

Disputas sobre los cuerpos en la escuela: entre el deseo y la docilización

Disputas sobre el cuerpo en la escuela: una historia que no cesa y resiste

Andrea Magdalena Graziano

“Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense todas esta cuestión de la relación entre el cuerpo consciente y el mundo. Que revea la cuestión de la comprensión del mundo, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo, pero también por los cuerpos conscientes en sus interacciones con él” (Freire. 2008:95)

Relato de la alumna María

Fui a la misma escuela desde el jardín hasta el último año del polimodal. Teníamos que ir vestidos con el uniforme que nos exigían, era azul y blanco. Los días que teníamos educación física teníamos que ir con el pantalón o short /pollera y la remera. Los demás días usábamos pollera y chomba o camisa. Las mujeres no podíamos estar pintadas (si lo estábamos nos daban algodón y nos lo teníamos que sacar), y debíamos ir con el pelo siempre atado, nunca suelto. Y si no cumplíamos nos mandaban una nota en el cuaderno de comunicados o nos llamaban la atención.

Nos hacían formar de menor a mayor, pero cuando llegamos a la secundaria no queríamos formar así, o al menos yo, porque soy petiza y siempre debía estar delante de todos...pero intentaba “colarme” en el medio o atrás. Además teníamos que estar “bien” formados, derechos y en silencio al izar la bandera. Luego en la escuela se instalaron cámaras en todas aulas y en los pasillos para controlar si cumplíamos las normas de la institución. Me pregunto: ¿eran necesarias las cámaras? ¿Era imprescindible mirarnos a cada rato?

Me doy cuenta que el colegio al que fui era autoritario, no teníamos ni voz ni voto, éramos unos cuerpos dóciles formateados para ser ciudadanos completos del sistema.

¿Sirvió de algo tanto formateo de los cuerpos? Se produjo algún cambio después de la escuela?

Este relato nos habla de la importancia sobredimensionada que posee el uniforme escolar en algunas instituciones educativas. Esta prenda ha sido y es (para muchos aún) uno de los tantos objetos para la regulación de las conductas de los sujetos con anclaje en sus cuerpos. Posee la capacidad de expandirse a toda la subjetividad o con múltiples efectos en ella. Esta fuerte premisa educativa, trae aparejada diversas estrategias de control, muchas compartidas a través de tradiciones escolares. María en su relato sostiene que en los quince años de su escolaridad, año tras año se presentaban inalteradas las argumentaciones para su uso e iban transcurriendo y reiterando con sutiles variaciones; en todos los niveles educativos. Docentes, preceptores, directivos de la escuela asumen una mirada cotidiana para evitar desvíos en los sujetos, a través de sus uniformes.

Los uniformes escolares tienen su raíz en las instituciones escolares religiosas de los siglos XVII y XVIII, y en los ejércitos populares posteriores a la revolución francesa como bien señala la pedagoga argentina Inés Dusell (2000). Según Michel de Certeau (1996) la ley se escribe sobre el cuerpo a través de las vestimentas y un caso muy emblemático lo constituye el uniforme escolar. Estas escrituras siempre son históricas, cada época va pergeñando nuevas incisiones sobre el cuerpo del aprendiz. Para que esa ley se escriba sobre los cuerpos hace falta un aparato que permita una relación con los otros. En nuestro caso, la escuela moderna vendría a ocupar ese lugar y el uniforme es uno de los instrumentos de los cuales se va a valer la institución para construir esa incisión. Dusell sostiene que "... a través del aprendizaje de las reglas sobre la vestimenta adecuada los alumnos y maestros incorporan nociones de poder, los límites del disenso, lo permitido y lo prohibido, el pudor y la transgresión." (Dusell. 2000:107). El sujeto escolar va resignando algunas de sus elecciones, deseos y derechos para quedar sometido a la autoridad que impone sus códigos. En última instancia el uniforme opera intentando anular algo de lo subjetivo para que la prioridad pase a ser la propia institución con sus normas y reglas de juego. "(...) el portador no debe ser tratado como un ser humano sino como parte de una estructura burocrática" (Dusell. 2000:110).

Podemos encontrar en casi todas las instituciones escolares diversas formas de uniformes. La escuela pública con sus guardapolvos aggiornados en el transcurrir de los años con diferentes diseños y, por otro lado, las escuelas privadas con sus uniformes, objetos de extrema diferenciación social, señalándonos que “nosotros somos “otros”. Pero en ambos tipos de instituciones el cuerpo debe dar lugar a la norma. Nos interrogamos: ¿Se vinculan estas prácticas con la educación? Nosotros suponemos que lo que se aprende sujeción y el autocontrol. Estas prácticas no responden a una idea de educación para la libertad, la criticidad o lo vital.

A través del control del uniforme el disciplinamiento caracterizado por Michel Foucault se instala como estrategia y se en-carna en los cuerpos. La tarea escolar es mirar, observar y corregir a todos y diariamente. Es un ejercicio de control por parte de la autoridad y la escuela legitima esta tarea. El estudiante es un sujeto prisionero de este proyecto no elegido, no consensuado por él y no sabe cuándo será cuestionado, por eso debe anticiparse, está indefectiblemente panoptizado.

También pensamos al uniforme escolar como una de las tantas prácticas ritualizadas instaladas en todo el sistema educativo que tienen el objetivo final de docilizar esos cuerpos infantiles o adolescentes plagados de deseos. Como muchas cuestiones que siempre se repiten y aparecen naturalizadas, no se cuestiona su origen, su utilidad, etc. Por eso es necesario construir ciertas explicaciones sobre su sentido.

Es posible suponer que el uniforme estandariza, disciplina, homogeneiza. ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Es lo mismo un niño de 4 años que un joven de 16 años? Hay algo del orden de lo inalterable que el discurso dominante asocia a la educación. El relato de nuestra estudiante remite a una escena ancestral, algo no cambia, algo de la escuela no respeta a los sujetos, los intenta sojuzgar.

El uniforme también puede operar como un habitus (Pierre Bourdieu) que seguirá persistiendo en los cuerpos, más allá de haber cesado la acción pedagógica, a modo de una matriz estructurada y estructurante. Serán nuevas formas de uniformes las que enfrentarán los sujetos sociales a lo largo de su vida, pero la escuela habrá sido fundante en esta práctica.

Una manera más de uniformizar es a través de las prohibiciones escolares que destaca la estudiante del relato: asistir a la escuela sin maquillajes, uñas esmaltadas o cabello recogido, el cuerpo vuelve a ser mirado. Nos preguntamos ¿Esa norma busca borrar algo de lo femenino? ¿Lo logran? ¿Estas prescripciones pueden asociarse con la búsqueda de la anulación de la mujer que hay en cada estudiante, de la seducción y de la sexualidad?

Entonces qué se juega en esa línea sutil entre un cuerpo, un uniforme u otras disputas sobre el cuerpo en la escuela? ¿Algo se esconde, logra esconderse? ¿Qué ocurre con la sexualidad y el uniforme, logra anularse? ¿Qué se busca suprimir? Hay algo que puede reprimirse? ¿Qué valores y aprendizajes implican su uso en los escenarios escolares?

Las subjetividades se van constituyendo en el cruce de diferentes instituciones, que en última instancia constituyen los estados modernos: la familia, las organizaciones sociales y barriales, la iglesia, los medios de comunicación y la escuela, entre otras. Los límites son imprescindibles para que estos procesos se conformen pero las instituciones escolares están atravesadas por otros procesos inherentes a ellas “la vigilancia, la infantilización y la segregación (...) estos tres términos forman los tres vectores constitutivos de la institución escolar” (Querrien.1994:167). La escuela, aún con sus contradicciones, es parte de un modelo social al que asistimos.

Asimismo para Michel De Certeau el uniforme debe (con) formar al cuerpo a través de modelos unificadores, aunque el cuerpo se resista. También el mercado y la industria ofrecerán una multiplicidad de imágenes para penetrar en los cuerpos. La sociedad, sostiene el filósofo francés, también se representa así misma a través de los seres vivos y hace de ellos su representación. Y se pregunta “¿Dónde se detiene el aparato disciplinario que desplaza y corrige, añade a estos cuerpos o extirpa de ellos, cuerpos maleables bajo la instrumentación de tantas leyes? A decir verdad, sólo se convierten en cuerpos al ajustarse a estos códigos. Pues ¿dónde, y cuándo, hay algo del cuerpo que no esté escrito, rehecho, cultivado, identificado por medio de las herramientas de una simbología social?” (De Certeau.1996:160)

En los uniformes se inscriben “saberes sobre la organización social, las identidades propias y ajenas, la autoridad y la sexualidad (...). También se aprende, en los recorridos escolares, que hay ciertos cuerpos que son más

pasibles de regulación que otros y que hay jerarquías, normas sociales no escritas pero ejercidas.”(Dussel.2000:107)

Los uniformes y el uniforme escolar en particular, traen aparejado conductas esperables de quienes lo portan y tiene la potencialidad de ir de alguna manera penetrando en la subjetividad. En este sentido “resulta imposible reaccionar fuera de lo que dice su uniforme” (...) “ las practicas de regulación de los cuerpos por medio de los uniformes inscriben ciertas actitudes y conductas estándares en los sujetos y de esta manera prescriben los que es normal y lo que es anormal para ese grupo”. (Dusell.2000:111)

La estudiante al final del relato de su experiencia destaca y se interroga sobre la incorporación de cámaras en la escuela. Éstas están acordes a los nuevos tiempos signados por la tecnologización de la vida cotidiana y donde la escuela también da lugar a nuevas formas más sofisticadas y eficaces de mirar. Las viejas tecnologías se enlazan con las más modernas. Las cámaras que filman las clases, irrumpen en las escuelas para fortalecer, profundizar el dispositivo de control, pero suponemos que no sólo de los estudiantes, sino que se extiende a todos los actores institucionales. Al panóptico como dispositivo de disciplinamiento se le suma ahora un control más eficiente. La estudiante se pregunta:“*¿Eran necesarias las cámaras? ¿Era necesario mirar-nos a cada rato?*”

Cuerpos que resisten

En la historia de las escuelas, el disciplinamiento sobre los cuerpos aún persiste, sin embargo los procesos instituyentes cuestionan la domesticación que se intenta imponer. Nuestra estudiante, hoy forma parte de un dispositivo institucional universitario que ya dejó de pensar en el uniforme, aunque algunos actores lo añoren y supongan que debería reinstalarse. Tampoco negamos que existan otros dispositivos para modelar los cuerpos.

La escuela se encuentra con cuerpos que desafían la homogeneidad, que muestran que no es posible tapar todo, aunque existan otros cerrojos, de los más variados. Encontramos expresiones de búsquedas. Lo propio que traen los cuerpos a los espacios educativos (miradas, juegos, gestos, movimientos, sensualidad) debe ser rescatado en la intervención escolar. El cuerpo, en tanto expresión de la subjetividad, necesita ser vivido en las escuelas desde una

perspectiva que revise las formas culturales y sociales dominantes que se expresan en las prácticas pedagógicas.

Coincidimos con Paulo Freire cuando plantea que “la cuestión de la sociabilidad, de la imaginación, de los sentimientos, de los deseos, del miedo, del valor, del amor, del odio, de la pura rabia, de la sexualidad, del conocimiento, nos conduce a la necesidad de hacer una “lectura” del cuerpo como si fuese un texto, en las interrelaciones que componen su todo. Lectura del cuerpo con los educandos, interdisciplinariamente, rompiendo dicotomías, rupturas inviables deformantes. Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza, tantas mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella” (Freire.2002:94)

El trabajo pedagógico debe dar lugar al cuerpo en tanto expresión vital, de libertad y como texto. En este sentido la educación y la educación física son espacios donde los cuerpos tienen la potencialidad de que se expresen desde una perspectiva instituyente y contingente, dando lugar a la experiencia del devenir.

De lo que se trata en última instancia es dar lugar para repensar las posibilidades de igualdad en los vínculos pedagógicos, entre el maestro y los estudiantes. Y parafraseando a Ranciere (2003) reivindicar la democracia como poder de los que no tienen ningún tipo de poder para acercarnos a la emancipación creando nuevas formas de lo común.

2. Apto físico... ¿Apto social?

Liliana Mosquera

Relato de Andrea

“A veces uno cree que por hacer las cosas bien, todo va a salir “redondo”.

Hacía ya casi un año que había dejado mi primera carrera, no me había ido muy bien y a eso se le sumaba que estaba atravesando el peor momento de mi vida. Nunca me importó mucho el físico de los demás, pero el mío sí, siempre me preocupaba. La culpa fue totalmente mía, obvio que me daba cuenta, esos 35 kg. que había engordado se habían convertido uno por uno en mis peores enemigos. Lo peor era encontrarse con alguien que hacía rato no veías y que salga el tema “¡Che! Cómo engordaste, ¿qué te pasó?”, o similares.

Mi objetivo desde chica fue seguir una carrera. A fines de 2014 decidí inscribirme en el profesorado de Ed. Física. Para ello pedían como parte de los requisitos un apto médico realizado por cada médico especialista correspondiente, me parecía que eso estaba perfecto. Llegó el día de la entrega de los papeles, estaba muy entusiasmada, tenía todos los exámenes bien y completos.

Entramos nueve chicas en el vestuario de damas, la Doctora nos pidió papeles, que nos quedemos en malla de dos piezas y formemos una fila; nos hizo un par de pruebas generales y después venían las preguntas a cada una. Llamaba por apellido, a mí me llamó en tercer lugar, me miró y me pidió que me quede al costado para el final. En ese momento se me hizo un vacío en el estómago, no entendía por qué no me hacía las preguntas y listo (aunque en el fondo algo presentía). Cuando terminó con las demás me llamó sin que las otras chicas se terminaran de ir, y mirándome despectivamente, me dijo: “Estás muy gorda, voy a necesitar que me traigas un certificado de tu médico que me garantice que haces régimen, porque así no te puedo dejar entrar”. Me puse a llorar, tuve vergüenza y frustración por todo el empeño que había puesto; le pregunté por qué me decía algo así, si mis exámenes físicos y de salud estaban perfectos, y me contestó que tenía que llevarle el certificado dentro de las dos semanas, siguientes, sino no iba a entrar. Por último, mientras me cambiaba me pidió que deje de llorar porque antes las gordas no tenían ninguna posibilidad de entrar a un profesorado de educación física.

La semana siguiente entregué el certificado (estúpido) que me había pedido, me dieron mi tan anhelado carnet de natación en el curso de ingreso. Entré al profesorado, pero con otra cara, sin el mismo entusiasmo con el cual me había propuesto anotar en la carrera. Y aunque para muchos sea un episodio feo que tuve que pasar, a mí me condicionó hasta el día de hoy. Ocho meses después, sigo sintiendo vergüenza de entrar al predio donde curso, de que estén pendientes de cómo me veo, de cómo me muevo y de si es justo o no que una gorda estudie una carrera en la que se incluyen deportes y actividad física. Yo creía tener todo bajo control en mi vida, y con el pasar del tiempo aprendí que no, que puedo esforzarme para que las cosas me salgan bien y aún así no me garantiza el éxito.”

La Educación y la Educación Física como campos de conocimiento, le han otorgado a la problemática de la salud de la población un lugar destacado en la currícula escolar y en los dispositivos institucionales que las fueron caracterizando. A través de la historia, estos rasgos fueron connotando de acuerdo a los posicionamientos ideológicos, políticos, económicos y sociales de cada época en particular. Sin embargo, la naturalización de los supuestos saludables en la Educación Física (en adelante EF) siguen estando presentes en los discursos y en la acción de los sujetos.

El cuerpo ha sido y sigue siendo objeto de poder. La minucia de los dispositivos, las regulaciones prácticas y el conocimiento permitido, han ido controlando el cuerpo a merced de algunas intenciones y con cierta direccionalidad. Mientras tanto los sujetos no siempre hemos podido percatarnos de qué modo las luchas por la hegemonía nos han constituido y simplemente lo hemos naturalizado.

De este modo existen algunas premisas que se han afianzado en los *hábitus* (Bourdieu, 1991) del docente de EF y en los profesionales relacionados con la actividad física y el deporte respecto de un enfoque dirigido a la salud en dicha disciplina. Uno de estos enfoques sostiene que la EF contribuye al crecimiento y desarrollo en los sujetos, afianza un estilo de vida activo y saludable, y actúa como medio preventivo de enfermedades cardio-respiratorias como también de la obesidad, las adicciones y el sedentarismo, entre otras.

En esta oportunidad haremos foco en la relación que se evidencia entre la Educación Física, la obesidad y el sobrepeso.

En el año 2015 Andrea, ingresante al profesorado de EF, cumplía el requisito obligatorio de presentar los exámenes médicos solicitados al cuerpo médico de la institución, para determinar su Apto Físico. Es decir, dejar documentado el buen estado de salud necesario para cursar las asignaturas que requiriesen esfuerzos cardio-respiratorios, metabólicos y articulares, entre otros. Dicha presentación se completaba con una serie de preguntas que los médicos del establecimiento realizaban.

Es necesario considerar que este dispositivo institucional tiene sus orígenes en la perspectiva higienista que, desde sus comienzos, ha caracterizado a la Educación Física; teniendo en cuenta además, que se establece a partir de la autoridad que se le otorga al saber médico como saber experto y único a ser considerado para laudarse en cuestiones corporales. Según Foucault (1996), el miedo social cimentado en el riesgo a enfermar y de perder el bienestar de cada sujeto, ha favorecido la medicalización de la vida humana. La medicina en nuestros días está investida de un poder autoritario con funciones normalizadoras que excede el abordaje de la enfermedad y las necesidades del enfermo (Company Morales, 2013). Se ha constituido en la regente de problemas más generales referidos a la salud de los individuos, como el saneamiento del agua, la vivienda y las actividades humanas.

Diferentes autores sostienen que la vinculación de la obesidad con una “epidemia”, la epidemia del siglo XXI, ha generado una situación de “pánico” y “crisis de la salud” en torno a la obesidad basada en el riesgo a enfermar, siendo esta actitud potencialmente peligrosa para la salud de los ciudadanos, sobretodo de los más jóvenes.

Nos contaba Andrea: *Entramos nueve chicas en el vestuario de damas, la Doctora nos pidió papeles, que nos quedemos en malla de dos piezas y formemos una fila; nos hizo un par de pruebas generales y después venían las preguntas a cada una. Llamaba por apellido, a mí me llamó en tercer lugar, me miró y me pidió que me quede al costado para el final. En ese momento se me hizo un vacío en el estómago, no entendía por qué no me hacía las preguntas y listo (aunque en el fondo algo presentía). Cuando terminó con las demás me llamó sin que las otras chicas se terminaran de ir, y mirándome*

despectivamente, me dijo: “Estás muy gorda, voy a necesitar que me traigas un certificado de tu médico que me garantice que haces régimen, porque así no te puedo dejar entrar”. Me puse a llorar, tuve vergüenza y frustración por todo el empeño que había puesto; le pregunté por qué me decía algo así, si mis exámenes físicos y de salud estaban perfectos, y me contestó que tenía que llevarle el certificado dentro de las dos semanas, siguientes, sino no iba a entrar. Por último, mientras me cambiaba me pidió que deje de llorar porque antes las gordas no tenían ninguna posibilidad de entrar a un profesorado de EF.”

En la mayoría de los profesorados de EF el ingreso es irrestricto, sin embargo los equipos médicos de estas instituciones están dotados, como decimos más arriba, de un poder autoritario que puede descalificar a un ingresante con la sola frase “estas gorda, así no te puedo dejar entrar”.

Obesidad es un término utilizado recientemente, anteriormente se utilizaba el término *gordura*, pero en la actualidad las dificultades para delimitar el “estar gordo” requieren interpretaciones sobre la grasa y la carne que han cambiado a lo largo de la historia. Así, en el presente, hablamos de obesidad y sobrepeso como distinciones vinculadas a la talla, el peso o el índice de masa corporal.

Nos preguntamos entonces, ¿Tener sobrepeso es invalidante para ingresar a una carrera docente? ¿El sobrepeso es un problema de salud, más allá de los óptimos resultados de los estudios de imágenes y laboratorios realizados? ¿Con régimen alimentario se resuelve la dificultad observada por el cuerpo médico?

La problematización de la obesidad y el sobrepeso excede ampliamente el análisis biomédico y podría abordarse también desde dos cuestiones, la estética y la moral. La primera, relacionada a la valoración de la delgadez, el ideal de belleza, la energía y la juventud, y la segunda vinculada a condenar la voracidad y el apetito como falta de voluntad y de autocontrol.

Para Vigarello (2011) el individuo es su aspecto y el núcleo de la identidad personal reside en el cuerpo. Para los profesionales de la salud que valoran los resultados físicos para el ingreso a la carrera para docente de EF, el aspecto obeso o con sobrepeso se constituye en un dato que debe ser considerado para cubrir la necesidad de tratamiento específico en beneficio de su salud. Según el relato de Andrea fue suficiente su aspecto “*me miró y me pidió que*

me quede al costado para el final” así tan sólo determinó que debía recibir un tratamiento especial en beneficio de su salud. “La medicalización del control del peso corporal es la clave para combatir la obesidad y la medicina el vigilante de la salud.” (Company Morales, 2013:5) La historiografía de la medicina en tanto institución, nos permite apreciar que con asiduidad se ha impuesto al individuo, enfermo o no, un saber autoritario que sobrevuela por encima de saberes de otros campos de conocimiento que no logran entidad para cuestionar los criterios médicos.

“En la situación actual, lo diabólico es que cuando queremos recurrir a un territorio exterior a la medicina hallamos que ya ha sido medicalizado. Y cuando se quiere objetar a la medicina sus deficiencias, sus inconvenientes y sus efectos nocivos esto se hace en nombre de un saber médico más completo, más refinado y difuso.” (Foucault, 1993: 52)

Las ciencias médicas aún no llegan a constituir acuerdos respecto de considerar a la obesidad como una enfermedad. Por un lado, la multiplicidad de variables que se toman en cuenta para establecer sus causas –genéticas, hormonales, sociales, económicas, alimentarias- no cuentan con evidencias concretas y, por otra parte, las investigaciones son contradictorias para establecer tendencias sobre la predisposición de contraer otras enfermedades como por ejemplo, las cardiopatías o la diabetes. Sin embargo, la estigmatización que pesa sobre las conductas alimentarias de los sujetos obesos y con sobrepeso les genera un sentimiento de culpa que no hace más que agravar la discriminación social y los neutraliza a la hora de ejercer su derecho a la igualdad de oportunidades.

“La medicalización de la salud, el nacimiento de la medicina social y su control por medio de la salud pública son pilares del estado moderno. Foucault ve en la institucionalización del estado moderno (la educación, la medicina, la justicia, etc...) un modo de ejercer poder por medio de prácticas normalizadoras.” (Company Morales, 2013:5)

La cuestión normalizadora del cuerpo afecta particularmente a los profesores de EF, hay en su “cuerpo de profe de EF” una pancarta andante que le muestra a la sociedad el modelo corporal saludable, el modelo de normalidad. Delgado, bello, hábil.

Pero si eso no fuera posible, entonces hay un tratamiento médico, estético y moral que disciplinará los cuerpos y posibilitará alcanzar los ideales saludables. Sin embargo en la mayoría de las oportunidades este requisito es tan sólo un “como sí”, una forma de disciplinar, de establecer un patrón de valores, una sanción normalizadora, la naturalización de un orden.

“A la semana siguiente”, relata Andrea, “entregué el estúpido certificado que me habían pedido, me dieron mi tan anhelado carnet de natación en el curso de ingreso”. Para el cuerpo médico de la institución fue suficiente el certificado de un colega que informaba que la estudiante estaba en tratamiento, “haciendo régimen” para autorizar el ingreso. Si su aspecto excedido en peso era preocupante ¿No ameritaba un seguimiento? O tan sólo fue un “como sí”, una sanción normalizadora...

Andrea ingresó al profesorado de EF, cursó distintas asignaturas, y nos cuenta: *“Ocho meses después, sigo sintiendo vergüenza de entrar a clase, de que estén pendientes de cómo me veo, de cómo me muevo y de si es justo o no que una gorda estudie una carrera en la que se incluyen deportes y actividad física.”*

3. ¿Ser zurdo es ser rebelde? Adiestramiento moralizante de la mano izquierda

Mónica H. Zarabozo

Gabriela Vilariño

“La letra con sangre entra”. “El látigo endereza”. “La disciplina, el trabajo duro, la obediencia y la castidad llevan al cielo”, “Hay que domar las pasiones y cultivar el alma”. “E sacrificio y el castigo liberan de las cadenas del demonio”. “El cuerpo es lugar de pecado”. “Aquí vinimos fue a sufrir”. “Hay que ganarse el pan con el sudor de la frente”. “El trabajo es un castigo”. “Siéntese bien”. “No se come con la boca abierta”. (Uribe, 2005: 17. Citado en Castañeda Clavijo, s/d)

Relato de Lucas

Mi historia es de hace doce años en un colegio religioso de la Localidad de Pablo Nogués.

En esta institución los directivos eran religiosos, católicos, y tenían una manera de educar bastante antigua en ciertos aspectos, como por ejemplo cada día se debía rezar un Padre Nuestro y un Ave María.

En la entrada si llegabas tarde, la portera –una señora mayor– te llevaba a la dirección agarrándote de la oreja y te dejaban sin ningún recreo en todo el día.

Pero la historia que quiero contar no es ésta, sino otra de índole más personal.

Estaba cursando el primer año de la primaria. Mis maestras eran la señorita Ana y la señorita Andrea. En la primera semana de clases al empezar a conocernos a cada uno de los alumnos, ellas se dieron cuenta que yo para escribir utilizaba la mano izquierda y me preguntaron “¿siempre escribiste de esa manera?”, “sí”, le dije. Al ver esto me sacaron de la clase y me llevaron a una oficina donde se encontraba una señora de unos ochenta años, “ella es la tutora, se llama Beatriz”, me dijeron.

Beatriz, al comentarle la señorita el problema que yo tenía me dijo “vení, sentate ahí que tenemos que hablar”. Yo, en esta situación no supe que hacer y me largué a llorar, pensando que había hecho algo malo, ya que su cara no

era la más amable. Su reacción al ver que lloraba fue “no llores, acá no se viene a llorar ¡se viene a aprender!, sacá el cuaderno que vas a empezar a escribir”. Yo saqué el cuaderno de la mochila lo más rápido posible y un lápiz, y me puse en posición para escribir. Al apreciar que tomé el lápiz con la mano izquierda me dijo “¡no! acá se escribe con la mano derecha, sólo los ignorantes y los rebeldes utilizan esa mano para escribir”. No sabía ni como comenzar a escribir con esa mano y cada vez que intentaba usar la mano izquierda recibía un grito y un castigo. Los castigos variaban, podía ser quedarme escribiendo después de clases, todo lo que ella esté dispuesta o escribir en el cuaderno no debo escribir con la mano izquierda tantas veces como esta frase ocupe dos carillas.

Con el paso del tiempo, alrededor de tres meses, mis clases eran dos horas con mí grupo y dos horas con la señora Beatriz. Cuando logré escribir naturalmente con la mano derecha ya no fui separado del resto del grupo, como lo hacían antes. Siempre pensé que esto era normal que era algo que debía hacer, ya que ellos me hicieron creer que yo estaba cometiendo un error. Cuando fui más grande le conté a mis padres, estos al enterarse fueron de inmediato al colegio a buscar explicaciones de por qué había sucedido esto. Pero no fue de gran importancia, ya que los directivos y la señora Beatriz ya no trabajaban más en el colegio, es más, había fallecido. Más adelante me enteré que no había sido el único que había pasado por esta situación y que no era nada nuevo en la institución ésta y otras prácticas muy parecidas.

Cuando un niño llega a la escuela primaria viene cargado de diferentes expectativas e ilusiones, y también de miedos. Que le censuren el uso de la mano izquierda impacta especialmente, si pensamos que transitamos en los albores del siglo XXI.

Históricamente desde el punto de vista religioso, la Iglesia católica, siempre ha condenado todo lo que hace referencia al término zurdo, vinculándolo a la maldad (demonio). En la época medieval, se hablaba de lo bueno situado a la diestra y lo malo a la siniestra. Estas concepciones han impactado en visiones hegemónicas sobre el cuerpo, construyendo representaciones sobre el uso de la mano derecha y la izquierda.

Mientras que la mano derecha, cuenta con todos los honores, ya que ordena, decide, actúa; la izquierda queda rezagada a un papel auxiliar o de asistente, no pudiendo tomar decisiones. En la práctica educativa ambas podrían proporcionar la misma eficacia, pero una prohibición social, de índole moral, pesa sobre el uso de la mano izquierda, que dificulta la vida de los zurdos. Desde estas concepciones los valores y funcionalidades de ambas manos son opuestos, “A la derecha también se le asocia la fuerza, lo benéfico, lo noble; a la izquierda la debilidad, la picardía, la torpeza” (Le Breton, 2002: 73).

A lo largo de los años el uso de mano izquierda ha sido estigmatizado y sometido, sin tener fundamentos suficientes que comprueben que su utilización puede perjudicar al sujeto. Por lo tanto, la censura obedece más un contenido moral. El sometimiento del cuerpo a los principios morales, encuentra en el caso de la mano izquierda, uno de sus claros representantes. Por dichas razones la mano izquierda, sufre múltiples persecuciones.

Una mano izquierda demasiado dotada y demasiado ágil es el signo de una naturaleza contraria al orden, de una disposición perversa y demoniaca: todo zurdo, comprueba R. Hertz¹, es un posible hechicero, del que uno desconfía con justicia. La mano derecha es hereda de los atributos de lo sagrado y la mano izquierda de los de lo profano. Destreza y zurdera no son solamente designaciones funcionales, sino también valores morales (Le Breton, 2002: 73).

Para Michael Foucault (2002) en la edad clásica ha habido “un descubrimiento del cuerpo como objeto y como blanco de poder” (p. 140). El cuerpo es concebido como manipulable, controlable, adiestrable y utilizable. Con el tiempo, los métodos y técnicas que permitirán que el control de las operaciones de ese “cuerpo-objeto” o “cuerpo-máquina” se instauraren como “las disciplinas” en la Modernidad, con el fin de regular y normalizar a la población. Estos valores morales han encontrado en la institución escuela un campo de acción.

Moldear los cuerpos para acordar y llegar al modelo planteado será el objetivo de las intervenciones que tendrán los adultos de esta institución escolar. Vemos esta intervención cuando Lucas nos relata: *En la primera semana de*

¹ Le Breton referencia el trabajo de R. Hertz “La preeminence de la main droite. Etude sur la polarité religieuse”. *Melanges de sociologie religieuse et de folklore*, Paris, PUF, 1928.

clases al empezar a conocernos a cada uno de los alumnos, ellas se dieron cuenta que yo para escribir utilizaba la mano izquierda y me preguntaron “¿siempre escribiste de esa manera?”, “sí”, le dije. Al ver esto me sacaron de la clase y me llevaron a una oficina donde se encontraba una señora de unos ochenta años, “ella es la tutora, se llama Beatriz”, me dijeron.”

El aula se constituye en un espacio físico y simbólico donde se encuentren aquellos que estén dentro de la *norma* –en este caso los diestros– que sean *normales* dentro de lo que se constituye como *la normalidad*. Los “otros” (en el sentido de otredad de Foucault), los zurdos, van a otro lado, afuera, a ser moldeados y podrán regresar si logran ser iguales a nosotros. Entrar en la normalidad del aula le llevo Lucas, tres meses: *“Con el paso del tiempo, alrededor de tres meses, mis clases eran dos horas con mí grupo y dos horas con la señora Beatriz. Cuando logré escribir naturalmente con la mano derecha ya no fui separado del resto del grupo, como lo hacían antes”.*

Como vemos en este relato, la zurdes de Lucas es un objeto que hay que domar, traerlo a la normalidad, hacerlo dócil. Para la tutora ésta sería una acción moralizante porque según ella *“sólo los ignorantes y los rebeldes utilizan esa mano para escribir”.*

Las cuestiones relativas al orden moral se relacionan con lo que “está bien” y lo que “está mal” y por lo tanto, con lo que se debe o no se debe hacer. Las acciones son interpretadas y constituidas a través de un conjunto de reglas de cumplimiento obligatorio, designadas también como “normas morales”. Su no cumplimiento es considerado una transgresión sujeta alguna forma de sanción, a través de la autoridad legítima. Estas reglas son vividas con mandatos derivados de una autoridad personal o impersonal, natural o sobrenatural –Dios, la sociedad– pero también sustentadas desde la subjetividad de los individuos por la conciencia moral o el sentido moral (Milstein y Mendes, 1999: 97).

Dentro de la institución escolar el lugar de la enseñanza de la moral siempre está presente, pero en el caso de Lucas, se vuelve en una acción de sometimiento y disciplina, que atenta contra su integridad. Por algunos segundos pongámonos en el lugar de ese niño de 6 años, que por escribir con la mano izquierda es sacado del salón y llevado a otro sitio. Pensemos en el miedo, el sentimiento de haber hecho algo malo, la discriminación, a la cual fue

sometido. Tratar al alumno de “ignorante y rebelde” es mucho más que calificarlo como “falta de instrucción” o “sublevado contra alguna norma” según las definiciones del diccionario; ese niño estaba asustado ante la actitud de un mayor desconocido y frente a una imputación que no comprendía.

El accionar de los adultos, en este caso representados, por las docentes y la tutora, construyeron en el Lucas de 6 años, una subjetividad de culpabilizarse (por algo que hasta el momento le era natural, ser zurdo), nos dice “*Siempre pensé que esto era normal que era algo que debía hacer, ya que ellos me hicieron creer que yo estaba cometiendo un error*”.

Luego de realizar las series de tareas solicitadas por la tutora, logrando escribir con la mano derecha –contrariando su propia naturaleza–, nuestro joven por fin regresa a la vida escolar “normal”.

Con el tiempo Lucas pudo salir del lugar en el que las adultas lo habían puesto y contar lo que había vivido. Pudo repensar su experiencia lejos de la culpabilidad con la que la había transitado, rompiendo con el discurso moralizante que censuraba su zurdera como algo pernicioso y castigable.

Todos hemos escuchado experiencias sobre acciones contra quienes escribían con la mano izquierda. Brazos izquierdos atados al cuerpo, múltiples ejercitaciones con la mano derecha y mucha reprobación, pueblan los relatos de mayores que transitaron su escolaridad cuando el paradigma vigente censuraba el uso de la mano izquierda. Pero no perdamos de vista que Lucas es un joven estudiante de 18 años que nos cuenta una experiencia que sucedió hace 12. En su relato se aprecia claramente el impacto de una práctica institucional con la intención de disciplinar, que muchos hubiéramos creído desterradas de nuestras escuelas.

Por el contrario, tenemos un ejemplo de una acción de varios adultos, maestras y tutora, que actúan sacando al niño del aula e imponiéndole prácticas (escritura con la mano derecha, castigos cuando usaba la izquierda, descalificaciones constantes) de forma sostenida en el tiempo (tres meses) y sin informar a los padres de sus acciones para “corregir el problema” del niño. No podemos pensar entonces que es una práctica aislada de alguna docente “chapada a la antigua”, sino, más bien una práctica institucional con el aval de las autoridades y la complicidad del personal docente en los inicios del siglo XXI.

4. Jugar y saber más. El lugar del deseo en el aprendizaje

Mariano Algava

“La competencia y las ganas de desarrollar el deseo de saber y la decisión de aprender están en el corazón del oficio de profesor”

(Philippe Perrenoud)

Relato de Daiana

Mi nombre es Daiana. Fui a colegio privado de monjas desde el jardín hasta que egresé.

En jardín me acuerdo que al momento de jugar digamos, las chicas tenían una cocinita de mentira, una cuna con un bebé, mesa platitos, etc., todo lo necesario para jugar a la mamá. Mientras que los varones tenían pelotas, autitos, y el sector de carpintería. Hago referencia a esta experiencia para mostrar cómo estaba instituido lo de las nenas y lo de los varones. Cuando no nos preguntaban por ejemplo si queríamos hacer carpintería u otra cosa que no sea jugar a la mamá.

Ya en la secundaria, en clase de matemática, viendo geometría. Era muy frustrante para uno pasar al frente del pizarrón, y tomar los elementos geométricos (grandes de madera) sin que se te caigan frente a la profesora y compañeros. Cuando haciéndolos en tu carpeta tranquila te salían, pasar al frente y demostrar lo contrario, pero no por falta de saber sino por la presión que te ejercían los demás y uno mismo.

Reglas comunes del colegio: Vestimenta y horarios. Respecto al uniforme, mi experiencia no me marcó, ya que no estaba en contra de esa modalidad, era algo común porque me lo establecieron desde el jardín.

Así como exigían la vestimenta, también exigían prolijidad en formación, conservando distancia de menor a mayor, etc., todo para lograr ese grado de disciplinamiento que querían.

Por otro lado tengo para hablar de los horarios. El de la entrada estaba bien para mí, pero los recreos eran muy breves y hasta a veces por culpa de algún compañero nos lo quitaban. Era tan larga la cola del quiosco que cuando

llegaba tu turno ya sonaba la campana. Y si llegabas tarde a clase tenías una sanción.

Recuerdo también la clase de cultura plástica, era llamada “hora libre” u “horas de tareas” ya que la usábamos para hacer tareas atrasadas, la profesora daba la clase pero todo el mundo hablaba, ninguno creía que sea una materia importante ya que se aprobaba con dibujos. Ella daba igual su clase, aunque todos hablaran de cualquiera. Después en la evaluación ella la hacía difícil y la mayoría no aprobaba.

En la clase de educación física, recuerdo que era la que hacía las cosas sin presión de la profe, era la clase que siempre esperaba. Capaz rezongaba sí, pero cuando nos hacía correr, o hacer flexiones y todo eso. Yo solo quería jugar partido. Teníamos la opción de elegir deporte eso estaba bueno porque no me gustaba para nada el vóley, y optaba por el handball. Me hubiera gustado tener alguna clase de otro deporte para conocer más, pero las clases se centraban en ese deporte y nada más. Entonces era una continua lucha contra lo instaurado lucha de demostrar que uno quería conocer más.

Época de fin de año. Los infaltables actos, donde uno no tenía la decisión de participar o no. Donde las maestras nos imponían que todos los disfraces tenían que ser igual. Un año me acuerdo que no pude actuar, no pude ir al acto en sí, porque mis padres no me consiguieron el disfraz de dama antigua. Era caro en esa época. Mis hermanos y yo contábamos con media beca. Bueno en fin, las maestras daban por sobreentendido que cada cual podía pagarse el disfraz, pero no es así. Entonces porqué uno no se interesa por el estado económico de cada alumno y mete todo en la misma bolsa.

El relato de la estudiante comienza diciendo y remarcando: *“Fui a colegio privado de monjas desde jardín hasta que egresé”*

La experiencia contada por Daiana, se trata de un relato bastante particular por tratarse de toda una vida escolar en una misma institución, perteneciente a la iglesia y con una pedagogía fuertemente arraigada en la escuela normalizadora.

La experiencia destaca muchas escenas y momentos que ejemplifican múltiples opresiones, sanciones y controles, a la hora de estar en la escuela.

Se trata de toda una vida escolar, del desarrollo de una subjetividad, que si bien claramente fracasa en su propósito, ya que la propia alumna da cuenta de una mirada crítica sobre su proceso, esta modalidad pedagógica deja marcas muy profundas.

Al releer el relato varias veces, se van corriendo un poco los hechos concretos de cada escena narrada y va decantando con mayor claridad una sensación de angustia. Desde allí es que nos preguntamos por el sentir de quienes “aprenden” en ese contexto emocional.

Entonces podemos prestar atención a las palabras y frases que expresan sentires y manifiestan cómo era el vínculo pedagógico, para poder visibilizar el medio emocional en que se desarrolla el proceso educativo.

Extrayendo del relato aquellas expresiones que cuentan emociones encontramos:

“Era muy frustrante”; “la presión que te ejercían los demás y uno mismo.”; “me lo establecieron desde el jardín.”; “exigían”; “disciplinamiento”; “tenías una sanción”; “ninguno creía”; “la hacía difícil”; “continua lucha contra lo instaurado”; “uno no tenía la decisión de participar o no.”; “nos imponían”; “tenían que ser igual”; “daban por sobreentendido”; “no se interesa”; “todo en la misma bolsa”

También aparecen sentires no opresivos, únicamente en relación al espacio de educación física, (no resulta extraño entonces que Daiana haya elegido esta carrera), dice: *“hacía las cosas sin presión”; “la clase que siempre esperaba”; “Yo solo quería jugar”; “Teníamos la opción de elegir un deporte”, “Me hubiera gustado tener alguna clase de otro deporte para conocer más, pero las clases se centraban en ese deporte y nada más.”*

Pero aun así “la opción” que se ve con buenos ojos, es la opción que la encadena a un solo deporte y también ante esto aparece el deseo de “conocer más”

Si leyéramos el relato de los sentires extraídos, todos juntos, pareciera en sí un propio texto que demuestra la verdadera dimensión de esta escolaridad. Allí aparece el padecimiento que produce esta escuela.

Al visibilizar esto, surge la pregunta que en el campo pedagógico resuena una y otra vez más allá de su aparente obviedad, ¿Para qué sirve la escuela?

En particular, en la escuela del relato, atravesada por diversas instituciones que marcan su impronta, como la educación privada y la iglesia (*de monjas*),

podemos inferir, y muchas escenas lo demuestran, que su intencionalidad está enmarcada en la reproducción y construcción de una subjetividad determinada por los valores hegemónicos, el disciplinamiento, la división de conductas según el género, la quietud y el orden, el saber depositado en el otro, la obediencia, el castigo, etc.

Al respecto Adriana Puiggrós, dice:

La escuela aunque intente imponer una arbitrariedad cultural, dándole carácter de verdad, por suerte fracasa en la tarea como consecuencia de su propia naturaleza institucional. Ella fue diseñada en base al antagonismo entre la promesa de construirse en un espacio de democratización y educación individual, a la vez que de transmisión de los valores colectivos y la conciencia social”

“La tensión entre ambas metas es bueno que siga existiendo, porque una fisura en la trama discursiva tiene la potencialidad de permitir la constitución de antagonismos entre los sujetos con derechos sobre la producción del discurso educacional. (...) Derechos educacionales, que no consisten solamente en el derecho a concurrir a las instituciones, sino también a participar con plenitud de poder, en la producción simbólica que se realiza en el espacio educacional. (Puiggrós, 1994:110)

Este tipo de escuela está emparentado con el modelo carcelario de control panóptico en el que es difícil escapar a la prisión de cuerpos y mentes. Las lógicas conservadoras de la iglesia, de encierro, de obediencia y de culpa, generan un clima emocional cargado de frustración, presiones, naturalizaciones, sanciones, incredulidades y estandarizaciones, conforman la verdadera pedagogía desarrollada en la institución. Allí los jóvenes, se instruyen y desarrollan subjetividades, ya que más allá de los contenidos trabajados, ese molde relacional que visualizamos, los forma y transforma.

De esta manera lo afirma la Psicopedagoga Alicia Fernandez:

El carácter subjetivante del aprendizaje muchas veces es olvidado, y ciertos profesores y padres pretenden despertar el deseo de aprender de los niños y jóvenes, apelando a que “estudiar es necesario para alcanzar un trabajo mejor”, “para ganar dinero” o “para ser reconocido socialmente” Se desmiente así lo que lamentablemente la sociedad actual ofrece y, lo que es más grave, se desvirtúa el acto y el objeto del aprender, dejando a muchos niños y

adolescentes fuera de la posibilidad de reconocer su propio deseo de aprender.

Más que enseñar (mostrar) contenidos de conocimiento, ser enseñante significa abrir un espacio para aprender.

Espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos.

- Construcción de conocimientos
- Construcción de sí mismo, como sujeto creativo y pensante”

Al tener un papel fundamental como enseñantes lo tienen también como agentes subjetivantes.² (Fernandez, 2000:36)

Lo que nos dice Fernández, es que padres y maestros, como enseñantes significativos, pueden nutrir y producir espacios de autoría de pensamiento, o bien perturbarlos y hasta destruirlos. Propone que el rol docente más que el de transmitir información debiera propiciar herramientas y un espacio adecuado - lúdico, señala- donde sea posible la construcción de ese conocimiento.

La autora nos llama la atención entonces, al factor subjetivante y destaca el lugar del deseo en este proceso. ¿Qué sucede con el deseo de aprender de los alumnos y alumnas de la escuela que Daiana nos relata?

Si indagamos en su relato, una de las frases que más resuena e incluso repite, es justamente una expresión de deseo. Dice: *“Era una lucha constante contra lo instituido, lucha por demostrar que uno quería conocer más”*. Aquí se menciona el deseo de aprender, el deseo de “conocer más”.

Reparar en este reclamo nos permite indagar sobre la pregunta que nos hacemos respecto de esta experiencia. También podemos ampliar la pregunta a la educación en general. ¿Qué lugar ocupa el deseo en la escuela?

La energía deseante, es mucho más que el motor del aprender, *“es el terreno donde se nutre”*. Nuevamente recurrimos a Alicia Fernandez quien a partir del diálogo entre dos niñas, donde una de ellas cuenta como su padre le enseñó a andar en bicicleta, dice:

2 Un hombre de 80 años, hospitalizado después de un accidente casi mortal, se recupera. Los médicos dicen que fue un milagro. Yo le pregunto: “¿de dónde sacó fuerzas para curarse?, después de pensar un rato dice: “Creo que recordé el modo en que me miraba mi segunda maestra de primer grado, como diciendo “vas a poder” cuando todos se habían dado ya por vencidos por mi fracaso.

Las ganas son de andar en bicicleta, no de aprender a andar en bicicleta. El aprender se introduce entre las ganas y el andar.

A diferencia de respirar u otra función orgánica que vienen programadas biológicamente, el andar en bicicleta, así como el caminar, el escribir y los demás conocimientos, requieren de un aprendizaje. Es precisamente por eso que los procesos de aprendizaje son constructores de autoría. Lo esencial del aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto.

¿Cuál es el plus que el aprender otorga? Aquello más profundo, subjetivante que permanece (más allá del olvido del contenido aprendido) y se traslada a todo el accionar del sujeto aprendiente: es el placer de dominar... la bicicleta, instrumento, lápiz, escritura, conocimiento. Placer de dirigir, de autonomía. Placer de apropiarse de su autoría productiva. El jugar, el aprender y el trabajo creativo se nutren de la misma savia y se apropian del mismo saber-sabor.³ (Ob. Cit. Pág. 38)

Así, para que el deseo encuentre su lugar y opere como Fernández nos sugiere, otorgando a la tarea una pasionalidad lúdica, un plus de alegría, una experiencia de realización subjetiva, se requiere que los o las enseñantes se abstengan de imponer a los estudiantes un fin utilitario.

El lugar del deseo en las relaciones de aprendizaje es un debate pendiente en el campo pedagógico y sobre todo en la especificidad de las escuelas, ya que nos coloca en una discusión pedagógica que devela la intencionalidad política de la educación actual.

Preguntarnos por el lugar del deseo, nos desafía a no solo pensar desde un raciocinio hegemónico, sino que nos propone sentir, encontrar la curiosidad, las “ganas de saber más”, de conocer nuestro entorno, de transformarlo. Realmente si estas dimensiones humanas guiaran los procesos de aprendizaje, la pasionalidad lúdica desplegada sobre el mundo a conocer, lo transformaría. Atentando así sobre un status quo establecido por las elites que hoy definen las políticas educativas funcionales a que nada cambie profundamente.

Queremos mencionar por su peso histórico y como reafirmación de una postura pedagógica a Antonio Gramsci que en relación a los intelectuales que desarrollan una tarea pedagógica, dice:

El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y

3 Saber-sabor: “Sabor” se encuentra en la etimología de la palabra saber.

especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto de saber), esto es que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el 'saber'. No se hace política, historia, sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo-nación. En ausencia de tal nexo, las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relación de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio. (...) Si la relación entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos –entre gobernantes y gobernados– está dada por una adhesión orgánica en la que el sentimiento-pasión deviene comprensión y por tanto saber (no de un modo mecánico, sino viviente), sólo entonces se da una relación de representación, y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos (Gramsci, 1981: 114-115)

También reafirmamos el lugar trascendente que consideramos tiene el deseo en las escuelas. Tal como afirma Meirieu (2007) no es solo enseñar o dar respuestas, debemos provocar el deseo de aprender y formularse preguntas en los alumnos. Esto solo se logra desde una actitud de escucha y acompañamiento.

Nos queda claro que para que un estudiante pueda apropiarse del placer de autoría como dice Fernández, necesita de un enseñante que lo invista de la posibilidad de aprender y le otorgue el lugar de sujeto pensante y deseante. Que el clima emocional y vincular se debiera construir a partir del diálogo entre el deseo y la intencionalidad del educador o la educadora. Que necesitan indagar, como propone Freire, en los temas generadores y los intereses de quienes se disponen a aprender.

Ese vínculo en el que hacemos foco es muy importante en el desarrollo del proceso de aprendizaje, de alguna manera condiciona ese molde relacional en que se aprenderá y deja su marca subjetiva. En el caso de Daiana esta marca reclama en sus palabras un deseo que no encontró caudal donde desplegarse

“quería conocer más” grito que la institución “colegio privado de monjas” como ella la presenta, no supo escuchar a lo largo de su vida escolar.

Bibliografía citada:

Aguirre, J. M. (2009) “Paulo Freire: conceptos relacionados con la transformación de la realidad. Herramientas para pensar el trabajo educativo de organizaciones sociales.” Monografía de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, UNLu. Inédito.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

De Certeau, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano*. México. Biblioteca Francis Xavier Clarigero.

Dusell, Inés (2000) “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela” en Gvirtz, Silvina (compiladora) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires. Editorial Santillana.

Fernández Alicia (2000) *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

Foucault, M. (1993) *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.

Foucault, Michel (1989) *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, Michel, (1986) *El uso de los placeres*. Colombia, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2009) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Gramsci Antonio (1981) *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Ed. Fontamara.

Le Breton, D. (2002) *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Meirieu Philippe (2007) “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender” Revista *Cuadernos de pedagogía*, N° 373.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999) *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

Puiggrós, Adriana (1994) "A mí para qué me sirve la escuela?" En Filmus, D. *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis - Grupo Editorial Norma.

Querrien, Anne (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid. Ediciones de La Piqueta.

Ranciere, Jaques (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona. Editorial Laertes.

Vigarello, G. (2011) *La metamorfosis de la grasa. Historia de la obesidad*. Barcelona. Península.

