

"PONER EL CUERPO". NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MAESTRAS SOBRE SU FORMACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

BODY AND SOUL. AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES OF TEACHERS ABOUT THEIR EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES

María Fernanda González¹, Patricia Noemí Miotto²

RECEBIDO EM: 14/02/2021 | ACEITO EM: 15/06/2021

DOI: 10.5902/2317175864246

RESUMEN

Desde la psicología cultural se entiende que la narrativa constituye un modo de dar sentido a la experiencia vivida y que a través de ella se construyen dos panoramas de forma simultánea. En este trabajo se estudiaron las narrativas autobiográficas de maestras, con especial atención a los relatos que dan cuenta de la corporalidad docente construida durante la formación y puesta en acto, sus modos actuales de enseñar. Se realizó un estudio cualitativo con entrevistas, observaciones de participantes y grupos focales. Participaron once maestras de primer ciclo de educación primaria, de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los relatos fueron analizados mediante análisis temáticos. Los principales temas encontrados, se refirieron a los espacios formativos y la escisión cuerpo-mente y el cuerpo en la práctica docente como espacio del vínculo social y afectivo con los estudiantes. Los resultados indican que existe una escasa conceptualización de lo corporal en la dimensión de la actuación educativa, y que aparecen algunas reflexiones en relación a lo corporal y su valor educativo como espacio para las emociones y los vínculos.

Palabras-claves: Narrativa autobiográfica; Corporalidad; Formación de maestras; Prácticas pedagógicas; Confinamiento.

¹ Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora titular e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

² Especialista en Educación superior y TIC y en Socio Políticas educativas. Maestranda en Salud familiar y comunitaria. Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

ABSTRACT

Cultural psychology proposes that narrative constitutes a way of giving meaning to lived experience. In this work, it is interesting to study the autobiographical narratives of teachers, with special attention to the stories that account for the corporality of teachers built during training and put into practice in their current ways of teaching. A qualitative study was conducted with interviews, participant observations and focus groups. Eleven teachers from the first cycle of primary education, from the province of Entre Ríos, Argentina participated. The stories were analyzed through thematic analysis. The main themes found were: the body in teacher training; and the body in educational practice. In educational practice, the body is the space for the social and affective bond with the students. The results indicate that there is little conceptualization of the corporal in the dimension of educational performance, and that some reflections appear in relation to the corporal and its educational value as a space for emotions and bonds.

Keywords: *Autobiographical narrative; Corporality; Teacher training; Pedagogical practices; Confinement.*

1 Introducción

Al momento de escribir este artículo, en Argentina las escuelas se encuentran cerradas y todas las actividades educativas han pasado a realizarse en entornos virtuales y a distancia. La pandemia por COVID-19 ha venido a cambiar casi todas las claves que habitualmente identifican la escuela. Hoy las aulas están vacías, y maestros y estudiantes se encuentran a través de las pantallas computadoras, celulares, tabletas, etc. En las clases virtuales que se implementan para sostener el curso escolar, los maestros y niños son básicamente rostros y voces. La pantalla impone una redistribución espacial. Una cuadrícula digital, reemplaza a los bancos enfilados y dirigidos hacia la pizarra y el escritorio del maestro. El resto del cuerpo, el que no se suele ver en la pantalla, permanece sentado, esta vez en la cocina de la casa o en el ambiente doméstico en que se haya encontrado acomodo para la clase virtual. Los maestros también enseñan desde sus casas, que son vistas por sus alumnos, en una especie de ventana, a la vida cotidiana del docente.

Mientras tanto, en algunos países europeos, los niños y maestros comienzan poco a poco a volver a las escuelas luego de varios meses de confinamiento en los hogares. A través de imágenes difundidas por redes sociales (Figura 1) se ve a maestros frente a un ordenador en salas de clases vacías, otros recibiendo a niños que tienen que aprender nuevas rutinas de higiene y distancia social. Los espacios de las escuelas se restringen a la circulación mediante marcas en el suelo, o con círculos en los patios, donde puede estar sólo un niño.

Todo ello impone una reflexión sobre los modos de habitar los espacios escolares, tanto desde lo vincular, como desde lo corporal. Estas experiencias,

tan disruptivas, parecen aumentar la conciencia sobre el lugar del cuerpo en la escuela (FREEDMAN; STODDARD HOLMES, 2003) ya que las experiencias corporeizadas (GILLESPIE; ZITTOUN, 2013) toman nuevas formas y restricciones.

En este artículo, si bien no se presentan datos sobre la situación actual y específica que ha creado la pandemia, se propone una aproximación tanto teórica como empírica, a las narrativas sobre la corporalidad docente, en la formación y en las prácticas de enseñanza. Para ello, en primer lugar, se presentan referencias teóricas desde la psicología cultural e investigaciones sobre lo corporal en la formación docente. Posteriormente, se presenta un estudio empírico sobre narrativas autobiográficas de lo corporal, en la formación y práctica docente, que se desarrolló con maestras de escuelas primarias en Argentina. Finalmente, se ofrece una discusión de los resultados y conclusiones, que permiten valorar el papel de la corporalidad en la enseñanza y el aprendizaje escolar, incluido este particular escenario que se ha instalado con la pandemia por COVID-19.

Figura 1: Maestra dando una clase virtual en un aula vacía en Alemania.



Fuente: El País Semanal. Acceso: 30/05/2020. https://elpais.com/elpais/2020/05/26/eps/1590510443_831577.html?fbclid=IwAR1ermamVWU6dvVNQlyB7o2C6K9SX16N_AdjYjzhijYsUF_NmHJA4TGlTE4

2 Marco teórico

Autobiografías, identidad docente y educación

Desde la perspectiva de la psicología cultural se entiende que las narrativas constituyen un modo de dar sentido a la experiencia vivida, tanto a nivel personal, como social y comunitario (GONZÁLEZ, 2017; 2019). Bruner (2003) afirma que las narrativas permiten situar las experiencias humanas en un tiempo y un espacio determinado. Narrando se construyen dos panoramas de forma simultánea. Uno es el panorama de la acción y los argumentos sobre la acción referidos al agente,

a la actuación y a la meta. El otro panorama, se vincula con la conciencia, las motivaciones y emociones expresadas en los relatos. Este paisaje narrativo dual, hace que las narrativas tomen un valor epistémico, ya que informan y permiten conocer tanto la gramática de la acción, como la dramaturgia que allí se desenvuelve.

Cuando las narrativas se refieren a las experiencias vividas en primera persona, se generan relatos autobiográficos. Bruner (1997) sostiene que, al estudiar las autobiografías, hay que atender tanto a los significados personales, cuanto a las prácticas sociales en las cuales se va constituyendo el “yo”. En general, las tramas de las narrativas autobiográficas se construyen sobre eventos considerados disruptivos; es decir, aquellos acontecimientos que rompen con lo esperado y por tanto, requieren una interpretación que les otorgue algún sentido (ROSA; GONZÁLEZ; BARBATO, 2009). El valor epistémico de las autobiografías proviene, en parte, del modo en que se traman, en relación a las prácticas sociales y comunitarias. En toda narrativa autobiográfica habrá, parafraseando a Bajtín (1979), algo que proviene de la elaboración personal y algo que es del otro, y que deriva de los significados y prácticas sociales.

Uno de los espacios privilegiados de construcción de sentido personal y social, es la escuela, entendida como un contexto regulativo, es decir, como un sistema fuertemente estructurado que establece las condiciones para la experiencia de sus miembros (BERNSTEIN, 1994). La estructuración de los contextos institucionales, emerge de la trayectoria socio-histórica que las define.

Dentro del contexto escolar se dan procesos de aprendizaje, y en general, de desarrollo humano. Por ello resulta, central, estudiar las narrativas autobiográficas que se generan en la participación en experiencias educativas, que serán también de construcción de subjetividades a lo largo de toda la vida (BARBATO; ALVES; OLIVEIRA, 2020; DE LA MATA; SANTAMARÍA; CUBERO; ANTALÍKOVÁ, 2015; GOIS; BARBATO, 2018). Así, varios autores sostienen que en la escuela no sólo se aprenden contenidos disciplinares, sino que también se va conformando un modo de entender quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser (LIGORIO, 2010; WENGER, 2001). Ello, sucedería tanto por la participación de los aprendices en contextos de prácticas con sus propias reglas y convenciones (LAVE; WENGER, 2001; WENGER, 2001), como también por el interjuego entre apropiación y resistencia, entre internalización y externalización de diferentes “voces” que transmiten – de forma cacofónica, las expectativas, valores y conocimientos culturales (RUBIO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ, 2018).

Dentro de la tradición de la psicología cultural que enfatiza el estudio de las dinámicas semióticas, se ha entendido que este proceso de creación de identidades que sucede en la escuela, va conformando un *educational self* (MARSICO; TATEO, 2018). Se trataría de un “yo” dialógico que se forma “en un proceso de organización emergente en el cual una persona se apropia, re-elabora y usa recursos simbólicos para gestionar diferentes dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, dentro de un contexto educativo” (IANNACCONE; MARSICO; TATEO, 2013, p. 222. La traducción es nuestra).

Por su parte, las tradiciones más vinculadas a las teorías del aprendizaje situado, también mantienen que el aprendizaje incide en una dimensión ontológica, ya que el estudiante pasa de ser un miembro periférico de una comunidad de práctica, a un miembro de pleno derecho (LAVE; WENGER, 1991). En esa trayectoria de participación señalada, entre otras cosas, por las reglas y normas institucionales, el aprendiz va creando una identidad, mediante la apropiación de normas y habilidades culturales. Jensen (2018) señala que esto se logra mediante la práctica, es decir la experimentación de situaciones que contribuyen a formar también una imagen de uno mismo. Para esta autora, las prácticas educativas preparan a los aprendices en sus aspectos cognitivos y también en modos de ser y de comportarse. Como ella misma expresa en relación a la formación profesional, no es lo mismo aprender a ser un panadero o un herrero; y dentro de ello, no es lo mismo considerarse bueno o malo en el desempeño de su profesión. Todo ello, incide además en la creación de condiciones de vida (JENSEN, 2018).

Otro grupo de trabajos analiza la construcción de la identidad docente en tanto proceso personal y socio-cultural (CONNELLY; CLANDININ, 1999; GOIS; BARBATO, 2018; IANNACCONE, 2013; IANNACCONE; TATEO; MIETO; BARBATO; ROSA, 2016; MOLLO; MARSICO, 2008; LIGORIO; TATEO, 2008).

En relación, específicamente, al proceso de construcción identitaria docente a través de autobiografías, Bonis y Tateo (2018) exploraron las trayectorias de cinco maestras de una escuela primaria rural en Italia. Los autores partieron del concepto de identidad profesional docente (TPI: *teacher professional identity*), definida como una construcción compleja, en la que interactúan la propia biografía, la comunidad, las prácticas, la cultura organizacional y los valores (TATEO, 2012). En el estudio, se indagaron las trayectorias de vida de estas maestras, a partir de narrativas autobiográficas mediadas por diferentes recursos simbólicos, como libros de textos escolares. El trabajo muestra los re-posicionamientos identitarios de las maestras desde sus experiencias como estudiantes, siendo niñas, a la actualidad, como maestras. De Bonis y Tateo (2018) recuperan así, las narrativas en las que aparecen los antiguos maestros, las prácticas educativas y culturales que conformaron dialógicamente al *self* educativo en las maestras entrevistadas.

A pesar del énfasis que todos estos trabajos realizan sobre las contribuciones de la educación al desarrollo identitario, a la conformación de vínculos y relaciones, no se ha prestado tanta atención al papel que puede jugar las experiencias corporeizadas (GILLESPIE; ZITTOUN, 2013; ZITTOUN; GILLESPIE, 2015) como elementos centrales en la educación y en especial, en la formación y práctica de los maestros.

El cuerpo en la escuela y en la formación docente

Desde el campo de los estudios en historia de la educación y en didáctica de la educación física, se han realizado interesantes aportes para la comprensión de lo corporal en la escuela. Scharagrodsky (2007), sostiene que las

lógicas sociales, culturales y familiares expresadas en tramas institucionales singulares, modelan el cuerpo, lo atraviesan y lo definen. Para el autor, todas las culturas y sociedades han ejercido este efecto, ya que ninguna ha ignorado el cuerpo. Tampoco lo ha hecho la escuela, aunque la tradición enciclopedista y racionalista, que ha preponderado a lo largo de la historia escolar, haya creado la ilusión de un cuerpo escolar “sin voz ni voto” (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 3). Lejos de ello, la escuela ha ido operando en el control y disciplinamiento de los cuerpos, creando verdaderos órdenes corporales, que se expresan en lo permitido y lo prohibido, tanto para los niños y niñas, como para las maestras y maestros.

En esa misma línea, varios autores señalan el disciplinamiento de los cuerpos infantiles (PUIGGRÓS, 1996; SCHARAGRODSKY, 2007) mediante determinadas rutinas escolares desplegadas en el espacio y el tiempo, sobre todo, hasta mediados del siglo XX. En relación al espacio escolar, se fueron imponiendo diferentes modelos de organización espacial que perviven con escasos cambios hoy en día. Por ejemplo, la cuadrícula del aula ocupada por bancos individuales, en los cuales los estudiantes permanecen sentados durante largo tiempo; la ubicación de esos bancos en filas, dispuestos para que todos miren hacia la ubicación del profesor o maestro etc. En relación al tiempo, existe una regulación de las actividades, de los ritmos y de horarios repetidos y ritualizados que marcan cuándo se espera que los estudiantes estén quietos, cuándo pueden moverse, etc. Si bien hoy en día las escuelas muestran menos rigidez en estas regulaciones y se van imponiendo, discursivamente, otras visiones vinculadas al autoconocimiento corporal, la expresividad, etc., sigue habiendo un despliegue desigual de lo corporal según el género, la clase social, la estética, las modas, etc.

La formación de las maestras y maestros ha sido, y es, parte fundamental para la creación y consolidación de estas corporalidades. Sin embargo, existen aún escasos trabajos que reflexionen sobre la presencia de lo corporal en la formación docente. Entre ellos destacan los desarrollados por Martínez-Álvarez y González-Calvo (2016); González-Calvo y Martínez-Álvarez (2018); Martínez-Álvarez, García-Monje y Borges-Calle (2015), quienes sostienen que la docencia es una profesión corporal. Estos autores han desarrollado varios estudios sobre diferentes dimensiones de lo corporal en la formación inicial y la práctica educativa de maestros especializados en Educación Física, en España. En uno de sus trabajos (MARTÍNEZ-ÁLVAREZ; GONZÁLEZ-CALVO, 2016), estudiaron las autobiografías y los diarios corporales de estudiantes de magisterio y describieron varios ámbitos en los que está presente lo corporal en la formación. Uno de ellos, es el emocional, y otro el comunicacional- relacional.

En los relatos, lo emocional aparece, fundamentalmente, vinculado a los momentos de prácticas docentes; allí los estudiantes cuentan que se ponen nerviosos, se les acelera el pulso, transpiran, etc. Hay una cantidad de emociones puestas en juego en ese paso a la práctica docente, donde también

aparece la pasión. El otro ámbito se hace evidente, cuando los estudiantes narran situaciones en las que establecen vínculos con otras personas, incluidos los niños y las niñas. Esta dimensión refiere, entonces, a situaciones en las que se manifiesta la disponibilidad de los futuros maestros para con los niños, en el enseñar haciendo o compartiendo tan característico de niveles educativos tempranos. Por último, los autores insisten en la importancia de introducir la reflexión sobre lo corporal en la propia formación docente, como un modo de ganar conciencia y agencialidad y de mejorar las prácticas.

Esta propuesta también aparece en Martínez-Álvarez (2013). El autor propone revalorizar la naturaleza corpórea del trabajo docente ya desde la formación inicial. En esos momentos es cuando los futuros maestros y maestras aprenden cómo moverse dentro del aula, cómo mostrar o esconder ciertas marcas corporales como tatuajes, piercings etc., cuál es la vestimenta adecuada para concurrir, por ejemplo, a una reunión con las familias etc. También van experimentando cuáles serán las exigencias físicas, emocionales y vitales que les supondrá trabajar como docentes. Entre ellas, una de las más demandantes, sostiene el autor, es aprender sobre la presencia, la disponibilidad y también las distancias corporales y afectivas que van estableciendo con sus estudiantes y también con colegas y directivos. Todo ello se aprende, al igual que se incorporan los contenidos disciplinares y especializados.

Sin embargo, como ya se ha dicho, pocas veces existe una reflexión explícita sobre estos aprendizajes. Para subsanar en parte esta ausencia, González-Calvo y Martínez-Álvarez (2018), propusieron, a estudiantes de magisterio en Educación Física, la confección de diarios corporales docentes, que consistían en viñetas o relatos autobiográficos sobre las experiencias corporeizadas durante el período de la práctica docente. Los estudiantes registraron experiencias disruptivas, es decir, aquellas escenas y situaciones en las que lo corporal pasaba a primer plano dentro de su actuación educativa.

Mediante grupos de discusión, se valoraron estos diarios como elementos fundamentales para la toma de conciencia corporal en la formación docente. Los estudiantes reflexionaron, analizaron y dieron cabida a aspectos corporales vinculados a sentimientos, necesidades, inquietudes etc. La confección de los diarios permitió un acercamiento a lo corporal subjetivado, a lo vivencial y su valor en la formación personal y profesional de los maestros de Educación Física. La integración de todos estos aspectos redundó en una mejor formación docente, más integrada y con más posibilidades de hacer conscientes aspectos ligados a la imagen corporal, a la proyección de la misma en las relaciones institucionales, en los vínculos afectivos, etc.

En definitiva, la escuela enseña modos de ser y de estar, de comportarse y de llevar adelante, no sólo el acto de enseñar y aprender, sino también de vincularse, de moverse, de intercambiar afecto, etc. Y lo hace para todas las personas que forman parte del entramado institucional, tanto estudiantes, como maestros y familias (TATEO; MARSICO, 2013). Por tanto, narrar la ex-

periencia de ser parte de la escuela, es también narrar los modos en que se ha aprendido a ser parte de esta institución. En el caso de los maestros y las maestras, significa narrar sus historias de formación, las experiencias vividas con los otros (compañeros, maestros formadores, etc.), y los modos en que aparece allí el cuerpo.

En este trabajo, interesa estudiar las narrativas autobiográficas de un grupo de maestras, con especial atención a los relatos que dan cuenta de la corporalidad docente construida durante la formación y puesta en acto en sus modos actuales de enseñar.

3 Estudio empírico

El objetivo del estudio, ha sido analizar las narrativas autobiográficas de maestras de escuela primaria, en búsqueda de los significados que aparecen en relación a lo corporal en la formación y en sus actuales prácticas escolares. El eje está puesto en los significados que aparecen sobre el cuerpo en la formación, las situaciones, escenarios y momentos en los que lo corporal tomó un sentido preponderante, y cómo aparecen hoy actualizados en sus prácticas de enseñanza.

En el estudio, participaron 11 maestras de educación primaria que se desempeñan actualmente en el primer ciclo (con niños/as de 6-7 años) de la educación básica obligatoria, en escuelas de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Todas ellas tenían al menos diez años de experiencia docente y sus edades oscilaban entre los 38 y los 54 años.

Tabla 1: Datos de las maestras participantes y del procedimiento de investigación.

Maestra	Edad	Año egreso formación docente	Años de práctica docente	Cantidad de páginas enviadas a investigadora
1	42	2002	16	4
2	40	2000	18	1 y 1/2
3	48	1989	25	2
4	38	2001	17	4
5	47	1994	22	½
6	Sin datos	1990	12	1
7	48	1994	24	½
8	54	2007	11	3
9	40	2006	12	3
10	48	1994	24	3
11	46	1992	26	2

Fuente: Elaboración propia

Metodología

En primer lugar, las participantes escribieron relatos autobiográficos centrados en sus experiencias de formación, elaborados en base a unas preguntas sobre la elección de la carrera, las trayectorias formativas, recuerdos

sobre compañeros y profesores, etc. Estos relatos fueron enviados por correo electrónico a las investigadoras, que los leyeron para poder diseñar una entrevista centrada, específicamente, en las experiencias corporeizadas. Esa segunda producción también fue escrita, y en ella, las maestras respondieron a una serie de preguntas específicas sobre lo corporal en la formación. Por ejemplo, si recordaban cómo se sentaban, alguna clase en especial en qué se pusiera al cuerpo en primer plano, qué situaciones habían experimentado bienestar, alegría, tristeza, o incomodidad. En tercer lugar, se indagó sobre las actuales prácticas de enseñanza que realizan en primer ciclo. Para ello, se realizaron varias sesiones de grupos focales, en los que discutieron diferentes situaciones escolares. El intercambio de los grupos focales fue grabado en audio y posteriormente transcrito.

Los análisis se realizaron siguiendo el procedimiento habitual en el análisis temático de narrativas (FREEMAN; SULLIVAN, 2018). Se leyeron de modo repetido todas las producciones de las maestras (incluyendo las del grupo de discusión), buscando similitudes y diferencias entre ellas. Luego, se definieron unos temas iniciales presentes en todas las autobiografías. Esos temas fueron discutidos y puestos en común entre las investigadoras. Finalmente se definieron dos grandes temas; uno referido al cuerpo en la formación docente y el otro a lo corporal en las actuales prácticas de enseñanza de las maestras.

4 Presentación y discusión de resultados.

El cuerpo en la formación docente.

Esta tematización reúne significados referidos a lo corporal, tal como aparece en las autobiografías sobre la formación inicial. En general, las maestras mostraron cierta dificultad para narrar situaciones donde lo corporal estuviera presente. Es así que las situaciones, recuerdos, vivencias recogidas en las autobiografías sitúan a lo corporal a lo largo de un continuo que va desde el cuerpo inmovilizado, al cuerpo en movimiento y protagonista de situaciones de aprendizaje.

El cuerpo inmovilizado se expresa sobre todo en la disposición de las aulas, organizadas en filas con los estudiantes sentados uno detrás de los otros, y atendiendo a lo dictado por el docente formador. En esta disposición física del aula, se expresan muchas de las características de una pedagogía que privilegia la transmisión oral y verticalista del conocimiento, y que mantiene la división cartesiana mente-cuerpo.

La formación de esta corporalidad aparece en expresiones como “[estábamos] todos sentaditos unos detrás de otros... (yo) tomaba apuntes, reforzaba con texto” (Narrativa autobiográfica, maestra 4); “siempre [estábamos] sentados, las clases [eran] explicativas, las evaluaciones siempre eran escritas” (Narrativa autobiográfica, maestra 10). La propia expresión “sentaditos” pare-

ce aludir a una quietud inducida, a una expresión que recuerda a aquella que se le dice a los niños y las niñas: “quédate quietito”.

Las narrativas se traman alrededor de una corporalidad fuera de escena, donde lo central parece ser la pasividad del futuro docente. Por tanto, no es de extrañar que quien narra, el “yo” que se va configurando narrativamente, aparezca sólo tangencialmente, y tomen más agencia los “otros”: el docente que explica y que evalúa. El “yo” del futuro maestro parece configurarse en prácticas más bien individuales y poco compartidas: “Nos sentábamos individualmente, sólo nos agrupábamos para hacer trabajos y escuchar...” (Narrativa autobiográfica, maestra 2).

Frente a este tipo de significados aparecen otros, que se sitúan en el otro extremo del continuo y que se refieren al cuerpo en movimiento. En estos casos, aparecen otros escenarios, otras disposiciones espaciales, actividades, emociones y agencialidades.

Los relatos toman un tono emocional más cercano a la alegría y a la diversión. Aparecen enunciados más encarnados en el uso de la primera persona; el “yo” se enuncia con un mayor protagonismo: “yo jamás faltaba los jueves a actividades prácticas, eran clases distendidas y divertidas...” (Maestra 4). Ese “yo” se relata acompañado por otros, que son pares y con quienes aprende: “...una sola vez nos hicieron interpretar una obra de teatro... fue muy lindo y divertido...” (Maestra 8). A diferencia de los relatos anteriores, en estos casos, el docente formador aparece incluido en ese mismo tono emocional: “me encantó un docente, que hasta el día de hoy lo recuerdo, nos hizo presentar un trabajo de música, cantar, que no es mi fuerte, pero me gustó mucho...” (Maestra 9)

El cuerpo en la enseñanza:

Dentro de este tema, se han incluido aquellos significados que se refieren a lo corporal en las prácticas de enseñanza de las participantes. Nuevamente se encuentra un continuo entre un cuerpo estructurado, quieto y concentrado en tareas sobre todo intelectuales y el cuerpo puesto en acción, como vehículo para el vínculo, el afecto y el cuidado con los estudiantes.

Así, una de las maestras relata cómo organiza a su grupo de estudiantes: “...si ellos solos, bien estructuraditos, [...] a mí me llama la atención, ellos llegan y sacan el cuaderno verde. Yo doy la tarea al principio por los chicos que tardan más y no terminan y no pueden copiar la tarea...” (Maestra 9, extracto del grupo focal). Tal como hemos visto en el epígrafe anterior, estas intervenciones educativas inmovilizan al cuerpo del estudiante, reproduciendo de este modo una corporalidad estática, estructurada, dedicada a copiar las tareas.

En el otro extremo de este continuo, aparece la frase “poner el cuerpo”. Esta es una frase usual en Argentina, y denota, en general, una actitud de compromiso y de ocupación del espacio público. Tal como relata una de las maestras

durante el grupo de discusión: “[...] hoy en día en cada jornada, las docentes ponemos el cuerpo, no alcanza con venir y dar clases, “enseñar”, son demasiadas carencias las que tienen nuestros niños, desde un plato de comida a un abrazo...” (Maestra 1, extracto del grupo focal). De esta manera, aparece el cuidado del otro, de los propios estudiantes, y la centralidad dada a la construcción de vínculos que exceden el tradicional acto de enseñar contenidos escolares.

Estos significados se refuerzan trayendo, a un primer plano, los significados vinculados al cuerpo docente como lugar para la empatía, desde donde sentir y tratar de dar respuesta a las necesidades afectivas de los estudiantes. “sentí que ponía el cuerpo desde que comencé a ejercer, al ponerme en el lugar de otra persona, de sus necesidades, tanto de aprendizaje como emotivas... ahí pongo el cuerpo” (Maestra 10, extracto del grupo focal).

Además, para algunas de ellas, esta actitud colabora también en aspectos centrales de la enseñanza, en el logro de objetivos educativos, al traducirse en un incentivo para sus estudiantes: “cuando “pongo el cuerpo” eso se transmite y los alumnos se enganchan en ser siempre más curiosos y así logro mi objetivo de que se interesen en los libros y piensen...” (Maestra 3). Finalmente, el poner el cuerpo se transforma en una oportunidad para reflexionar sobre ellas mismas como docentes, y sobre los valores y expectativas que las orientan en sus prácticas: “...para mí, “poner el cuerpo”, es una frase más amplia que poner el cuerpo físico, sino que es entregarte a lo que acontece, a lo que está por venir y a disfrutar lo que viene, acomodarse a esa situación para poder salir de esa misma situación...” (Maestra 3, extracto del grupo focal).

Los resultados de las entrevistas muestran la variabilidad de las experiencias corporales en el período formativo de las maestras. En las narrativas aparecen situaciones y vivencias en las cuales lo corporal estaba implícito y otras donde tenía una presencia un poco más explícita. Estas experiencias se ubican, casi siempre, en las clases de arte o en clases prácticas y son evocadas con alegría y placer. Sin embargo, estas vivencias se recuperan bajo la forma de simples anécdotas, sin que se produzca una reflexión más consciente sobre su valor en la propia formación docente. En cuanto a la práctica actual como maestras, nuevamente lo corporal aparece implícitamente en la quietud de los estudiantes, o por el contrario, en el “poner el cuerpo”, entendido como la transmisión de la pasión por enseñar y en el contacto afectuoso con los estudiantes.

5 Consideraciones finales

En la primera parte de este trabajo, se ha mencionado que las narrativas autobiográficas articulan sentidos en una doble dirección: en el de la actuación y en el de la conciencia, y que a su vez, recogen sentidos personales y significados sociales. Las narrativas autobiográficas de las maestras muestran una actuación corporal diversa, pero en todos los casos poco elaborada y compleja. Una actuación donde lo corporal es meramente anecdótico, excepto cuando se trata

como espacio para los vínculos y las emociones. Es entonces en la dramaturgia (y no en la gramática de la actuación), donde lo corporal parece tener más presencia. Nos referimos a los significados que en las autobiografías aparecen más vinculados a las emociones, a los sentimientos y las motivaciones de quien relata. Aparecen allí sentidos más personales, un poco más alejados de lo canónico y donde hay una reflexividad mayor sobre lo corporal en la enseñanza.

Aun así, este aspecto corporal no tiene la misma pregnancia y presencia que otro tipo de reflexiones que se dan sobre los posicionamientos identitarios docentes. Esto puede deberse, a nuestro entender, a un proceso de fuerte internalización de modos corporeizados de ser docentes, que se han ido incorporando en la propia trayectoria de formación, y que no parecen ser objeto de un proceso reflexivo consciente, a diferencia de significados más explícitos vinculados a posicionamientos discursivos de la identidad docente (DE BONIS; TATEO, 2018; GOIS; BARBATO, 2018).

La ausencia, en los relatos, de una mayor reflexión y reflexividad del papel de lo corporal en la propia formación y en la práctica docente, puede deberse, también, a la escasez de espacios formativos que favorezcan estos movimientos reflexivos, como se ha señalado en los trabajos con maestros de educación física españoles (Martínez- Álvarez, 2013). Por otra parte, en este trabajo existe también una limitación metodológica, ya que se han utilizado exclusivamente narrativas autobiográficas.

Como perspectiva futura se propone la ampliación del estudio con el uso mapas corporales narrados como los utilizados por Gastaldo, Magalhães, Carrasco y Davy (2012), y Gastaldo, Rivas-Quarneti y Magalhaes, (2018) en investigaciones en ciencias de la salud. Una pregunta que queda pendiente para próximas investigaciones es si el papel del cuerpo, en las prácticas educativas, es objeto de mayor reflexión y reflexividad en el marco de excepcionalidad impuesto por la pandemia por COVID-19, que ha provocado una fuerte transformación en los modos de habitar los procesos de enseñanza.

Referencias

BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982

BARBATO, S.; ALVES, P.; OLIVEIRA, V.. Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. **Revista Valore**, 5, 22-36. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.22408/rev50202039922-36>

BERNSTEIN, B.. **La estructura del discurso pedagógico**. Clases, códigos y control (IV). Madrid: Morata, 1994.

BRUNER, J.. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

BRUNER, J.. **La fábrica de Historias**. Derecho, literatura y vida. Buenos Aires: Paidós, 2003.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.. (Ed) **Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice**. New York: Teachers College Press, 1999.

DE BONIS, A.; TATEO, L.. Walking in a Book: Teacher Professional Identity Between Psychology and Culture. En: MARSICO, G; TATEO, L. (Eds). **The Emergence of Self in Educational Contexts Theoretical and Empirical Explorations**. Cham, Switzerland: Springer. p. 161-181, 2018.

DE LA MATA, M.; SANTAMARÍA, A.; CUBERO, M.; ANTALÍKOVÁ, R.. Cultura, memoria autobiográfica y yo: un análisis narrativo de las dimensiones de autonomía y relación. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 11 (2), p. 149-152. 2015. Disponible en: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf.

FREEDMAN, D.; STODDARD HOLMES, M.. **The teacher's body**: embodiment, authority, and identity in the academy. New York: State University of New York, 2003.

FREEMAN, L.; SULLIVAN, C.. Thematic analysis. In Sullivan, C. & Forrester, M. A. (Eds.), **Doing qualitative research in psychology**: A practical guide, 2 ed. London: Sage. p. 160 -184, 2018.

GASTALDO, D.; MAGALHÃES, L.; CARRASCO, C.; DAVY, C.. **Body-Map Storytelling as Research**: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping. 2012. Disponible en: <http://www.migrationhealth.ca/undocumented-workers-ontario/body-mapping>

GASTALDO, D.; RIVAS-QUARNETI, N.; MAGALHAES, L.. Body-Map Storytelling as a Health Research Methodology: Blurred Lines Creating Clear Pictures. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 19(2), 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2858>

GILLESPIE, A.; ZITTOUN, T.. Meaning making in motion: Bodies and minds moving through institutional and semiotic structures. **Culture & Psychology**, v. 19(4), p. 518-532, 2013. Disponible en: <http://doi.org/10.1177/1354067X13500325>

GOIS, D.; BARBATO, S. Dinâmicas de Produção da Identidade Docente na EJA: um Estudo Multimétodos. **Psicologia: ciência e profissão** (ONLINE), v. 38, p. 480-493, 2018.

GONZÁLEZ-CALVO, G.; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, L.. Los Diarios Corporales Docentes como Instrumentos de Reflexión y de Evaluación Formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. **Estudios Pedagógicos**, v. 44(2), p. 185-204. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>.

GONZÁLEZ, M. F.. Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23 (51), p. 428-448, 2017.

GONZÁLEZ, M. F. Narrativas de mujeres activistas. Participación y transformación entre lo personal y lo político. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 37 (3)p. 277-291, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7949>

IANNACONE, A.. Editorial Introduction. Crossing Boundaries: Towards a New View on Cultural Psychology of Education. In: Marsico, G.; Komatsu, K.; Iannaccone, A. (Eds). **Crossing Boundaries**: Intercontextual Dynamics Between Family and School. Charlotte: N.Y. Information Age Publishing, p. 11-18, 2013.

IANNACCONE, A.; TATEO, L.; MOLLO, M.; MARSICO, G.. L'identité professionnelle des enseignants face au changement: analyses empiriques dans le contexte italien. **Travail et formation en education**. 2008. Disponible en: <http://journals.openedition.org/tfe/754>

IANNACCONE, A.; MARSICO, G.; TATEO, L.. Educational Self: a fruitful idea? In M. Beatrice Ligorio & M. César (Eds.), **Interplays Between Dialogical Learning And Dialogical Self**. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing. p. 219–252, 2013.

JENSEN, M.. The Emergence of Self Situated at an Institution. In: G. Marsico & L. Tateo (Eds.) **The Emergence of Self in Educational Contexts Theoretical and Empirical Explorations**. Cham, Switzerland: Springer, p. 79-93, 2018.

LAVE, J.; WENGER, E.. **Situated learning**. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press. 1991.

LIGORIO, M. B.; TATEO, L.. “Just for passion”: Dialogical and narrative construction of teacher's professional identity and educational practices. **European Journal of School Psychology**, v. 5 (2), p. 115-142, 2008.

LIGORIO, B.. Dialogical relationship between identity and learning. **Culture & Psychology**, v. 16(1), p. 93-107, 2010. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/1354067X09353206>.

MARSICO, G.; TATEO, L.. **The Emergence of Self in Educational Contexts Theoretical and Empirical Explorations**. Cham, Switzerland: Springer. 2018.

MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, L.. El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** (RIFOP), v. 78, p. 27-3, p. 161-173, 2013. Disponible

- en: <https://aufop.blogspot.com/2014/02/el-tratamiento-de-lo-corporal-en-la.html>
- MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, L.; GONZÁLEZ-CALVO, G. Docentes de carne y hueso. Enseñar con cuerpo. **Ágora para la educación física y el deporte**, v. 18(3), p. 259-275, 2016.
- MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, L.; GARCÍA-MONJE, A.; BORGES-CALLE, N.. Dentro de la escuela, con la escuela adentro: indagando en el proceso de socialización personal sobre el cuerpo en los recreos y en las clases de Educación Física a través de un ejercicio de trio-etnografía. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física**, v. 22(1), p. 143-156, 2015.
- MIETO, G. S. M.; BARBATO, S.; ROSA, A... Teachers in transition: A study on production of meanings in initial practice in inclusive education. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, p. 1-10, 2016. Disponible em: <https://doi.org/10.15900102-3772e32ne29>
- PUIGGRÓS, A.. **Qué pasó en la educación argentina**: Desde la conquista al menemismo. Buenos Aires: Kapelusz, 1996
- ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F.; BARBATO, S.. Building narratives to give sense to lived experiences. A study on the relations between narrative form and personal positioning. **Estudios de Psicología**, v. 30(2), p. 231-259, 2009
- RUBIO-JIMÉNEZ, J.; GONZÁLEZ, M. F.. Proyectando el futuro: un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 19 (1), Art. 11, 2018. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2668>.
- SCHARAGRODSKY, P.. **El cuerpo en la escuela**. Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. Obtenido de Programa de capacitación multimedia, M.E Cs y T (UNLP/CONICET/FLACSO): 2007. Disponible en: <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- TATEO, L.. What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, ed 2, p. 344-353. 2012
- TATEO, L.; MARSICO, G.. The Self as tension of wholeness and emptiness. **Interaccões**, v. 9(24), p. 1-19, 2013.
- WENGER, E.. **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.
- ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A.. Internalization: How culture becomes mind. **Culture & Psychology**, v. 21(4), p. 477-491, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1354067X15615809>