como 100 páginas de carta, yo me acuerdo que eso fue una tortura y me demoré un resto. Incluso los papás se quejaron y todo. Pero sí me entiendes,

el man como no sabía creía que de suave o poniendo trabajos se ganaba el respeto.”

En esta situación una falta de manejo de las atribuciones atentó contra la autoridad que se le ha permitido al profesor. Él puede decir *qué hacer, qué no hacer y cómo hacer las cosas*, sin embargo, para que puedan seguir guiando el trabajo de los estudiantes en la escuela, su experiencia y su manejo son vitales. La idea parece ser que los estudiantes acepten estos mandatos, dictámenes y establecimientos como requerimientos de la relación humana, personal, que tienen con el profesor. Hay expresiones como esta que sugieren lo dicho: “Fernando gusta de que los trabajos se hagan como él dice”.

Todo esto lleva a los estudiantes a “Considerar que cumplir con todo es hacer lo que se espera”, que el “profesor no debe permitir que se la pase en lo que quiera” y, en fin, a “Esperar lo que el profesor diga para hacer clase”. Desde luego, las resistencias están al orden del día, pero esto es lo que han dicho los estudiantes, quizá también lo que han expresado, si rememoramos apartes anteriores de este documento.

De acuerdo con los datos, hay un efecto muy fuerte de la imposición de los acuerdos escolares sobre los estudiantes que los lleva a pedir permiso para salir, para hablar, para cambiar de grupo, para responder; a permitir que los tiempos de los profesores primen sobre los suyos; a considerar que su papel es aplicar, lo que otros han dicho; y a asociar el ser desjuiciado con hacer su voluntad, “*Ser desjuiciado* es hacer lo que a uno le da la gana y ya. O sea, sin ver lo que le dicen los profes”, dice (Juan Diego).

El asunto se deja percibir en enunciados como los siguientes: *Espera lo que el profesor trae para hacer clase, se pone a hacer trabajos cuando profesora se para cerca, considera que profesor debe ordenar qué hacer, no hace lo que quiera por*

respeto a autoridad, considera que profesor no debe permitir que se la pase en lo que quiera, considera que normalidad de estudiantes es hacer deberes. Es claro que “no hacen lo que les dicen como máquinas”, tal como afirma Laura, pero hay un influjo importante que los lleva a delegar las decisiones sobre su hacer y a restringir aquello que proviene de sí mismos. La “normalidad de los estudiantes es pensar (y hacer) de manera interesante los temas del colegio.

No molestar, no hacer lo que quiera, son condiciones que tienen eco en la organización personal, de nuestras prendas y nuestras cosas, y en la adecuación de las necesidades fisiológicas. La pulcritud, el uniforme, las corbatas y las batas siguen mostrando su gravedad en las aulas; y basta comparar la forma como se visten en otros espacios profesores y estudiantes para notar el artificio de estas formas de presentarse. Laura dice que en el colegio todas *“lucen parecidas”*, pero que afuera *“No reconoce a algunos compañeros sin uniforme”*. La escuela termina por fundirse con nuestro aspecto: el profesor de maestría siempre portaba una bolsa de plástico, llena de textos y hojas, en la que se leía el logo una reconocida librería y en el Gimnasio, el niño que usaba trenzas terminó por calvearse. Ojalá sea una fusión y no un reemplazo.

También hay datos sobre la incidencia de los factores que hemos mencionado en los horarios de comida y de sueño, en las cosas que comemos y en la fuerza de nuestros músculos. “Yo soy redebilucha [...], altica, de cabello negro, no tan largo, narizoncita, y más o menos flaca y blanquita, buena gente”, dice Laura y Juan Diego dice “teníamos un profesor de Filosofía que [...] tenía todo lo que aspira un hombre: era pinta, tenía una buena novia, un buen carro, era inteligente, era joven...”, dice Juan Diego.

6.2 ENSEÑAR LA POSICIÓN

Puede afirmarse que en el aparte anterior se exploraron las respuestas de las escuelas observadas ante la pregunta por el cómo ser y que en el presente aparte nos ocuparemos de explorar las respuestas que se ofrecen ante el qué ser. Se habla de posición evocando el sentido de ubicación corporal en un espacio, trama de sentidos y tiempo determinados, intentando aquella aproximación entre la situación y la posición de Merleau-Ponty y Foucault. Aunque este propósito implique sumar nuevos significados. En latín la voz *positio* solía usarse con el sentido de uso o empleo de un nombre en lugar de otro y la voz *positionem* para nombrar los accidentes y circunstancias de una cosa.

Mencionamos lo anterior porque en el presente aparte se incluyen datos en torno a los objetivos, las sensaciones, las preferencias, las relaciones y los oficios que marca la escuela. De suerte que aquello que en la palabra posición se involucran la colocación, la transfiguración y los atributos. Aunque de ninguna manera los nombres puedan opacar la caracterización expresa de los fenómenos y, más aún, cuando estamos realizando la lectura de un texto investigativo. Entremos pues en el relato de lo hallado.

En el primer grupo de datos, los estudiantes expresaron que sus propósitos en el colegio van desde cumplir hasta mejorar laboralmente. Pasar los exámenes, pasar las materias y graduarse son otros de los objetivos planteados, asimismo, estar con los amigos, estar en clase y terminar rápido se ponen como finalidades. Hernán, lo presentó de la siguiente manera:

“Se sabe que ya después de pronto [humanidades] no sirve para nada. Porque yo por ejemplo lo que aspiro es a poner mi negocio de asesoría en redes, entonces uno como que ya esto para qué.”

Por ejemplo en matemáticas qué me toca hacer a mí, primero ser más dedicado, leo, estudio y hago los ejercicios [...]. Pero es porque yo quiero terminar rápido y ya sé como para qué aprendo cada cosa. Pero si alguien por decir no sabe, pues para qué lo hace. Para mí es algo fundamental la proyección de la carrera y yo a veces eso es lo que no le veo. Pero a la larga [...] es lo que uno mismo vaya haciendo o sí no, no logra nada. Conseguir trabajo después es clave o si no para qué. Pero [...] la idea de acá es que uno mismo lo haga [...] Y deberían más como pensar en que no todos tienen los medios, entonces no se pueden quedar esperando a ver cómo hacemos.”

Estudiar, saber y aprender también se mencionan, pero llama la atención la unión que hace Laura: “[...] lo más importante a lo que uno viene [al colegio] es a aprender bien para que después pueda hacer lo que quiere”. Como puede advertirse en esta y en las afirmaciones precedentes, los objetivos de la escuela parecen ponerse en el avance de los grados que esta propone o en las posibilidades que brinda en el ámbito social. Aunque, finalmente, vale poner en diálogo el que “No se encuentre motivación si no se conoce el objetivo” y el “Venir a clase por venir” o “Ir a la universidad a clase”.

Pasando a otro tema y ubicándonos en el título “Sentimientos en la escuela”, resulta interesante contrastar el enunciado en el que se observó que los estudiantes “Disfrutan del discurso del profesor” con afirmaciones en las que se dice que la presencia del profesor genera en los estudiantes fastidio, presión, nervios o la sensación de estar siendo maltratados o regañados. El dato resulta aún más interesante cuando se hace notar que la mayoría de estas afirmaciones provienen de una estudiante de maestría, pues solemos confiar en un endurecimiento progresivo de las emociones. Aunque Samuel también dice “Aguantar a algunos profesores”.

A lo anterior se suma el que los exámenes, algunos compañeros y la misma carrera generen en algunos de los estudiantes estrés, confusión y tristeza. Pasar al frente, exponer, decir que no se entendió y los errores también se enumeran como causas de temor, miedo y pena. Ninguno de estos sentimientos podría entenderse sin retomar el contexto de todo aquello que enseña la escuela. Ponerse feliz, por ejemplo, “al captar idea de una explicación” es algo que se teje con lo que se decía en los títulos “Hablar con saber” y “Expresar el aprender”.

También se encuentra aquí alguna información sobre lo que genera la programación del tiempo en el campo sentimental. Es claro que volver sobre algo que ya se había atendido, durante un año o un semestre completo, debe tener efectos en las emociones de las personas. Bien cabría preguntarse hasta qué punto esta medida no se relaciona más con este efecto emocional que con la necesidad efectiva de repasar todo para garantizar que se aprendió. Uno de los estudiantes de secundaria dice que “*Lamenta perder año porque no sale*”.

Ahora, pensando en unidades de tiempo más cortas, se expresa que el largo tiempo que se debe permanecer en las aulas o el hecho de ir a estudiar los sábados genera cansancio y, en el primer caso, dolor físico. Tampoco aquí pueden dejar de establecerse los vínculos entre lo que se planteaba en los títulos “Aquietarse”, “Estar sentado”, “Acomodarse a las sillas”, “Organizarse para estar en la escuela” y “Estar callados en clase”.

De otro lado, el aparte que hace referencia a las preferencias de los estudiantes también permite vislumbrar relaciones fecundas con otros grupos de datos. En los diarios se dice que los estudiantes querrían avanzar más, ser más conscientes, obtener buenas notas y aprender; también que no gustan de escribir y que no que algunos no quieren entregar sus pruebas en los tiempos que se les ha establecido. Todo esto hace pensar en el éxito de los argumentos que comporta el discurso

escolar, de la definición de la realidad que ese discurso propone. Pero es necesario estribar esta reflexión en lo que ellos mismo han planteado.

Se “Prefiere estar quieto para evitar comentarios, que la profesora no escuche lo que se dice a los compañeros, no pasar al frente, que el profesor hable toda la clase, no exponer siempre y a los profesores imaginativos o que ponen trabajos. Otro de los estudiantes dice con insistencia que “Preferiría aplicar lo que hace” y que considera que ese es el rol de los estudiantes.

Durante la entrevista, Juan Diego fue definitivo al decir que él no quería ser profesor. Argumentó su decisión en la indisciplina de los estudiantes, en la necesidad de gritar de los profesores y en la dificultad de lograr la tranquilidad que él admira cuando se ejerce esa labor. Aunque conoce personas que lo lograron. Esto que acabamos de recordar enmarca muy bien algunas de las afirmaciones de los estudiantes durante las entrevistas. La mayor parte de las cosas que disgustan a los estudiantes tienen que ver con los posicionamientos de los que hemos hablado.

Hay sinonimia entre escolarización y colocación, transfiguración y aceptación de formas de ser que nos son ajenas. Quizá por eso la educación, al menos la que se propone en los espacios indagados, se entienda como un ciclo espacial y temporal del que se va a salir y que tiene sus más hondos sentidos en el después y en el afuera. “*La gente mira mucho para afuera, por el parque. Mira mucho al parque en clase. [...] afuera pasan cosas y uno quiere como estar en todo*”, dice Juan Diego.

Hasta acá, este aparte solo nos ha ofrecido información sobre los estudiantes, pero los títulos que siguen involucran las dos perspectivas. Quizá pueda decirse que otorgan un sentido más amplio y hacen más fecundos los asomos anteriores. Las entrevistas que se ligan al criterio “Relaciones en la escuela” perfilan un intercambio lejano, limitado y desconfiado entre los profesores y entre estudiantes

y profesores. Se circunscriben en la normalidad el desconocimiento, el poco tiempo compartido, la tematización de los trabajos escolares, la cortesía, el recurso al temor o a la autoridad, el control y la dificultad en la cercanía y en el reconocimiento personal.

Llama la atención algo que afirma Carmen y que antes había afirmado el profesor de maestría: *“Sí, el profesor se arriesga si se acerca mucho a estudiantes. Con eso hay que tener cuidado, porque es mejor empezar apretando y después si se puede aflojar y no al revés, porque uno no sabe cómo es el grupo y después ya cuando se pierde el respeto ya ahí nada que hacer”*. Aún así se percibe en las relaciones amabilidad e interés por el bienestar de los otros; es decir, los estudiantes y los profesores no se tratan cortésmente tan solo por la situación que los atraviesa sino también porque se crean familiaridades. De este mismo profesor de maestría, por ejemplo, se dice que *“Usa palabras que expresan confianza con el grupo, que tutea “desde la hermandad y el colegaje” y que se emociona en clase”*; correlativamente los estudiantes *“expresan sus emociones”* en algunas clases. Quizá este tipo de vínculos permita que los profesores entiendan los *“pensamientos de los estudiantes sin que se verbalicen”* y que todo pueda entenderse en el ámbito del *“buen manejo interpersonal”* que el contexto impone.

Sin embargo, la condición de unos y otros es harto distinta. Se dice que los estudiantes son más tranquilos, más formales y reposados en el nivel de maestría, difíciles de motivar, y sus calidades pueden pasar de buenos a vagos, dedicados o inmaduros. Laura *“Considera que la gente del colegio la hace cambiar”* y el colegio mismo dependiendo de si es bueno o malo corrige las personas. Ahora bien, de los profesores se dice que *“Tienen una presencia fuerte”*, tal parece que los que no cuentan con esto podrían contarlo como una de sus debilidades; que son histéricos, tranquilos, calmados, severos, despaciosos, imaginativos, chéveres. Al igual que los estudiantes tienen calidades: buenos, regulares, malos.

Mas, definitivamente, hay muchos más requerimientos para el ser del profesor. Una serie de “debes” que legitiman su autoridad: la pulcritud de su apariencia, la seguridad, la claridad, el saber, la capacidad para explicar y motivar, la nobleza y la inteligencia, entre otras virtudes. No extraña que Laura diga: *“Pues, sí, también como que todos los profesores se van volviendo igual”*.

Quizá la contundencia de todo este proyecto físico y simbólico radique en que estas formas de ser y de posicionarse se presentan como “las” formas válidas y elementales. Esto hace que tengamos la sensación de conocer lo que sucede y lo que conviene en las aulas. La evidencia y la inmediatez de una serie de sentidos que solo hacen referencia a sí mismos hacen que todos los que nos referimos a la escuela creamos tener una realidad estable en la cual enraizar juicios y acciones. Creo que Carmen, en efecto, no tiene nada de qué preocuparse: *“Me preocupa que uno salga y todo lo que estudió le haya pasado, como dicen, como el espíritu santo, sin tocarlo ni estropearlo”*.

6.3 “Una cosa es saber mucho de lo que estudia y otra la persona que es”

En el texto Fenomenología de la percepción, se plantea que el cuerpo no es un objeto y la consciencia que tenemos sobre él no es un pensamiento. La unidad entre cuerpo y pensamiento es siempre “implícita y confusa”. En este sentido, no hay ningún otro medio para conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo. En palabras de Merleau-Ponty (1985), soy mi cuerpo y mi cuerpo es un bosquejo provisional de mi ser total. Bien conocida es su proposición: “el cuerpo es en el mundo como el corazón en el organismo”. No estamos en el mundo, somos el mundo hecho carne.

Es por esto que ese ceremonioso recurso a la adjetivación del cuerpo -cuerpo máquina, cuerpo mercancía, cuerpo lenguaje, cuerpo dominación, cuerpo

institucional, cuerpo pragmático, cuerpo discursivo-, no deja de ser escaso cuando se trata de enraizar la integralidad y extrañar el concepto que reemplaza nuestra presencia. No deja de resonar en estas expresiones un cuerpo que de ninguna manera podríamos ser.

Si entendemos la palabra cuerpo a la manera del autor de Fenomenología de la Percepción, este no podría ser un objeto de análisis independiente de las filosofías y las acciones. Sería más bien el conjunto que cubre mente, carne, emoción, expresión, etc. El docente no dialogaría con sus saberes, sino con su cuerpo que los expresa y los cubre.

El término corporeidad nombra la capacidad para aludir aquello que representa el cuerpo, para la sociedad y para nosotros mismos, sin apartarnos del cuerpo como fenómeno perceptible, esta derivación del *leibt* alemán parece ser aquí la más indicada. Duch y Mélich (2005) afirman que:

La corporeidad no es nada más que un «espacio de vida móvil», en y sobre el cual se concreta, se salva o se pierde, se «fisionomiza» la limitada cantidad de espacio y de tiempo del que dispone cada individuo humano. [...] Cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad queremos señalar que es algo que posee conciencia de su propia «vivacidad», de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de sus anhelos de infinito a pesar de su congénita finitud. Por otro lado, conviene añadir que la corporeidad constituye la concreción propia, identificante e identificadora, de la

ENSEÑANZA Y ASIGNACIÓN

Fui a las escuelas y a cada día encontré unas 20 ó 30 personas de diferentes edades ocupando cada uno su puesto en un salón y esperando escuchar a otra compartir hábilmente su saber. La escuela no es un espejo de lo que sucede afuera y tampoco es su reproducción. No hay un afuera de la escuela que resulte más real que lo que en ella se vive. Lo que los cuerpos de los estudiantes me dicen es que al pasar de los años se aprende muy bien el callar y el repetir. Lo que me dicen los cuerpos de los profesores es que la explicación ha tomado gran parte del hacer. Aquel aprendizaje que parece ser el más propio en la escuela, el que más auténticamente le pertenece es el de las asignaciones: un signo sobre el cómo ser, cómo estar, cómo asumir y cómo mantenerse.

El término asignación parece asomarse a todo esto que, parafraseando a Galeano, ninguna explicación podría simplificar. *Assignatio* -asignación, distribución, reparto- remite a la voz latina *signatio*: señalar, imponer una señal y marcar con ella. Precisamente, parece que en los espacios educativos explorados, el cuerpo, junto con su pensamiento, ha asumido una serie de asignaciones que cercenan la interacción dialógica y la acción. Los datos coinciden en hacer difícilmente distinguibles estos dos factores, aunque el primero recaiga en la posibilidad de comunicarse y la acción recaiga en la posibilidad del movimiento, de moverse de la manera en que se quiera, voluntariamente.

Claro, hay una interacción verbal, aunque sea el intercambio de las soledades el que prime; hay escucha, desde la incompetencia; y hay decir, desde el refugio. Paralelamente, no encuentro que haya un silenciamiento del cuerpo, de su accionar. Más allá de eso, creo que lo que hay es una forma de moverse involuntariamente concertada. Si se quiere, se trata de esa activa inmovilidad que se pide y que se entiende como preferible. Privilegiar la mente en los procesos

educativos no es desconocer el cuerpo; es entenderlo y reconocerlo desde una perspectiva particular. Cuando hablamos del dualismo cuerpo y mente en la educación contemporánea no estamos hablando de una relación de oposición o de prelación sino de una configuración de la inclusión. No hay manera de que el cuerpo se ausente, se invisibilice o se diluya. Y si podemos hablar de docilización quizá sea solo en el sentido que se revela en *Omnes et Singulatim*, como “transito por el individuo que la constituye” y no en el sentido que advierto en *Vigilar y Castigar*, como control, sujeción de fuerzas, imposición de una relación (Foucault, 2005).

Nada inesperado se ha encontrado aquí en relación con el hacer y el existir en las aulas. Quizá sea eso lo más asombroso. He empezado a comprender la educación, en el Gimnasio, en las aulas, en el ejercicio de ser estudiante y profesor, como un acoplamiento intencionado de los cuerpos a la pretensión de reconocerse en un saber y en unas formas usadas de relacionarse. El valor de este recorrido factiblemente esté en que conocer el viajero sólo es posible si se reconoce su camino y las situaciones que lo han llevado a emprenderlo.

Bruner afirma que las relaciones escolares “están mediadas por formas de comprensión de símbolos que no son concretos [...] que toman el espacio de la escuela que debería ser un encuentro de conocimiento con el mundo”. Históricamente, hemos tejido una buena colcha de posiciones y expresiones que abriga la distancia, que entibia la neblina del desencuentro. Tal como se nos enseña la hipótesis *a priori*, se nos convence de que sabemos lo que los otros esperan, y de acuerdo con eso preparamos la sesión. Es difícil encontrar tan buenos ejemplos para ilustrar la gran cantidad de mediaciones que barajan el desarrollo de los mutuos reconocimientos.

Aunque en la escuela contemporánea nadie niegue que los mejores métodos de enseñanza sean aquellos que permiten la interacción, la participación del

estudiante y la “construcción del conocimiento”, todo esto no deja de entrafñar y propiciar estructuras y prácticas institucionales que hacen improbable el diálogo entre docentes y estudiantes. Es asombrosa la certeza con la que acosamos la regulación del docente, su guía; su habilidad para dar conferencias, explicaciones, para hacer lecturas y ejercicios. No es sólo que estas actitudes del profesor, estas manifestaciones corporales de su ánimo, se impongan en el proceso de enseñanza, es que no comprendemos otra forma de invocar su presencia. Todo lo demás es un peligro.

En tanto esto continúe poco pueden impactar los cambios en los diseños y en los recursos; la discusión de nuevos planes. En cada espacio y tiempo de la escuela, la admisión depende de la correspondencia con un itinerario, de nuestra sincera vivencia de las asignaciones. Mucho de lo educativo se juega en la disposición que tenemos, en tanto cuerpos, para ser comprendidos como algo determinado. Duch y Mélich (2005) argumentan que la educación logra la *constitución del sujeto* por medio de la socialización, la enculturación y el desarrollo alrededor de un mismo cuerpo de creencias y prácticas simbólicas. En una relación social que pretende estar más allá de la experiencia, la educación constituye un proceso intencionado que se surte a lo largo de toda la vida para formar seres que correspondan a las expectativas sociales.

En la escuela entramos en un intercambio desigual con un currículo que cada día vamos haciendo nuestro. Como lo señaló Foucault, es un proyecto de normalización; pero más allá de eso, el problema es que, progresivamente, es imposible para nosotros distinguarnos de ese proyecto, tal vez no es que nos regularicen sino que nos mezclamos con todo aquello. Seguimos habitando desde nuestros ojos y nuestros brazos, pero ahora habitamos con una seña que nos compromete con las palabras y las metas de otros. En este sentido, podría decirse que el problema de la escuela es su persistente enseñar.

Educarse es asumir la enseñanza y esa enseñanza, si bien se ha transformado con el tiempo, no ha perdido sus características principales: la formación, entendida como el desarrollo de unas ciertas maneras de asignar y asignarse sentido y de unas competencias especializadas que permiten la adquisición de conocimientos apropiados para el desempeño de una labor; y la organización, entendida como recreación permanente de un orden institucional, una sensibilidad en relación con las formas de relación propias y pertinentes para el accionar social de cada persona.

A este respecto, resulta muy pertinente la siguiente afirmación de Barcena y Melich (2000):

Si el aprendizaje se limita a ser un adiestramiento exclusivamente técnico, el ser humano se convierte en una mónada «preocupada exclusivamente por el éxito en el momento presente» (Duch, 1997: p. 104) y queda desconectado de las preguntas radicales, fundacionales, aquellas preguntas que hacen referencia a la protología y a la escatología, al origen y al fin. Esto es lo que ha sucedido en la modernidad. Por esta razón, la crisis de la narración es también, inevitablemente una crisis pedagógica.

Ahora bien, ¿qué gana la escuela cuando entiende lo que somos como ser-cuerpo? Deleuze y Guattari en *Mil Mesetas* plantean que la sociedad establece tres instancias de estratificación del cuerpo (1998, Pg.164): la primera como organismo, que asume una determinada articulación de los órganos; la segunda como significante, que es interpretado de una forma determinada e interpreta desde una forma determinada; y la tercera como subjetividad, que asume una determinada identificación y desde allí una diferencia. La escuela se constituye como uno de los agentes activos de esta forma de comprender el cuerpo. Primero porque establece distancias y formas de actuar particulares en relación con cada

uno de estos “estratos” y, segundo, porque se encarga de hacer que estas maneras de aparecer, representarse y reconocerse no logren ser comunicables.

Las anteriores afirmaciones pueden verse en la forma como se dispone el proceso de explicar y aprender y en las concepciones que profesores y estudiantes tienen sobre su hacer. De manera que en el planteamiento del ser como cuerpo y en la ubicación del saber y de la acción en el cuerpo quizá resida lo fundamental para cambiar el compromiso, para considerar que el centro de la labor no es la formación, la enseñanza, que la búsqueda cobra más sentido si se juega del lado de las relaciones que de las destrezas. Pero es necesario arraigar un poco más esta afirmación.

Empecemos por decir que el enfoque fenomenológico ha permitido dos caminos en la reflexión. Por una parte, están las nuevas perspectivas que abre dicho enfoque a la investigación educativa y a la indagación pedagógica y, por otra, las preguntas, las impugnaciones y los aportes que hace a la tarea misma de educar. En relación con el primer aspecto, se espera que lo dicho en el aparte titulado “Metodología” y la misma construcción del proceso investigativo y del informe, presenten la comprensión y las conclusiones allegadas. En relación con el segundo aspecto, aún es preciso hacer algunos aportes.

Sabemos que la propuesta fenomenológica de Merleau-Ponty ubica el saber en el cuerpo, en la percepción que se hace en contexto, no como testimonio o representación sino como vivencia. Esto conlleva incorporar muchas de las acciones que integran lo educativo y reconocer que, en tanto cuerpos humanos, es que nos resulta posible y tiene sentido educarnos. Por tanto, hay que decir con insistencia que el cuestionamiento que portan estas afirmaciones no se refiere al trabajo en Educación Física, al mejoramiento de la expresividad de los docentes, en fin, a los curiosos esfuerzos que hacemos para trabajar una expresión corporal gastada por la costumbre de simularse.

La cuestión parece remitirse más bien al carácter y a los fines de la educación. El acercamiento a que cuando se educa no solo se ven proposiciones con las que podemos contar cuando resulte preciso y que no solo se influye en “lo que se es como persona” sino que se educa la persona, su ser, y que el saber en torno a las conclusiones de las disciplinas no es solo una información sino una manera de entrar en relación con el mundo. En otros términos, se está convocando el reconocimiento de que la educación, tal como la entendemos actualmente, no ofrece herramientas para algo venidero, no es una preparación, sino una manera de formalizar las herramientas que necesitamos y las maneras como parece posible hacer uso de ellas. Vale insistir en que no se considera aquí que esta forma de hacer sea una imposición ante la que permanezcamos inermes; lo interesante es que efectivamente hay una interacción en la que sumamos diferentes tensiones y en la que la elección parece no ser necesaria.

Este ofrecer una forma a las herramientas, y el priorizarlas en nuestra experiencia, hace que se privilegien unos u otros tramos del cuerpo y que progresivamente esos tramos se vayan convirtiendo en respuesta y origen de lo que aparece lícito en un espacio destinado a la educación. Es esto a lo que apunta el término incorporar. Pero la incorporación no es un efecto. Los elementos, las bases, que tanto se afana por garantizar la educación progresivamente van trazando la necesidad de aparentar unos dominios que a fuerza de simularse día a día se van convirtiendo en necesidades. ¿Cómo podría ser suficiente, entonces, abogar por la expresión y la actividad? Hasta el movimiento más abrupto y el gesto más sentido no son ahora más que gustosas conformidades. En ellos nos va el uso y la historia irrevocable. En este sentido no es solo que la educación oriente lo que somos sino que progresivamente nosotros vamos reclamando sus brújulas para elegir por donde transitar.

Allí es donde la “traducción del cuerpo” pasa a ser un imperativo. Es preciso ver con miopía todo lo que ahora protagonizamos, salirle al encuentro y no huirle a

través de los caminos de la indagación mental o de la divagación en torno al deber ser y a las propuestas. Volver con amplitud sobre las maneras de habitar sin entenderlas como secuelas de una concepción, como reflejos de lo que pensamos, para allanar la posibilidad de emprender educaciones que partan de lo sensible y no solo de lo pensable.

Aquí está casi todo por construirse. Puesto que el punto de articulación entre la escuela y la sociedad tendría que moverse del saber a la deliberación y de la asignación al diálogo, sería necesario revisar los puntos de partida, las mediaciones y los límites. Asimismo, las formas de conocer y los términos de las preguntas y las respuestas. Quizá dejar de simular el encuentro con lo cultural, lo social y lo político, de representarlo, puesto que no se trata de fingir la percepción o de pretender que en ella se agotan las posibilidades de comprensión. Se trata, creo, de habitar esos primeros años con la perspectiva de comprender los sentidos que se le otorgan al mundo y sin permitir que las instituciones educativas medien – o reemplacen - nuestro encuentro con él.

Desde luego, esto requeriría la intencionalidad de quienes hacen parte de la escuela, cambiar los valores en juego y reubicar los sentidos. Lo que hay aquí escasamente procede como una apostasía cuyo deber es tomar forma y diligencia. Un intento por centralizar el cuerpo y la vida, para desplazar el intelecto y la abstracción, en el estudio de lo escolar. Con todo, es un paso que debe agotarse porque la reflexión y la crítica a este respecto no son un efecto esperable de las políticas actuales³; antes bien parece sistemático el propósito de alejarse y desconocer lo que se ha dicho o de apropiarse lo más fragmentario y tranquilizador.

³ A este respecto, en Colombia, vale la pena ver las referencias a la “Estructura y organización escolar” y al “Talento humano” que hay en los nuevos documentos marco de la política educativa (PNDE, Plan sectorial y Estándares). En ellos no se asume la escuela como un espacio de socialización sino de “consolidación de culturas para la paz, la convivencia y la ciudadanía” y se esgrime la necesidad de “formarse para el desarrollo científico y tecnológico del país”.

Lejos estamos de valorar un diálogo en el que no prime la acumulación de opiniones sin asidero, pues esto abona la llegada de la autorizada opinión conclusoria. No se va a la escuela a hablar con los demás, se va a descubrir la proposición más válida al respecto del tema más urgente, a ser testigo de ella. Así también, hay distancia entre las expresiones y los movimientos intencionales, voluntarios, y aquellos que permiten estar razonablemente en la escuela. Nadie va a la escuela a hacer lo que quiera, se va a cumplir con algo, a responsabilizarse por unos objetivos ajenos y casi siempre desconocidos. En suma, para ser en la escuela hay que ubicarse como una de sus partes y atribuirse un posicionamiento escolarizado.

¿Cómo podrían los cuerpos que somos alentarse en medio de todo aquello? La vivacidad del conocer y el acontecimiento de lo válido que relieván los autores comprometidos con lo corporal difícilmente se reconcilian con todo lo que acabamos de nombrar. No se trata solamente de curar un desencuentro aquí y otro más allá o de articular nuestras divergencias; o bien, de estructurar un nuevo paradigma en el que las transformaciones educativas apunten con alegría a la “formación integral”. Se juega en esta actitud ante la vida un esfuerzo por acercar el sentido de lo educativo a la voluntad.

Tal como se ha dicho, no parece posible afirmar que en la escuela se deje de lado el cuerpo, antes bien hay muchos propósitos concentrados en su ajuste. Sin embargo, sí podemos decir que hay una concentración de las labores en preguntar, contestar, repetir, complementar; que hacer clase es sinónimo de leer, tomar nota, escribir, escuchar, atender, hacer trabajos; y que para garantizar la buena marcha de todas estas acciones se prefiere la adecuación y el posicionamiento del gesto, de la palabra y de los movimientos, el silencio, la quietud y ese orden tan particular. Parafraseando a un estudiante, no se requiere estarse moviendo para hacer estas cosas, pero la cuestión va más allá.

La prevalencia de este tipo de acciones y de una forma de desempeñarlas, que bien se ha llamado reproductiva, bancaria e instrumental, y ceder los fines y los tiempos de la educación a la incoherencia de la ordenación social y económica actual, conlleva desconocer la posibilidad de compartir las labores y los saberes desde experiencias diversas, en últimas, de que todos tengan algo que expresar. Ser con el mundo –para seguir la baraja preposicional- supone vivir activamente las recomposiciones del mundo y recomponerse con él; mas esto demanda voluntad, deliberación y movimiento.

Pero, la escolarización de la ciencia y de la vivencia las reconfigura hasta entrometerse en la comprensión que logramos de ellas. La escuela, como institución, y los profesores, ejerciendo su posicionamiento institucional, se abrogan el análisis de la experiencia y el establecimiento de los vínculos que le otorgan consistencia. De suerte que en sus currículos ordenan las bifurcaciones y la continuidad que debería ordenar cada persona y delinear la acción conveniente para aprender, cuando el reconocimiento particular de estas acciones es decisivo para involucrarse auténticamente en ellas. Todo esto en nombre del avance en los grados escolares, no de las transiciones.

La barrera en la escuela es que parece contentarse con el cambio educativo antes que favorecer las condiciones para integrar la educación con el desarrollo humano. Su asomo al significado no es necesariamente un asomo al sentido. Es decir, quizá sea posible hacer significativas algunas lecciones en medio de la concentración de labores que se enunció líneas antes, pero los sentidos, al menos entendiendo el sentido como configuración corporal de la experiencia que acontece en un contexto concreto, difícilmente podrían dejar de verse forzados a la univocidad en esa atmósfera. Y no es que el sentido esté en las sensaciones o contenido en la conciencia, sino que no puede entenderse como resultado de la relación opuesta entre sujeto y objeto, en tanto el mundo no es una construcción

racional. No hay una flecha que ponga la percepción antes de la razón. La asignación sitia los sentidos.

REFERENCIAS

Aguirre, A. (1997). Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. México D.F.: Alfa.

Bourdieu, P. (2001). Poder, Derecho y Clases sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Burbules, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). El Anti Edipo. Barcelona: Paidós.

----- (2004). Mil Mesetas. Valencia: Pre-Textos.

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Rio de Janeiro: Graal.

----- (1986). Historia de la sexualidad. México D.F.: Siglo Veintiuno.

----- (1995). Tecnologías del Yo. Barcelona: Paidós.

----- (2000). Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2004). La Hermenéutica del Sujeto. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

----- (2005). Vigilar y Castigar. México D.F.: Siglo Veintiuno.

Fullat, O. (2000). Filosofías de la educación. Madrid: Visor.

Gadamer, H. (1984). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.

Gallego-Badillo, R. (1992). Saber pedagógico. Una visión alternativa. Bogotá: Magisterio.

Guiraud, P. (1986). El lenguaje del cuerpo. Barcelona: Visor.

Heinneman, P. (1980). Pedagogía de la Comunicación No Verbal. Barcelona: Herder.

Husserl, E. (1991). La crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental. Barcelona: Grijalbo.

Koyré, A. (1980) Estudios Galileanos. Barcelona: Siglo XXI.

----- (1988). Estudios de Historia del Pensamiento Científico. Barcelona: Siglo XXI.

Le Breton, D. (2002). La Sociología del Cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión.

----- (2006). Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lluis, D. (2002). Antropología de la Vida Cotidiana. Madrid: Trotta.

Lomen, A. (2000). El lenguaje del cuerpo. Madrid: Herder.

Mélich, J. (1997). Del Extraño al Cómplice. España: Anthropos.

Mélich, J. y Lluís, D. (2005). Escenarios de la Corporeidad. Madrid: Trotta.

Merleau-Ponty, M. (1962). Fenomenología de la percepción. Londres: Routledge.

----- (1964a). Le Visible et l'Invisible. París: Gallimard.

----- (1964b). Signs. Evanston: Northwestern University Press.

Moreira, D. (2002). O método fenomenológico na pesquisa. Sao Paulo: Pioneira Thompson.

Navarro, G. (2002). El Cuerpo y la Mirada. Barcelona: Anthropos.

Planella, J. (2003). Cos i Discursivitat Pedagògica. Tesis de maestría. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Peixoto, J. (2003). Interações entre fenomenología e educação. Campinas: Alínea.

Sanders, P. (1982). Phenomenology in Social Research. New York: Oxford University Press.

Stokoe, P. (1990). Expresión Corporal. Buenos Aires: Ricordi.

Thibault, J. (1977). Les Aventures du Corps dans la Pedagogie. París: Vrin.

Varela, F. (2006). Conocer. Barcelona: Gedisa.

Vigarello, G. y cols. (2005a). Historia Del Cuerpo. Madrid: Taurus.

----- (2005b). Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión.

Zúñiga, J. (1996). El Diálogo como Juego: la Hermenéutica Filosófica de H.G. Gadamer. Granada: Universidad de Granada.