

CORPOREIDADES DOCENTES: UN ABORDAJE PARA APROXIMARSE A LAS SUBJETIVIDADES DEL PROFESORADO DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Artículo de reflexión

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015.1.a10>

Citación: Arévalo Vera, Ana; Hidalgo Kawada, Felipe. (2015) Corporalidad docente: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno, *Revista Corporografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2) pp. 162-179.

Recibido: 3/05/2015 Aceptado: 12/07/2015

ANA ARÉVALO VERA

Universidad de Chile / anarevalov@gmail.com

Doctora en Educación (Universidad de Barcelona), Magíster en Bioética, Licenciada en Filosofía, Licenciada en Educación Media, con mención en Filosofía y Profesora de Educación Media en Filosofía (Universidad de Chile). Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Participación en proyectos de investigación recientes: “*Subjetividad docente en Chile: voces y experiencias desde el profesorado del sistema escolar*”, Iniciativa Bicentenario JGM, Fondo de Investigación / Creación, INTERD-2-3 (co-investigadora), y Proyecto Anillo “*Iluminando un dilema educacional en la complejidad de un mundo multicultural: fortalecimiento de la formación en ética e interculturalidad en estudiantes universitarios y profesionales*”. Universidad titular: U. de Santiago, instituciones asociadas: Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso (Investigadora asociada).

FELIPE HIDALGO KAWADA

Universidad de Chile / felipehidalgok@gmail.com

Licenciado en Educación y Profesor de Educación Física (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación). Magíster en Psicología Educacional (Universidad de Chile). Docente del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile; de la Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes de la Universidad Católica Silva Henríquez y; del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Actualmente participa en los Núcleos de Investigación “Subjetividad docente en Chile: voces y experiencias desde el profesorado del sistema escolar” y “Etnografía escolar en Chile: Historia, oficio y debates actuales” (Iniciativa Bicentenario JGM, Fondo de Investigación / Creación, INTERD-2-3); y en el Proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos” del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT).

RESUMEN

El siguiente estudio da cuenta de lo realizado en un taller con profesores del sistema escolar, el cual tenía como propósito construir nuevas aproximaciones para comprender las subjetividades del profesorado escolar en Chile. Para ello, se realizó un taller que, a través de la práctica corporal y narrativa, pretendió que los docentes valorizaran y visibilizaran su cuerpo como una herramienta de aprendizaje, expresión, comunicación y creación. Dentro de los resultados más importantes se destaca la relevancia que le asignan los docentes al cuerpo y la negación-control que se le asigna a este en la institución escolar. De acuerdo con ello, es que relevan la necesidad de reconectarse con sus corporeidades para la transformación, tanto de los espacios escolares, como de ellos mismos, en cuanto sujetos docentes.

Palabras clave: Consciencia corporal; corporeidad docente; cuerpo; subjetividad.

*Teacher corporealities: an approach to the understanding of teacher subjectivity
in the chilean school system*

ABSTRACT

The present study gives an account of a workshop made with teachers from the school system in Chile and it intends to provide and build new approaches to understand the school's faculty subjectivity. On this regard, a workshop was created to provide by means of a narrative and corporal practice an opportunity for teachers to value and appreciate their corporeality as a mean to acquire knowledge, self-expression, communication and creativity. Among the most important results, it has been noticed the outstanding value awarded by teachers to the embodiment and the assigned negation-control within the school system. Accordingly, the need to reconnect with their corporeality rises to transform themselves as faculty members as well as to transform the school spaces.

Keywords: Body awareness; embodiment teacher; body; subjectivity.

*Corporeidade docente: uma abordagem para aproximar as subjetividades de os professores
do sistema escolar chileno*

RESUMO

O próximo estudo percebe sobre o trabalho feito em uma oficina com professores da rede escolar, que foi seu propósito a construção de novas abordagens para compreender a subjetividade dos professores das escolas de ensino no Chile. Para este fim foi realizada um workshop, através da prática corporal e narrativa, reivindicando que os professores podem dar valor e vêem o seu corpo como uma ferramenta de aprendizagem, expressão, comunicação e criação. Entre os resultados mais importantes, a relevância dos professores designados para o corpo ea negação de controle que é atribuído a ele na arquiban cada da escola. Assim, eles estão aliviando a necessidade de se reconectar com suas corporalidade para a transformação de ambos os espaços da escola, como a si mesmos, os profesores em ambas as disciplinas.

Palavras-chave: A consciencia corporal; corporeidade profesor; corpo; subjetividade

Las transformaciones socioculturales ocurridas en las últimas décadas, las cuales han consolidado el proyecto neoliberal global, han reconfigurado la educación en Chile, la cual se ha visto atravesada por la instalación y potenciación de políticas y prácticas de tipo gerencial y mercantil, generando una serie de cambios en las instituciones escolares y en las experiencias cotidianas de quienes participan de ella (Anderson, 2013; Assaélet al., 2011).

En la actualidad, diversos autores sostienen que la instalación de este modelo de mercado ha traído funestas consecuencias para el sistema educativo, tales como una alta segmentación social y educativa (Bellei, De los Ríos y Valenzuela, 2010; FardellaySisto, 2011; Salazar y Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2010), una crisis de sentido y pertinencia de la educación (sobre todo para los jóvenes provenientes de sectores populares) (Sánchez y Santis, 2009; Sapiainsy Zuleta, 2009), reconfiguraciones de la cultura escolar y el trabajo docente (Assaélet al., 2011; Cornejo, 2012), entre otras. Respecto a este último punto, se aprecia un creciente fenómeno de precarización del trabajo del profesorado, reduciendo de manera importante la capacidad del docente de planificar y ejercer control sobre su presente y futuro personal, profesional y laboral (Mejía, 2006; Sisto, 2009).

En este sentido, un primer elemento a considerar es el fenómeno de la intensificación del trabajo docente, el cual ha sido potenciado desde los discursos políticos promotores de la eficiencia docente (Fardella, 2012), con la consecuente incorporación de criterios de rendición de cuentas en el trabajo, como también la crisis que están padeciendo las instituciones socializadoras básicas, especialmente la familia, demandando más tareas a la escuela, entre otros aspectos (Cornejo y Reyes, 2008).

Un segundo elemento que está tensionando el trabajo docente es su estandarización, lo que ha significado imponer prácticas pedagógicas focalizadas exclusivamente en el entrenamiento de los estudiantes para la rendición de pruebas estandarizadas (Assaélet al., 2011; Fardella, 2012; Hargreaves, 1996; Mejía, 2004). Diversos autores señalan que se estaría culpabilizando a los docentes por los resultados de dichas mediciones, a través de

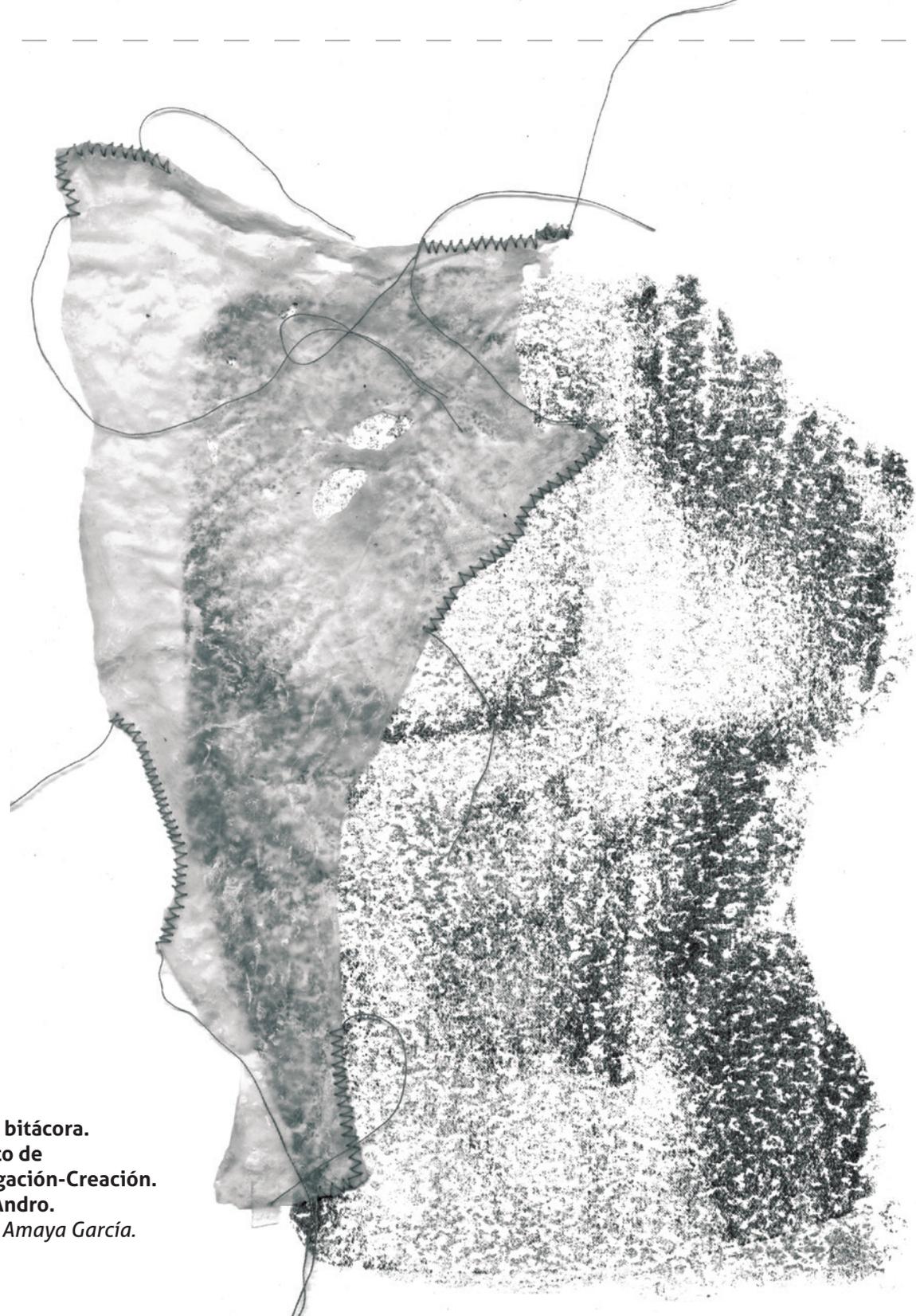


Imagen bitácora.
Proyecto de
investigación-Creación.
Recre-Andro.
Natalia Amaya García.

las evaluaciones a su desempeño y las pruebas del mismo carácter, SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y PSU (Prueba de Selección Universitaria) (Cornejo y Reyes, 2008; Fardella, 2012). Dicha culpabilización estaría potenciando un fenómeno cada vez más generalizado de desvalorización social de la docencia por los resultados de su quehacer profesional (Cornejo, 2012).

Los fenómenos de intensificación y estandarización del trabajo docente son concordantes con la construcción y promoción de un nuevo perfil de profesor: el “docente efectivo” (Belleiet al., 2008), cuyos rasgos, tales como la “autonomía”, la “disposición para la evaluación de su desempeño”, la “orientación a la eficacia tecnológica”, la “eficiencia” y “capacidad autocrítica” (Bellei, 2001) serían congruentes a su vez con un nuevo sistema escolar fundado sobre la base del modelo de Estado Subsidiario, la flexibilización y la privatización.

Las nuevas realidades laborales y profesionales descritas han potenciado ambientes de trabajo docente menoscabados, que se ha traducido en relaciones laborales pobres y una salud deteriorada, la que se ha venido evidenciando desde los años ochenta. Entre ellas cabe nombrar: enfermedades físicas (trastornos músculo-esqueléticos, enfermedades cardíacas y bronquitis), enfermedades mentales (trastornos ansioso-depresivos) y malestar psicológico (*burnout*, estrés, pérdida de significatividad del trabajo, traducible en la sensación de verse sobrepasados constantemente, entre otros) (Bravo et al., 2006; Cornejo, 2009, 2012; Martínez, Collazo y Liss, 2009; Unesco, 2005; Valdivia et al., 2003).

En este contexto, y con la finalidad de comprender los impactos que han tenido las nuevas realidades profesionales y laborales en las subjetividades de los profesores, se han realizado diversos estudios, a saber: talleres de narrativas docentes (Reyes, Arévalo, Cornejo y Sánchez, 2010), subjetividades históricas de los docentes (Reyes, 2005; Cornejo y Reyes, 2008), estudios relacionados con el bienestar/malestar docente (Cornejo, 2012), profesionalidad docente (Arévalo, Núñez y Ávalos, 2012), la ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] y los cambios en la identidad docente (Assaél et al., 2011), entre otros. A pesar de estas aproximaciones, es posible apreciar que son escasas o inexistentes aquellas orientadas a explorar la dimensión de las *corporeidades* de los docentes. Esta realidad se condice con

el contexto investigativo global en el que, a pesar de la importancia que ha ido ganando durante las últimas décadas esta categoría, sobre todo en el campo de las ciencias sociales y educación, no se ha generado una teorización importante en el plano pedagógico-educativo a partir y desde ella (McLaren, 1997, Martínez, 2013, Bánovcanová y Slavík, 2014).

Para los autores de este estudio hablar del cuerpo implica entenderlo como el lugar “en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o ‘encarnada’ que también refleja las sedimentaciones de la estructura social inscrita en él” (McLaren, 1994, p. 87). De acuerdo a esta última idea, utilizaremos la categoría de corporeidad, la cual alude a la relación ineludible de cuerpo-sujeto-cultura, y que se construye en la propia experiencia y en la apertura sensible del cuerpo a los otros y al mundo (Merleau-Ponty, 2002).

Sumado al vacío de conocimiento en esta área, nos parece importante aproximarnos a las subjetividades docentes colocando el foco en las corporeidades por las relaciones estrechas y abiertas que guardan entre sí. Porque, como declara Cachorro (2008), la subjetividad no posee una materia, sino que podemos construirla a partir de los cuerpos y sus manifestaciones. En ese sentido, si concebimos al cuerpo como el lugar donde se inscriben, construyen y reconfiguran los acontecimientos del existir del docente en la escuela (Gallo, 2009), parece de vital interés e importancia comprender la experiencia docente, como experiencia inherentemente corporal y subjetiva.

METODOLOGÍA

Desde el 2013, en el contexto de una universidad estatal chilena se ha conformado un Grupo Interdisciplinario, que desde distintas disciplinas y líneas de investigación se orienta a la comprensión del sujeto y la subjetividad docente en el Chile actual. Uno de sus propósitos ha sido la elaboración de un dispositivo metodológico que tuvo expresión en un taller dirigido a docentes del sistema escolar, denominado: “Taller de expresión, corporalidad y narrativa docente”, cuyos propósitos fueron:

1. Trabajar el movimiento expresivo del cuerpo como un dispositivo de exploración e investigación individual y colectiva, para promover en los y las docentes la visibilización y valoración del cuerpo como una herramienta de aprendizaje, expresión, comunicación y creación.
2. Investigar, a través de la escritura de relatos de experiencia, los significados y sentidos que los docentes viven en la cotidianidad de su trabajo.

Las pretensiones de esta instancia indagativa y formativa fue generar una articulación entre ambos lenguajes para que se nutrieran mutuamente, y abrir nuevas zonas de inteligibilidad para comprender la experiencia de los docentes en el marco de su quehacer en la escuela chilena actual.

La duración del taller fue de seis sesiones de 2,5 horas durante las dos primeras semanas de enero de 2015. Cabe considerar que los autores de este estudio, también conductores del taller, participaron junto al equipo interdisciplinario como observadores.

El taller constituyó un espacio de encuentro, visibilización y manifestación de las subjetividades docentes en su expresión corporal y narrativa. Desde una primera mirada analítica, se han construido las categorías que se presentarán en el próximo apartado.

(RESULTADOS-ANÁLISIS)

El cuerpo en la relación educativa: un vínculo des-legitimado

Un primer aspecto que los docentes expresan es la relevancia del cuerpo en la construcción de relaciones afectivas con los estudiantes en la escuela, que lo podríamos entender desde el concepto de intercorporalidad de Merleau-Ponty, quien afirma que cuando comenzamos a establecer contacto con otras personas, nuestros cuerpos comienzan a interactuar y a salir a la búsqueda de otros cuerpos, gatillando emociones en estos cuerpos (Bánovcanová y Slavík, 2014).

“me he dado cuenta que el contacto corporal es súper fuerte, es súper potente para tener una buena relación con los alumnos, una relación cercana. A mí por lo menos eso me ha funcionado bastante y siempre trato de que sea así”

Según el relato de la docente, el contacto corporal potenciaría una “buena” y “cercana relación”, expresiones que nos sugieren la presencia de la dimensión emocional en el vínculo profesor/a estudiante. La relevancia de esta dimensión, podríamos situarla en la cualidad y en el para qué de la relación educativa. En concordancia con lo expresado por Cassasus (2006), la importancia de la dimensión emocional al educar radicaría en que este facilitaría los procesos de aprendizaje, es decir, “podemos afirmar que las emociones están “antes” y “después” del conocimiento cognitivo. Están “antes”, pues el dominio emocional es el que facilita u obstruye el aprendizaje. También están “después”, pues las emociones son las que guían a las personas a lo largo de sus vidas, las que nos motivan a aprender y a re-aprender a lo largo de nuestras vidas” (Cassasus, 2006).

Entonces, la relevancia del contacto corporal que la docente destaca y valora en la relación cotidiana con sus estudiantes, radicaría, desde una primera mirada, en su capacidad de canalizar y potenciar la dimensión emocional en la relación, y por tanto, desde nuestra perspectiva, en propiciar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, el lugar del cuerpo en la escuela, como instancia de construcción de relaciones entre docentes y estudiantes no tiene un lugar de legitimación desde lo institucional, pues su expresión se encuentra cuestionada, lo que genera tensión e incomodidad:

Andrógino - Tomates
Del Proyecto Imaginarios del Androginismo.
Natalia Amaya García.



...Y lo otro es esta cosa de ser como rígida. Hoy en día yo soy bastante afectiva en cuanto a mis alumnos...pero..., con todo este tema de la pedofilia, se nos indica que, por favor, si un alumno te va a abrazar dile que no... Entonces, es súper chocante esta cosa de la afectividad. Si a uno el alumno le dice 'hola profe, ¿cómo está?', ¡tanto tiempo! y te abrazan, y yo tengo alumnos que son bien calugüentos (cariñosos), por tanto esas cosas como que uno dice es expresión, o sea, también es una forma de llegar al alumno, hablar con ellos, decirles: "hola, ¿cómo están?", o sea, tocarlos... es complicado, y ahí está todo este cuento de la corporalidad, me llama la atención".

En la precedente cita se reafirma el carácter afectivo que propicia el contacto corporal en la relación entre profesores y estudiantes, pero a la vez se explicitan los obstáculos normativos y simbólicos de la institución escolar para su despliegue, generando un contrasentido y perplejidad en los docentes.

El control de los cuerpos en la escuela.

Desde la expresión de los profesores, el cuerpo se presenta en el espacio escolar no solo como una dimensión no considerada, puesta en cuestión o separada del quehacer educativo, sino también rigidizada, sujeta a control y vigilancia. Lo corporal está dispuesto y pensado en cada ámbito de la escuela: en la arquitectura escolar, en las vestimentas -o disfraces de la corporalidad (Cachorro, 2008)-, en la instalación de códigos disciplinarios (Foucault, 1975), entre otros aspectos que conformarían, siguiendo a Boltanski, una "cierta cultura somática" (Martínez, 2013, p. 165).

Es en ese contexto el relato vivencial de lucha cotidiana que acusa la docente:

"el cuerpo, en general la gente no lo considera, es visto como un agente externo (...) cuando uno pasa por la sala lo ideal es que los alumnos estén todos sentados derechos; el cuerpo tiene que estar ahí encasillado, 90 minutos quieto y a veces ni yo estoy 90 minutos quieta, porque empiezo a moverme, que me incomoda la silla, el mobiliario tampoco es muy cómodo. Entonces, hay una cosa con el cuerpo que es como una guerra constante entre el quehacer docente y las necesidades del cuerpo".

Las palabras de la docente no sólo resuenan como expresión de la idea foucaultiana del cuerpo como objeto de control y vigilancia, característica de las sociedades disciplinarias (Citro, 2009), sino como imposición que –constata la docente- se tensiona y conflictúa (hasta el punto de vivirse como una “guerra”) con el propio bienestar corporal. Paradójicamente, la profesora asumiría que dichos patrones de control y rigidez corporal (promovidos por la institución escolar), contrarios al bienestar y las necesidades constatadas en el propio cuerpo, son rasgos o condiciones del “quehacer docente”. No obstante, a partir y a través del ejercicio corporal propuesto en el taller, algunos profesores reconocieron esta instancia como una ocasión para la toma de consciencia de esta realidad negada:

“Para mí, principalmente, vengo a reconciliarme con el tema de la corporalidad, que es una guerra constante, en el día a día...”

La “reconciliación con la corporalidad” que acusa el profesor, la podemos leer como la visualización de que algo de sí estaba o ha estado, en su ejercicio profesional, en pugna, pero que se desea conciliar, que interpretamos, como la necesidad de superar la fragmentación de sí vivida en tanto se es docente.

Conciencia y significación de los despliegues corporales en la escuela

Otra de las actividades realizadas en el taller fueron aquellas que proponían la simulación de experiencias cotidianas de los docentes en la escuela, y que tenían como propósito revivir para re-significar la construcción simbólica de estas experiencias en sus contextos laborales. Así, por ejemplo, ante la indicación de reunirse en un pequeño espacio delimitado simulando representar a toda la comunidad escolar, comienzan a surgir significaciones de estos despliegues corporales, tales como el resguardar el propio espacio a fin de no desplomarse (solo como cuidado de sí), o bien, el cuidar de los otros, acogiéndolos en un abrazo protector. Cualquiera de las salidas iba dando señales del propio modo de estar y significar a los otros con quienes se habita y comparte el espacio escolar, lo que, una vez

verbalizado, conducía a mayores niveles de consciencia de las propias acciones en dicho espacio.

Reflexiones similares se produjeron a la luz de la actividad “juego de roles”, en el que cada participante debía asumir el rol de alguno de los integrantes de la comunidad escolar (ya sea como estudiante, profesor, directivo o asistente de la educación). Los docentes participantes discutieron acerca de cómo los distintos roles configurados en la escuela implican distintas manifestaciones corporales y, con ello, diversos significados que se inscriben-producen en relación a estas. Gracias a las actividades vivenciadas en el taller y las discusiones producidas en él, podríamos decir que los docentes se acercan a la idea de García Selgas ocupada por Martínez (2013): “no hay órdenes simbólicos que sean independientes de las carnalidades que los realizan performativamente. Lo que somos lo somos semiótica-materialmente y lo que significamos lo significamos semiótico-materialmente” (p. 166).

En conjunto con lo anterior, el ejercicio del juego escénico también despertó sorpresa, asombro, y potenció preguntas relevantes para el quehacer pedagógico. La toma de consciencia respecto a estas interrogantes justamente se hicieron posible en la puesta en común, en el contexto de hablar de los que les sucede en el espacio colectivo. Ejemplo de esto, es lo referido por una profesora a quién le correspondió asumir su propio rol como docente:

“En mi caso todo me parecía muy obvio. A mí me tocó ser profe y como que no sabía qué decir, me quedé muda... me asombré de mi propio silencio. Estoy de acuerdo con todo lo que dijeron mis compañeras en el ejercicio, pero yo no pude decir ninguna cosa...”

Ampliando y potenciando la experiencia docente

Como hemos visto anteriormente, las actividades corporales desarrolladas en el taller fueron diversas y se orientaban a diferentes propósitos: la expresión y observación del movimiento corporal entre las y los participantes, orientados a la expresión de la propia identidad y

el lugar del cuerpo en ella, la dinámica grupal “juego de roles”, orientada a “ponerse en el lugar del otro en la escuela”, el teatro foro, encaminado a proponer imaginativamente, desde la acción colectiva, la resolución de un problema complejo vivido en el contexto escolar, entre otros.

Las actividades del taller permitieron desplegar las corporalidades de los docentes, que unidas al trabajo narrativo posibilitaron la significación y toma de consciencia de sus vivencias corporeizadas en la escuela.

“... Otro compañero o compañera nos decía que el ejercicio corporal que dialoga con la experiencia de escritura nos ayuda a constatar que no solo la palabra doblega, sino también el cuerpo doblega... cuerpos rígidos, cuerpos autoritarios...”

Estos niveles de consciencia posibilitaron que los docentes del taller reconocieran su experiencia docente como una vivencia opresora, en donde el cuerpo se presenta sometido y performativizado (Vick y Martínez, 2011), en tanto se requieren cuerpos “rígidos” y “autoritarios” para el ejercicio docente.

A lo anterior se suma una reflexión colectiva de los docentes del taller, que -en la medida que este fue abriendo ciertos temas relativos a su quehacer en la escuela- dio cuenta de las dificultades para expresar el malestar, y liberarse de estas prácticas opresivas y performativas a las cuales son llamados diariamente.

Es en este punto en el que la experiencia de expresión corporal, enfrentada al ejercicio de la palabra toma su cariz propio, a la vez que complementario y activante de la experiencia docente, al generar amplitud y complejidad en su significación y a su vez un sentido esperanzador, en tanto se reconfigura esa subjetividad sufriente y fragmentada, por una que considera la condición ineludiblemente encarnada de su subjetividad. Esto queda expresado en un momento de balance de una de las sesiones del taller:

...qué nos va quedando de la experiencia individual, colectiva, donde invitamos al cuerpo a poder significar lo que nos va ocurriendo... dice una compañera que el relato (de) experiencia... muchas veces tiene un tenor dramático, doloroso. Y lo que ha ocurrido con la invitación a la experiencia corporal en relación a ese relato ha sido

alivianarlo. Y qué significa alivianarlo, significa poder mirar, llevar a la conciencia esto que me ocurrió a mí como profesor, (esto) es visto ya desde otro lugar, desde un lugar más expansivo, una percepción más amplia, más ligera, pero no en el sentido de lo superficial, sino en el sentido de la amplitud. El hecho de reírnos en conjunto a través del ejercicio corporal que convoca a la creatividad nos ha permitido de algún modo... redimir el dolor. ¿Y qué significa esto?, transformarlo en otra significación, en otro lugar. Nos ha ayudado a ampliar la mirada, a superar este lugar del padecimiento.

En consideración a esto último, el momento del balance del taller fue la ocasión en que los docentes dieron cuenta de lo que significó para ellos y ellas la experiencia, que en resumidas cuentas tuvo que ver con la necesidad de reconectarse con la dimensión corporal, como una dimensión constitutiva de sí, en tanto sujetos:

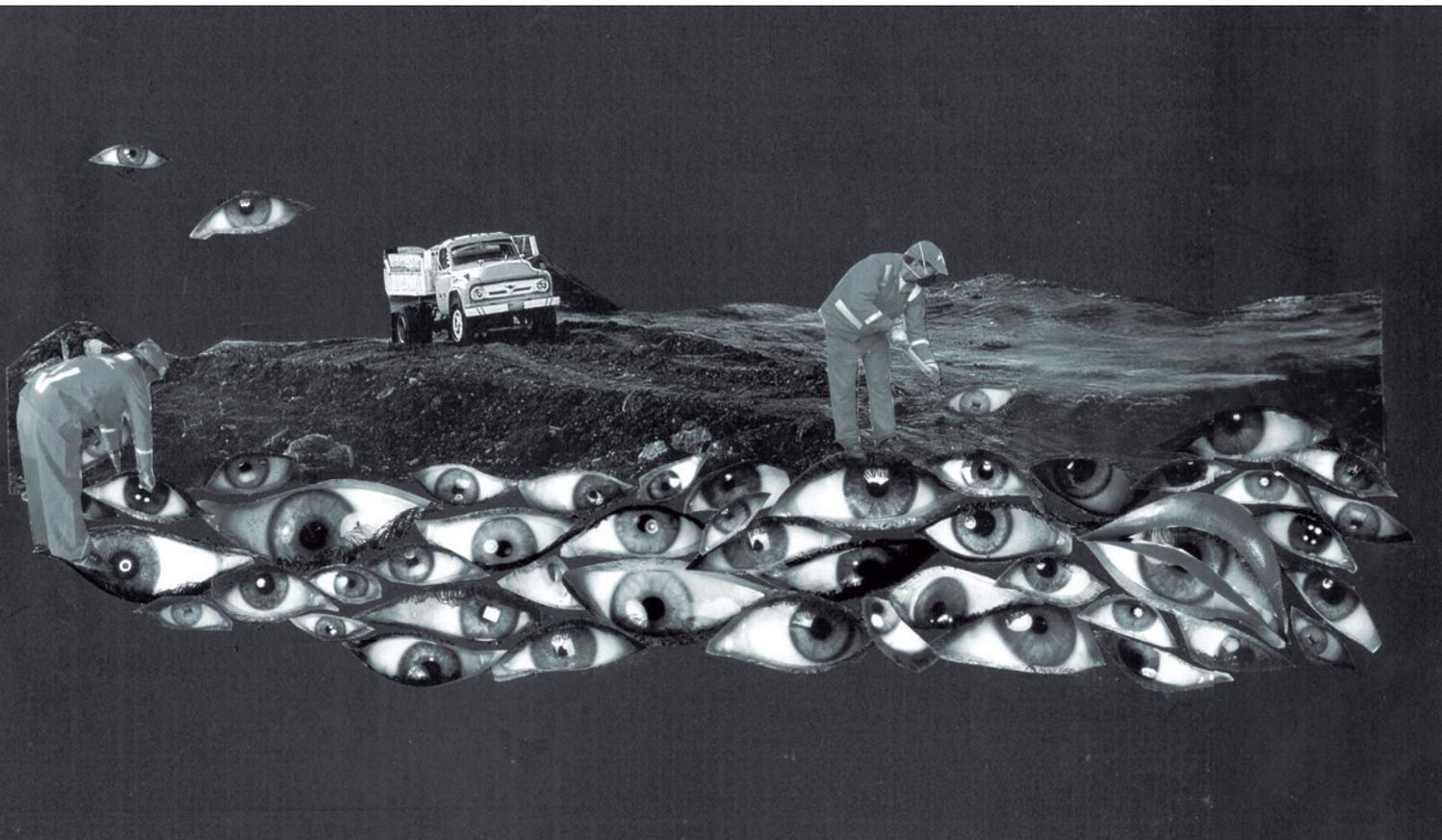
“Esta experiencia fue súper enriquecedora para todos nosotros, creo que abrió una puerta... Veía sobre todo en mis compañeros mientras ensayábamos (que) su disposición corporal era otra, y eso es porque hay un reconocimiento del cuerpo... Yo creo que todos van a cuidarse un poco más. A mí me satisface mucho y me alegra mucho que la gente se reencuentre con algo que es tan vital...”

“...el trabajo que se hizo fue mucho más profundo que decir aquí nos movemos, vamos a sentir el cuerpo, sino que es ir haciéndose consciente de qué es tener un cuerpo, consciente de varias cosas que tiene mi cuerpo en cuanto al rol docente. Somos profesionales súper atravesados por la escritura, porque gran parte de las tareas que hacemos tienen que ver con alfabetizar: ‘Señor apoderado, comunico a usted...’; Todo pasa por escribir, pero también, a partir de esto, pienso que todo pasa por el cuerpo...”

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia de este taller con profesores del sistema escolar nos permitió observar que a través de la activación del cuerpo emerge en los docentes la palabra fluida, sin preámbulos, distinta de la (a veces) agobiante consciencia verbal discursiva. De este modo se amplía el

ámbito de la experiencia docente: se habla del cuerpo docente, a partir y a través del cuerpo, en complicidad a ratos tensionada con la palabra. El cuerpo habla de sus padecimientos en tanto se es profesor, desde la visión de una realidad personal y de relaciones fragmentadas, controladas y vigiladas en el ámbito de su trabajo. Pero el docente, en tanto cuerpo, también imagina, expresa y amplía la experiencia, no solo en el sentido de complejizarla, sino de



CALDO DE OJOS . Natalia Amaya García.

expandirla en el tiempo, prefigurando nuevas posibilidades de ser y de estar más pleno en el ámbito de su quehacer y de su trabajo. Dar relevancia a la dimensión corporal en la configuración de la subjetividad e identidad docente, significaba, a la vez que ampliar las posibilidades de reconocimiento de la complejidad de lo que se es como docente, abarcar más ampliamente la comprensión de sí, de cómo comunica lo que sabe y cómo se nutre en el día a día en su trabajo.

El cuerpo en esta experiencia individual-colectiva se nos apareció como mediador, catalizador y atenuante del dolor y “malestar docente”. No obstante, la consciencia corporal podría eventualmente posibilitar la transformación del padecimiento en acción propositiva. Desde estas consideraciones emerge el espacio del actuar docente, como un espacio de potencial lucha por la autonomía y la autoridad profesional que posibilita el trabajo pedagógico, libre y creativo, y se avizora, en potencia, la re-integración del sujeto docente escindido y fraccionado, formando parte y apoderándose en la conducción y toma de consciencia de los procesos pedagógicos, que constituyen procesos de construcción de lo humano, haciéndose cargo, por esto, de la propia humanización.

No es posible concebir ni auto-concebir-se el sujeto docente en su condición de actor y sujeto (histórico, con la facultad de decir, actuar y transformar su propia realidad) si en el contexto de su trabajo se lo ve, considera y trata bajo la noción de un rol definido desde una instrumentalidad devoradora, que lo abandona al silenciamiento de su palabra y al disciplinamiento de su cuerpo. Al enmarcar al cuerpo en esta instrumentalización, lo ponemos a distancia, categorizándolo como otra cosa que pensamiento, excluyéndolo lejos del mundo de los cuerpos (Nancy, 2003), de los cuerpos integrados, diríamos, para quedar en la pura soledad de objetos vacíos, instrumentalizables. Bajo estas perspectivas mecanicistas, el cuerpo siempre es objeto, un cuerpo-objeto bajo el cinismo pretencioso de mostrar un cuerpo-sujeto, que se representa para nosotros en un mundo de apariencias, remedos de carne sin presencia, sin espesor ni presencia actuante (Nancy, 2003).

Una evidencia que constituye uno de los aprendizajes centrales en esta experiencia compartida, es que las posibilidades de transformación de los ambientes escolares emergen de las posibilidades de transformación de los sujetos (la toma de consciencia de su situación, de su propia capacidad y poder transformador), como resultado de una experiencia común potenciada por la acción colectiva, facilitadora del encuentro y el vínculo humano, desde donde fue posible la emergencia de la propia expresión, en su doble expresión: corporal y narrativa.

REFERENCIAS

Anderson, G. (2013). *Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente*. En M. Poggi (Ed.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). Buenos Aires: UNESCO.

Arévalo, A., Núñez, M., Ávalos, B. (2012). *Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia y profesionalización para expertos y novatos?* Revista electrónica de educación REDIE del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., y Sobarzo, M. (2011). *La empresa educativa chilena*. Educación y Sociedad, vol. 32, 305-322.

Bellei, C. (2001). *El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile*. En Martinic, S., y Pardo, M. (Eds.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago: PREAL-CIDE.

Bellei, C., De los Ríos, D., y Valenzuela, J. (2010). *Segregación escolar en Chile*. En Martinic, S., y Elacqua, G. (Eds.). *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.

Bravo, D., Peirano, C., y Falck, D. (2006). *Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados*. Centro de Microdatos, Departamento de Economía Universidad de Chile. Ministerio de Educación.

Cachorro, G. (2008). *Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones* [En línea]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf

Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.

Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.

Cornejo, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. Educación y Sociedad, 30(107), 409-426.

Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. (Tesis doctorado en Psicología, Universidad de Chile).

Cornejo, R., y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Santiago, Chile: FLAPE.

Fardella, C., y Sisto, V. (2011). *Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile*. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141. Universidade de Soracaba, Sao Paulo.

Gallo, L. E. (2009). *El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal*. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-242.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). *Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina*. *Educación y Sociedad*, 30(107), 389-408.

Martínez, L. (2013). *El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 161-175.

Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Editor.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London; New York: Routledge.

Mejía, M. (2004). *Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial*. *Docencia N°22*, Colegio de Profesores, Santiago.

Mejía, M. (2006). *Cambio curricular y despedagogización en la globalización*. *Docencia N 28*, Colegio de Profesores, Santiago. pp. 40-53.

Nancy, J. L. (2003). *Corpus. Napoli: Cronopio*.

Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis doctorado en Historia con mención en Historia de Chile. Universidad de Chile.

Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., y Sánchez, R.(2010). *Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias*. Polis, 9(27), 269-292.

Salazar, G., y Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2010). *Propuestas para establecer un Sistema Educativo Público para las mayorías ciudadanas*. Santiago, Chile: Quimantú.

Sánchez, R., y Santis, J. (2009). *Educación, juventud y mundo popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora*. En Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina*.

Sapiains, R., y Zuleta, P. (2007). *Representaciones sociales de los jóvenes en situación de pobreza desescolarizados*. En Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina*.

UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A., y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Valencia, N. (2005) *El cuerpo: museo y significado controlado*. Polis [En línea], 4(11). Recuperado de: <http://polis.revues.org/5746>.

Vick, M. & Martínez, C. (2011). *Teachers and teaching: subjectivity, performativity and the body*. Educational Philosophy and Theory, 43(2), 178-192.

