

Desarrollos para una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo.

Estudio de caso sobre la Institución y el sujeto en acto en la Formación Docente.

Autor:

Bravin, Clara

Tutor:

Kaplan, Carina

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

TESIS DOCTORAL

**“Desarrollos para una teoría de la
construcción social del cuerpo y la
subjetividad en el campo educativo”**

**Estudio de caso: la Institución y el Sujeto en
acto en la Formación Docente**

Autora: CLARA BEATRIZ BRAVIN

Directora: Carina Viviana Kaplan

DICIEMBRE DE 2014

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis seres más queridos, mi hija en primer lugar.

Al Instituto Superior del Profesorado en su Centenario.

A quienes a lo largo del tiempo han dejado un legado que enriquece el pensamiento humano.

Y a quienes insisten en responderse las preguntas que vuelven una y otra vez.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Buenos Aires, que abre sus puertas en forma gratuita a quienes queremos estudiar y seguir estudiando, aún cuando ya somos docentes.

A todos quienes han colaborado para que esta tesis pudiera realizarse.

Finalmente un agradecimiento especial a Carina Kaplan, mi directora de tesis, por su apoyo constante y su atento seguimiento en este arduo trabajo, sin dudas le debo el haber escrito esta tesis en un tiempo relativamente corto.

Índice

❖ Dedicatoria y Agradecimientos

Introducción, pag.7

PRIMERA PARTE: “FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO Y ESTADO DE LA SITUACIÓN”

Capítulo I. Formulación de la tesis a sostener y cuestiones generales relativas al objeto de conocimiento

I.1. Tesis a sostener pág. 13

I.2. La impronta de la sociología durkheimniana, pág.20

I.3. Cuestiones de teoría y empiria, pág.25

I.4. El cuerpo como objeto sociológico: obstáculos epistemológicos, pag. 29

Capítulo II. Formulación del problema de investigación. Aspectos metodológicos sustantivos

II.1. Formulación del problema, pág.32

II.2. Metodología, pág.42

II.3. Fundamentos metodológicos: una perspectiva dialéctica de la investigación social, pág.48

Capítulo III. Estado de la situación: 1. Sociedad, cultura e individuo en el pensamiento social

III.1. La perspectiva social sobre la condición humana, pág. 56

III.2. Apuntes sobre la cuestión conceptual de la subjetividad en la ciencia social, pág. 61

III.3. El cuerpo como instrumento del hombre, pág. 76

Capítulo IV. Estado de la situación: 2. El cuerpo como objeto de conocimiento de las ciencias sociales

IV.1. Estudios sociológicos sobre el cuerpo, pág. 85

IV.2. Principales trabajos sobre la subjetividad y el cuerpo en América Latina en el campo de las ciencias sociales., pág.90

- IV. 3. *La investigación social sobre el cuerpo en Argentina, pág.100*
- IV. 4. *Investigaciones sobre subjetividad y cuerpo en el ámbito educativo, pág. 103*
- IV. 5. *Estudios socio-educativos sobre el cuerpo/subjetividad en el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras, pág. 112*
- IV. 6. *Antecedentes de trabajos propios en el tema cuerpo/subjetividad, pág.115*

Bibliografía de la Primera Parte

SEGUNDA PARTE: “DESARROLLOS TEÓRICOS. APORTES DE LA CIENCIA SOCIAL PARA PENSAR LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CUERPO Y LA SUBJETIVIDAD”

Capítulo I. Cuerpo y Persona. Una perspectiva socio-histórica

- I.1. *El cuerpo en la experiencia cotidiana, pág. 124*
- I.2. *La noción de persona, pág. 130*
- I.3. *Concepciones sobre el cuerpo en la sociedad occidental: Antigüedad y Edad Media, pág. 140*
- I.4. *Saberes sobre el “cuerpo” en la Modernidad: El cuerpo máquina, pág.146*

Capítulo II. La construcción social del Cuerpo y la Subjetividad en la perspectiva de las Ciencias Sociales

- II.1. *Socialización y Educación: la relación individuo y sociedad en la sociología de Durkheim, pág.153*
- II.2. *El cuerpo alienado en la perspectiva de Marx, pág. 159*
- II. 3. *El cuerpo instrumento: las técnicas corporales socialmente construidas, pág. 163*
- II.4. *Apuntes sobre cuerpos y géneros, pág. 166*
- II.5. *Cuerpos y prácticas vistos en perspectiva, pág. 173*

Capítulo III. “Articulando los enfoques de Pierre Bourdieu y Erving Goffman: Núcleo conceptual para pensar la institución y los actores

- III.1. *Actor e institución. Un enfoque relacional, pág.180*
- III.2. *El constructivismo –estructuralista de Pierre Bourdieu, pág. 183*
- III.3. *La Perspectiva Fenomenológica y cuerpo socialmente percibido, pág. 188*
- III. 4. *Interacción social cara a cara: el situacionismo metodológico de Erving Goffman, pág. 192*

III.5. Una articulación posible, pág.199

III.6. Notas sobre la formación docente, pág.205

Bibliografía de la Segunda Parte

TERCERA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE Y EL CASO EN ESTUDIO. PENSAR EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN.

Capítulo I. Las instituciones de formación docente

I.1. Orígenes de los institutos de formación docente. Notas introductorias, pág 216

I.2. Para un perfil de los docentes formadores a nivel país, pág. 227

I.3. Estudiantes del profesorado: elementos para un perfil, pág. 230

I.4.Génesis y Estructura de la institución caso: Instituto Superior del Profesorado Joaquín v. González, pág. 235

Capítulo II. La institución y sus marcos de referencia

II.1. De la institución, pág. 250

II.2. Marco referencial y definición del yo profesoral, pág.255

II.3. Los conflictos y el marco referencial, pág. 276

Capítulo III. Escenarios, actores y prácticas en perspectiva relacional

III.1. La construcción del escenario: un retrato de las prácticas, pág.286

III.2. Los estudiantes: apuntes sobre sus habitus, pag. 300

III.3. Los profesores: apuntes sobre sus habitus, pág.310

Capítulo IV. El aula como escenario. Campo profesoral y construcción del cuerpo “docente”

IV.1. El aula como escenario educativo, pág. 315

IV.2. Fachadas, pág.317

IV.3. Campo profesional y definición del yo institucional, pág. 322

IV.4. Estudiantes y trabajadores, pág. 328

IV.5. Capital simbólico e ingreso a la institución, pág. 332

IV.6. Técnicas corporales y estrategias profesoras, pág.335

Capítulo V. A modo de conclusiones. Corolarios para el desarrollo de una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo

V.1. Actores, escenarios y prácticas, pág. 344

V.2. Hacia una fenomenología del cuerpo socialmente tratado, pág. 358

Bibliografía de la Tercera Parte

Anexos,

Nº 1. Listado de fuentes varias de información empírica pág.373

Nº 2, Listado de cuadros, pág, 376

Nº3. Listado de gráficos, pág.377

Nº 4. MATRICULA TOTAL (ENTRE REINSCRIPTOS, NUEVOS INSCRIPTOS Y NUEVOS INSCRIPTOS A OTROS AÑOS) - 1999-2014,pág. 378

Nº 5. MATRICES CUALITATIVAS (UNIDADES TEXTUALES DE ALGUNAS CATEGORÍAS SIGNIFICATIVAS), pág. 395

Nº 6. Plan de Entrevista. Plan de Observaciones

INTRODUCCION

En esta introducción se ofrece una breve guía de lo que el lector hallará en el cuerpo de la tesis, que está compuesto por tres partes, cada una con sus respectivos capítulos, que en cada caso se inicia con el número I.

En la **Primera Parte** hemos incluido dos tipos de contenidos: los de índole metodológica/epistemológica y los relativos al desarrollo del Estado de la Situación. Está compuesta por cuatro capítulos. El capítulo I de título “Formulación de la tesis a sostener y cuestiones generales relativas al objeto de conocimiento” (respecto de cuyo contenido huelgan las aclaraciones). El capítulo II “Formulación del problema de investigación. Aspectos metodológicos sustantivos” está abocado a la delimitación teórico- empírica del objeto, formulándose las preguntas de investigación, con las desagregaciones correspondientes. También quedan expuestos los objetivos generales y específicos así como las dimensiones del estudio y la metodología consistente en un Estudio de Caso único. En relación con los aspectos metodológicos, nos hemos detenido en algunas reflexiones epistemológicas que nos han asaltado ya avanzado el proceso de investigación. En el capítulo III de título “Estado de la Situación: 1. Sociedad, Cultura e individuo en el pensamiento social”, realizamos un recorrido de los abordajes que, desde las ciencias sociales, se han realizado respecto de la relación individuo sociedad, especialmente desde las ciencias antropológico-sociológicas. Consideramos que la cuestión de la subjetividad en el campo de las ciencias sociales, hacía necesaria una puesta al día desde sus orígenes en la teoría social hasta los avances actuales, trabajo que hemos realizado con espíritu crítico. Finalmente en el cuarto y último capítulo de esta primera parte “Estado de la Situación: 2. El cuerpo como objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales”, avanzamos con la idea de sistematizar los desarrollos realizados dentro de la comunidad científica, partiendo de los aportes actuales más significativos a nivel mundial, avanzando con los trabajos en el contexto latinoamericano hasta llegar a nuestro país y posteriormente al contexto más reducido de la Universidad de Buenos Aires, y más específicamente, en nuestra facultad, en el Instituto de Ciencias de la Educación. Consideramos haber relevado una cantidad de trabajos importante, especialmente aquellos con más relevancia para nuestro enfoque.

Con respecto a la **Segunda Parte**, en ella se desarrollaron los contenidos teóricos fundamentales para nuestro trabajo, esto es, el Marco Teórico. El mismo da cuenta de las teorías del campo social que enmarcan, en principio de manera general y luego en particular, la tesis a defender, concluyendo con una propuesta ad hoc de **articulación teórica entre el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu y el situacionismo metodológico de Erving Goffman**. Las concepciones teóricas dan fundamento al trabajo empírico, volviendo coherente el entramado entre los elementos conceptuales y los empíricos, a la vez que otorga sustancia e inteligibilidad al trabajo interpretativo de los datos observables recolectados, los resultados y conclusiones, en una perspectiva relacional, en ida y vuelta entre teoría y empiria.

Los tres capítulos, al igual que toda la tesis, han sido escritos con una misma lógica que va de lo general a lo particular. Comenzamos con el primer capítulo “Cuerpo y persona. Una perspectiva socio-histórica”, donde ampliamos algunos desarrollos ya planteados y avanzamos en otros nuevos, por considerarlos sustantivos en nuestro enfoque. En el capítulo II “La construcción social del cuerpo y la “subjetividad” en la perspectiva de las Ciencias Sociales”, avanzamos en una lectura ad hoc de un conjunto de indagaciones fundamentalmente socio-antropológicas e históricas, relativas a la existencia objetiva y simbólica del cuerpo-persona. En el tercero y último de los capítulos de título “Articulando los enfoques de Pierre Bourdieu y Erving Goffman. Núcleo conceptual para pensar la institución y los actores” se realiza un desarrollo reflexivo de los conceptos fundamentales y se proponen algunas claves conceptuales para articular sus enfoques. A la vez adelantamos algunas generalidades del campo de la formación docente, necesarios a la contextualización de nuestro objeto de estudio.

En la **Tercera Parte** se exponen los resultados, dando respuestas a las preguntas formuladas en cumplimiento de los objetivos propuestos. Se incluye en ella también un Anexo metodológico. El primero de los capítulos lleva por título “Las instituciones de formación docente. Notas introductorias” y en él desarrollamos cuestiones generales atinentes a los orígenes de los Institutos Superiores de Formación Docente. Para ello, a partir de las fuentes bibliográficas consultadas, hemos reelaborado datos cuantitativos secundarios, incluyéndose cuadros y gráficos de elaboración propia a los fines de presentar de la forma más adecuada a nuestro trabajo la información relevante para contextualizar el estudio de caso.

En relación con la Institución caso en estudio (el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González) se avanzó en la caracterización de sus orígenes y estructura para lo cual han resultado útiles los documentos públicos descargados de la página web del mismo, así como capturas de pantalla y otros recursos útiles para obtener datos generales del mismo, que han sido triangulados con datos provenientes de entrevistas y/u observaciones.

Para el capítulo II “La institución y sus marcos de referencia” hemos tomado, como corpus empírico fundamental los documentos institucionales, un total de 17 documentos analizados. Toda la información que ellos nos aportaron ha sido triangulada con datos de primera mano, avanzando en dirección de una descripción hermenéutica. Nos abocamos especialmente a la primera de nuestras preguntas, con el objetivo de avanzar en la identificación y descripción *de normativas* y regulaciones, concentrándonos en establecer su impronta en la subjetividad de los actores, esto es, la manera en que estas normas son percibidas, re-significadas e incorporadas a las prácticas y discursos. Alcanzamos así la descripción de los aspectos centrales de la definición del yo institucional de los sujetos. La identificación de algunas dimensiones centrales en dichos documentos nos aportó un conjunto de elementos significativos en relación con el mandato fundacional y el marco referencial de la institución-caso que, al ser triangulados con información obtenida a partir de observaciones, entrevistas e imágenes, constituyeron una base empírica importante a la hora de dar sustento observacional a la doble hermenéutica del proceso interpretativo.

El capítulo III “Escenarios, actores y prácticas en perspectiva relacional” constituye un avance en dirección de la descripción y comprensión de los aspectos micro-sociológicos que pueden observarse e inferirse del inter-juego entre la institución y sus actores. Abordamos aquí la segunda de las preguntas generales enfocadas en el sí mismo institucional, en las disposiciones y esquemas de acción, pensamiento y percepción de los actores así como en las formas de presentación personal y técnicas corporales que son asumidas por los sujetos como naturales y apropiadas aunque no necesariamente de forma consciente. Inferimos que los escenarios son resultado de las prácticas de los actores en un determinado espacio social. Dichos escenarios nos permiten conocer la percepción que los actores tienen de sí mismos y de la institución, nos muestran sus prácticas y también algunos aspectos de sus actividades institucionales. Hemos puesto atención a la organización espacial y a las percepciones que los agentes tienen de ella, recurriendo a los datos obtenidos en entrevistas, observaciones e imágenes. Para

caracterizar a los actores y algunos aspectos de sus habitus nos hemos servido también de las estadísticas correspondientes al universo de los estudiantes y docentes del instituto JVG, en base a las cartillas del relevamiento anual que la institución nos ha facilitado, reelaborando los datos en función de nuestros objetivos.

El anteúltimo de los capítulos se titula “El aula como escenario: campo profesoral y construcción del cuerpo “docente”. En este capítulo nos abocamos a indagar aquellos aspectos vinculados con las percepciones de docentes y estudiantes referidas al campo profesoral, las técnicas corporales que hacen a la construcción del cuerpo del docente y sus estrategias comunicacionales en la práctica pedagógica, cuestiones atinentes a la tercera de nuestras preguntas generales.

Retomando nuestra hipótesis acerca de que los escenarios son espacios habitados, socialmente tratados, resultado, en parte, de las prácticas de los sujetos que los habitan, nos vamos hundiendo en la lógica relacional que vincula escenario y actores mediados por la comunicación. En este punto, nuestra mirada- que no está puesta en lo pedagógico-didáctico sino en el acto comunicativo del encuentro pedagógico-, aspira a captar las minucias en la operatoria del cuerpo, las técnicas corporales y las configuraciones comunicativas del íntimo entramado de la vida del aula. Si bien nos hemos centrado en los aspectos micro, relativos a la construcción de la subjetividad y el cuerpo de docentes y estudiantes en la institución caso de nivel superior, tal y como las percepciones de los propios sujetos nos los presentan, esa construcción debe pensarse como un complejo proceso que se da a lo largo de un tiempo y espacio que raramente corresponden solamente a una institución.

El quinto y último capítulo, “A modo de conclusiones. Corolarios para el desarrollo de una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo” expone algunos elementos que hemos querido destacar a modo de síntesis y los corona con algunas reflexiones e hipótesis. Algunas de ellas han tomado forma a lo largo de la tesis y otras parecen haber coagulado en el momento final, en el cual vemos el conjunto de manera holística luego de haber desmenuzado sus partes.

Hemos considerado más ordenado colocar la bibliografía al final de cada una de la partes de la tesis.

Al final hemos incorporado un Anexo metodológico que presenta en forma organizada las fuentes de datos utilizadas, un listado de cuadros y gráficos, los instrumentos de recolección de datos, así como cuadros de datos cuantitativos de elaboración propia y las matrices cualitativas de las principales categorías de análisis. Nos pareció que dada la extensión del trabajo no era necesario agregar las entrevistas y observaciones completas.

Hemos aportado algunas reflexiones que pugnaban por salir, algunas bordeando lo filosófico, lo cual era previsible dado que inevitablemente hemos tenido que partir, críticamente claro está, de un sistema de pensamiento basado en categorías dualistas y opuestas, profundamente enraizado en nuestra cultura. Si bien no podemos decir que hemos salido del mismo ni mucho menos, (sería demasiado pretensioso desmontar siglos de estructuras mentales) consideramos que se han aportado nuevos elementos para pensar la relación entre el “alma” y el “cuerpo”, lo subjetivo y lo corporal, especialmente en el campo de la educación. Creemos también que hemos sistematizado un corpus de trabajos que, desde las ciencias sociales (especialmente la antropología, la historia y la sociología), ha ido construyéndose desde los inicios del siglo XX en relación con la construcción social de lo que hoy llamamos subjetividad y el cuerpo socialmente tratado. En este punto confiamos en haber realizado un aporte de conocimiento original y esclarecedor respecto de algunas cuestiones sustantivas, a la vez que sometimos a prueba empírica un modelo teórico, validando sus alcances explicativos -según el modelo comprensivista-, en relación con nuestro objeto de conocimiento.

Primera Parte

Fundamentos teórico-metodológicos.

La construcción del objeto de conocimiento y

Estado de la Situación

Abstract

Compuesta por dos tipos de contenidos: por un lado, aquellos de índole metodológica/epistemológica y por otro, los relativos a la revisión del material teórico y empírico aportado por la comunidad científica en relación con el tema de la tesis. La inclusión del estado del arte en la primera parte se corresponde con la necesidad manifiesta en el proceso de elaboración del proyecto específico, de sistematizar y elaborar los conocimientos suficientes sobre el tema, a los fines de formular el propio objeto de conocimiento que justifique la tesis y signifique un aporte original a lo ya conocido. En los capítulos de índole metodológico-epistemológica se presenta la tesis a defender, las preguntas y objetivos de la investigación así como la metodología empleada. En el estado de la situación, se desarrolla un análisis crítico de trabajos relevantes en torno a la subjetividad y el cuerpo, profundizándose la lectura y el análisis de los mismos en relación con el propio problema de investigación. En el mismo se exponen investigaciones del campo de las ciencias sociales en general y socioeducativas en particular, que abordan problemas relacionados con el cuerpo y la subjetividad, tanto en el contexto internacional como argentino y más específicamente, el local.

CAPITULO I

FORMULACIÓN DE LA TESIS A SOSTENER Y CUESTIONES GENERALES RELATIVAS AL OBJETO DE CONOCIMIENTO

En algún momento de la historia humana, entre las diversas formas de la conciencia social apareció un modo de conocimiento cuyo rasgo más saliente consistió en sobreponer a las creencias, el examen de ellas, con el propósito de dar a conocer los fundamentos de su validez y los límites de su eficacia. A ese modo de conocimiento los griegos de la época de Platón lo denominaron episteme (y lo contrapusieron a las creencias infundadas, llamadas doxa)

(Samaja, 1990, pág 55)

I.1. TESIS A SOSTENER

Una perspectiva sociológica del cuerpo se centra en lo que hemos de considerar aquí como la **construcción social y simbólica de la corporeidad**. Construcción que connota la forma en que los cuerpos están atravesados tanto por las condiciones objetivas de vida como por la trama de significaciones que los sujetan a los otros, en una **totalidad** constituida por **cuerpo-subjetividad-institución**.

El cuerpo socialmente tratado- superficie de inscripción de signos y sistema corporizado de esquemas de conocimiento y percepción, disposiciones para la acción y clasificación social-, constituye hoy un nuevo objeto de conocimiento que ha ido conformándose en las últimas décadas en el campo de la teoría social, y de la sociología de la educación en particular.

Respecto del caso específico que nos ocupa,- **el cuerpo-subjetividad en la institución de formación docente**-, se requiere explorar el compromiso explícito e implícito que asume el sujeto en la institución.

En este punto nos interesa dar cuenta del entramado social entre sujeto e institución pues ambos son componentes de una relación de retroalimentación y participan de una dinámica de mutuas adaptaciones y negociaciones.

La noción de “ser social” que proponemos retoma el concepto durkheimniano, pero es más abarcadora. Con ella aludimos a una totalidad conformada por aspectos subjetivos- lo social corporizado en pensamientos, emociones y disposiciones para la acción-, y las formas visibles de lo social hecho cuerpo, la fachada personal, apariencia y modales de la persona. Las reglas y las normas de las instituciones enmarcan la interacción de los actores a la vez que constituyen el contexto de emergencia de los aspectos sociales de la personalidad y el cuerpo, del “ser social”.

El compromiso y las definiciones que la institución le demanda al Yo, en el marco de la interacción dentro de un establecimiento, contextualizan las formas de negociación específicas que se dan entre institución y sujeto, así como las diversas prácticas de los actores.

Resulta entonces inteligible si decimos que en la institución se negocian, a partir del mandato fundacional, ciertas “formas de ser y hacer”, que construyen subjetiva y corporalmente a los sujetos, esto es, constituyen una definición del “yo” del actor social en el marco institucional.

Complementando lo anterior, pensar sociológicamente el cuerpo requiere partir de la siguiente consideración: **del mismo modo que la sociedad existe de manera objetiva y subjetiva, el cuerpo también existe simultáneamente de manera objetiva y subjetiva. Esta imbricación entre sociedad y cuerpo es de tal naturaleza que el cuerpo da existencia objetiva a la sociedad que en él se encarna y la sociedad ofrece una existencia subjetiva al cuerpo, a través de las nociones y representaciones que le ofrece de sí mismo.** Proposición muy a tono con la postura teórico-epistemológica de Bourdieu cuando plantea que *“La realidad social existe, por decirlo así dos veces: en las cosas y en las mentes (...)”* (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 168).

Examinada con ligereza nuestra proposición, se podría argumentar que algo similar sucede con todo objeto: existe materialmente y forma parte de la sociedad también en la medida que el hombre lo ha incorporado a su cultura; por

consiguiente, existe simbólicamente dado que forma parte del sistema representacional del hombre. Después de todo el cuerpo comparte con los objetos esa dimensión objetiva

y el hecho de ser, también, significado.

Ahora bien lo que interesa aquí, es justamente el hecho de que el cuerpo es objeto - en un sentido restringido- y a la vez, el único objeto que se piensa a sí mismo. El único objeto que a la vez es sujeto, lo que equivale a decir que es un “cuasi objeto”, o que no es un objeto estrictamente hablando, aún cuando exista en él una dimensión objetiva. Merleau Ponty plantea fenomenológicamente este punto:

“En cuanto ve o toca el mundo, mi cuerpo no puede, pues, ser visto ni tocado. Lo que le impide ser jamás un objeto, estar nunca «completamente constituido», es que mi cuerpo es aquello gracias a lo que existen objetos. En la medida que es lo que ve y lo que toca, no es ni tangible ni visible. El cuerpo no es, pues, un objeto exterior cualquiera, con la sola particularidad de que siempre estaría ahí. Si es permanente, es de una permanencia absoluta que sirve de fondo a la permanencia relativa de los objetos eclipsables, los verdaderos objetos” (Merleau Ponty, 1993, pág. 109).

En el marco de esta tesis la expresión “**doble existencia del cuerpo**” refiere entonces, a la existencia de un único cuerpo desdoblado sólo a los fines del análisis: el cuerpo como experiencia en cuya superficie la sociedad deja sus inscripciones visibles, y el cuerpo como representación, pensamiento y emoción, que existe dentro (y fuera) de cada persona, en la conciencia individual y en la conciencia colectiva.

Así visto, el cuerpo no es un objeto más, sino que justamente es el fondo en el que se recortan los verdaderos objetos que, de ese modo, devienen “reales”.

Esta doble existencia del cuerpo, objetiva y subjetiva a la vez, son ambas constituyentes de una única e indisoluble “**experiencia humana del cuerpo**”, aún cuando no toda la realidad corporal accede a la conciencia.

Como explicita el antropólogo, la experiencia personal de lo corporal transcurre en una **doble percepción: ser un cuerpo y tener un cuerpo** (Le Bretón, 2002). Que una de ellas prevalezca dependerá de las circunstancias vitales, de los vaivenes del sistema cuerpo (físico, biológico y social) entre grados de enfermedad y estilos de vida, equilibrio orgánico y estética cotidiana. En este punto entonces, podemos afirmar que, paradójicamente, experimentamos nuestro cuerpo acorde a lo que nuestro propio cuerpo nos ofrece a la percepción. Sin embargo la mayor parte del tiempo el cuerpo está “ritualmente borrado” de nuestra conciencia inmediata.

Si el cuerpo existe simultáneamente en forma objetiva a la vez que como experiencia interna y afectiva- dimensión simbólica en la cual el cuerpo es pensado y sentido-, debe estas dos existencias a su dimensión histórica, dado que la experiencia del cuerpo ha ido modificándose a lo largo del tiempo. La secularización del mundo y las nuevas ideas surgidas en un mundo progresivamente racionalizado- de la mano de la ciencia moderna y la filosofía racionalista-, desarrolló un conjunto de “prácticas civilizatorias del cuerpo”, de higiene y vestimenta, que trascendieron los límites de los individuos, extrapolándose la visión biológica y mecanicista del cuerpo a la organización del mundo urbano.¹

Otro punto a considerar, que se nos impuso por efecto cuasi gravitacional, se refiere a la necesidad de explicitar a qué nos referimos con la expresión “construcción social de la subjetividad y del cuerpo”.

Esta forma de hablar se ha impuesto en varios ámbitos y se emplea de diversos modos y en diferentes contextos; nos llegan expresiones tales como “construir

¹ A fines del siglo XVIII, el espacio urbano de ciudades como París y Londres, en virtud de ordenanzas municipales, comenzó a limpiarse de orines y excrementos, inclusive a modificar la superficie de las calles, repavimentándose con superficies lisas que impidiesen la acumulación de desechos humanos. Ver Sennett (1997). “Carne y Piedra”. Madrid. Alianza Ed.

subjetividad” y/o “construir cuerpos”, u otras muy similares, provenientes de diferentes ámbitos, sean éstos educativos, académicos, periodísticos o políticos.

Puede inferirse que al referirnos a la construcción de la subjetividad y el cuerpo, aludimos de manera cuasi intuitiva a algún “proceso” social que crearía montajes y/o desmontajes de aspectos varios del “ser” de los individuos (valores, pensamientos, percepciones y emociones, en fin, formas de ser y hacer no innatas). En la medida en que se asume que esto es así, y nosotros también lo pensamos de esta manera, dicha proposición, no obstante adolece de un grado sensible de imprecisión. De hecho, no hemos hallado tampoco un acuerdo intersubjetivo respecto de lo que debe entenderse por subjetividad dentro del campo de estudios socio-educativos.

En este punto consideramos que resulta ineludible, en el marco de esta tesis, explicitar una hipótesis teórica abarcadora que sustente el resto de nuestras afirmaciones. En principio y de modo muy provisorio consideramos que podría formularse de manera económica, un enunciado como el siguiente: *“Los factores socio-históricos, de tipo cultural/institucional (relativos a los conceptos, normas, emociones, estilos de vida y actividad, etc.), de tipo estructural (como los factores económicos, el modo de producción y, consecuentemente, las clases sociales, entre otros), y de orden político, (como las formas de ejercicio del poder), tienen incidencia fundamental en la producción del ser social, constituido éste por las dimensiones subjetiva y corporal”.*

Valga aclarar que no nos referimos a un constructo cuerpo/subjetividad universal, sino a cuerpos insertos en un contexto sociocultural en el cual una multiplicidad de poderes construyen cuerpos femeninos y masculinos, de la misma forma que se producen subjetividades /cuerpos según las clases sociales y según las etnias, etc. Tengamos presente que al referirnos a una “construcción” se presupone una dimensión témporo-espacial determinada, -todo proceso transcurre en el espacio-tiempo- un continuum vinculado a una entidad determinada, por ejemplo una institución, en una sociedad determinada en un momento histórico particular.

Pese a que, y repetimos, no encontramos una formalización teórica, un modelo abstracto que dé forma explícita a una teoría de la construcción de la subjetividad y el cuerpo, ésta se asume como existente y se parte de ella para pensar problemas de investigación. Y es justamente por eso que hemos buscado en los orígenes de las disciplinas, las categorías de pensamiento que estarían en la base de esta formulación que opera como una teoría formal y que como tal no genera demasiadas preguntas respecto de su base axiomática.

Como venimos diciendo entonces, consideramos que era necesario buscar estas raíces. Pese a que tanto Bourdieu como Elías han fundado categorías sociológicas no esencialistas que aspiran a romper con el dualismo del pensamiento moderno, y que comparten un paradigma constructivista, no han formulado, estrictamente hablando, una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad. Quizá sí pudiera ser considerada esta última como un derivado de la teoría de los campos o del enfoque configuracional. Entre otros desarrollos de los que puede inferirse una tal teoría, cabría mencionar especialmente a Michel Foucault y a Erving Goffman.

Por lo expresado es que hemos sistematizado un conjunto significativo de abordajes que van desde principios del siglo XX a nuestros días, que aspira a dar un panorama amplio desde el punto de vista disciplinar, cuya exposición desarrollamos en el estado de la situación y el marco teórico.

Si nos atenemos a este corpus de conocimientos un tanto dispersos (si lo vemos desde la fragmentación del objeto de conocimiento, propia de los campos académicos modernos), la hipótesis acerca de que tanto las estructuras psíquicas, las categorías de pensamiento y el mismo cuerpo humano son un resultado variable de los procesos socio-culturales e históricos, estaría suficientemente demostrada.

A tono con lo dicho hasta ahora y en función de las preguntas formuladas, (aunque no se trate de una tesis de carácter histórico, sino sociológico) se ha focalizado un período de alrededor de dos décadas, en relación con un conjunto

de variables contextuales necesarias para comprender la especificidad de la institución caso en estudio.

Respecto del abordaje sincrónico, nos situamos en un espacio social específico, la institución-caso (el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González) perteneciente al campo de la formación docente, sin perjuicio de dar cuenta también de los orígenes de dicha institución, matriz generadora de todo un sistema de formación docente en los comienzos del siglo XX.

Tal como venimos afirmando, la presente tesis se sustenta en el supuesto teórico de la existencia de un proceso socio-histórico en el cual se constituyen los aspectos sociales del cuerpo y la subjetividad. La filiación teórico metodológica del desarrollo de la investigación es coherente con este enfoque. Valga citar nuevamente a Bourdieu (2008): *“...toda sociología debería ser histórica y toda historia sociológica”*. Y agrega: *“ (...)...no podemos captar la dinámica de un campo sino es mediante un análisis sincrónico de sus estructuras y simultáneamente, no podemos captar esta estructura sin un análisis histórico, esto es, genético de su constitución...”* (op.cit. pág126)

Estos supuestos teórico-epistemológicos nos enfocan en un objeto de conocimiento -constructo acotado del campo social-, conformado por preguntas relativas a la dimensión micro-sociológica de la interacción humana dentro de la institución de formación docente (ISP). Al respecto y por vía de una doble hermenéutica, queremos avanzar teóricamente, aportando datos empíricos respecto de las formas que adopta el compromiso mutuo entre la institución y el sujeto, la mutua construcción en la que están imbricados.

Para ello hemos avanzado en el estudio de un caso, explorando diversas fuentes de información en una estrategia metodológica que nos posibilitara la obtención de los datos empíricos correspondientes a las dimensiones y aspectos sustantivos de nuestras preguntas. Estas dimensiones corresponden al mandato institucional, al conjunto de normativas del ISP caso, a los acuerdos tácitos y las negociaciones, a las costumbres tanto como a las ideas, percepciones, significados y prácticas,

que se procesan en las interacciones y relaciones cotidianas entre los actores, en determinadas condiciones materiales. A partir de ellas consideramos factible aportar elementos teórico-empíricos para pensar la constitución de la personalidad social y el cuerpo socializado del docente, en un determinado marco de referencia institucional. Con ello queremos demostrar que las instituciones constituyen un espacio social íntimo que reclama un compromiso especial de cada uno de los sujetos que pertenecen a ella. Dicho espacio tiene características propias y está compuesto por escenarios y actores que en el hacer cotidiano van componiendo la vida íntima de la institución, modelándose mutuamente, en un proceso imperceptible y opaco a las conciencias individuales.

A la perspectiva de Pierre Bourdieu hemos sumado el enfoque micro-sociológico de Erving Goffman, ya que nuestros objetivos aspiran a una descripción hermenéutica de las minucias de la vida institucional. Al respecto, queremos captar la experiencia profunda de unos actores que la expresan con sus palabras, a partir de sus percepciones y experiencias. Nos enfocamos también en los escenarios y en la recepción que de ellos hacen los actores sociales y la forma en que los habitan. Pretendemos visibilizar la impronta del mandato institucional en la definición de sí mismos, en la forma en que se perciben y se piensan como docentes y estudiantes.

Para cerrar este apartado, agregamos que la escritura de la tesis, en su desarrollo argumental, adopta una lógica y dinámica que va de lo general a lo particular, lo que implica también la intención de enfocarnos en lo particular concreto, a los fines de avanzar en lo posible, hacia el establecimiento de hipótesis o regularidades de alcance mayor.

I.2. LA IMPRONTA DE LA SOCIOLOGÍA DURKHEIMNIANA

La recurrencia a la tradición sociológica francesa en este trabajo es inevitable, dados los aportes de Durkheim a la sociología del conocimiento. Me refiero más específicamente a su tesis acerca del pensamiento religioso como fuente y origen de las categorías mismas de la razón. La misma pone en discusión las categorías

a priori kantianas. Al respecto me referiré a algunas cuestiones que dan fundamento al marco teórico de la tesis aquí sostenida.

En su obra de 1912 “Las formas elementales de la vida religiosa”, Durkheim formula las bases para una teoría sociológica acerca del conocimiento humano. De esta forma estaba poniendo los fundamentos de un paradigma sociológico para abordar **la estructuración subjetiva de la razón humana** a partir del intercambio que necesariamente establecen los individuos con su ambiente social y natural, a los fines de su conservación y reproducción.

En todo momento Durkheim se va a referir al objeto de conocimiento de la sociología de las religiones como un sistema de creencias y prácticas que sólo son separables en términos metodológicos, pero que en la dinámica social van indisolublemente juntas, remitiéndose cada una a la otra en sus fundamentos y funciones. Su tratamiento del fenómeno religioso no se limitó allí a la perspectiva ilustrada, en el sentido de concebir la religión como una mera ideología destinada a mantener en el engaño y la sumisión a un pueblo de pocas luces- el engaño del clero. Procedió en cambio a postular, tomando distancia tanto de los postulados de la Ilustración como de la Restauración, una perspectiva histórico-antropológica y sociológica sumamente original y de indudable lucidez. Durkheim encontró en la religión la “fons y origo” de toda institución social humana, elaborando así una teoría genealógica acerca de las instituciones sociales, de aquellos elementos normativos que mantienen cohesionado al cuerpo social, y hacen posible la existencia misma de la sociedad humana. Y en este entramado teórico, el conocimiento forma parte de la instrumentación necesaria que realiza el ser humano para dominar su ambiente y hacer posible su conservación y reproducción.

Para Durkheim, quien pretende invertir el enfoque idealista, “...no es la religión lo que determina la vida social, sino ésta la que determina aquella” (Durkheim, 1982,

pág. IV)², de modo que se propone en primer lugar fundamentar porqué la religión constituye un objeto sociológico, y determinar el papel de la religión en el conjunto de la vida social. En principio acepta el individualismo metodológico de Spencer que luego criticará fuertemente en la *División del Trabajo Social*. En ésta encontramos la tesis crucial: lo social no es pues un aspecto sino la esencia misma de la religión. La función reguladora y su carácter “obligatorio y constructivo” serán elementos constantes en su comprensión del fenómeno religioso como fenómeno social.

Durkheim encuentra que, con el derecho y la moral, la religión forma parte del sistema de control y regulación sociales. Razonamiento que asombra en virtud de ciertas coincidencias, salvando las distancias, con las perspectivas que se colocan en el polo opuesto de la sociología durkheimniana (conocida como sociología del orden o del consenso). En este punto, me refiero concretamente al enfoque marxista, desde el que se formula que no es la conciencia la que determina la vida sino que es ésta la que determina la conciencia.

Al encarar el abordaje sociológico de los fenómenos religiosos, Durkheim da fundamentos para una sociología del conocimiento que ve en las representaciones colectivas una forma adaptativa del hombre al medio, que tiene su génesis en una causa práctica (nuevamente podemos inferir las coincidencias antes mencionadas con la sociología del conocimiento de raigambre marxista). Dice:

² Ver Durkheim, E (1982) “Las formas elementales de la vida religiosa” Obra del año 1912. Edición Akal editor-, Madrid. En su Estudio Preliminar: Ramón Ramos sostiene que Durkheim cambia de perspectiva en cuanto a la religión en relación con el conjunto de la vida social en 1895. Anteriormente, tres estudios interesan especialmente: A) Una evaluación crítica en 1886 de la obra *Ecclesiastical Institutions*, de Spencer, B) una recensión de la obra de Guyau *L'irreligion de l'avenir* y C) los análisis de la *División del Trabajo Social* de 1892.

“La meta de la vida psíquica es la acción, la adaptación al medio ambiente físico o social, por medio de movimientos adecuados (...) Lo que es cierto de la inteligencia individual es aún más cierto de la inteligencia social. Por consiguiente, toda vez que se intente el estudio de las representaciones colectivas se puede asegurar que lo que las ha determinado es una causa práctica y no teórica. Tal es el caso de ese sistema de representaciones llamado religión” (Durkheim, 1982, pág. 8)

De este modo se distancia del apriorismo kantiano con su proposición de que las formas y categorías mentales con las que elaboramos los conocimientos son generadas por esta forma proto-institucional que es la religión, y que se hace visible en sus elementos fundamentales mediante el estudio de sociedades poco diferenciadas con escaso desarrollo de la individualidad. Por eso Durkheim considera que es la etnología la disciplina que puede proporcionar el material para revolucionar el pensamiento sociológico:

*“...hace ya tiempo que se sabe que los primeros sistemas de representaciones que el hombre ha elaborado sobre el mundo y sobre sí mismo son de origen religioso. No hay religión que no sea a la vez una cosmología y una especulación sobre lo divino. Si la filosofía y la ciencia han nacido de las religiones es porque la misma religión ha comenzado por cubrir las funciones de la ciencia y la filosofía. **Pero lo que ha sido menos destacado es que la religión no se ha limitado a enriquecer a un espíritu humano ya confirmado anteriormente con un cierto número de ideas; es ella la que ha contribuido a que ese mismo espíritu se forjara. Los hombres no deben tan solo a la religión, en gran parte, la materia de sus conocimientos, sino también la forma en base a la que estos son elaborados.**” (Durkheim, 1982, pág. 8)(**negritas mías**)*

Su sobrino, Marcel Mauss, formado en las ideas del fundador de la sociología positivista francesa, aportó ideas fundamentales a esta obra, y sus estudios sobre la noción de persona se fundan en esta tesis fundamental respecto del origen social de las categorías fundamentales del pensamiento humano, aquellas que Kant consideraba un a priori, y que son cuestionadas por Durkheim. Las nociones de tiempo y espacio, de género, etc. lejos de constituir un a-priori, habrían surgido de las necesidades colectivas, es decir, según Durkheim tienen una historia social

y responden a las necesidades de la vida humana, de su adaptación al medio (Bravin, C, 2007, 2009).

Siguiendo esta línea de razonamientos, los estudios de Mauss (1979) examinan las distintas nociones de la persona humana en diferentes sociedades y épocas. En occidente la noción de persona fue modificándose a lo largo de la historia, y podríamos decir, “evolucionando” hasta la emergencia del “yo” psicológico y filosófico. Queda planteado así el carácter histórico del concepto de persona, y me atrevería a agregar, un primer esbozo aunque pálido, de lo que sería mucho más tarde, el proyecto genealógico de Foucault, en su búsqueda de cómo nos convertimos en sujetos morales (Bravin, C., 2014).³

Si las categorías o representaciones colectivas que fundan el pensamiento de los hombres surgen en función adaptativa a los fines de su supervivencia y constituyen las condiciones de posibilidad de las acciones que se ejecutan a tal fin, es legítimo pensar que las condiciones socio-históricas de los hombres y sus cuerpos y, consecuentemente, el concepto de cuerpo, sus representaciones, estén vinculados estrechamente en la experiencia social de la humanidad (Bravin, 2007).

En este punto hay que decir que, en las sociedades poco complejas con una división del trabajo social elemental fundadas en relaciones comunales de proximidad y similitud,- y poco desarrolladas desde el punto de vista del conocimiento científico tecnológico-, no hallaremos la concepción de un “cuerpo” separado de la naturaleza. Existe identidad entre el hombre y su cuerpo; éste conforma una “totalidad” con la naturaleza, diluyéndose en ella. El proceso de individuación aún está en ciernes en las sociedades tradicionales, aún no se ha completado.

Pero es aún necesario precisar que el cuerpo como construcción cultural, requiere distinguir entre las concepciones populares (herederas de las concepciones que

³ Bravin, C. Ponencia “El cuerpo como construcción social e histórica: notas sobre los aportes de Mauss y Foucault”. II Jornadas Internacionales: "Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación". *Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.9, 10 y 11 de Abril de 2014*

históricamente dominaban un momento histórico) y las formulaciones eruditas, elaboradas por los sectores que monopolizan los medios de conocimiento en un determinado momento histórico. Ejemplo de estas últimas concepciones son las nociones sobre el cuerpo del brujo de una tribu, por un lado, y las del clero en las sociedades cristianas por el otro; o los conceptos implícitos en las concepciones populares respecto del curanderismo y los de las elites de filósofos y/o científicos, que se basan en los conocimientos de las ciencias biomédicas. En dable observar en lo cotidiano que conviven concepciones eruditas con representaciones populares del cuerpo que no responden al concepto dominante.

El marco histórico definitorio del concepto dominante de “cuerpo” en la actualidad, es la Modernidad. Un conjunto de factores se conjugan en el mismo: **la individuación**, el surgimiento del capitalismo y la ampliación de los horizontes de actividad del hombre, su nuevo estatuto jurídico de hombre “libre”, el desarrollo de las ciencias biomédicas, el pensamiento liberado del constreñimiento del pensamiento mágico y la autoridad religiosa, a la vez que el cristianismo consolida el dualismo alma-cuerpo, son algunos de los elementos que intervienen en la progresiva separación entre el hombre y su cuerpo de la que hablan los estudiosos del mundo medieval (Le Breton, 2000; Bajtin, 2003).

En el nuevo individualismo que surge con la modernidad temprana, el cuerpo oficia como diferenciador entre los sujetos. Tal como planteara Durkheim, para distinguir a un sujeto de otro, **‘es necesario un factor de individuación, y el cuerpo cumple ese rol’**”. (Durkheim, 1982, pág. 386).

Si bien Durkheim no realiza un abordaje sociológico del cuerpo, tal como lo hará luego su sobrino, pareciera que lo considera como objeto de conocimiento sociológico. Inferimos que, en tiempos del padre de la sociología,- y en una perspectiva sociológica del conocimiento-, aún no estaban dadas las condiciones de posibilidad para la emergencia del cuerpo como objeto de conocimiento de la ciencia social.

Si nos posicionáramos en una perspectiva científicista dura y en términos estrictamente empíricos, con los métodos disponibles hoy en el campo de las ciencias sociales, no es posible dar cuenta de los procesos, y consecuentemente tampoco del proceso de construcción del cuerpo y la subjetividad.

Si se tratase de un proceso biológico, embrionario, similar al de las observaciones microscópicas, y se pudiesen registrar, -por ejemplo mediante imágenes, como en las tecnologías médicas del diagnóstico por imagen-, de forma controlada los avances en el desarrollo, quizá entonces podríamos decir que disponemos de algunos métodos, técnicas e instrumentos necesarios para demostrar empíricamente un hecho social procesual, con lo cual estimo, estaríamos admitiendo también una similitud metodológica entre lo biológico y lo social.

Si se nos formularan este tipo de exigencias, tendríamos que decir que apenas podemos aportar “pruebas empíricas” indirectas a la hipótesis del proceso de construcción del cuerpo y la subjetividad, pues se trata de términos teóricos que no son directamente observables. Ahora bien, dado que el paradigma de esta tesis se enmarca mejor en los modelos de tipo crítico/interpretativo⁴ este tipo de requisitos metodológicos no nos afectan, pese a lo cual resulta de interés plantear algunas cuestiones que son atendibles como parte de la reflexión epistemológica del “hacer ciencia social”.

Klimovsky (1998), en su libro “La inexplicable sociedad” aborda un conjunto de cuestiones epistemológicas relativas a la “cientificidad” de las ciencias sociales. Se refiere allí a una de las formas de explicación del campo de lo social, la **explicación genética**⁵, que enlazaría un continuum de hechos relacionados entre sí en forma secuencial por una lógica antecedente consecuente que daría origen

⁴ Pretender encajar de forma absoluta una trabajo investigativo en un paradigma es forzar la situación.

⁵ Este tipo de explicación suele ser considerada como un modelo propio de la ciencia histórica.

al estado de cosas a explicar. Es más, la explicación genética podría reducirse, en la perspectiva de los positivistas lógicos, -en lo que se refiere al campo de las ciencias sociales-, a una cadena causal de explicaciones nomológico-deductivas, (modelo cuyos obstáculos en el terreno de la prueba empírica son conocidos). De modo que en función de un paradigma naturalista positivista, sería imposible conformarnos a la exigencia de probar hipótesis de este tipo, es decir hipótesis teóricas legaliformes que planteen regularidades universales respecto de un proceso de construcción histórica, una sucesión de etapas referidas a la impronta social en el cuerpo.

Dadas estas cuestiones es que no nos es posible metodológicamente, dar cuenta en esta tesis, de la dimensión temporal-procesual y por lo tanto no es posible probar empíricamente la hipótesis de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el marco institucional.

Ahora bien, todo corpus teórico que no tuviere ningún observable no podría ser incluido dentro de las teorías científicas, pues si bien toda teoría consta de términos puramente teóricos, abstractos y no observables, necesariamente deben incluir términos factibles de corresponderse con definiciones operacionales que los hagan observables. El investigador debe poder realizar ciertas operaciones teórico-metodológicas que le permitan poner en relación algún aspecto de la teoría con sus dimensiones empíricas.

En este punto, ciertamente pondremos en relación algunos aspectos teóricos con sus observables. Observables que como sabemos son hipótesis de nivel empírico, y en tanto tales presuponen una correspondencia entre el término teórico y sus dimensiones observables.

Estos aspectos teóricos corresponden a la articulación teórica entre Goffman y Bourdieu, son de orden descriptivo y se centran en una perspectiva que recorta sincrónicamente un conjunto de aspectos y dimensiones. Estos aspectos serán incluidos en una lectura diacrónica que aspira a una hermenéutica contextual, en tanto que productos de unos acontecimientos históricos determinados.

Respecto del corpus teórico referido al proceso histórico social de larga duración que produce cuerpos y subjetividades, hay que decir que son un conjunto potente de teorías sociales, pero no una totalidad articulada. No obstante consideramos que este conjunto teórico sustenta la tesis aquí presentada, especialmente a partir de los desarrollos clásicos de la antropología cultural y la sociología decimonónica.

En este estudio en particular, incorporamos información documental que informa sobre ciertos aspectos históricos relativos a las bases fundacionales de la institución. Podemos así aproximarnos a hechos que, mediante un trabajo de campo ad hoc nos permiten constatar una permanencia (o no) en el tiempo, de ciertas normas, pautas, valores, modos de ser y hacer, “observables” en los sujetos y los cuerpos.

A los fines de ir cerrando este apartado, concluimos en que una parte del trabajo de tesis se sustenta en los productos de los trabajos clásicos mencionados, que se consideran cuerpos de hipótesis (teorías) suficientemente válidas y confiables, y en este punto consideramos pertinente sumarle nuevas instancias de trabajo empírico.

La articulación de una perspectiva teórica micro-sociológica como el abordaje dramaturgico de Goffman (2001) con la teoría de los campos y el hábitus de Bourdieu (1988, 1997,1999) pretende dar cuenta de la historia incorporada y una mirada cuasi microscópica a los escenarios y actores en interacción social dentro de la institución (Bravin, 2014). El elemento procesual y relacional puede inferirse a partir de los datos empíricos que se aportan, a la manera de un cartografiado de la teoría en la forma de datos sensibles (Samaja, 1995). Dado que cuerpo y subjetividad son indisociables, se aspira a un enfoque que nos aproxime a dicha “totalidad”.

Nuestros objetivos se proponen dar cuenta de aquello que es típico de la **institución- caso** estudiado: su mandato fundacional, las premisas fundacionales que le dieron origen y aquello que constituye el marco referencial: ideales,

emociones, valores que se ligan a su fundación y *raison de être*, y que son incorporados por los actores en la dinámica institucional, en la que forman y son formados sus docentes y estudiantes. Los Documentos institucionales son la fuente principal de los datos empíricos consultados al respecto. También se da cuenta de los **significados** que reflejan dichos ideales, valores y propósitos a través de las entrevistas en profundidad. Presuponemos un tiempo formativo socializador en el cual se incorporan los mismos, en un proceso **de** permanente negociación y conflictos entre los actores propios de la institución y también con otros actores externos, respecto de lo cual esperamos reflejar algunas cuestiones sustantivas relativas al campo, las posiciones y los *habitus*.

En cuanto a las dimensiones objetivas de la impronta social en el cuerpo en lo que se refiere a las formas de presentación personal, el *hexis* corporal y los escenarios del “drama” en que se desarrollan las actuaciones en el marco de la interacción (Bravin,2014),- y se plasman los signos distintivos que hacen a los actores de la institución estudiada-, se han implementado **además de las entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones** de los distintos espacios, fotografías e imágenes como fuentes de datos. Se aportan para completar la base de información sobre la institución y sus peculiaridades, **datos estadísticos** de fuentes secundarias y otros datos cuantitativos obtenidos en la misma institución, que informen sobre la composición de la matrícula y de las características del sector docente.

I.4. EL CUERPO COMO OBJETO SOCIOLOGICO: OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

Pensar el cuerpo en clave sociológica, el cuerpo como una entidad que trasciende lo meramente biológico, reclama una perspectiva relacional. Es en este sentido que constituye un desafío importante elaborar una noción “científica” del cuerpo, como categoría sociológica. Los obstáculos epistemológicos son varios, a saber:

- 1) El hecho problemático clásico de la epistemología de las ciencias sociales: la concordancia entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer. Aquí el distanciamiento requerido para el abordaje de un objeto de conocimiento,

es quizá más problemático que en otros objetos, debido a que el cuerpo funciona a la vez, como instrumento del conocimiento, el que opera las acciones de investigación requeridas para avanzar en la indagación de sí mismo, y como objeto de conocimiento, como aquello que se quiere conocer. Como lo decía Mauss el cuerpo es incontestablemente y también, un instrumento con el cual se harán posibles las acciones necesarias para la producción del saber. De este modo, la percepción dualista de ser algo diferente a un cuerpo, y a la vez necesitar de ese cuerpo que trabaja para el investigador como uno de sus instrumentos con el fin de conocerse a sí mismo, oscurece las condiciones epistémicas del trabajo de indagar y construir un concepto o una categoría científica.

- 2) Hay un cierto desgarramiento en esta separación que experimenta el investigador entre ser y tener un cuerpo; se opone una resistencia epistémica pero también emocional a la disposición científica, esto es, el hábitus de investigador se vuelve más susceptible de atravesamientos sensibles y resistencias de la doxa, cuando se enfrenta a un objeto que es también su propio cuerpo /persona.
- 3) En definitiva este trabajo supone interponer entre la experiencia del propio cuerpo y el propio ser, una disección del sentido común del sí mismo, y el tránsito desde este último hacia un sentido sociológico no puede hacerse sin cierta perplejidad y desgarramiento. La dicotomía entre la experiencia y el concepto es un elemento a tener presente.
- 4) Este trabajo requiere establecer de qué hablamos cuando empleamos el término "cuerpo", al interior de una ciencia que necesariamente debe valerse de términos específicos. Es necesario diferenciar entre los conceptos surgidos de los sectores intelectuales, en las distintas épocas, (eruditos), de las nociones populares, de sentido común, y no olvidarnos de que coexisten, aún cuando la historia indique que la cultura occidental ha ingresado en una época en que los distintos ámbitos y esferas de la vida social se han racionalizado. Esto es, la experiencia y la noción del cuerpo, aún al interior del sentido común, no es idéntica en los distintos sectores

sociales, y menos aún entre las élites intelectuales que se ocupan de él y los sectores populares.

- 5) Estas observaciones sin duda ponen de relieve que las condiciones socio-históricas de la cultura occidental son un tema de tratamiento obligatorio para aproximarnos al concepto o categoría cuerpo, y no sólo a la experiencia del cuerpo.

El cuerpo como noción sociológica debe ser pensado diacrónicamente, en su imbricación con los cambios históricos y las clases sociales. Y en este enfoque distinguir entre la experiencia y la noción en el inter-juego cultural que produce y reproduce al cuerpo como “realidad” autoevidente, como presente-ausente.

En la línea, pues, de pensar relacionamente el cuerpo es necesario pensar las relaciones entre la noción de persona y cuerpo. En este tópico, los aportes del pensamiento francés ligado a la historia social de las categorías de pensamiento, corriente de pensamiento en las que Durkheim y Mauss pusieron bases fundamentales, han sido sustanciales e insoslayables.

CAPITULO II

FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION. ASPECTOS METODOLÓGICOS SUSTANTIVOS

Toda teoría que pretenda ser científica, debe agregar a su cuerpo conceptual, otros elementos que hagan posible confrontarla con la realidad (esto es: con su base empírica)
(Samaja, 1995, pág. 221)

II.1. FORMULACION DEL PROBLEMA

Cada institución requiere al sujeto social que la integra, una configuración⁶ específica de su cuerpo y su subjetividad⁷, -acorde a la posición que ocupa en la estructura jerárquica,- a través de ajustes primarios y secundarios (Goffman,

⁶ Entiéndase por configuración un conjunto de elementos que adoptan una forma específica. Se utiliza el término de forma atórica, sin las connotaciones que adquiere en la teoría social, ya que no constituye un concepto fuerte en este trabajo. Estamos conscientes que Elías define el concepto en el marco de su teoría de las configuraciones y que hay otras definiciones como por ejemplo "...con la noción de configuración, se concibe el objeto como dado o como dándose, ha sido entendido como conjunto, racimo o contorno de representaciones de un objeto, (...) apunta sólo vagamente a la forma interna de las relaciones de y con el objeto". (Toledo, De La Garza, 2000). Preferimos usar este término y no el de estructuración.

⁷ **Identidad y subjetividad** son conceptos que las ciencias sociales de fines de siglo XX y principios del XXI utilizan de manera cada vez más notorias. Sin embargo, la ambigüedad conceptual de estos y otros objetos de estudio relativamente recientes hace dificultosa la tarea metodológica de aplicarlos a la investigación empírica en el campo sociológico. Además de las consabidas discusiones de Bourdieu en relación con cierto tipo de conceptos "de pacotilla" que acompañarían la puesta en marcha de las políticas neoliberales, entre otros, el de **identidad** (ver Una invitación a la sociología reflexiva, 2008) véase también: De La Garza Toledo **Subjetividad, Cultura y Estructura**, disponible en Internet en: <http://docencia.izt.uam.mx/egt/congresos/Subjetividad,%20cultura%20y%20estructura.pdf>;

Guinzberg, E <http://www.topia.com.ar/articulos/acerca-de-la-subjetividad>.

Respecto del término "identidad" : Dubet, F, **Desde la sociología de la identidad a la sociología del sujeto**; http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/KF6CHTDP34Y88Y7MHI66P6IY14TVTV.pdf; también sobre ambigüedades teóricas del objeto de estudio ver Sabido Ramos (2010) **El cuerpo y la afectividad como objetos de estudio en la Sociología. Ángulos de lectura en América Latina. Ponencia.**

1984). Dicha configuración consiste en un conjunto de disposiciones para la acción y esquemas de percepción/pensamiento (Bourdieu, 1988, 1995,1997) y también en formas de presentación de la persona (Goffman, 2001) que van constituyéndose como hábitus secundario, en articulación con el conjunto de las características materiales y relacionales de la institución.

Goffman ha puesto de relieve que la vida cotidiana de la institución concentra una parte importante de los intereses de la persona y le requiere una parte importante de su tiempo vital, a la vez que “...le proporciona un mundo propio” (Goffman E. , 1984, pág. 17). Aún cuando aquí Goffman se refiere a las tendencias absorbentes de las llamadas instituciones totales⁸, lo dicho puede aplicarse a la mayor parte de nuestras instituciones, que sin ser “totales”, desarrollan también una vida íntima, que llega a ser bien conocida por quienes permanecen en ellas por largo tiempo.⁹ Toda persona llega a un establecimiento con una “cultura de presentación personal”, -constituida en el mundo civil, como una habitualidad, un estilo de vida y una rutina de actividades; todo ello forma parte de una concepción del yo y de un conjunto de mecanismos defensivos para enfrentar situaciones adversas, como ocurre cuando el individuo ingresa a una institución total¹⁰.

⁸ Goffman caracteriza a las instituciones totales como aquellas en las que todos los ámbitos de la vida se desarrollan en un mismo lugar y bajo una autoridad única- dormir, jugar y trabajar-; todos ellos se desarrollan en compañía inmediata de otras muchas personas en las mismas condiciones, mediante una estricta programación de las actividades, impuesta por normas explícitas a través de un cuerpo de funcionarios que trabajan para el logro de objetivos propios de la institución. Considera 5 tipos: las erigidas para el cuidado de las personas, (geriátrico), las destinadas a cuidar de personas que constituyen una amenaza involuntaria a la sociedad,(hospital psiquiátrico) aquellas que protegen a las personas de quienes constituyen un peligro voluntario para la sociedad,(cárcel) aquellas que están destinadas al mejor cumplimiento de una tarea laboral (cuarteles) y las que son concebidas como refugios del mundo (conventos).

⁹ En “**La vida íntima de una institución pública**” (El capítulo de “**Internados**”) el autor aborda la contractualidad entre lo institucional en general y el Yo.

¹⁰ En ellas se procede a despojar a las personas hasta de su nombre, una mutilación del yo seguida de otras, como el despojo de las pertenencias, (el “equipo de identificación” para el manejo de la apariencia personal, la forma de presentación de la persona).

El análisis de este tipo de establecimientos le permite a Goffman caracterizar la relación entre la institución y el “Yo”.

Citando a Durkheim, Goffman señala:

“...detrás de cada contrato hay supuestos no contractuales que se refieren al carácter de las partes. Al convenir éstas entre sí lo que cada una debe y no debe a la otra, acuerdan tácitamente la validez general de los derechos y obligaciones que estipula el contrato, las diversas condiciones para su invalidación, y la legitimidad de varios tipos de sanción imponibles por incumplimiento.(...) Al consentir el individuo en ceder ciertas cosas y reservarse otras, tácitamente acepta pertenecer al tipo de personas que considera legítimo cerrar trato a propósito de ciertos asuntos. Hasta un contrato que delimite con farragosa minuciosidad los derechos y deberes de un individuo puede fundarse, pues, en una serie de supuestos sobre su carácter.”
(Goffman E. , 1984, pág. 176)

De modo que las posibilidades de ingreso, permanencia, trayectoria y experiencia en dicha organización dependerán de la forma en que se gestionen y procesen dichos ajustes entre el Yo y la institución.

Centrándose en lo que denomina Organización instrumental formal, el sociólogo canadiense explorará las formas del compromiso “yo-institución”, las implicancias que surgen de esta afiliación, y aún las formas de rechazo que manifiestan los sujetos: formas de distanciamiento íntimo respecto de la “definición del yo” institucionalmente impuesta (ajustes primarios y secundarios). Pues, como dice el autor:

“Un mero contrato de participación se extiende, así, hasta constituir una definición de la naturaleza o el ser social del participante. (...) En el centro mismo de las disposiciones sociales de una organización existe, pues, un concepto integral del miembro, no sólo en carácter de tal, sino en el más amplio carácter de ser humano”
(pág. 181)

Dado que ese compromiso no es mecánico ni unidireccional, se produce una negociación mutua entre la institución y el sujeto, que da lugar a una definición del yo (asimilable al concepto de “personalidad social” -máscara¹¹), en tanto forma del ser social del sujeto. Lo social en esta perspectiva no es una totalidad social indiferenciada, sino el sistema institucional, y más específicamente una institución definida, en la que lo social adopta formas particularizadas, acordes a la función y objetivos de la misma.

Dicho esto queremos explicitar que el marco teórico de este trabajo tiene dos puntales muy fuertes, que son los sociólogos Bourdieu y Goffman, francés y canadiense, respectivamente. Ambos han sido influenciados entre otros, por la sociología durkheimiana, por lo cual no sorprende demasiado que haya entre ellos un posible encuentro teóricamente articulado. No está demás tener presente que Bourdieu sentía una gran admiración por el trabajo micro-sociológico de Goffman, baste leer el obituario que le escribiera (Bravin, 2014).

De modo que uno de los desafíos que enfrentamos es la articulación de sus conceptos, en la medida en que sean pertinente al corpus de la tesis. Este trabajo se desarrollará en el capítulo correspondiente del marco teórico. Por el momento me limitaré a realizar algunas aclaraciones elementales, a los fines de dar justificación a dicha articulación.

Consideramos que existe una relación de complementariedad entre los dos sociólogos. La misma estribaría, en principio, en el hecho de que el sociólogo canadiense describe con minucia lo que ocurre a nivel subjetivo en las estructuras de significado que hacen a la comunicación interpersonal situada, con bastante parentesco a lo que Bourdieu conceptualiza como hábitos. Podríamos arriesgarnos y decir que en Goffman vemos el hábito en acto y bajo un microscopio, en lo que hace a sus descripciones de las estrategias de

¹¹ El autor retoma de Mauss la noción de máscara para referirse a la “persona” en el contexto social de la interacción (per-sonare –persona-, voz que resuena detrás de la máscara). Ver **Goffman La presentación de la persona en la vida cotidiana.**

comunicación y manipulación de la información que llevan a cabo los actores sociales.

Los trabajos de Goffman, según entendemos, no se focalizan en la impronta que la pertenencia de clase realiza sobre el cuerpo y la personalidad social (si bien la incluye difusamente en términos descriptivos- lo que consideramos una carencia de su enfoque), sino que pone su mirada más específicamente en el carácter ritual de la interacción dentro de la institución, en el micro-escenario de las interacciones cara a cara y los significados implícitos en ellas. En este punto, Goffman parece sacrificar lo macro estructural en aras de una riqueza descriptiva a nivel micro, riqueza que el mismo Bourdieu no alcanza.

Bourdieu, partiendo de los condicionamientos objetivos de las estructuras sociales sobre las estructuras subjetivas, hábitos (esquemas perdurables de percepción, pensamiento y acción) no analizaría suficientemente- a nuestro entender- la dimensión institucional que se encarna en el yo, ni tampoco se interesaría por una descripción minuciosa de las formas en que las personas construyen sus significados y los aplican en la interacción.

Si bien en su teoría de los campos considera el aspecto social estructural (tanto como la dinámica entre campo y habitus), el carácter general del mismo no concerniría a los procesos específicos que se producen entre el yo y la institución, sino a la dinámica de estructuras sociales mayores que incluyen lo institucional (campo), diluyéndose de este modo, el carácter y la especificidad de la institución y las interacciones que se dan en ella, cuya descripción minuciosa realiza Goffman.

Este trabajo de tesis se propone precisamente ingresar en lo específico de la institución de formación docente, en el carácter de su normativa y en la especificidad de su dinámica interna, de la vida íntima de la institución/caso en estudio. Dar cuenta de sus normas, de los significados que hacen a su mandato fundacional, que se encarnan en sus actores sociales (docentes y estudiantes), en la forma de relaciones y prácticas propias, que la distinguen de otras; que hacen al

conjunto de percepciones subjetivas, ideas y “formas de ser y hacer” de los sujetos. Formas de ser y hacer que se manifiestan también en el cuerpo, en las técnicas corporales y formas de presentación de la persona, apariencia y modales.

A los fines de este objetivo, hemos considerado que la aproximación a las dimensiones observables de la vida íntima de la institución y la configuración subjetivo-corporal de los actores, requiere de la realización de un estudio de caso, de carácter exploratorio/descriptivo.

El universo contextual de estudio está constituido por los Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, (dimensión institucional) siendo los sujetos de estudio de nivel focal, sus estudiantes y docentes (universo de la matriz de anclaje), y sus interacciones cara a cara, prácticas, significados y relaciones dentro de la institución, el universo micro-social (universos de matriz subunitaria)¹²

Los estudios de caso, considerados dentro de la tradición holística de los métodos cualitativos, no excluyen, sin embargo, otras fuentes de información como la producida a partir de instrumentos de recolección cuantitativos y otro tipo de datos como los que aporta el análisis documental, e inclusive, fuentes censales y otras fuentes secundarias.

Preguntas y Objetivos

Las Preguntas generales y desagregadas de igual forma que los objetivos generales y específicos, se presentan en forma ordenada: esto es a cada pregunta general le corresponden las preguntas desagregadas que se desprenden de ella, y a cada objetivo general le corresponden objetivos específicos, acorde en gran medida a la concepción de Borsotti (2009). Las preguntas generales reflejan el marco teórico y por lo tanto su formulación asume un grado de abstracción

¹² En relación con los conceptos de matrices de datos de contexto, de anclaje y sub-unitaria (que se trabajará en detalle en el capítulo metodológico), ver la noción de sistema de matrices de datos de Juan Samaja en Epistemología y Metodología ed EUDEBA,1993, Bs..As

notable, lo que no sucederá con las preguntas que se derivan de ellas, que van desagregando los conceptos teóricos, en planteamientos de nivel empírico factibles de alguna forma de observación.

Respecto de los objetivos también responde a la lógica de la desagregación ordenada que va de lo general a lo particular, ya que a cada pregunta general le corresponde un objetivo general y a cada pregunta desagregada le corresponde un objetivo específico.

De esta forma se espera ofrecer al lector una visión directa de las relaciones lógico/empíricas entre las preguntas entre sí y con los objetivos de la investigación.

PREGUNTAS (generales y desagregadas)

Pregunta general nº 1:

¿Cuáles son las pautas y estrategias normalizadoras, y qué aspectos/dimensiones de la normativa y demás regulaciones aparecen fuertemente vinculados a la construcción social del cuerpo-subjetividad del actor social dentro de la institución. Esto es, cuáles son los aspectos que la institución enfatiza en relación con la definición del yo institucional de los sujetos?

Preguntas desagregadas:

- *¿Cuáles son las normativas y regulaciones características del ISP caso en estudio?*
- *¿Qué estrategias de normalización se llevan a cabo hacia adentro y hacia afuera de la institución?*
- *Cómo se manifiestan la normativa y regulaciones institucionales en los discursos y prácticas de los sujetos?*
- *¿Cómo perciben y re-significan estas normas y estrategias los actores institucionales?*

Pregunta general nº 2.

¿Cuáles son los aspectos más significativos del sistema de disposiciones para la acción, el pensamiento y la percepción de docentes y estudiantes (hábitus) dentro del ISP y cuáles son las características más notables de la presentación personal y la definición del “sí mismo” institucional?

Preguntas desagregadas:

- Cuáles son las estrategias (esquemas de acción) que desarrollan los sujetos para el ingreso y permanencia en la institución?
- ¿Qué percepciones tienen los actores respecto de la institución de Formación Docente en general y del ISP caso en particular?
- ¿Qué elementos de la apariencia, los modales y los aspectos éticos y estéticos son enfatizados en la formación docente en el caso estudiado?
- ¿Cómo se expresa la condición de clase y género en la presentación personal de los sujetos de ISP caso?

Pregunta general nº 3

3ª ¿Cómo se desarrolla la relación pedagógica en el aula, en tanto que acto comunicativo definido en el marco de la interacción entre docentes y alumnos?

Preguntas desagregadas:

- ¿Qué estrategias asumen los sujetos a los fines de negociar las normas?
- ¿Cómo se definen a sí mismos en tanto que profesionales docentes y/ alumnos del ISP caso?
- ¿Qué características asumen las relaciones en el aula?
- Qué técnicas corporales se ponen en acto en el acto pedagógico en tanto que acto comunicativo?

OBJETIVOS GENERALES y ESPECIFICOS

Primer objetivo general (correspondiente a 1ª Pregunta General)

Avanzar en dirección a una teorización no dualista, relacional, de la construcción social del cuerpo-subjetividad en el campo educativo a partir de la descripción de los escenarios institucionales, las normas y las relaciones entre la institución y los sujetos en un estudio de caso (ISP)

Objetivos específicos correspondientes a 1º pregunta general :

- *Identificar y describir las normativas y regulaciones características de los IFD y su impronta en la subjetividad de los actores.*
- *Caracterizar las estrategias de implementación de las normas y regulaciones que se llevan a cabo hacia adentro y hacia afuera de la institución.*
- *Caracterizar cómo son percibidas y re-significadas las normas y regulaciones, por los actores institucionales*
- *Establecer de qué manera dichas normas y reglas son incorporadas a las prácticas y discursos de los estudiantes y docentes.*

Segundo objetivo general (correspondiente a 2ª Pregunta General)

Caracterizar y describir los hábitos, la fachada personal y, especialmente, las percepciones, sentidos y significados que les atribuyen estudiantes y docentes a la institución ISP caso.

Objetivos específicos correspondientes a la 2º pregunta general:

- *Caracterizar aspectos estructurales de los sujetos, tales como clase, género, antecedentes familiares, situación social y laboral.*

- *Caracterizar la apariencia y los modales propios de los estudiantes y docentes.*
- *Describir elementos asociados a la condición de clase, jerarquía y género presentes en la presentación personal de los sujetos del ISP caso.*
- *Identificar las estrategias (esquemas de acción) que despliegan los sujetos para el ingreso y permanencia en la institución.*
- *Establecer las percepciones y significados que han incorporado los sujetos respecto de la institución de formación docente en general y en particular, de la propia.*
- *Describir las prácticas que los sujetos consideran características del ISP caso, así como los sentidos asociados a las mismas.*

Tercer objetivo general (correspondiente a 3ª Pregunta General)

Identificar las estrategias que emplean los sujetos en el marco de la relación pedagógica, en tanto que acto comunicativo definido por una situación de interacción docente alumno.

Objetivos específicos

- Identificar y describir las estrategias de los actores a los fines de negociar decisiones y/o conflictos dentro del aula
- Caracterizar el tipo de relaciones de poder entre los distintos actores de la institución.
- Identificar las técnicas corporales de docentes y estudiantes puestas en acto en la comunicación pedagógica.

II.2. METODOLOGIA

Dadas las cuestiones planteadas, se considera pertinente la realización de un **estudio de caso**, de carácter exploratorio descriptivo. En este sentido cabe aclarar que utilizo el término “exploratorio” con un significado específico: un estudio exploratorio requiere suficiente conocimiento teórico y experiencia en investigación como para adentrarse en las relaciones entre los conceptos y su desarrollo, respecto de los que se aspira a realizar un aporte (Borsotti, 2009).

La institución seleccionada es el ISP Joaquín V. González, una de las instituciones tradicionales y de mayor reputación en el campo de la educación superior de formación docente.

La elección se basa en algunas consideraciones, algunas de orden práctico, como lo es el hecho del acceso facilitado por la pertenencia. Al respecto hay que mencionar que desde el punto de vista metodológico, mi participación en la institución en calidad de docente me coloca en la posición del observador participante. Este hecho es, por un lado, beneficioso, pues el acceso a la indagación empírica de los aspectos subjetivos y corporales está atravesado por la impronta de la institución en mis propias formas de ser y hacer¹³.

Por el otro lado, y paradójicamente, este mismo hecho podría obstaculizar la investigación, ya que el distanciamiento necesario para garantizar la validez ecológica o confiabilidad de los datos recogidos podría alterarse dada la influencia “natural” (e involuntaria) por parte de investigador en el contexto de recolección de la información, por el mero hecho de pertenecer a la institución caso en estudio. Sin embargo, confiamos en que ambas cuestiones se compensen entre sí, de modo que los datos recogidos sean razonablemente confiables y válidos.

¹³ Aunque es cierto también que mi pertenencia se define fundamentalmente por mi inserción en la Universidad de Buenos Aires, lo que relativiza lo dicho. Por otro lado los metodólogos tienen opiniones a veces enfrentadas en relación con las implicancias de la inserción del investigador como actor social en el escenario/caso a estudiar.

A los fines de realizar un abordaje holístico y dialéctico del conjunto de los aspectos relacionales y estructurales, considero esclarecedor el concepto de **sistema de matrices de datos** de Samaja, (1995). Dicho concepto da cuenta del carácter dialéctico del objeto de estudio, planteando que toda investigación consta de un “sistema de matrices de datos” (no de una matriz única) constituido por lo menos por **tres matrices de distinto nivel de integración**¹⁴:

Matriz de contexto o supra- unitaria: constituye el contexto en el cual se hallan insertas nuestras unidades de análisis de anclaje. En esta investigación dicho contexto son los Institutos (no universitarios) Superiores de Formación Docente, (en adelante ISP) siendo la unidad de análisis de nivel supra- unitario la Institución- caso seleccionada (a saber el ISP Joaquín V. González).

La misma será descrita en sus aspectos normativos y dimensiones espaciales- materiales, etc. Para ello hemos construido los observables empíricos de los conceptos del marco teórico que no son directamente observables.

A su vez el contexto contiene la matriz de anclaje. Este nivel es el sustantivo, constituido por unidades de análisis de anclaje: los **actores** de la institución, a saber, **docentes y estudiantes** del ISP.

Docentes y estudiantes han de ser descritos en términos de atributos y características, para lo cual se requiere también del proceso de construcción de observables a fin de caracterizarlos según sus habitus, ideas, valores, formas de presentación (hexis corporal), interacciones y prácticas dentro de la institución.

A la vez, los actores institucionales llevan a cabo determinados comportamientos, portan ideas, valores y significados propios de la institución, a los fines de definir la situación y controlar, si es necesario, lo que se comunica en cada interacción

¹⁴ Cada matriz tiene una estructura cuatripartita: Unidad de análisis, Variables/Dimensiones, Valores o Categorías de las Variables, e Indicadores.

(Goffman, E, 2001), todo lo cual constituye la **matriz sub-unitaria**, es decir aquellos elementos micro que forman parte de las unidades de análisis de anclaje.

El trabajo metodológico realizado durante la primera etapa ha sido la construcción del sistema de matrices de datos, implicada en el marco conceptual eje, consistente en la articulación entre Bourdieu-Goffman, (Bravin, C, 2014).

El concepto de sistema de matrices supone relaciones lógico-dialécticas entre los tres niveles que integran la realidad. Por ejemplo, la institución de pertenencia de los sujetos (U. A. de anclaje del estudio), no existe como entidad aislada e independiente. La misma ejerce determinaciones o condicionamientos en los actores sociales, (podemos decir que los construye), quienes a su vez hacen a la institución, a través de los significados y prácticas que producen. Los actores sociales, a su vez, son contexto de estas últimas, e imprimen en ellas un sesgo particular que las define.

Técnicas de recolección de datos, fuentes y dimensiones de análisis

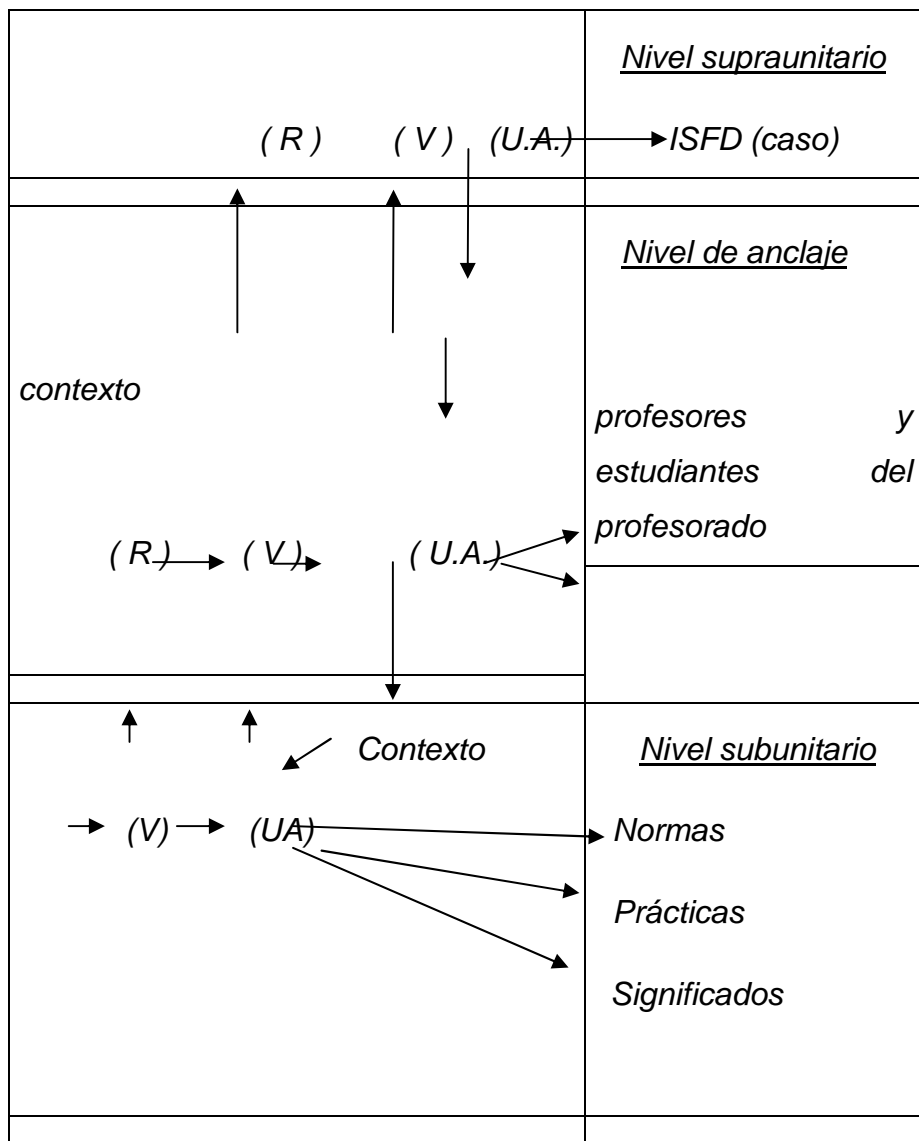
Como estudio de caso único, caracterizado por lo intensivo antes que lo extensivo, se prevé la instrumentación de la triangulación metodológica (cuali-cuanti). En este sentido además de las técnicas etnográficas de observación y entrevistas en profundidad, se ha trabajado con datos cuantificados. Asimismo se prevén otras fuentes importantes: la consulta de documentos varios y normativas relativas a la institución, imágenes y los apuntes y notas del observador.

Tratándose de un diseño flexible, la definición exhaustiva de las dimensiones y atributos a indagar se halla limitada. No obstante a continuación se lista un conjunto de dimensiones básicas:

- **Matriz contextual (macro) .U.A caso: institución superior de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, (ISFD)**
 - *datos básicos del establecimiento*
 - *características ecológico-materiales de la institución,*
 - *dimensiones relacionales del lazo entre la institución y los diferentes actores,*

- las definiciones del yo que la institución requiere de los diferentes actores,
- las regulaciones y normativas, tanto explícitas como implícitas, y las negociaciones que tienen lugar en la institución,
- la estructura jerárquica y las estrategias restrictivas del campo institucional.
- **Matriz de anclaje : docentes y estudiantes**
 - datos de base,
 - interacciones y prácticas reguladas del trabajo docente,
 - técnicas corporales propias del trabajo docente,
 - marco referencial,
 - estrategias de ajustes con el marco institucional,
 - estrategias comunicacionales, en la interacción cara a cara,
 - capital cultural de estudiantes y docentes
 - estrategias de ingreso y permanencia en el campo,
 - presentación de la persona, (signos socio-culturales del cuerpo).
- **A nivel subunitario (micro) se requiere indagar, en un primer momento:**
 - los significados subjetivos que adquieren las normas institucionales en cada caso, según los distintos actores: docentes y estudiantes,
 - los diferentes tipos de compromiso que asumen dichos actores,
 - interacciones y prácticas en el marco de lo instituido, según los distintos actores,
 - significados subjetivos, actitudes, prácticas y técnicas corporales.

A los fines de graficar lo dicho incorporamos algunas de esas relaciones:



La muestra de alumnos y docentes tomadas en la institución corresponden al tipo intencional, no representativa en términos estadísticos, habiéndose recurrido al **muestreo teórico** a los fines de saturar la información.

El Plan de análisis de los datos parte de la triangulación metodológica y de investigadores, dado que las observaciones y entrevistas fueron realizadas no sólo por quien elaboró el proyecto, (esta tesista) sino que también pudimos contar con la colaboración de varios observadores que, en el marco de un trabajo de campo, avanzaron acorde a un plan preestablecido que guió la tarea en distintos

momentos. Se pudo obtener de esta manera una variedad de miradas, que fueron registradas y acompañadas por las impresiones subjetivas de las notas de campo. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente puestas por escrito para su procesamiento.

A ello, tal como ya he mencionado cabe agregar que mi pertenencia en calidad de docente de la institución caso, me ha puesto en el lugar parecido al de una observadora participante, lo cual también me ha ofrecido un panorama amplio a los fines interpretativos, en relación con aspectos más íntimos de la institución.

Al proceder con la recolección de información, y en la medida en que fue posible, se avanzó también en el trabajo con los datos. De esta forma el regreso al campo supuso tener previstas nuevas estrategias y o fuentes de información relevantes.

El material obtenido del trabajo de campo así como los documentos institucionales descargados de la página del instituto, se han procesado con el software Atlas Ti, codificando y categorizando las unidades de texto con significado en relación con las preguntas y objetivos de la investigación. Se elaboraron matrices cualitativas (en base a la selección de unidades textuales, su categorización y codificación) con el objetivo de ordenar y clasificar la masa de datos, a los fines de la síntesis conceptual, la elaboración de tipologías si fuere el caso y el desarrollo de nuevas categorías teóricas.

El proceso interpretativo acompañó la codificación y categorización del material empírico, de modo que fueron formulándose relaciones, hipótesis y demás, plasmadas inicialmente en memos, que luego fueron revisadas y enmarcadas en una perspectiva holística para ser teóricamente interpretadas.

II.3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: UNA PERSPECTIVA DIALÉCTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Es el sujeto de conocimiento el que aporta el “modelo” teórico, y propone ciertas dimensiones y actividades “observacionales”: presupone que entre su “diseño metodológico” y su modelo abstracto (marco teórico), existe una correspondencia.

Dice Samaja:

“...entre los dos extremos en que se mueve el acto científico, se encuentra la formación social y la experiencia del propio investigador. De ella, él extrae sus “analogías familiares”, con las cuales va al encuentro de los hechos. Es el sujeto científico quien aporta los modelos y los traduce tanto a pautas de observación cuanto a enunciados teóricos”.(...)

(...) El investigador propone una interpretación de sus términos teóricos haciéndolos corresponder con los hechos de experiencia.(...)... confrontando la experiencia espontánea con ciertas otras realidades, cuya relación de analogía hace posible obtener una primera visualización de la estructura posible, la cual hubiera sido, de no mediar ese modelo, invisible.

El proceso de investigación científica constituye, entonces, una primera reelaboración de la experiencia espontánea, en la medida en que traduce sus hechos a “hechos” que se recortan a la luz de estos modelos”. (1995, págs 156-157)

En este punto los observables que se seleccionan no son sino hipótesis empíricas que proponen una correspondencia entre teoría y “hechos” observables.

Podemos decir que son las estructuras de los diferentes fenómenos -captadas o pasibles de ser conocidas a partir del proceso de investigación- aquellas que hacen inteligible los objetos de conocimiento, a través de un proceso analógico.

En este sentido podemos considerar el caso como “espécimen” de una especie determinada, que contiene en su particularidad, un universal, a saber, una estructura específica, la que se encuentra presente en una muestra pequeña de

la especie, o bien, incluso en un individuo o espécimen de dicha especie (Samaja, 1995)

De manera similar Norbert Elias plantea en *Establecidos y Forasteros* que:

“El estudio de los aspectos de una figuración universal a partir de una pequeña comunidad impone ciertos límites obvios a la investigación. Pero también presenta ventajas. La selección de una pequeña unidad social como objeto de investigación de problemas que se pueden detectar en una gran variedad de unidades sociales más amplias y diferenciadas posibilita la exploración minuciosa de dichos problemas, por así decirlo, con microscopio”. (2003, pág. 3)

En esta perspectiva, **un estudio de caso se presenta como paradigma empírico y aporta al conocimiento de la estructura**, -por ejemplo y para el estudio presente-, específicamente el estudio de un caso perteneciente a un tipo de instituciones, los Institutos de Formación Docente de Nivel Superior. En este sentido es ilustrativo el siguiente párrafo de Bourdieu:

“...la oposición entre lo universal y lo único. Entre el análisis nomotético y la descripción idiográfica, es una antinomia falsa. El modo relacional y analógico de razonar alentado por el concepto de campo nos permite captar la particularidad dentro de la generalidad y la generalidad dentro de la particularidad...” (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 109).

La investigación como proceso espiralado y la construcción del objeto empírico

La caracterización de la investigación científica como un proceso cíclico, en espiral, (no lineal), encuentra en la experiencia del investigador una clara ratificación en las distintas instancias del mismo, los distintos momentos y fases de construcción del objeto de conocimiento.

El objeto que se trata de aprender se comporta al decir de Samaja, como una caja dentro de otra caja, esto es, está compuesto en forma compleja, por distintos niveles de integración de la “realidad” (Samaja, 1995, pág. 253). Esto implica la identificación y descripción de los contextos relativos al objeto focal de nuestro

estudio, así como la descripción de aquellos elementos del análisis que componen o integran a nuestra unidad de análisis focal: esto conlleva una concepción dialéctica del objeto. Dice: *“Quizás el aspecto más complicado del diseño del objeto de una investigación radique en la complejidad que ofrece, invariablemente, cualquier objeto de estudio y, consecuentemente, en la movilidad de los planos de tratamiento que se presentan como alternativas al diseño”*. (1995, loc.cit 253)

De manera que en diferentes momentos, el investigador se centra, bien en la unidad de análisis de nivel contextual, por ejemplo la institución a la que pertenecen los sujetos en quienes centramos la investigación, bien en los atributos de los componentes de estos sujetos, por ejemplo, sus representaciones, bien en el foco mismo de su indagación, los sujetos y sus propiedades (variables-dimensiones). Tal como ya lo he desarrollado en páginas precedentes, la noción de sistema de matrices de datos implica un abordaje dialéctico: las propiedades de los sujetos resultan unidades de análisis en el nivel subordinado, dependiendo del tránsito que va realizando el investigador a lo largo del proceso.

La representación gráfica de esta formulación genera la idea de que se trata de una fórmula estática donde las cosas son siempre idénticas desde el punto de vista metodológico: la variable es siempre variable, la unidad de análisis también, y así sucesivamente. Sin embargo bien sabemos que este lenguaje específico designa “constructos”, son producto del hacer del investigador, y por tanto no son esencias.

El trayecto recorrido a lo largo del proceso total de esta tesis intenta dar cuenta de esta complejidad en una medida sustantiva, aunque por supuesto, no exhaustiva, ya que sería una pretensión poco realista.

Por ello a medida que se producían avances, fue necesario reformular algunos aspectos del diseño original, dado que a medida que se producía un avance en la profundización del conocimiento del objeto y de sus grados de complejidad, resultó claro que había que revisar los objetivos, dimensiones, variables, preguntas, e

incluso aspectos relativos a las fuentes de información, como era previsible que sucediera.

Uno de los aspectos fue el relativo al carácter histórico de todo objeto sociológico/educativo. Describir la especificidad de una institución, su imaginario, su “identidad” requiere necesariamente aportar elementos relativos a su génesis y su devenir.

En un devenir centenario fue necesario circunscribir un período, realizar un **recorte temporal del objeto, y éste se centró en el período que va desde 1999 hasta la actualidad**. El porqué de esta decisión tiene raigambre en el contexto de las políticas nacionales neoliberales implementadas en los 90 y las políticas específicamente educativas, de descentralización y de creación de nuevos organismos capaces de unificar la información estadística a nivel nacional, que no existía en ese momento.

El recurso a capturas de pantalla que en alguna medida dan cuenta de la imagen pública de la institución y atestiguan sobre sus funciones, aspiraciones y demás, fue complementado con otras fuentes de información secundaria que dan cuenta del imaginario, del mandato fundacional y por tanto, de los diversos capitales que se disputan en el campo de la formación docente. La disposición de información cuantitativa de segunda mano, sobre el nivel terciario, me permitió poner de relieve aspectos comparativos relevantes para este trabajo.

A su vez, la reconstrucción de un conflicto actual no resuelto, en un nuevo contexto nacional, visibiliza las fuerzas y jerarquías en disputa, los discursos de las distintas posiciones y los distintos habitus de los sujetos que interactúan.

Por otro lado fachadas y escenarios pertenecen a la vida de la institución (Goffman, 1984, 2001), son signos, marcas de distinción que denotan el capital simbólico, según Bourdieu (1988) aquellos valores que se enarbolan como signos de honor institucional y de pertenencia.

Los elementos que conforman las Fachadas, escenarios, y formas de presentación personal, han sido reconstruidos a partir de las observaciones in situ realizadas por diferentes observadores (10) que tomaron notas de campo detalladas.

Estas notas describen formas de organización de un espacio normalizado y regulado en el cual los actores sociales desarrollan cada día, durante varias horas, el drama de vivir, proyectar y crear.

Describen también las formas en que las personas se presentan en distintas circunstancias, como así también, sus distintas jerarquías. Nos permiten inferir la forma en que el cuerpo se auto-regula a partir de una normalización cuyas reglas son, muchas de ellas, tácitas, ocultas e implícitas.

Las entrevistas han servido para dar cuenta de los aspectos más subjetivos de los actores, (algunos estudiantes, otros, estudiantes y además docentes en otras instituciones, como así también docentes de la institución formados por ella, y otros docentes formados en otra institución terciaria o universitaria).

El cuadro de abajo muestra cuales han sido las unidades de análisis y las unidades de información así como fuentes secundarias utilizadas como material empírico.

<u>Instrumento/fuente</u>	<u>Dimensiones</u>	<u>Muestra</u>
Plan de Entrevista	Aspectos generales y subjetivos de las U.A focales: profesores y estudiantes	10 estudiantes y 6 profesores del JVG. Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2013 y 2014.
Plan de Observaciones	Aspectos observables de la institución y sus actores,(fachadas) referidas a escenarios, prácticas y la presentación personal.	20 Observaciones in situ en diferentes escenarios de la institución en diferentes días y por diferentes observadores durante el mes de mayo 2013

Documentos institucionales

Normativa y mandato fundacional puestos en relación con la adhesión que los sujetos prestan a los mismos. Marco referencial.

17
Detalle* ver abajo

Otras fuentes: páginas web, capturas de pantalla de internet, folletos, gráficos y fotografías varias.

Dimensiones atinentes a la Institución su génesis y su estructura. También aportaron datos sobre algunas prácticas y características ecológicas del instituto.

Detalle** idem

Fuentes secundarias

Fueron de consulta ineludible a los fines de abordar aspectos históricos, contextuales y estructurales, referidos al universo de las instituciones de formación docente.

Detalle*** idem

*** Detalle de Fuentes: Documentos institucionales**

- 1) Decreto de Fundación (1904)
- 2) Reglamento Orgánico del Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. Gonzalez. Aprobado 1994. Modificación al Decreto 8736 3/10/61
- 3) Marco Institucional desde el que se abordan los cambios curriculares. 2004
- 4) Nota al Ministro de educación del GCBA.(Sileone) 2006.
- 5) Posición ante la cuestión curricular. Informe del equipo de profesores de Metodología y del Rectorado, diciembre 1999
- 6) Fundamentos para la permanencia de la carrera de Cs.de la Educ.2006.
- 7) Reglamento del curso de especialización para profesores(1997)

- 8) Propuesta institucional: "Análisis de los lineamientos curriculares para la formación docente de grado" Comisión de Proyecto de actualización Curricular del Consejo Directivo.(1999)
- 9) Reglamento de alumno libre (2007)
- 10) Resolución de Consejo Directivo N° 24/2006
- 11) Resolución de Consejo Directivo N° 6 /2009 "2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
12. Reglamento de Biblioteca
13. Modificación de dos artículos del Reglamento del alumno libre
14. Reglamento de equivalencias (2007). Modificado en el año 2008.
15. Reglamento de selección docente (2011)
16. Discurso del Rector Keiper (1914)
17. Extracto del diseño curricular del Departamento de Ciencias Naturales

**** Otras fuentes: páginas web, capturas de pantalla de internet, folletos, gráficos y fotografías varias**

- 1) EDAPI - ENCUESTA "¿A DÓNDE VAN LOS GRADUADOS?"
- 2) Presentación de resultados preliminares EDAPI - ENCUESTA "¿A DÓNDE VAN LOS GRADUADOS?"
- 3) Informe en página JVG de EDAPI
- 4) Página internet change.org (petición del JVG) dirigida al ministerio con motivo de la Homologación de planes para los ISP.
- 5).Actividades culturales (en página JVG)
- 6). Folletos varios de agrupaciones estudiantiles
- 7) Fotografías y gráficos

*****Fuentes secundarias**

- Censo Nacional de docentes, establecimientos, matrícula y estructura de 1994.
- "La Educación Argentina en cifras" (2012)*, elaborado por el Departamento de Metodología y Análisis de Datos de la DINIECE;

- Anuario estadístico 2012, de la Dirección General de Estadísticas y Censos. (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010,
- Boletín DINIECE “Temas de educación. Los formadores de docentes del sistema educativo argentino” 2007;
- Documento de investigación Programa de investigación “Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente” Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Informe final de una investigación coordinada por el INFD y la Red Propone. Coord. I. Capellacci.
- Cuaderno **03**. Serie Estudios Nacionales “Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, Valoraciones y Expectativas”. 2010. Coordinador E. Tenti Fanfani. Instituto Nacional de Formación Docente.

CAPITULO III

ESTADO DE LA SITUACIÓN: 1. SOCIEDAD CULTURA E INDIVIDUO EN EL PENSAMIENTO SOCIAL

“No hay exactamente antagonismo entre el papel de la sociedad y el del individuo. Uno de los errores más funestos debido a este dualismo del siglo XIX fue la idea de que lo que se sustraía de la sociedad se agregaba al individuo y que aquello que era sustraído del individuo era agregado a la sociedad.(...) La querrela en la teoría antropológica entre la importancia de la pauta cultural y la del individuo, es solamente un pequeño murmullo en esta fundamental concepción de la naturaleza de la sociedad.”
(Benedict, 1971, pág. 215)

III.1. LA PERSPECTIVA SOCIAL SOBRE LA CONDICION HUMANA

En las postrimerías del siglo XIX el desarrollo de las ciencias sociales habría puesto de relieve la importancia de lo social respecto de la “condición humana”, desplazando las perspectivas de la filosofía social basadas en una “naturaleza humana” invariable (Durkheim, E, 1982; Nisbet, R, 1977; Piaget, J, 1986; Elías, N, 1993; Sennett, R, 1986; Bravin, C, 2007).

De este modo, es el carácter productivo de lo social lo que define sociológicamente el carácter de la existencia humana, como resultado de los condicionantes que lo colectivo instituye, tanto material como simbólicamente, como realidad de la persona. El aporte de Durkheim en este punto ha sido fundamental.

Esta preeminencia de las dimensiones sociales por sobre el individuo biológico va a signar el abordaje de las ciencias sociales, pese a algunos enfoques que han pretendido (o pretenden) introducir la perspectiva biologicista en los análisis de la vida social de los hombres. Al respecto Carina Kaplan (2008) ha realizado

investigaciones y planteamientos permanentes respecto de la falacia del enfoque biologicista en el campo de los estudios socio-educativos.

Respecto del paradigma sociológico del siglo XIX, la perspectiva dialéctica de Marx será confrontada por el objetivismo positivista de Durkheim, no obstante coincidir ambos en relación con la opacidad que lo social reviste al sentido común. Su postulado de que la producción material de la vida es la que produce la conciencia, implica que es el trabajo -en tanto actividad económica humana por excelencia,- el que crea la propia naturaleza del hombre (Piaget, J, 1986; *Marx, C, 2004*).

Por otro lado, Weber (1964) con su concepto de acción social en tanto que conducta orientada por fines subjetivos, introduce en la sociología de principios del siglo XX, un abordaje decisivo para los posteriores enfoques fenomenológico-interpretativos (Bravin, C, 2000; Zabudovsky G. , 2011)

En nuestro siglo, son varios los estudiosos de lo social que parecen haber notado que estos estudios cuestionaban las perspectivas dualistas-esencialistas del individuo humano. Nisbet lo planteaba en su ya clásico libro de 1977 “La formación del pensamiento sociológico”¹⁵

Del mismo modo Piaget ha señalado, en sus estudios sociológicos, que la incipiente sociología decimonónica había puesto en cuestión la idea rousseauiana del buen salvaje mediante una inversión de perspectivas que tendría en Durkheim y por supuesto, en Marx, su expresión más sistematizada.¹⁶

¹⁵ “La premisa histórica de la estabilidad innata del individuo es puesta a prueba por una nueva psicología social que deriva la personalidad a partir de los estrechos contextos de la sociedad (...). En lugar del orden natural tan caro a la Edad de la Razón, ahora tenemos el orden institucional- la comunidad, el parentesco, la clase social- como punto de partida de filósofos sociales de opiniones tan divergentes como Coleridge, Marx y Tocqueville. (...). (Nisbet, 1977, pág. 22).

¹⁶. “La inversión de perspectivas que ha supuesto el descubrimiento del problema sociológico conduce, por el contrario, a tomar como punto de partida la única realidad concreta que se ofrece a la observación y a la experiencia, es decir, la sociedad en su conjunto, y a considerar al individuo con sus conductas y su comportamiento mental como una función de esta totalidad y no como un

En la tradición marxista el tema de la corporeidad aparece **implícitamente** como locus de la capacidad humana de creación y transformación de la naturaleza, de la Fuerza de Trabajo. Siendo el trabajo la actividad característica del animal humano, es su carácter conceptual y creativo lo que lo diferencia del trabajo de otros animales. Esta actividad humana por excelencia crea la propia naturaleza del hombre, en tanto que humano y parte de la naturaleza él también.

Por otro lado, es con Weber¹⁷ y su concepto de acción social en tanto que conducta orientada por fines subjetivos, que aparece la cuestión de la acción de los individuos y sus motivaciones en relación con el desarrollo de la sociedad industrializada (Bravin, 2000). Precisamente se trata de fines racionales, propios de la economía capitalista, que atraviesan todas las esferas de la vida, fragmentada en áreas especializadas. Importa señalar que la dimensión subjetiva como objeto de estudio introduce en la sociología de principios del siglo XX, un abordaje que será decisivo en las orientaciones de la sociología anglosajona fenomenológico-interpretativa.

En fin, dados los problemas a los que había sido llamada a resolver, es decir, los nuevos conflictos que la modernidad iba desplegando, no puede extrañar que desde sus inicios la Sociología, al constituirse en ciencia y apartarse de la filosofía social, viniera a producir una nueva concepción acerca del sujeto, desprovista de connotaciones ontológicas. Abandona en buena medida la idea de Esencia o naturaleza humana, y comienza a concebir al individuo humano como producto de la impronta humanizadora de una sociedad que le preexiste (Bravin, 2007)

elemento preexistente en estado aislable, y provisto de antemano de las cualidades indispensables para dar cuenta del todo social” . ‘No es la conciencia del hombre lo que determina su forma de ser, sino su forma de ser social lo que determina su conciencia’ ha precisado por el contrario K. Marx,....” Piaget, J (1986) **Las diversas** significaciones del concepto de totalidad social en “Escritos sociológicos”. Planeta Agostini, Barcelona.

¹⁷ Max Weber, con el concepto de acción social, se enfoca en el sentido mentado que orienta las conductas sociales de los hombres y que permite enlazar a los sujetos en actos suficientemente previsibles por unos y otros participantes de una determinada sociedad.

Sin embargo estas perspectivas fundacionales parecen ignorar todavía la importancia de los aspectos corporales de la impronta social sobre el sujeto.

Habrà que esperar a Marcel Mauss (1979) quien fiel a la tradición durkhemniana, investiga la noción de “yo” y de “persona” en las civilizaciones antiguas, y se constituirà también en un pionero -primeras décadas del XX- de los estudios sociales sobre **la corporeidad**. Estudió las técnicas corporales, consideràndolas gestos codificados para obtener alguna clase de eficacia práctica o simbólica. Volveremos sobre este punto.

El problema sociológico: estructuras objetivas/estructuras subjetivas

Dentro de las corrientes actuales del pensamiento social crítico, el problema suele ser planteado como el de las relaciones entre las estructuras objetivas y las estructuras subjetivas. Esto es, el grado en que las estructuras objetivas que nos preexisten determinan nuestra historia social, nuestros horizontes y hasta nuestras biografías personales. Desde distintos paradigmas, algunos autores priorizan la fuerza de los sistemas estructurales minimizando la potencialidad de los sujetos para constituirse en productores conscientes del mundo que habitan. Otros, por el contrario, pretenden tácitamente, que los hombres hacen o pueden hacer voluntariamente la historia, de acuerdo a fines conscientemente propuestos (Bravin, 2000)

Para el paradigma interpretativo, los sujetos son actores que hacen a la sociedad actuando de acuerdo con lo que ellos saben qué es la sociedad, y en este sentido son actores competentes en cuanto a producir el mundo social cada día. Aquí aparece la dimensión de la subjetividad como un elemento central para la existencia de la sociedad misma, y para el estudio científico de ella (Bravin, 2000).

En la actualidad, los trabajos sociológicos de Sennett, en clave interpretativa, abocados a las consecuencias personales del capitalismo postindustrial en las conductas y el carácter de las personas ponen de manifiesto la realidad

cambiante de lo que se suponía una naturaleza humana invariante (Sennett R. , 2000, 2006).

Una problematización similar la encontramos también en Norbert Elías, quien plantea explícitamente dicha cuestión en la introducción de su obra *El proceso de la civilización* (Bravin, C., 2008). Allí sostiene una discusión con la perspectiva filosófica clásica de occidente, y la penetración de esta auto-experiencia engañosa en las ciencias humanas. Las indagaciones histórico sociológicas en procesos de larga duración le han permitido a Elías formular un esbozo de una teoría de la civilización, que da cuenta del proceso por el cual se constituyen las regulaciones de los comportamientos humanos, configurándose sistemas de conductas y hábitos mentales específicos, la regulación de las funciones corporales y las emociones, conjuntamente con los procesos de institucionalización y regulación social, en un mismo y único proceso de ontogénesis y sociogénesis (Elías, 1993).

Estos ejemplos, -a los cuales cabe agregar las críticas frecuentes de Bourdieu en el marco de su teoría de los campos y el hábitus, a los enfoques esencialistas, que implican una “ruptura epistemológica”¹⁸ y las explicitaciones epistemológicas y metodológicas de Foucault en torno a las relaciones entre el sujeto de saber - poder, de su período genealógico (Foucault M., 1982),- muestran que desde el campo mismo del pensamiento social, a principios del siglo XX parece tomar forma una nueva concepción acerca del ser el pensar y el hacer de los hombres (Bravin, C, 2007). Algunos de estos conceptos serán profundizados en el marco teórico, de modo que nos limitamos a mencionarlos especialmente, dejando su desarrollo para el capítulo correspondiente.

¹⁸ “Lo que se llama ‘ruptura epistemológica’, es decir la puesta entre paréntesis de las preconstrucciones habituales y de los principios comúnmente en funcionamiento en la elaboración de dichas construcciones , a menudo presupone una ruptura con modos de pensar, conceptos y métodos que tienen a favor toda la apariencia de sentido común, del sentido ordinario y del buen sentido científico (todo aquello que la tradición positivista dominante honra y reverencia).” (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 308)

III.2. APUNTES SOBRE LA CUESTIÓN CONCEPTUAL DE LA SUBJETIVIDAD EN LA CIENCIA SOCIAL

Hemos creído necesario la revisión conceptual de algunos términos que se introducen en los estudios sociales, pese a que raramente hallemos definiciones respecto de las que sea posible establecer acuerdos intersubjetivos sobre el sentido preciso que les damos (Bravin, C, 2007, 2009) Con la intención de aportar elementos para futuras re-elaboraciones de dichos conceptos, que tiendan al establecimiento de algún denominador común a los fines de la investigación, creemos pertinente introducir algunas de las discusiones y perspectivas acumuladas en el campo del conocimiento social.

Hallamos distintos intentos de conceptualización de lo que solemos denominar hoy con el término Subjetividad, que desde el punto de vista del sentido teórico que invoca y los usos empíricos que habilita, indican un conjunto de puntos de contacto: la categoría de personalidad aprobada de Ruth Benedict, el concepto de personalidad de status de Ralph Linton, las nociones de carácter social de Erich Fromm, la de personalidad básica de Abraham Kardiner, la personalidad de clase de Jean-Claude Filloux, etc.

Dentro de la escuela antropológico-psicológica “Cultura y Personalidad”, Ruth Benedict (discípula de Boas) publicó en 1934 *Patterns in cultura*. La tesis de la autora postula que cada cultura valora y privilegia ciertas conductas y tipos de personalidades. Cada cultura **ejerce coerción en sus miembros** para conformarse a sus patrones sociales, premiando a quienes lo hacen. Esta tesis nos coloca ante el relativismo cultural, según el cual no podemos evaluar una cultura a partir de los patrones de otra.

Destaca que el antropólogo:

“Está interesado en la gran gama de la costumbre tal como se encuentra en culturas varias. (...) El hecho de importancia primordial es el papel predominante que la costumbre desempeña en la experiencia y en la

creencia, y las muy grandes variedades en que se puede manifestar”
(Benedict, 1971, págs. 9-10)

La mención de la costumbre inicializa ya un tema que también la sociología ha abordado. Baste recordar la tipología weberiana del tipo ideal puro de acción social orientada tradicionalmente por la costumbre que no se ajusta al patrón racional finalista del comportamiento social.

Que la civilización occidental con su paradigmático proceso de racionalización se haya extendido y haya establecido su primacía sobre otras culturas, puede entenderse, a los ojos de Benedict, como continuidad de una modalidad histórica propia de todas las culturas, que tienden a considerar (o consideran) sus normas y formas de vida social como las únicas propiamente humanas. De modo que lo humano en cuanto especie se presentaría a la medida de cada grupo cultural, según sea apreciado dentro del mismo y con los anteojos propios de ese grupo social. Por otro lado, el relativismo cultural coloca a la cultura occidental y cristiana como una más en el concierto de las múltiples culturas humanas y resta toda justificación a la supuesta superioridad de unas culturas respecto de otras.

Podemos ver que la influencia de la cultura, el medio social y las normas en las conductas individuales son fórmulas de la ciencia social comunes tanto a la antropología como a la sociología.

Ambas han subrayado la diferencia entre las sociedades animales y las humanas, y el papel crucial de la socialización en las segundas, dado que no podemos dar cuenta de una dotación genética de formas de conducta, como sucede con otras especies no humanas.

Dice Benedict:

“Ningún aspecto de su organización tribal, de su lenguaje, de su religión local, está contenido en su célula germinal. En Europa, en otros siglos, cuando casualmente se encontraban niños abandonados que se habían mantenido en los bosques, apartados de otros seres humanos, se parecían tanto entre sí que Linneo los

clasificó como una especie distinta, Homo ferus (hombre feroz), y supuso que eran una especie de gnomos que el hombre raras veces encuentra.” (pág.18)

No resulta extraño este modo de pensar lo humano en tanto que social. Podemos establecer coincidencias con la sociología de raigambre durkheimniana. Al igual que el sociólogo la antropóloga sostiene que *“Lo que realmente ata a los hombres entre sí es su cultura, las ideas y las normas que tienen en común”* (pág.21), proposición que podríamos atribuirle a Durkheim con total naturalidad.

La antropología cultural puso de relieve el carácter situacional de la conducta, en tanto que no respondería a mecanismos sociales fijos: *“Recientes experimentos importantes que tratan de rasgos de personalidad, han mostrado que determinantes sociales son primordiales aún en los caracteres de honestidad y jefatura”* (Benedict, 1971, pág. 203)¹⁹

Del mismo modo y en relación con los valores, la autora destaca también su relatividad. Los valores no necesariamente ni siempre se corresponden con necesidades materiales. La rivalidad es un valor social que en la vida Kwakiutl no se relaciona estrictamente con la satisfacción directa de necesidades humanas materiales, sino como una serie de oposiciones en el juego de la rivalidad (y diría Bourdieu muy probablemente, con los signos de distinción y reconocimiento social). Dice la antropóloga: *“El problema del valor social está íntimamente implicado en el hecho de la diferente modelación de las culturas. Los estudios del valor social a menudo se han contentado con caracterizar ciertos rasgos humanos como deseables, y con indicar un fin social que envolvería esas virtudes.(...)(pág.211)*

Otro elemento importante en el que se centra Benedict, es el de la “normalidad/anormalidad” que en las últimas décadas ha sido puesto en cuestión. En el caso de la homosexualidad se muestran situaciones diferentes. Una es la de

¹⁹ En este sentido nos recuerda la noción de habitus de Bourdieu, según la cual el entramado de conductas parece responder a un fin racional y deliberado, cuando en realidad se ponen en acción mecanismos de tipo automático socialmente dados que se articulan con acciones conscientes, de una forma estratégica.

los berdaches entre los Zuñi, indígenas de Norteamérica. Hombres-mujeres que llevan ropas femeninas y realizan actividades de mujeres tanto como de hombres, que son aceptados dentro de su comunidad como cualquier otro integrante.

Por contraposición en la cultura occidental cristiana la homosexualidad es vista como una anormalidad, al igual que el arrobamiento o el misticismo que en la Edad Media eran condiciones virtuosas: *“Para estudiar el arrobamiento o la catalepsia dentro de nuestros grupos sociales, debemos dirigirnos a las historias de los casos de lo anormal”* (pág.227)

El tema tan difícil de las patologías mentales cae también dentro de la perspectiva antropológica del relativismo cultural y muestra que conductas que para ciertos grupos son anormales no lo serían en otra comunidad y que a menudo personas consideradas normales en nuestro medio, tienen conductas que bien podrían requerir de un análisis desde el punto de vista psiquiátrico; a menudo se trata de personas con altos cargos y a cargo de funciones muy valoradas por la sociedad.

A menudo los investigadores utilizamos otra terminología para referirnos a los aspectos subjetivos que son producto de la impronta social, y que dotarían al individuo de un contenido social, virtualmente visible, en sus comportamientos. No obstante, cuando actualmente desde la sociología hablamos de la “personalidad social” o de los aspectos sociales de la personalidad, no suele delimitarse con claridad en qué consiste esa impronta, que alcances tiene.

Linton ofrece algunas conceptualizaciones interesantes que podrán aportar luz al respecto.

Me refiero **al concepto antropológico de personalidad** que expone con el objetivo de mostrar la importancia de la cultura en la configuración de la personalidad del individuo.

Si bien sus trabajos ya clásicos podrían haber sido hoy superados en muchos aspectos, creo que algunos de sus postulados siguen vigentes y deseo señalar aquellos que suman un aporte heurístico a algunos de las proposiciones que

planteo en este trabajo: me refiero concretamente a la formulación sociológica respecto de la existencia de una “personalidad social”. Dicha formulación evoca la noción de Durkheim respecto de la función socializadora de la educación que crea un “ser social” inexistente antes de la socialización. El carácter “productivo” de la socialización, -dado que “crea” ese nuevo ser con los contenidos de la conciencia colectiva- da cuenta de que introduce en la persona, una instancia antes ausente (Bravin, C, 2007)

Teniendo presente que Linton toma distancia de la corriente antropológica francesa y la idea de una total inmersión del individuo a la sociedad, no obstante conviene señalar algunos de los puntos de contacto que son interesantes aquí.

Linton²⁰ define “personalidad” en los siguientes términos:

*“En la presente obra hemos usado la palabra **personalidad** para designar el conjunto de las cualidades síquicas del individuo, es decir, la suma total de sus facultades racionales, percepciones, ideas, hábitos y reacciones emotivas condicionadas. Aunque algunos investigadores pueden alegar que semejante definición es demasiado amplia, estas cualidades, “juntas, forman una sola configuración cuyas partes funcionan en constante relación mutua” (Linton, 1970, pág. 447).*

Y diferencia al respecto, **contenido y organización**, siendo el primero el que aporta la cultura a la configuración de la personalidad, siendo la organización objeto de estudio específico de la psicología si bien la antropología podría avanzar con sus aportes para clarificar la cuestión.

“No cabe duda que a la cultura se debe el grueso del contenido de cualquier personalidad y, también, por el énfasis que pone en determinados intereses u objetivos, una gran parte de la organización superficial de las personalidades. La dificultad del problema de la relación entre cultura y personalidad estriba en el grado

²⁰ Linton, R. (1970) Estudio del hombre. FCE. México

en que puede atribuirse a la cultura la organización central de las personalidades, es decir, de los tipos psicológicos” (pág. 449)

El medio, (constituido por múltiples aspectos, tales como otras personas, objetos, naturaleza, etc) es central en la experiencia individual e interactúa con los factores constitucionales del sujeto en la configuración de la personalidad.

En este sentido la influencia de la cultura (el medio social) es **general y específica** a la vez.

Según Linton es “general” en la medida en que instituye en todos los integrantes de una sociedad unas determinadas formas de comportamientos, mientras que otras formas “específicas” corresponden sólo a ciertos grupos, por ejemplo hombres y mujeres.

Aún las funciones naturales son presa de la impronta sociocultural: Linton llama la atención respecto de la función reguladora de la cultura, que actúa también tanto sobre las emociones como sobre las funciones corporales “naturales”,(estudia casos perceptibles en el trato que ciertas comunidades dan a los niños, trato por lo demás sumamente variable).

Siguiendo con estos desarrollos, el concepto de “personalidad básica” de Kardiner, vincula estrechamente a cada individuo con la cultura en la que está inmerso.

El proceso de endo-culturación no es más que un proceso educativo, concebida a la educación en su forma más amplia. Kardiner se basó en los trabajos etnográficos de sus amigos y contemporáneos Ruth Benedict, Cora Dubois y Ralph Linton, para proponer un análisis global de las modalidades de adaptación del hombre a la sociedad. Juntos desarrollaron en el período de entreguerras la corriente Cultura y Personalidad, una de las vías de implantación del psicoanálisis en los Estados Unidos.

A la idea freudiana de la estructuración psíquica propia de cada sujeto él opuso la de una estructuración psicológica característica de todos los miembros de una misma cultura, y la denominó **personalidad básica**. Dicho concepto y el de

pattern, serán característicos de la antropología norteamericana de orientación culturalista. Se trataba de poner de manifiesto el papel de las instituciones llamadas "primarias" (sistema educativo) y después las "secundarias" (sistema de creencias) en la formación de las reglas sociales de conducta de cada sociedad y que actúan sobre el individuo.

Hoy estos estudios antropológicos de las primeras décadas del siglo XX resultan emparentados en alguna medida con la sociología de las emociones de raigambre eliasiana: llamamos hétero-control de las emociones al momento que refleja la impronta de la sociedad sobre la conducta humana, que luego devendrá en una nueva configuración de tipo auto-coactiva, en la medida en que se transforman las estructuras de interdependencia entre los seres humanos. Como vemos la dialéctica entre la dimensión objetiva y la subjetiva permanece vigente en las tematizaciones sociológicas

En una interesante ponencia publicada como Subjetividad y Sociología (Zabludovsky G. , 2011) la autora realiza un recorrido por los abordajes actuales que tratan el tema de la subjetividad, revisitando los aportes de la escuela de Frankfurt, Parsons y Elías, perspectivas atravesadas todas ellas por la influencia del psicoanálisis de Freud, especialmente por sus textos sociológicos (Freud, 1979)

Horkheimer tomará del Freud sociológico, sus proposiciones acerca de la renuncia instintual que debe realizar el animal humano cuando ingresa a la cultura transformado en hombre, y el malestar concomitante que ello genera, pues toda cultura supone represión. (Horkheimer, M, y Adorno, T., 1987)

Asimismo, Marcuse, en su libro Eros y Civilización parte de considerar dos términos: plus de represión- o represión excedente- , redefiniendo asimismo el concepto de principio de realidad en términos de *principio de actuación*. El mismo remite a que las "realidades" son sociohistóricas, dice: "*Los diferentes modos de dominación (del hombre y la naturaleza) dan lugar a varias formas históricas del principio de la realidad*" (Marcuse, 1983, pág. 49).

Si bien retoma (y relativiza) la perspectiva freudiana de una oposición irreductible entre naturaleza y cultura) Marcuse ve en estas ideas un elemento de valor político para el agenciamiento de los hombres y la transformación de la sociedad. (Marcuse, 1983). De hecho Marcuse lideró los grandes movimientos sociales de los sesenta, encabezando las protestas del mayo francés.

Sin pretender profundizar en Marcuse pues excederíamos nuestros objetivos, interesa destacar que el autor introduce la hipótesis sociológica de una construcción sociohistórica de la “realidad” en la percepción del sujeto, siendo el mismo, en definitiva, un producto de esa construcción. En función de ello, el malestar en la cultura es en gran medida el malestar en la sociedad capitalista, antes que un destino inevitable para toda cultura humana.

Por su parte, Fromm desarrolla el concepto de carácter social con el objetivo de desarrollar una psicología social marxista basada en los presupuestos sobre la determinación social de la conciencia (ideología alemana y manuscritos económico-filosóficos, tesis de Feuerbach). Se apoya también en las concepciones freudianas de la génesis psico--sexual del carácter.

Gino Germani presentaba- en el prefacio de la edición castellana- al autor del reconocido libro “El miedo a la libertad”, de la siguiente manera: “...su contribución se dirige sobre todo a afirmar la necesidad de considerar los factores sociales, los valores y las normas éticas en el estudio de la personalidad total” (Fromm, 1984, pág. 10)

Germani nos recuerda también en este prefacio, que la antropología de la mano de Benedict, Margaret Mead y Malinowsky, entre otros, constituyen antecedentes notorios del concepto de carácter social, aportando Fromm la particularidad de desarrollarlo en relación con las clases sociales en el contexto de las sociedades occidentales, modernas y desarrolladas.

Si, como afirma el creador de la carrera de Sociología en nuestro país, dicho concepto le ha permitido a Fromm enfocar las relaciones entre los fenómenos estructurales y los psicosociales, su aporte contribuyó a destacar al actor social en una época en que las determinantes estructurales concentraban toda la atención.

“El problema que Fromm se propone en esta obra es justamente el de estudiar a través de cuáles mecanismos psicológicos los hechos estructurales contribuyen a la formación de la conciencia de cada uno de los grupos específicos en que se diferencia la sociedad, y como ocurre que esta conciencia a su vez llega a transformar aquellos hechos estructurales, erigiéndose así en sujeto del proceso y no únicamente en su resultado” (Fromm, 1984, pág. 15)

A su vez, también Jean Claude Filloux, (1967) plantea la relación entre personalidad y cultura. Considera que para comprender e interpretar la conducta del individuo, no se puede prescindir del medio social del cual provienen los modelos, estímulos y obstáculos que condicionan su comportamiento.

Hacia fines de los 70 otro concepto emparentado con la subjetividad alcanza gran repercusión, es la noción de “identidad”. La misma está sujeta a un problema similar al del concepto de subjetividad: su polisemia. François Dubet considera que se requiere clarificar dicha noción (Dubet, F., 1989). Para dicho autor:

“El gran auge del tema de la identidad se sitúa en la confluencia de varios fenómenos. Está casi ausente, en cuanto tal, de la obra de los padres fundadores, con las notables excepciones de Mead y Parsons, interesados en el problema de la personalidad, pero parece desarrollarse realmente en el reflujó del objetivismo dominante del pensamiento sociológico de los años sesenta y setenta. Frente a la imagen de un actor social ciego, definido de manera puramente objetiva y encerrado en el determinismo de situaciones y sistemas, se levanta la reabilitación de la subjetividad del actor y del punto de vista que elabora sobre sí mismo, en donde se mide la distancia que separa su propia identificación de los roles y status que le son atribuidos” (pag. 1-2)

Dubet destaca algunos aspectos del concepto a los fines de aportar al desarrollo teórico del mismo: por un lado la identidad se liga a la integración social por medio de la socialización. Así, la identidad social está vinculada a la vertiente subjetiva de la cuestión de la integración social. *“Es la manera como el actor social interioriza los roles y status que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su `personalidad social”*. (pág.2) De modo que en la medida en que

interioriza mejor la normativa y las expectativas respecto de sí mismo que vienen desde el sistema social, su identidad social será más definida y sólida. *“De Durkheim a Parsons en la sociología funcionalista, la identidad es inseparable de la socialización y su eficacia”* (pág. 3). Asimismo la cuestión de la identidad está relacionada con las situaciones de crisis tanto a nivel social como individual. De modo que lo psicológico y lo sociológico se interceptan. Estos apuntes sobre la “identidad” tienen una raigambre clásica, dice el autor, en la medida en que están ligadas a los procesos de socialización: *“La identidad es entonces la auto-representación de su lugar y de su integración. Resulta de la internalización del orden que moldea la personalidad, y Parsons tiene razón cuando subraya la proximidad, a priori sorprendente, de Durkheim y de Freud en lo que se refiere a su concepción de la `naturaleza humana`”* (pág.7)

Por otro lado, la identidad es pensada en términos de recursos y estrategias que ponen en acción los sujetos. La identidad social se define así menos por la integración que por la capacidad estratégica de lograr ciertos fines.

Dice Dubet: *“Al mismo tiempo, y ello no es contradictorio, cuando la identidad es un recurso, se crea una valorización de la autonomía y de la identidad personal, como valor, como subjetividad contra las identidades atribuidas....”* (pág.8)

Ahora bien, estos dos significados de identidad no son sustancialmente distintos, sino que se usan socialmente de forma distinta. La identidad resulta así, o bien un fin o bien un medio. Bourdieu sería, en la opinión de Dubet, quien incorpora ambos sentidos del término identidad en su concepto de habitus: integración y estrategia como recurso. Sin embargo no se agota allí el tema. Porque identidad también significa compromiso; y aún más implica un trabajo del actor social sobre sí mismo. Para Dubet ello complejiza el problema consistente en la indefinición del término. Porque si pensamos que la identidad surge del trabajo de un actor sobre sí mismo, pensamos en un sujeto, en un principio de unicidad.

Como podemos observar, las nuevas nociones como subjetividad, identidad, comparten la problemática de su polisemia y de su, todavía, indefinición teórica.

Obsta decir que puede verse con claridad que estos abordajes teóricos conceden una primerísima importancia a las instituciones sociales, en tanto que cumplen un rol central en la conformación de la personalidad social de los individuos.²¹

Queda preguntarnos entonces si podemos afirmar categóricamente que el término subjetividad ha incorporado tácitamente estos conceptos (personalidad social, personalidad básica, carácter social, identidad), y que el término refleja en forma implícita, una síntesis de los avances de las ciencias sociales y sus aportes más clásicos. No obstante y dentro del campo sociológico y educativo esto no queda claro. No se ha explicitado suficientemente el origen, la especificidad y los aspectos empíricos del concepto. O en todo caso en que aspectos son semejantes y en que difieren de los desarrollos y planteos realizados por la antropología cultural y la sociología decimonónica.

En algunos abordajes, el término aparece ligado a los modelos hermenéuticos en sus diferentes versiones, al desarrollo de las metodologías cualitativas, sobre todo etnografías y la influencia de la lingüística en las ciencias sociales a partir de las décadas del 80-80, cuando entre en crisis los modelos estructuralistas. (Toledo, De La Garza, 2000)²²

No obstante la puesta en discusión de la cuestión,- tan visible en las tematizaciones de los últimos tiempos-, aún queda mucho recorrido que realizar en el terreno de la ciencia social en torno a la conceptualización de lo que es la “subjetividad”.

Dadas las imprecisiones mencionadas, y las diversas perspectivas aquí desarrolladas, se considera aquí “subjetividad” como aquello de la personalidad que deviene de la conciencia social, que el individuo incorpora como norma y

²¹ Ver también entre los abordajes locales de la cuestión: Hernández Salamanca, O. G. (2010) La noción de la subjetividad en el concepto de la acción social y en el pensamiento narrativo <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/viewFile/10430/9590>; Funes, E (2011) Subjetividad y sociedad en la teoría de Emilio Durkheim

²² Ver De La Garza Toledo, **Subjetividad, Cultura y Estructura. Biblioteca virtual de Clacso.**<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mexico/lztapalapa/garza.rtf>.

forma de ser y pensar, aunque no de forma mecánica y pasiva, sino de forma negociada, merced a recursos estratégicos que se dirigen a conciliar la identidad o definición de yo que le impone la institución con la identidad sentida como propia, como ideal del yo de la persona. En este sentido y aludiendo a Dubet, hay un trabajo del sujeto sobre sí mismo, en el sentido bourdieuano, en la forma en auto-produce su habitus, no como un destino, sino como una configuración de recursos varios y las diversas estrategias que pone en acto en las relaciones sociales, tanto aquellas con las cuales entabla un compromiso, como las que le son impuestas por la sociedad. Dicho esto nos permitiremos aludir a la subjetividad y a la identidad en este sentido.

Cuestiones generales acerca del cuerpo y la subjetividad en perspectiva filosófica y psicológica

En el siglo XVII, en occidente, cuando aún no había madurado el pensamiento científico de lo social, un filósofo se opone a la ontología cartesiana (que propone la existencia de una *res cogitans* y una *res extensa*). En su obra "Filosofía Práctica", Deleuze nos dice que Baruch Spinoza: *"... propone instituir al cuerpo como modelo: "No sabemos lo que puede el cuerpo". Esta declaración de ignorancia es una provocación: hablamos de la conciencia y de sus decretos, de la voluntad y de sus efectos, de los mil medios de mover el cuerpo, de dominar el cuerpo y las pasiones, pero no sabemos ni siquiera lo que puede un cuerpo"* (Deleuze, 2004, pág. 5) ²³

La tesis del **paralelismo** además de negar toda relación de causalidad entre espíritu y cuerpo, postula la negación de toda primacía de uno sobre el otro. Esta postura afecta al principio tradicional que fundamentaba a la Moral como dominio de las pasiones. Según la Etica de Spinoza lo que es acción en el cuerpo es también y necesariamente acción en el alma. Esta tesis contradice la ética judeocristiana, donde la primacía del espíritu sobre el cuerpo, de lo alto sobre lo

²³ Deleuze, Gilles (2004) **Spinoza: Filosofía práctica**, Editora: Fabula Tusquets editores, Argentina Traducción Antonio Escohotado

bajo, constituía también las metáforas políticas del cuerpo humano aplicadas al cuerpo social. Cabeza y corazón, nervios y venas, espiritualidad y temporalidad, Dios e Iglesia.

No es indiferente que Spinoza, pensando y escribiendo en la primera mitad del siglo XVII, expresara esa ignorancia sobre el cuerpo ya que para entonces era relativamente poco el conocimiento sistemático elaborado sobre él. Las ciencias naturales y biológicas, la fisiología misma, aún no habían realizado las grandes revoluciones científicas.

No era mucho lo que conocían las ciencias naturales sobre la constitución y funcionamiento del cuerpo. La medicina moderna aún no había desarrollado su modelo científico, que se constituirá más de un siglo después, al ritmo de desarrollo del Estado moderno y las sociedades urbanas (Foucault M.,1996).

Faltaba un trecho importante todavía para el desarrollo de las “ciencias” sociales e históricas, que hubieran podido plantear otro tipo de preguntas acerca del cuerpo en la sociedad humana. No obstante la constitución del cuerpo como objeto sociológico es reciente, pese a la forma implícita en que siempre ha estado presente en la teoría social (Bravin, C, 2009). Tampoco se había descubierto o postulado la existencia de una zona psíquica inconsciente y sus manifestaciones somáticas, teorías que a partir de Freud se abrirán camino en el siglo XX. De alguna forma Spinoza se había adelantado a esta idea al postular que del mismo modo que una parte de la mente humana nos es desconocida, algo del cuerpo también nos es igualmente desconocido.

En América Latina el interés por el cuerpo ha producido un conjunto de trabajos interesantes de los que sólo daremos algunas coordenadas de unos pocos de estas investigaciones, que irán apareciendo en este capítulo. En el artículo El cuerpo y las Ciencias Sociales (Ayus Reyes, R y Erosa Solana, E, Dic. 2007 – Mayo 2008) los autores se preguntan:

“¿Qué significa la palabra “cuerpo”? Según una definición de Platón en Cratilo o del lenguaje, el cuerpo tiene dos significados: el primero —sooma— lo remite a ser el

portador o guardador del alma, según las creencias órficas; y el segundo —seema— supone que el cuerpo es el medio por el cual el alma expresa todo lo que quiere decir.¹ Si nos percatamos de los radicales —raíces— de las palabras empleadas para designar estos dos significados de cuerpo, se aprecia que el término “sooma” se conserva en la terminología médica actual al referir a cuestiones somáticas, o en el léxico de las ciencias deportivas cuando se emplea somatotipo; pero el segundo es más interesante porque remite a “sema”, nutriendo a palabras como semántica e inscribiéndose en la familia de significados que incluyen vocablos como sentido, significado, semiosis, significante, significación”. (pág.3)

Los autores plantean que la filosofía ha sido una de las primeras disciplinas en preocuparse por el cuerpo: baste mencionar a Condillac, Husserl, Merleau Ponty, entre otros.

En la perspectiva psicológica, la herencia del dualismo cartesiano se hizo sentir a pesar de los desarrollos de la neurología; no se consideró que el cuerpo constituyese un objeto de análisis, con excepción del psicoanálisis. El espíritu se ha considerado psicológicamente como algo desconectado del cuerpo.

Sin embargo en los últimos tiempos esa influencia ha cedido el paso a enfoques que revalorizan el cuerpo en relación con la subjetividad. El psicoanálisis freudiano ha tenido un gran peso en este giro. Desde el campo psicológico, (Guinsberg, 2004) se plantea la dificultad con la definición del término **subjetividad**. El autor realiza un rastreo dentro del campo filosófico y psicoanalítico (donde el término ha adquirido mayor precisión) y menciona los campos más conocidos donde las investigaciones psicológicas sobre el tema, se despliegan. Menciona:

- Subjetividad y procesos sociales (incidencia de las formas culturales en cada momento histórico sobre las características psíquicas de los sujetos);
- Subjetividad y género: campo de estudio de género y defensa de los derechos de la mujer, que suele abarcar también el ámbito específico de la masculinidad, en cuanto a las dimensiones culturales de las definiciones de género;

- Subjetividad y medios masivos de difusión: estudio del aporte de los medios masivos en la construcción de la subjetividad, sobre todo los electrónicos;
- Subjetividad y política en especial en la búsqueda de comprensión de los procesos por los cuales se constituye/n los modelos sociales en diferentes campos: locales, regionales, nacionales, profesionales, religiosos, etc

Si como afirma De la Garza Toledo (2000), casi todo el siglo XX fue el siglo del Estructuralismo, y su crisis – que ocurre en el contexto de la crisis social de los 80 en adelante-, anunciaba el despertar de problemáticas vinculadas al complejo campo de la Subjetividad, el siglo XXI pareciera ser el siglo del despertar de las teorías y enfoques de tipo hermenéuticas que tratan de dar respuesta al problema de la subjetividad y su relación con la cultura y la sociedad.

Hay que notar también que la cuestión de la subjetividad se encabalga con la de la corporeidad. El cuerpo como objeto de conocimiento de la ciencia social ha devenido uno de los temas transversales de los estudios sociales y educativos. En cualquier estudio que se aproxime a estas problemáticas se pasa sin solución de continuidad, de hablar de la subjetividad a hablar del cuerpo. El hiato que se vislumbra es indicador de que faltan aún muchos estudios para dar respuesta sociológica a la forma en que ambas dimensiones se co-constituyen socialmente. Lo que literariamente e incluso, filosóficamente podría no constituir problema alguno, sí lo es cuando buscamos una explicación comprensiva de la forma en que devenimos “personas”, que es también una forma no filosófica de explicarnos qué somos. La pregunta podría formularse en términos de cuanto de nuestra interioridad, nuestra “subjetividad” ha sido construida desde y por las condiciones materiales en las que nos toca vivir; en qué medida nuestra espiritualidad, nuestro yo, e identidad no son sino otra forma de existencia de nuestro cuerpo, socialmente producido.

III.3. EL CUERPO COMO INSTRUMENTO DEL HOMBRE

Tal como ya hemos mencionado, Mauss ha sido un pionero en relación con los estudios sociales sobre la corporalidad. El autor no se restringirá a la relación del hombre con la herramienta, sino que, para él, el cuerpo es el primero y el más natural instrumento del hombre. Las técnicas corporales en tanto producto de un aprendizaje generalmente altamente formalizado cuando se refieren al desarrollo de un oficio o saber especializado, no son las mismas, nos dirá, en las diferentes clases sociales, ni en las diferentes edades y sexos. Así las mismas pueden estudiarse en varias dimensiones:

- 1) Según el sexo: las definiciones de hombre y de mujer implican gestos codificados de diferentes maneras
- 2) Según la edad: las técnicas del obstetra y los gestos del nacimiento; las técnicas de la infancia, de la adolescencia y de la adultez (sueño, descanso, actividad, cuidados del cuerpo, consumo, sexualidad)
- 3) Según el rendimiento (destreza, habilidad)
- 4) Según formas de transmisión (ritmos, modalidades en que aprenden las nuevas generaciones)

Pueden estudiarse también las diferentes modos de usar los segmentos corporales según las maneras de estar parados, sentados, arrodillados, las distintas posiciones de las manos y los brazos, etc: relación de las posturas con las máquinas y con los diferentes instrumentos de la vida cotidiana o profesional; relación de las posturas con datos del entorno humano, ecológico, cultural, social etc.

No hay que olvidar empero que, como dice Le Bretón: *“El estudio sociológico de las técnicas del cuerpo es un comienzo fructífero siempre que se precise que aunque el cuerpo sea un instrumento, no por eso deja de ser menos el hecho del hombre, y por lo tanto, se origina en la dimensión simbólica”* (Le Bretón: 2002, pág. 46) Dicha dimensión simbólica se expresa en toda la presentación de la persona, en su hexis corporal y es directamente “visible” cuando, a través de una

escritura directa, una deformación o un agregado, (como por ejemplo las inscripciones corporales que además caracterizan nuestra época, en la forma de tatuajes y otras formas de marcas sociales), el cuerpo expresa el sistema jerárquico de clasificaciones sociales en el que está inscripto (Bravin, C., 1998, 2001, 2008, 2009, 2014; Kaplan, C., 2014).

Otro aspecto abordado por la sociología del cuerpo consiste en los cuidados que se prodigan al cuerpo. Las conductas de higiene y las relaciones imaginarias con la limpieza o la suciedad son profundamente heterogéneas entre sociedades, entre culturas y entre clases sociales. Dichas conductas, en las sociedades occidentales están marcadas por la dominación del modelo médico. Una visión del mundo heredada de la cultura científica y que se corresponde aproximadamente con las conductas cotidianas de la población de clase media de nuestras sociedades, y menos con las de los sectores populares que, con frecuencia, funcionan sobre la base de otro tipo de concepción de la higiene y la prevención. (técnicas de mantenimiento)

Las formas de presentación de la persona, su apariencia personal y los estigmas ligados a ella, las marcas que hacen del cuerpo un campo semántico han sido estudiados por Goffman (1984, 2001) y Bourdieu, (1988, 1995, 1999) autores centrales en nuestro marco teórico.

La presentación física de la persona tiene también, desde lo social, un valor moral y la hace entrar en un sistema clasificatorio que opera como sentido práctico, a través del cual evaluamos al otro y el otro nos evalúa.

La centralidad de las nociones de campo y habitus de Bourdieu estriba en el nexo que permite establecer entre las estructuras objetivas de la sociedad y las estructuras subjetivas, lo que el autor conceptualiza como historia hecha cuerpo. El hábitus permite explicar la existencia, históricamente producida, de sistemas de disposiciones para la acción, representación y esquemas de percepción, que difieren según la procedencia de clase del individuo y que pondrá los alcances y

límites de la incorporación de un nuevo capital cultural. El habitus, en lo que atañe a los aspectos sociales del cuerpo y la subjetividad,

“ .. tiene un carácter multidimensional: es a la vez eidos (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas) ethos (disposiciones morales) hexis (registro de posturas y gestos) y aesthesis (gusto, disposición estética) Por ello el concepto engloba conjuntamente los planos cognitivos, axiológicos y prácticos y cuestiona las distinciones dicotómicas tradicionales entre las categorías lógicas y éticas, por una parte, y el cuerpo y el intelecto, por otra”²⁴

El concepto de habitus ha generado controversias en relación con sus características deterministas. Dice Bourdieu: *“El habitus no es el destino que alguna gente lee en él. Producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras”* (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 174).

De modo que no incorporamos este concepto para reforzar los aspectos deterministas, es decir la dimensión objetivista de la teoría de Bourdieu, sino justamente nos valemos del mismo por el hecho de que su enfoque se propone una superación de las visiones puramente objetivistas o subjetivistas.

Las últimas tres décadas han dado un cambio de foco a la problemática relación cuerpo- alma, del ser en el mundo, donde el poder y el saber se anudan. En los 70 Foucault se planteaba cierta perplejidad ante la situación de hecho de que los científicos sociales se hayan preocupado más por la historia de las ideas que por la historia del cuerpo, tarea que considera necesario concretar. (Foucault, M,1996). Dice: *“Los historiadores suelen relatar con gran cuidado y meticulosidad lo que los hombres dicen y piensan, el desenvolvimiento histórico de sus representaciones y teorías, la historia del espíritu humano. Sin embargo, es curioso que siempre hayan ignorado el capítulo fundamental, que sería la historia del cuerpo humano”.* (pág. 69)

²⁴ Ver Marta Rizo **Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales.** http://WWW.BIFURCACIONES.CL/006/BIFURCACIONES_006_RIZO.PDF - 275K

El cuerpo como objetivo de las técnicas de control político, como materia en la que impacta el poder disciplinario, nueva modalidad, más discreta y conveniente a las nuevas relaciones sociales capitalistas que instala la modernidad, ha resultado en la óptica foucaultiana, un objeto de estudio prioritario, en discusión con el dualismo cartesiano kantiano ya mencionado. Son precisamente los estudios anatómo-fisiológicos los que ponen luz en un “cuerpo-mecanismo”, concepción que se afianzará en el tiempo. Este saber abonará la emergencia de esta nueva forma de ejercicio del poder que, en lugar de destruir el cuerpo, lo vuelve útil en lo económico y dócil en términos políticos, ejercitándolo una y otra vez en diversas técnicas corporales propias de diferentes campos: la educación, la milicia, la fábrica, etc. (Foucault M. , 1982, 1989)

Lejos de la concepción del poder emanando de un aparato o de una institución a imagen del Estado, la disciplina constituye un tipo nuevo de relación, un modo de ejercicio del poder, que atraviesa cuerpos e instituciones de diversa índole y los unifica en un sistema de sumisión y de eficacia. La cuestión weberiana de la racionalización del mundo reaparece en la obra foucaultiana a través de la racionalización del cuerpo-máquina de la modernidad.

Técnicas corporales

Para Mauss (1979) la técnica (gestos codificados para obtener alguna clase de eficacia práctica o simbólica) no se restringe a la relación del hombre con la herramienta, sino que el cuerpo es el primero y el más natural instrumento del hombre.

El cuerpo es tanto un instrumento para lograr eficacia práctica en relación con alguna finalidad precisa, como un campo de inscripciones simbólicas, un campo semiótico.

Las técnicas corporales son producto de un aprendizaje generalmente altamente formalizado cuando se refieren al desarrollo de un oficio o saber especializado.

Las técnicas corporales no son las mismas en las diferentes clases sociales, ni en las diferentes edades y sexos.

Las mismas pueden estudiarse en las siguientes dimensiones:

- 5) Según el sexo: las definiciones de hombre y de mujer implican gestos codificados de diferentes maneras
- 6) Según la edad: las técnicas del obstetra y los gestos del nacimiento; las técnicas de la infancia, de la adolescencia y de la adultez (sueño, descanso, actividad, cuidados del cuerpo, consumo, sexualidad)
- 7) Según el rendimiento (destreza, habilidad)
- 8) Según formas de transmisión (ritmos, modalidades en que aprenden las nuevas generaciones)

Pueden estudiarse también las diferentes modos de usar los segmentos corporales según las maneras de estar parados, sentados, arrodillados, las distintas posiciones de las manos y los brazos, etc.: relación de las posturas con las máquinas y con los diferentes instrumentos de la vida cotidiana o profesional; relación de las posturas con datos del entorno humano, ecológico, cultural, social etc. Dice Le Bretón: *“El estudio sociológico de las técnicas del cuerpo es un comienzo fructífero siempre que se precise que aunque el cuerpo sea un instrumento, no por eso deja de ser menos el hecho del hombre, y por lo tanto, se origina en la dimensión simbólica”* (pag.46) ²⁵

Gestualidad: lo que los sujetos dicen con sus cuerpos en el encuentro social

La comunicación gestual es una modalidad altamente significativa en las prácticas humanas y en la interacción cara a cara. Tal como lo plantea Goffman, los gestos

²⁵ Le Breton, D. (2002) “La sociología del cuerpo” Ed. Nueva Visión SAIC, Bs.As.

suelen escapar generalmente al control consciente de la información por parte del sujeto, de manera que el cuerpo “emana” signos y significados que reestablecen la asimetría de la comunicación (Goffman E. , 2001).

Le Bretón (2002) destaca este aspecto social del cuerpo humano:

“La gestualidad humana es un hecho social y cultural y no remite a una naturaleza biológica, que se le impone a los actores. Toda interacción implica códigos, sistemas de espera y de reciprocidad, a los que los actores se pliegan a pesar suyo. En todas las circunstancias de la vida social es obligatoria determinada etiqueta corporal y el actor la adopta espontáneamente en función de las normas implícitas que lo guían.(...) Cada actor quiere controlar la imagen que le da al otro, y esfuerza por evitar las equivocaciones que podrían ponerlo en dificultades o hacer que el otro caiga en el desconcierto” (pág. 50).

Goffman ha estudiado ampliamente estos códigos a través de los cuales cada actor social transmite una idea acerca de quién es y como desea ser tratado, en virtud de las normas culturales vigentes.

La expresión de los sentimientos

Las emociones y sentimientos se transparentan en el espesor del cuerpo y se expresan en los comportamientos; los sentimientos son emanaciones sociales que se imponen con diferente contenido y forma a los miembros de la sociedad y según las diferentes clases sociales. Norbert Elías ha indagado en la forma en que el control de las funciones corporales tanto como de la expresión de las emociones aparece diferenciadamente en las distintas clases sociales, según los procesos de internalización de la coacción, devenidos ahora en autoacción, históricamente dados (Bravin C. , 2001, 2008, 2009; Heinich, 1999; Kaplan, C., 2006, 2014)

Las percepciones sensoriales

Esta dimensión destaca la importancia de la sensorialidad en las interacciones sociales. Simmel, contemporáneo de Weber, abrió el campo aun inexplorado, del estudio de las sensaciones en relación con la vida social.

“En cada momento decodificamos sensorialmente el mundo al transformarlo en informaciones visuales, auditivas, olfativas, táctiles o gustativas. Por consiguiente, ciertos rasgos del cuerpo escapan totalmente del control voluntario o de la conciencia del actor, pero no por eso pierden su dimensión social y cultural. Las percepciones sensoriales del campesino no son las del habitante de la ciudad...” (Le Bretón, 2002, pág. 58)

Las técnicas de mantenimiento

Otro aspecto abordado por la sociología del cuerpo consiste en los cuidados que se prodigan al cuerpo. Las conductas de higiene y las relaciones imaginarias con la limpieza o la suciedad son profundamente heterogéneas entre sociedades, entre culturas y entre clases sociales. Las conductas de higiene en las sociedades occidentales están marcadas por la dominación del modelo médico. Una visión del mundo heredada de la cultura científica y que se corresponde aproximadamente con las conductas cotidianas de la población de clase media de nuestras sociedades, menos con las de los sectores populares que con frecuencia funcionan, no sobre la base de una ausencia de higiene, sino sobre la base de otra relación con la higiene o la prevención.

El cuerpo y los valores

El cuerpo ha representado siempre los valores de una determinada cultura en un momento histórico dado. Aún perduran las ideas que conectan las partes bajas del cuerpo con lo moralmente rechazado, mientras que la cabeza y el corazón representan los valores más altos (la espiritualidad, la bondad, por ej.) Las metáforas políticas que se utilizaron y aún se utilizan, refieren a “la cabeza del estado” por ejemplo. De la misma manera, la mano izquierda ha significado siempre aquello vinculado con lo demoníaco, lo desviado, lo anormal, mientras que la derecha es símbolo de la bueno, lo correcto, lo normal.

Dice Le Goff, 1992:

“Las concepciones organicistas de la sociedad fundadas sobre metáforas corporales, que se sirven a la vez de partes del cuerpo y del funcionamiento del cuerpo humano (o animal) en su conjunto, parecen remontarse a una temprana antigüedad” (...) La cabeza (caput) era, en efecto, entre los romanos- como para la mayoría de los pueblos- la sede del cerebro, órgano que alberga el alma, el halito vital de la persona y que ejerce en el cuerpo la función dirigente.(...) La caza de cabezas estaba motivada por el deseo de aniquilar y a menudo de apropiarse –por la posesión de la cabeza o el cráneo- de la personalidad y el poder de un extranjero, de una víctima o de un enemigo.” (pág13)

El sistema de lo alto y lo bajo, ocupará a partir del cristianismo un lugar privilegiado, y la cabeza simbolizará la jerarquía. Recordemos que Cristo es la cabeza de la Iglesia, y Dios la cabeza de Cristo.

Del mismo modo, Le Breton nos reenvía a los ritos en los cuales ciertas excreciones y secreciones desempeñan un papel fundamental para mostrarnos que *“...el cuerpo es un símbolo de la sociedad y que el cuerpo humano reproduce en pequeña escala los poderes y los peligros que se atribuyen a la estructura social” (Le Breton, loc. cit pág. 73).*

Las apariencias del cuerpo

La marca social y cultural del cuerpo puede llevarse a cabo a través de una escritura directa de lo colectivo sobre la carne del actor. Puede hacerse como un recorte, una deformación o un agregado. Sin embargo lo social se inscribe sobre el cuerpo socialmente tratado, acorde a las pautas culturales y de clase social, que indican a los actores su procedencia, su rango y su jerarquía social. Tal como lo concibe Goffman, el cuerpo socialmente tratado está investido por un valor moral. Le Breton lo expresa de la siguiente manera:

“La presentación física parece valer socialmente como una presentación moral. Un sistema implícito de clasificación es el fundamento de una especie de código moral de las apariencias que excluye toda inocencia de la apariencia. Inmediatamente convierte al poseedor del hábito en un monje indiscutible. (...) Preferentemente los estereotipos se establecen sobre la base de apariencias físicas y se transforman rápidamente en estigmas, en signos fatales de defectos morales o de pertenencia a una raza.” (Le Breton, Ibidem pág.82)

Los trabajos realizados por Carina Kaplan y equipo -del que formo parte como investigadora principal,, abordan las prácticas de humillación de los jóvenes escolarizados en base a las apariencias corporales, entre otras formas de estigmatización y discriminación- (2006, AA.VV. 2013)

El control político de la corporeidad

La cuestión del poder, en la visión de uno de los académicos más emblemáticos de los 60 y 70, se ha centrado sobre todo en la forma en que el poder controla los cuerpos. Según Foucault las sociedades occidentales inscriben a sus miembros en las mallas de una red de relaciones que controla sus movimientos, las llamadas “sociedades disciplinares”. Lejos de la concepción del poder emanando de un aparato o de una institución a imagen del Estado, la disciplina constituye un tipo nuevo de relación, un modo de ejercicio del poder, que atraviesa instituciones de diversa índole y las unifica en un sistema de sumisión y de eficacia. Foucault atrajo la atención sobre las modalidades discretas y difusas del poder cuando se ejerce sobre los cuerpos que están más allá de las instancias oficiales del Estado.

En estos marcos de análisis, el espacio escolar, sus características institucionales, concentran un espectro de tecnologías del yo, organizan las subjetividades no sólo en un sentido ideológico, sino también actuando sobre las disposiciones para la acción, impactando en las técnicas corporales, las clasificaciones de género, la construcción de trayectorias posibles y no posibles, en virtud de la imposición de un arbitrario cultural, que toma al cuerpo como espacio de inscripción simbólica de valoraciones sociales, del examen y la sanción normalizadora de gestos y posturas, ciertas acciones, de formas aprendidas que deben ser corregidas para una mayor eficacia de un cuerpo que es además de factor de la producción, fuerza de trabajo docilizada, también es una realidad bio-política, un espacio donde se ven reforzadas o violentadas, las pautas de control emocional y las funciones corporales (Bravin, C., 1998)

CAPITULO IV

ESTADO DE LA SITUACIÓN: 2. EL CUERPO COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

“Los historiadores suelen relatar con gran cuidado y meticulosidad lo que los hombres dicen y piensan, el desenvolvimiento histórico de sus representaciones y teorías, la historia del espíritu humano. Sin embargo, es curioso que siempre hayan ignorado el capítulo fundamental, que sería la historia del cuerpo humano”.
(Foucault M. , 1996, pág. 69)

IV.1. ESTUDIOS SOCIOLOGICOS DEL CUERPO

Tal como lo sostienen autores ya citados el cuerpo no ha sido para la sociología clásica una preocupación en tanto objeto de conocimiento con legitimidad propia: ni Durkheim ni Weber se han ocupado de él en forma explícita. (Bravin, C, 2007, 2008, 2013; Le Bretón, 2002)

Las postrimerías del siglo XIX apenas nos legó un sociólogo alemán marginal, poco considerado en los ámbitos académicos, quien otorgó un estatuto sociológico al cuerpo: Simmel.²⁶

Los cambios operados en las sociedades a partir de la segunda mitad del siglo XX habrían tenido una fuerte influencia en este interés notable que se ha despertado

²⁶ Véase entre otros trabajos de Georg Simmel, “Sobre la individualidad y las formas sociales” (2002) Univ. Nacional de Quilmes.

en relación con el cuerpo en todos los campos disciplinares: sociología, antropología, educación, historia, para nombrar los más afines a este trabajo.

Según Le Breton el estudio sociológico del cuerpo ha pasado por varios momentos o fases. En el siglo XIX encontramos una sociología implícita del cuerpo que lo interpela desde las incidencias sociales que lo asedian, lo enferman, o explotan. El cuerpo no es el centro del análisis sino como entidad sometida a ciertas condiciones sociales. Cabe mencionar los trabajos de Villermé, *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie* (1840); de Buret, *De la mesure des classes laborieuses en Angleterre et en France* (1840); relacionados con las ideas reformistas de esta época. Engels, en *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1845), y *El capital* (1867) de Marx.

Sin embargo estos análisis tuvieron como contrapartida otro aspecto, el que muestra una perspectiva en la cual el hombre ya no aparece como producto de condiciones sociales, sino que ve al hombre como producto de su cuerpo, de sus caracteres étnicos y biológicos. En esta perspectiva hallamos la impronta biologicista y racista, al que ya nos hemos referido y que trabajos posteriores como los de Mauss combatirán fuertemente.

En este período encontramos a los padres fundadores de la sociología Durkheim y Weber quienes no repararon en el cuerpo como objeto de estudio. Ahora bien a principios del siglo XX será Mauss quien inaugurará los estudios socio-antropológicos del cuerpo, formado justamente en la escuela durkheimniana.

A principios del siglo XX, el sociólogo alemán Georg Simmel constituye una excepción en el campo sociológico mientras que lo es Freud en el psicológico.

Para Le Breton (2002), lo que podríamos llamar la fase **detallista** de la sociología del cuerpo ofrece dos abordajes: los sociológicos y los etnológicos; estos trabajos ponen de manifiesto que es el hombre el que produce su cuerpo, y no el cuerpo el que produce al hombre. Los trabajos de Hertz sobre el uso de la mano derecha son un claro ejemplo de la importancia simbólica del cuerpo: diestra y siniestra han

sido, en el imaginario social, manifestaciones de lo bueno, lo divino y lo malo y diabólico respectivamente.

Hay que mencionar, entre otros aportes sociológicos, los trabajos de la Escuela de Chicago: Nels Anderson *The Hobo* (1923), sobre los inmigrantes, trabajadores temporales que vagabundeaban en tiempos de la expansión urbano-industrial hacia el oeste en EEUU; Clifford Shaw *The Jack-Roller* (1930) y *Brothers in crime* (1938); ambos hicieron aportes importantes a los estudios sobre los diferentes tipos sociales de las ciudades. Es digno de mención también el trabajo de David Efron (1941) *Gesto, raza y cultura* sobre los movimientos corporales en la interacción.

Tal como lo venimos mencionando, Norbert Elias en *La sociedad cortesana* (1939) y *El proceso de la civilización* (1982, 1994) contribuyó a dar cuenta de la génesis social de los comportamientos, del control de las emociones y de las funciones corporales.

Por otro lado se desarrollaron para la misma época los aportes etnológicos que marcarían profundamente los estudios sobre el cuerpo: autores como Maurice Leenhardt, Franz Boas, Ruth Benedict, Ralfh Linton, Edward Sapir, Bronislaw Malinowski, R. Bastide, Claude Lévi-Strauss, etc.

En las primeras décadas del siglo XX se destacan los trabajos sobre el cuerpo y la gestualidad de Margaret Mead y Gregory Bateson (1942) en *Balinese Character: A Photographic Analysis*: 25000 fotografías y metros de película que aportaron los datos empíricos y que constituyeron un aporte valioso para el desarrollo de nuevas técnicas cualitativas en la investigación social. Hay que mencionar en el último tramo del siglo XX, la obra de Van Gennep (1986) y de Mary Douglas (1981).²⁷

²⁷ El primero estudio los ritos de paso que marcan los cambios de identidad de los sujetos en cuanto a los roles sociales que desempeñan en su cultura; la segunda se centra en los límites del cuerpo que marcan la diferencia entre el yo y la otredad.

En Espíritu, persona y sociedad, George Herbert Mead (1934) apenas menciona el cuerpo *en el marco de* la interacción cotidiana para dar cuenta de sus aspectos simbólicos. Será Goffman quien recogerá su legado *a través de su concepción* microsociológica y su abordaje de los escenarios sociales a través de una perspectiva dramaturgica. Coincidentemente con Le Breton, pensamos que el cuerpo en perspectiva sociológica nos reenvía al problema de la relación entre el individuo y la sociedad sobre el que se fundó la sociología decimonónica y nos legó el problema del huevo y la gallina.

Por su parte, la sociología estadounidense a partir de la segunda mitad de los 70, pondrá las piedras fundamentales del desarrollo posterior en el campo sociológico de los estudios relativos a la afectividad. Thomas Scheff inaugura la primera sesión de sociología de las emociones en el Congreso de la Asociación Americana de Sociología. A partir de esta instancia se realizarán múltiples publicaciones abordando sociológicamente cuestiones como la vergüenza, el orgullo, el miedo, el odio y el amor, etc. . (Sabido Ramos, 2010)

Estos avances tienen un claro referente en la sociología interaccionista de Erving Goffman, que tal como hemos mencionado, en los 60 avanzaba con descripciones micro-sociológicas relativas a las impresiones que “dan” y que “emanan” los individuos en la interacción, en su intento por controlar la información y por tanto, la definición del yo y la situación.

No obstante, es a mediados de los 90 cuando los estudios sobre el cuerpo socialmente tratado comienzan a institucionalizarse en forma sistemática.

Bryan Turner, quien en 1995 fundara la revista inglesa *Body & Society* junto a Mike Featherstone²⁸ analiza lo que denomina “sociedad somática”, que corporiza

²⁸ Que hasta 2008 había publicado 330 artículos relacionados con el tema de cuerpo y emociones escritos por autores de diversas nacionalidades”

sus conflictos sociales en la forma de patologías específicas. El orden social es analizado en torno a la idea de orden corporal, gobierno del cuerpo. Este análisis de raigambre foucaultiano ha recibido críticas por la pasividad que atribuye al cuerpo.

Desde 1996, en la Asociación Internacional de Sociología (ISA) se instituye el grupo temático relativo al cuerpo y las ciencias sociales. El mismo en 2003 se convierte en Grupo de Trabajo y en 2008 se constituye como Comité de Investigación.

Por otra parte y en el marco de mi participación en el congreso de la A.L.A.S. realizado en Guadalajara, México en 2007, y posteriormente, en el realizado en Buenos Aires (2009), me fue posible compartir las diversas investigaciones que se vienen realizando en América Latina. Un examen de la producción sobre el tema muestra que esta problemática aún no forma parte significativa de la agenda académica en Latinoamérica. (Pedraza, 2008)

En dicho congreso se presenta una indagación de los temas y problemas de investigación que forman parte de los estudios del cuerpo y las emociones, tomando como referente empírico las ponencias presentadas en los dos últimos congresos Alas (2007-2009), Guadalajara y Buenos Aires respectivamente, en el grupo de trabajo sociología del cuerpo y las emociones. Se señala que la sociología del cuerpo y la sociología de las emociones discurren en forma paralela y sobre bases conceptuales no necesariamente confluentes. También las dificultades para hallar un corpus conceptual único, y aún, desarrollos teóricos suficientes, en el conjunto de las ponencias relevadas de ambos congresos Alas. (Sabido Ramos, 2010). La autora realiza una enumeración general temática, de la cual destacamos:

- El cuerpo y experiencia subjetiva del cuerpo: los significados atribuidos a la imagen corporal, los sentidos, percepciones y sensaciones del cuerpo.

- El cuerpo y la interacción: las implicaciones de la presentación de la persona (vestido, adorno, tatuaje, maquillaje), gestualidad, etc.
- El cuerpo y las prácticas: los usos del cuerpo están relacionados con adscripciones sociales específicas como la clase social, género, pertenencia étnica o etaria.
- El cuerpo y la dimensión institucional: moldeamiento, disciplina y controles del cuerpo en el marco de instituciones, por ejemplo: escolares, médicas, punitivas y deportivas.

Por su parte, se plantea la existencia de dos grandes tendencias en los estudios sobre el cuerpo en América Latina. Por un lado los estudios sobre la conformación de los Estados-nación en América Latina y por el otro, el análisis de aquellas experiencias estético-políticas desarrolladas y radicalizadas en el marco de la llamada segunda modernidad o modernidad tardía

Una importante producción en el marco de estas tendencias investiga las formas de disciplinar al cuerpo relacionadas con los discursos pedagógicos, jurídicos, higiénicos y médicos del siglo XIX, así como su impacto en la conformación de los cuerpos y Estados-nación en América Latina (Pedraza, 2008).

Al respecto cabe mencionar especialmente la edición del primer número de la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad (en adelante RELACES) bajo dirección de Scribano.

Hay que señalar que los estudios sobre el cuerpo y la subjetividad suelen ir juntos en el intento por superar las concepciones dualistas de la modernidad.

IV.2. PRINCIPALES TRABAJOS SOBRE SUBJETIVIDAD Y CUERPO EN AMÉRICA LATINA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

En este apartado me centraré especialmente en los avances realizados en América Latina. Dichos trabajos aplican metodologías tanto cualitativas como cuantitativas y abrevan en diversos marcos teóricos.

En Venezuela se han llevado a cabo estudios cuantitativos desde un enfoque psicosocial sobre el cuerpo; uno de ellos “La calidad de vida del profesorado de la Universidad Simón Bolívar: resultado de una prueba piloto” (1992., Reimel de Carrasquel., 1992).

La investigación mencionada se propone realizar una medición de la calidad de vida del grupo de profesores desde una perspectiva ecológica. El trabajo aborda la percepción y la evaluación hecha por los sujetos, de los elementos físicos materiales y sociales del contexto, con el objetivo de establecer la satisfacción de los profesores. Se utilizó una muestra estratificada de profesores por sexos según correspondieran a las ciencias duras o ciencias blandas y acorde a la dedicación docente. Si bien se trata de un estudio acerca de la calidad de vida a fin de valorizar la importancia de la medición de los aspectos psicosociales, este tipo de trabajos dan cuenta del individuo dentro de la institución, y en cuanto tal, nos interesa pues habla de las formas en que ambos, institución y sujeto, se ajustan en el decurso de la vida social, modelándose de este modo, las disposiciones de la persona.²⁹

En este trabajo no se observa un planteo explícito del objeto de conocimiento formulado como cuerpo o corporeidad. Sin embargo otros trabajos del campo antropológico refieren al objeto explícitamente, y algunos de entre ellos se abocan a discutir teóricamente conceptos no sólo relativos a los aspectos sociales del cuerpo sino también a cuestiones conexas como por ejemplo la noción de enfermedad. A primera vista pareciera que este tópico correspondiera al campo de las ciencias médico biológicas, pero teniendo presente especialmente los estudios de Foucault, es innegable que constituye un capítulo de las ciencias sociales.

²⁹ Asimismo las expectativas constituyen el factor decisivo en la medición de satisfacción, siendo las áreas de mayor insatisfacción aquellas asociadas con aspectos económicos y materiales.

Así lo muestra el artículo “Enfermedad, cuerpo y corporeidad: una mirada antropológica”³⁰. La autora propone una perspectiva antropológica de los conceptos de *enfermedad*, *cuerpo* y *corporeidad*. Sostiene que, históricamente, la construcción de la idea de corporeidad desde diversas áreas (como la filosofía o la medicina) se ha desarrollado a partir de un enfoque anclado en el dualismo cuerpo - mente. En el caso de la mente, ésta es visualizada como un objeto de análisis separado de lo corporal, y tiene como contracara la concepción del cuerpo como un elemento puramente orgánico. El trabajo propone concebir el cuerpo como un *sistema de símbolos*, ya que las propiedades físicas del cuerpo son condición para la aparición de la cultura. Esto es así porque el sujeto se expresa simbólicamente en su corporeidad y manifiesta sus pensamientos, emociones, deseos, sentimientos, afecciones a través de expresiones simbólicas soportadas en el cuerpo. Se concluye en que es de especial importancia una revisión crítica del dualismo con el que se concibe al cuerpo desde diferentes perspectivas teóricas.

A su vez el concepto de *corporeidad* supone la posibilidad de tomar conciencia de nuestro cuerpo, y de que a partir de él se atribuyan significaciones al mundo desde una pluralidad de sentidos. A través de la corporeidad se perfila nuestra imagen *social*, aspecto central de nuestra comunicación con los demás.

El *cuerpo enfermo* no solo es un mecanismo orgánico que falla. En tal sentido se requiere un cambio en la visión del mismo, y concebir la enfermedad como un fenómeno de la construcción de la identidad, del sentido de lo propio, en el marco de relaciones intersubjetivas (por ej. entre médico y paciente) y en el marco de patrones de institucionalización (como en hospitales o consultorios). La percepción de la enfermedad obliga a repensarse como sujeto y reclama la re-significación del propio cuerpo y de su relación con el mundo.

³⁰ de Laura Moreno-Altamirano, del Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, (2009).

Para la autora es fundamental considerar al cuerpo como un cruce entre signos y símbolos con anclaje social,- que se configura en el marco de prácticas de salud-, vinculado al ambiente y a la organización social.

Continuando con el relevamiento de investigaciones del campo antropológico hay que mencionar el trabajo “Cultura corporal: miedo, identidad y resistencia” (2009)³¹ en el que se estudia la movilidad rural-urbana en un pueblo de negros en Colombia.

La población en estudio estuvo constituida por **grupos de personas desplazadas**, producto del conflicto armado, que viven en los diferentes municipios que conforman el departamento de Antioquia. La comunidad de interés en este estudio es el asentamiento Macondo ubicado en los límites de la Comuna Centro- Oriental de Medellín, en 163 viviendas, habitan 756 de los miles de desplazados.

La investigadora se pregunta ¿Cómo se manifiesta el miedo en la cultura corporal y qué relación guarda con la conformación de identidades sociales que emergen en el escenario del conflicto?

A través de un abordaje etnográfico reflexivo, realiza una indagación en la comunidad receptora, con observaciones y diferentes registros como fotografía, prensa, y diversos testimonios.

El cuerpo resulta un territorio de significación ante la pérdida del espacio geográfico donde arraiga la identidad. La desterritorialización propia del desplazamiento, encuentra en las prácticas corporales reeditadas, tanto elementos culturales conocidos como nuevas adquisiciones, propias de la ciudad

³¹Rubiela Arboleda Gómez de la Universidad de Antioquia- Colombia, Dra. En Estudios Científicos Sociales (ITESO, Guadalajara) Ponencia presentada en la **VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) "Diversidad y poder en América Latina" Buenos Aires, Argentina**
[http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%205%20%E2%80%93%20Corporalidad%20y%20Subjetivaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo%20contempor%C3%A1neo/GT%205-Ponencia%20\[Arboleda\].pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%205%20%E2%80%93%20Corporalidad%20y%20Subjetivaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo%20contempor%C3%A1neo/GT%205-Ponencia%20[Arboleda].pdf).

y el asentamiento. Al interior de un nuevo significado de la territorialidad, surgen prácticas “a conveniencia” que otorgan legitimidad y “distinguibilidad”.

Dentro del campo pedagógico colombiano hallamos trabajos que se proponen descifrar mediante una discusión teórica lo que la intervención pedagógica imprime en el cuerpo escolarizado.³²

William Moreno Gomez se pregunta y discute cuestiones tales como:

- ¿Qué representación del cuerpo circula hacia la escuela básica a través de los medios de comunicación, mediante los textos y las guías curriculares oficiales, de los textos y de las guías, patrocinados por la industria editorial?
- ¿Qué representación del cuerpo circula en los discursos de las innovaciones educativas, y qué relaciones contienen –o mantienen– esas representaciones con aquellas que han circulado en los últimos doscientos años en nuestra región bajo el manto de la civilidad y de la modernidad, y dentro de los modelos pastorales, disciplinarios, correctivos y psicosociológicos, cognitivos y comunicativo-expresivos de la conformación corporal?
- ¿Qué líneas de representación del cuerpo se imponen en la normativa escolar, en las directrices gubernamentales y en la formación de los formadores corporales en las escuelas de Magisterio, en las facultades de Educación, y en las de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de nuestra región?
- ¿Qué rutas hegemónicas y contrahegemónicas se dibujan en el pensamiento social académico del área en torno a la formación y a la conformación corporal?
- ¿Es la escuela pública un espacio con espacio, un tiempo con tiempo para una formación sensible que supere las formas tradicionales de

³² Willian Moreno Gómez, de la Universidad de Antioquia, Colombia, en su trabajo titulado “Cuerpo, escolarización e intervención pedagógica”, publicado en la Revista Ibero Americana, N° 39 (<http://www.rieoei.org/rie39a00i.htm>) (2005).

conformación corporal centradas en la regulación y en la invisibilización de los más?

Su enfoque formula un conjunto de ideas respecto del cuerpo. Este es visto como una construcción histórica, social y cultural y no está constituida solamente por un componente biológico. La escuela es uno de los escenarios en los que se opera la experiencia social de la encarnación socializadora y subjetivadora. En la escuela se abren espacios-tiempos que permiten nuevas vivencias corporales, donde se aplican nuevas formas de gobierno corporal. El autor también enfatiza el hecho de que el cuerpo además de un hecho biológico es un territorio cargado de representaciones: en el cuerpo se proyectan señas de identidad y de alteridad.

Otro trabajo del mismo autor, de carácter empírico (“Un desfijador de significado para la intervención de los corporal en el medio escolar”) 2005³³ se propone como objetivos mirar qué pasa con la intervención y la expresión del cuerpo en el medio escolar, develar aquellos ejercicios, dispositivos y tácticas invisibilizados, que en el marco de la institucionalidad escolar y mediados por la intervención pedagógica se encaminan a la construcción social de lo corporal. Aspira a la comprensión crítica del rol de la institucionalidad escolar en la conformación de un modo de ser corporal, explorando el cuerpo como símbolo / signo, como superficie indicadora de lo que pasa con el sujeto en el acto de sujeción (subjetivación).

De forma similar a otros planteos y a los problemas que mi tesis plantea, lo institucional adquiere relevancia especial, por lo cual otro de los objetivos del trabajo de este investigador es afinar la comprensión crítica del rol de la institución escolar en la construcción corporal, explorando el cuerpo como símbolo / signo, como locus que muestra lo que pasa con el sujeto en tanto sujetado.

³³ Revista Iberoamericana de educación, N°39

El autor concluye que la escuela contribuye a la desterritorialización y a la homogeneización cultural, transmitiendo una cultura corporal con pretensiones de racionalidad que a la vez intenta excluir la cultura popular.

En el artículo “Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo”, analiza, se interpreta y discuten teóricamente datos empíricos de una investigación cualitativa previa (Pateti, Y, 2007). En el mismo se emprende un análisis contextual de opiniones y memorias de estudiantes de educación y profesores de la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL) y de la descripción escrita de escenas escolares, presenciadas por la investigadora y traídas del recuerdo cercano y lejano.

La autora discute la dualidad mente / cuerpo subyacente en la escuela, dada la complejidad del acto humano, donde lo corporal y lo mental constituyen una manifestación global del ser / estar en el mundo. Concluye con la necesidad de ofrecer una educación unidual para una corporeidad fecunda, y la necesidad de desarraigar el cuerpo del ámbito exclusivo de la Educación Física, despedagogizándolo e incorporándolo a las posibilidades de cualquier área escolar de manera natural. Concibe a la escuela como un espacio de intercorporeidades, de contacto, de apego y desapego, espacio que contribuye poderosamente a la apropiación de la cultura. Por lo tanto la naturaleza humana no separa, sino que se manifiesta en unidad, lo que implica no reducirla a una mera manifestación de un mecanismo vivo.

A fin de superar el dualismo entre mente y cuerpo plantea el concepto de **“corporeidad”**, definido como la manifestación visible de lo invisible en el ser humano, como concepto de cuerpo vivido y protagonista. El cuerpo en este sentido no puede ser entendido como objeto a ser entrenado o modelado, sino como mediador que nos hace ser lo que somos. A través del cuerpo se construye la corporeidad, lo humano corporeizado, la conciencia hecha gesto, movimiento o palabra.

A su vez propone el concepto **de intercorporeidad** a partir del cual se establece que uno existe como corporalidad intersubjetiva pues se necesita del otro para captar con plenitud las estructuras del propio ser. De esta manera se entiende la influencia de la cultura y los usos sociales en la elaboración de la corporeidad, así como la necesidad de redimensionar la importancia de lo corporal en todo acto educativo, entendida la corporeidad como vehículo de comunicación, de enseñanza y aprendizaje.

En la Universidad Nacional de Colombia encontramos un desarrollo interesante sobre el tiempo libre de los estudiantes, en la cual se hallan diferencias entre lo que sucede dentro de la institución universitaria y lo que ocurre a nivel de los tiempos que podríamos llamar privados. El estudio “La gestión cultural de la corporeidad o la gestión de una estética de la existencia” (Yanez Canal, 2008)³⁴, se centra en el tema del ocio y el tiempo libre de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales

Se propone indagar cuál es la percepción del ocio y el tiempo libre y determinar las actividades que realizan los estudiantes, a los fines de elaborar una propuesta que pueda facilitar a los estudiantes “un uso racional y productivo” del tiempo libre.

Apelando a una **metodología** mixta, la investigación realizada reconoció la existencia de dos mundos separados en el que conviven los alumnos de la facultad: el mundo institucional por un lado y el mundo estudiantil por el otro.

Al analizar cómo utilizan el tiempo libre los estudiantes se observó una tendencia hacia el uso productivo del tiempo y otra hacia la recreación y lo lúdico, muy escindidos uno del otro. La investigación pone de relieve la separación entre cuerpo y mente presente en las instituciones educativas, y la importancia atribuida al uso de la razón y al tiempo productivo que anula otras formas de expresión. En

³⁴ CARLOS YANEZ CANAL, X Congreso Nacional de Recreación Coldeportes / FUNLIBRE 10 al 12 de Julio de. Bogotá, D.C., Colombia. <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/CYanez.html>. - **Año de publicación:** 2008

otro contexto nacional, en la Pontificia Universidad de Chile, se ha desarrollado una investigación sobre las “Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial” (2008)³⁵

El problema planteado consiste en identificar las operaciones representacionales y experiencias identitarias de femineidad en los estudiantes de pedagogía en el contexto del nivel inicial. Este estudio – que tiene un cierto grado de parentesco con la tesis objeto del presente desarrollo, -está acotado a los procesos de (re)construcción del sexo, cuerpo y sexualidad femenina y los patrones culturales que condicionan los comportamientos de las mujeres. La descripción, interpretación y análisis de estas prácticas discursivas pretenden articular “los dispositivos-tecnologías de la docencia y los del sistema sexo-género”. En nuestro lenguaje teórico se asemejaría a las formas de presentación y disposiciones femeninas configurados en el interior de la institución, en relación con el cuerpo femenino.

El enfoque teórico analítico de clara influencia foucaultiana se centra en la maquinaria simbólica del sistema sexo/género como una matriz de control, sujeción y producción de sujetos y “no sujetos”. Un análisis de los dispositivos de la sexualidad, es decir, de los elementos discursivos y no discursivos que regulan las prácticas de los/las sujetos, que apunta a una construcción teórica de las tecnologías del poder/saber asociadas a las relaciones género y las experiencias identitarias relativas a la diferencia sexual. Los mismos generan campos de inteligibilidad cultural y legitimidad discursiva, “los cuerpos que importan”.

El trabajo se lleva a cabo en una universidad de la Región Metropolitana, adscrita al Consejo de Rectores; acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, con experiencia en la formación de profesores.

³⁵ Verónica Alejandra Lizana Muñoz Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 115-136, 2008. versión On-line ISSN 0718-0705. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200007&script=sci_arttext – Visita al sitio web : 20 de septiembre de 2010.

La muestra estuvo constituida por 5 varones y 8 mujeres pertenecientes al último año de la carrera de Educación Básica en una universidad de la Región Metropolitana. La Metodología utilizada fue un Enfoque cualitativo, con 3 momentos metodológicos.

La estrategia de recolección del material de investigación fue el Foro de Discusión, una situación comunicativa de producción discursiva, que visibiliza la organización sistémica y comunicación intersubjetiva de un grupo-curso.

De la investigación se desprende que los estudiantes del profesorado siguen considerando como estereotipos las posturas tradicionales que postulan la existencia de ciertos espacios específicos para el trabajo femenino y otras para el desempeño masculino y ciertas áreas en las cuales se manifiestan supuestas “facilidades naturales” para uno u otro sexo .

Por otro lado, tanto los varones como las mujeres ubican la sexualidad en el ámbito de la intimidad, y el erotismo femenino (especialmente) queda reservado a lo privado, sin que se mencione el tema a compañeros del espacio laboral. A su vez el modelo de la familia burguesa y patriarcal sigue teniendo preponderancia. Se considera incompatible el trabajo femenino de tiempo completo con la maternidad, destacándose la importancia de la madre en la crianza de los hijos cuando éstos son pequeños.

Valga mencionar también que en México se han realizado también estudios de carácter histórico que describen cómo en el mundo precolombino, el cuerpo actuaba en todas las labores como “una gran herramienta” El cuerpo constituía un espacio donde la sociedad inscribía las diferencias y jerarquías sociales entre sacerdotes, guerreros y miembros de la nobleza. Otros trabajos se centran en la ideología y cosmovisión corporal, la historia de la medicina y la taxonomía corporal en la sociedad náhuatl del Altiplano Central de México. En relación con los usos del cuerpo se reconstruye la forma en que los franciscanos y especialmente los dominicos comenzaron a traducir los lenguajes nativos al castellano y viceversa. Los códigos normativos que crearon, llevando a cabo procesos de conversión del

lenguaje vinculado al erotismo y la sexualidad de modo que se asocien a un significado pecaminoso, contribuyeron al control de los cuerpos. (Ayus Reyes, R y Erosa Solana, E, Dic. 2007 – Mayo 2008)

Para finalizar cabe destacar la recurrencia de discusiones que presentan tanto argumentos teóricos como datos empíricos tendientes a cuestionar fundamentalmente el dualismo occidental que separa la mente del cuerpo.

Otro elemento a señalar son los esfuerzos hacia una teorización social relativa al cuerpo, con el desarrollo incipiente de nociones como corporeidad e intercorporeidades, aplicados a la comprensión de los procesos escolares de configuración subjetivo-corporal.

IV. 3. LA INVESTIGACIÓN SOCIAL SOBRE EL CUERPO EN ARGENTINA

Si bien en nuestro país los estudios sobre el cuerpo aún no tienen amplio desarrollo, hallamos clara sistematicidad en los estudios realizados por Scribano y equipo. Estudios Sociológicos, editora en una continuidad prolífica, ofrece a la lectura varios E-Book de sus trabajos. Entre ellos hay que mencionar “Teoría social cuerpo y emociones” (Scribano, A.(comp.), 2013).

Este libro reúne una serie de perspectivas que aluden al cuerpo desde el campo filosófico (filosofía social): Bentham, Fourier, Agamben, entre otros, y desde la teoría social de fines del XIX y el siglo XX: Marx, Durkheim, Simmel, Elias y Goffman, incluyendo alguna de las formulaciones en la mirada de Zizek que habilitan pensar el cuerpo. Esta exploración teórica, de heterogénea composición, aporta algunas cuestiones de confluencia y a veces de discusión, para este trabajo.

El e-book “Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes y discursos en perspectiva”³⁶ desarrolla un conjunto de capítulos de distintos autores que tratan y enfocan el tema del cuerpo en diversas perspectivas teóricas y disciplinas (D’hers, V.; Galak, E., 2011).

Los dos primeros trabajos de este libro se centran en un análisis teórico crítico del libro de Wacquant sobre pugilismo, y un abordaje sobre la historicidad en el trabajo de Bourdieu; ambos trabajos presentan relecturas de los frankfurtianos y de Agambem.

Otros trabajos que allí se presentan se enfocan en las políticas del cuerpo y el rostro a partir de Deleuze y Guattari, quienes realizan un abordaje materialista y pragmático del cuerpo; se realiza también una improvisación teórica sobre lo repugnante en las diferentes clases sociales, aplicado al caso concreto de asentamientos en basurales.

La enfermedad misma no escapa de la mirada antropológica a partir del material arrojado por entrevistas observaciones y diálogos con habitantes de Azampay (Catamarca) examinado desde las filosofías de la existencia.

El análisis politológico sobre los desórdenes en la imagen corporal, retoma la propuesta teórica de Bryan Turner quien se refiere a la sociedad somática, que corporiza sus conflictos sociales en la forma de patologías específicas. Allí el orden social es analizado en torno a la idea de orden corporal, gobierno del cuerpo. Además del interés que despierta el análisis de Turner, hay que mencionar que le mismo ha recibido fuertes críticas por la pasividad que atribuye al cuerpo.

³⁶ E-book. Compilado por Victoria D’hers y Eduardo Galak-1 ed- Ciudad de Buenos Aires CD: Estudios Sociológicos Editora, 2011.

El libro aborda también temas relacionados con el género, la construcción de lo femenino y lo masculino en las clases media, abordadas a través de una lectura bourdieuana y foucaultiana; asimismo se tematiza la educación física a través de una lectura borgiana, y se aborda la danza en perspectiva de la antropología de la danza y el cuerpo que toma fuerza en la década de los 90.

El libro pone de manifiesto la heterogeneidad de enfoques que convoca el cuerpo como objeto de estudio en ciernes. Locus de cruces interdisciplinarios y transdisciplinarios el cuerpo suscita inquietudes que nos reenvía a una búsqueda (que por momento puede parecer errática) en un esfuerzo teórico por asirlo con lo único que tiene el cientista social: conceptos que oponen a la doxa un trabajo de desnaturalización

Los trabajos realizados por Scribano y equipo, publicados en la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad (RELACES) desde 2009, despliegan distintos tópicos referidos al cuerpo y las emociones. Estos trabajos se inscriben en una mirada crítica del capitalismo y en el análisis de los movimientos de resistencia de sectores marginados, a partir de las emociones y los cuerpos.

Merecen citarse también otros trabajos anteriores de Scribano (2007) "Mapeando interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones", "Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica", (Scribano, A y Fígari, C, 2009), entre otros.

Consideramos que la amplitud de enfoques que genera la problemática del cuerpo, las sensibilidades y las emociones, que incluye desde teorías filosóficas, estéticas, psicoanalíticas, hasta aproximaciones sociológicas y antropológicas, es una clara muestra de la necesidad de un intenso trabajo sociológico de investigación teórica y empírica que consolide el marco conceptual y la investigación empírica.

La antropología introdujo tempranamente en el siglo XIX el tema del cuerpo debido fundamentalmente a que en las sociedades pre-modernas el cuerpo constituyó la superficie privilegiada de los signos relativos a las diferencias sociales³⁷.

Dentro del campo antropológico local, en la U.B.A hay que destacar los trabajos de Silvia Citro y equipo, centrados en el área de la Antropología del cuerpo que se ocupa de las perspectivas interculturales sobre la danza la música y la ritualidad tanto como de las representaciones del cuerpo entre los grupos aborígenes tobas y moscovíes del Chaco argentino. Asimismo, Citro ha sido una de las principales impulsoras de la red latinoamericana de investigadores en antropología del cuerpo y desempeña proyectos de investigación tanto en la UBA como en la Universidad de La Plata, publicando artículos y libros varios sobre la temática específica que aborda entre los que podemos mencionar “Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica” (Citro, S, 2009), “Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos” (Citro, S, 2011), Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas (Citro, S, 2012).

Otros trabajos como la compilación “Mujeres indígenas en Argentina. Cuerpo, trabajo y poder” exploran antropológicamente las estrategias femeninas de apropiación del espacio extra-doméstico y su relación con las representaciones socio-simbólicas acerca de los géneros. (Hirsch, S, 2008). A partir de los materiales de campo, se analiza de qué modo las representaciones de algunos tobas con respecto al género, construyen “sexualidades”, naturalizándose la dominación masculina. Estos trabajos desmitifican la supuesta entre los géneros atribuida décadas atrás a las sociedades cazadoras recolectoras.

IV. 4. INVESTIGACIONES SOBRE LA SUBJETIVIDAD Y EL CUERPO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

³⁷ Hemos señalado ya el interés de esta disciplina por las influencias culturales sobre la personalidad al referirnos a la subjetividad.

Hemos dejado para el final el desarrollo del estado de la situación en el campo educativo. En diversas universidades argentinas existen trabajos a considerar dado su parentesco con mi proyecto. Para comenzar, uno de ellos es “La mirada en la organización corporal del / la docente” investigación realizada en el Centro universitario Regional Zona Atlántico – Universidad Nacional del Comahue (Tarruella, N, Rodríguez, L., 2008). En el mismo se analiza el encarnamiento del uso ordenado del cuerpo. Se aborda la construcción de un modo de ser cuerpo del / la docente a partir de la repetición de un conjunto de prácticas de índole corporal que suceden al interior de las instituciones escolares, dándole relevancia a la función de la mirada en esta construcción, a través de una indagación cualitativa en profundidad. El objetivo general de este estudio ha sido conocer la significaciones que circulan entre docentes y estudiantes acerca de las sexualidades cuerpos y relaciones de géneros en los institutos de formación docente de Neuquén y el Bolsón.

También y entre otros objetivos específicos, se apunta a analizar en qué medida estos significados van configurando identidades docentes y relaciones pedagógicas que consolidan o tensionan las tradiciones de formación docente, así como las condiciones institucionales para la emergencia de expresiones disidentes.

Se parte de un diseño flexible con la intención de crear conceptos y categorías analíticas a partir de los datos empíricos, a partir de un proceso de comprensión/interpretación de las significaciones en una doble hermenéutica, (a partir de los significados de los participantes), en una actividad crítico/cooperativa con éstos.

Como técnicas de recolección se realizan observaciones participantes en el aula y otros espacios institucionales, entrevistas abiertas y otras estrategias ad hoc, a realizarse en los Institutos de formación docente N°12 de Neuquén, y el I. Formación Docente Continua de El Bolsón, siendo los sujetos en estudio docentes y estudiantes.

Se plantea que en los espacios de trabajo se van produciendo prácticas y hábitos específicos que moldean los cuerpos, quedando el sujeto en un lugar de reproductor de los significados de las relaciones hegemónicas predominantes. Se retoma el concepto de “cuerpo / sujeto” proveniente de la Pedagogía crítica para dar cuenta de la imbricación e interacción entre subjetividad y cuerpo. En esta corriente, Mc Laren define al cuerpo como “cuerpo sujeto, es decir como el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado. El cuerpo es concebido como encarnación de la subjetividad que refleja la influencia ideológica de la estructura social inscrita en ella.

En la indagación se analizan los rituales corporales (repetición de las posturas habituales del cuerpo y la organización corporal como la resultante del conjunto de prácticas estereotipadas, en relación a los hábitos) y la organización corporal (que se muestra en las posturas, la presencia, los gestos, el funcionamiento de los órganos).

La noción de encarnación implica siempre relaciones de poder, inscripciones en la carne de las relaciones sociales naturalizadas. Esto implica que el cuerpo es una construcción política e históricamente situada siendo -en este sentido- aprendido / enseñado. Se considera que no se es cuerpo /sujeto porque se tiene cuerpo, sino porque se aprende el cuerpo a través de la mediación del orden discursivo y de las prácticas sociales.

Respecto de este trabajo quiero señalar que si bien el énfasis se pone en la noción de identidad (el marco teórico de este trabajo, se sitúa entre la sociolingüística y las teorías de género de índole foucaultiana), no se presenta una definición del concepto de identidad, ni en perspectiva psicológica ni sociológica. Hubiera sido interesante disponer de la perspectiva adoptada en el marco de la investigación acerca de un concepto cada vez más recurrido pero con ciertos déficits a nivel de su definición. Se dificulta hallar un acuerdo intersubjetivo respecto de este significante, al mismo tiempo que se lo mantiene dentro de un

campo polisémico que resulta problemático con respecto tanto a lo teórico como a lo metodológico.

Otro trabajo publicado anteriormente, en 2004, “Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela” (Fossatti, 2004) (investigación realizada en Centro Univ. Regional Zona Atlántica- Universidad Nacional del Comahue), analiza los mecanismos que interactúan entre cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela, con el objetivo de mostrar cómo interactúan en la práctica escolar cotidiana, cuerpo, aprendizaje y poder. Se ha tomado una muestra de clases de evaluación escrita realizadas en un curso de 3° año de primer y segundo ciclo de la EGB en una escuela de Viedma.

El trabajo empírico consta de observaciones de clase, entrevistas a los docentes e interrogatorio clínico a los alumnos -, así como su posterior análisis estuvo referido a esas prácticas exclusivamente, que ponen de relieve el dualismo mente cuerpo en las prácticas escolares.

Las autoras del artículo³⁸ analizan los resultados de un trabajo de campo (observación de clases de evaluación escrita en un curso de tercer año de primer y segundo ciclo de la EGB, de una escuela de Viedma) a la luz de conceptos foucaultiano relativos al poder y a concepciones del campo psicológico como “estrategias de pensamiento” de Benbenaste referidas al aprendizaje y su relación con el cuerpo del alumno. Este autor en clave psicoanalítica, describe las formas en que se constituye la subjetividad en la “matriz intersubjetiva básica”, en primera instancia, y luego al interior de las instituciones socioculturales. Según citan las autoras “(...) el cuerpo como transformación simbólica del organismo, que apoyándose en su potencial genético, se lleva a cabo en la matriz intersubjetiva básica (Benbenaste 1995:92)”.

³⁸ Ver t link http://www.revistapilquen.com.ar/psicopedagogia/Psico1/1_Fossati-Busani_Cuerpo.pdf

Siguiendo al autor mencionado, retoman su concepto de *estrategia de pensamiento* ligado a la noción de singularidad psíquica del educando. Benbenaste propone un concepto de inteligencia amplio que incluye la forma en que el sujeto simboliza su cuerpo, simbolización que va a influenciar la forma en que el sujeto cognoscente significa e interpreta la realidad.

Se plantean en este paper, las dificultades conceptuales atinentes a los conceptos de subjetividad y cuerpo y en especial, se recogen los aportes de la pedagogía crítica (Mc Laren y su noción de cuerpo/sujeto) que entrañan un despegue de las concepciones esencialistas acerca de la subjetividad. El cuerpo es un territorio significativo y significado por lo sociocultural, no una entidad puramente biológica.

Como creación del poder disciplinario, poder moderno por antonomasia, la forma de ser cuerpo aprendida en nuestras sociedades, está enteramente atravesada por las relaciones de poder, de un poder que separa y analiza, un poder sustentado en los detalles, que vuelve dóciles y productivos a los cuerpos.

En un marco conceptual que aúna la perspectiva psicoanalítica/psicogenética de Benbenaste, la pedagogía crítica de McLaren y la analítica del poder foucaultina, las autoras interpretan los resultados empíricos, intentando darles inteligibilidad. Concluyen que el aprendizaje tal como se da en la escuela, no podría sostenerse si no se articulara y se apoyara en diversas prácticas realizadas sobre el cuerpo/sujeto. La escuela reproduciría de esta manera, una forma de ser sujeto separado del cuerpo, cuerpo escindido del sentir y el pensar. En este sentido las escuelas son espacios de construcción de la subjetividad hegemónica.

En la Universidad Católica de Cuyo, Argentina se implementó la investigación que se plasma en el artículo La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales (Briuoli, 2007)

El objetivo de dicho trabajo es mostrar cómo las políticas sociales impactan en la constitución de la subjetividad de los individuos. De acuerdo a la autora, para construir la subjetividad son necesarias las funciones materna, paterna, y del

campo social. La primera se encarga de nutrir, asistir, arrullar y mimar, así como evitar la angustia poniendo palabras a los estados o sensaciones. La segunda es la que garantiza el éxito del pasaje de la familia al grupo social, representa la ley que ordena y estructura la vida psíquica; además permite generar un relato que se funda en pasado y proyecta futuro. Por último, la función del campo social es la de constituirse como una red de sostén que refiere a los vínculos intersubjetivos y nos permite enunciar proyectos, afrontar traumas, regular el autoestima y la identidad, así como también elaborar duelos y construir valores. Supone un contrato entre cultura y sujeto que a su vez permite la construcción de la ciudadanía.

La subjetividad consistiría en un proceso de construcción social, que en la actualidad se caracteriza porque las sociedades reproducen la exclusión y la desigualdad, generando la precarización psíquica, la vulnerabilidad y la violencia. Estas realidades de exclusión y desocupación crean malestar, generando competencia y falta de solidaridad, a la vez que surgen nuevos tipos de familias y vínculos filiales.

Presentada a las XVII Jornadas Nacionales de RUEDES – Nuevas perspectivas del sistema de Formación Docente – Mendoza,(2008) la ponencia “Cuerpo y corporalidad en educación especial pensándolos como instrumentos de aprendizaje y de enseñanza” (Biolatto, 2008) presenta resultados de la investigación realizada en 2008 en la Universidad Nacional de Cuyo – Facultad de Educación Elemental y Especial, que vincula la construcción de la subjetividad con el plano de lo corporal.

Propone desviar la mirada tradicional de lo anormal o de la falta, sobre la cual se asienta la postura tradicional de la educación especial, ubicándola en la construcción del sujeto dentro de la constelación social familiar y social en la cual habita. El autor ubica al cuerpo como espacio emocional ligado a la significación simbólica, a la vinculación con el deseo, con el otro y con la experiencia socio-cultural; lugar donde se encarnan valores y normativas que regulan el

comportamiento del sujeto. Enfatiza que no hay aprendizaje que no se encuentre registrado en el cuerpo.

Por otro lado, Carlos Oyola en el marco del trabajo de tesis lleva a cabo el Proyecto de investigación para el desarrollo de tesis de doctorado(UBA, F. de F. y L., Buenos Aires, 1998) y conjuntamente con Cristina Fossati han presentado diversos trabajos tales como ponencias y artículos sobre la calidad educativa en relación con el cuerpo/sujeto de los docentes en las prácticas escolares. Entre otros trabajos podemos mencionar: “El cuerpo/sujeto en las prácticas escolares; Ausencia y exclusión en la investigación de la calidad educativa” (Oyola, Carlos / Fossati, M. Cristina, 2000); “La visible invisibilidad del cuerpo del docente – Una dimensión ausente en la investigación de la calidad educativa” (Oyola, C y Fossati, M.C, 2000).

Algunos de los objetivos de estos trabajos han sido:

- Presentar las distintas dimensiones incorporadas en el análisis de la calidad educativa,
- Reflexionar sobre la significativa ausencia y exclusión en dichos análisis, de la dimensión corporal de los agentes educativos (docentes) involucrados en los procesos escolares. de la dimensión corporal de los agentes educativos

El abordaje propone una modalidad cualitativa y crítica, de transferencia a la práctica docente, que se define por focalizar en los aspectos cualitativos inherentes al cuerpo/sujeto de los actores educativos (docentes - alumnos) en tanto espacio de construcción de significados sociales y culturales.

A la manera de la investigación en la acción, proponen la incorporación de dichos actores durante el desarrollo de la investigación. Esto es, investigar con ellos, de manera de posibilitar su implicación en un trabajo crítico, conducente a un “darse cuenta”, a un incremento de conciencia y problematización de los significados encarnados y se propicien cambios en las prácticas educativas. Se propone no sólo hablar y teorizar sobre el cuerpo, sino investigar y producir conocimiento,

vinculando la conciencia al “cuerpo/sujeto construido” y articular éste con el “cuerpo/sujeto sentido”.

A partir de la categoría cuerpo / sujeto de Peter McLaren, que da cuenta de un profundo entramado y relación entre cuerpo y subjetividad, se entiende el cuerpo como una superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o “encarnada” que refleja las instancias ideológicas de la sociedad.

Se plantean también un conjunto de razones históricas y conceptuales que sustentan la omisión del cuerpo en la escuela. El cuerpo ha quedado fuera del análisis durante largo tiempo, ignorado en la teorización y en la práctica educativa.

En la medida en que en los cuerpos se inscriben los significados, materializados en habitus, las escuelas no son solo espacios de encarnamiento sino que pueden ser también medios de resistencia y transformación de los significados impuestos, entendiéndose a los cuerpos como espacios de lucha y resistencia.

Otra tesis que aborda el cuerpo en la escuela es “Cuerpo, género y poder en la escuela” La construcción de la masculinidad en las clases de educación física, (Pablo Scharagrodsky) FLACSO. El autor plantea la identificación de los mecanismos a partir de los cuales, las prácticas y los discursos de la educación física, contribuyen a construir cierta masculinidad –y cierta feminidad- en el ámbito escolar argentino. Sus objetivos han sido identificar las relaciones de poder-saber que atraviesan los discursos y las prácticas en relación con la masculinidad y la feminidad; Identificar los saberes que legitiman cierta masculinidad; Identificar las prácticas más usuales (deporte, gimnasia, juegos, etc) que configuran una determinada masculinidad.

El autor se pregunta de qué manera los discursos y las prácticas de la educación física configuran una determinada masculinidad y no otra. ¿Cuáles son los saberes y las prácticas que, desde la educación física, legitiman los modelos de masculinidad? ¿Cómo y por qué varían los mecanismos de poder- saber que

construyen la masculinidad en una escuela urbana y en una suburbana? ¿Cuál es el significado de la feminidad en los discursos y prácticas de los docentes en educación física? ¿Existen pautas sexistas en las clases de educación física? En tal caso ¿Cuáles son?

La muestra comprende, por un lado, escuelas con clases de educación física mixtas, y por el otro, escuelas con clases de educación física solo de varones, ámbitos sociales diferentes (clase media y clase trabajadora) y distinto entorno cultural (escuelas enclavadas en el caso urbano y escuelas enclavadas en la periferia de la ciudad de la ciudad, cercanas a “villas miserias”). Se realizaron observaciones de etnográficas y entrevistas. Se trata de un estudio de casos y a pesar de que se considera imposible comprobar, en todos los casos, los comportamientos sexistas, ello no invalidaría los resultados que pretenden comprender, aunque sea parcialmente, las relaciones que se establecen cuando hay niños o niños y niñas realizando prácticas “corporales” en la institución escolar. El trabajo ha permitido identificar dos tipos de problemáticas: las que están emparentadas con las clases mixtas y las que se refieren a clases solo de varones. Sin embargo ambas expresan que *el cuerpo históricamente ha sido –y continua siendo- objeto y blanco de poder*. Ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo, en el ámbito de la educación física, están inscriptos en un deber ser para cada “sexo”

Por otro lado, podemos mencionar también, entre otros trabajos de investigación sociológica local, la investigación radicada en la facultad de Ciencias Sociales de la UBA “Cuerpo y sujeto del encierro: Abordaje exploratorio sobre un dispositivo institucional de máxima seguridad para adolescentes con causas penales en la Provincia de Buenos Aires” (López, 2009)

Las preguntas centrales del mismo remiten a cómo se piensa la función e intervención de los institutos penales de menores en la actualidad y cómo se despliegan las modalidades de gestión institucional sobre sus cuerpos. Asimismo

se pregunta por los discursos, prácticas y sujetos que “produce” la pena privativa de libertad para los más jóvenes.

La autora despliega un conjunto de preguntas: ¿Cómo se piensa la función e intervención de los institutos penales de menores en la actualidad? ¿Cómo se despliegan las modalidades de gestión institucional sobre dichos cuerpos? ¿Qué discursos, prácticas y sujetos “produce” la pena privativa de libertad para los más jóvenes? ¿Qué rituales y habitus atraviesan a los agentes de dicho campo?

Con el objetivo de dar cuenta de la transformación de la subjetividad cuando se modifican los principios de percepción concepción y acción de los sujetos, trabajando con la población del Centro Cerrado de Mar del Plata conocido como “Batancito” La Metodología utilizada consistió en el análisis de la normativa interna y de las entrevistas y registros de campo efectuados, análisis del reglamento interno (régimen de vida) y del régimen de sanciones como parte de la técnica de análisis documental y como fuente principal el registro de campo etnográfico en tanto técnica de observación participante; registro obtenido en una de las visitas realizadas a la institución seleccionada como acompañante de una inspección del Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria. Según la autora, el encierro correctivo más que “administrar justicia” termina conformando un modelo de *lazo punitivo* basado en la *pedagogía de la subordinación*.

IV. 5. ESTUDIOS SOCIO-EDUCATIVOS SOBRE EL CUERPO/SUBJETIVIDAD EN EL CONTEXTO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

En el campo educativo, en el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras se pueden citar numerosos estudios sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, violencia escolar, género, representaciones de los docentes, (muchos de ellos proyectos Ubacyt) que explícita o implícitamente investigan los aspectos subjetivos y/o corporales producidos en el sistema educativo, enmarcados teóricamente muchos de ellos en los marcos conceptuales de Bourdieu, Foucault y Elías.

Cabe citar especialmente dos proyectos a los que estoy vinculada en calidad de docente/investigadora, que integran el Programa de Investigación del IICE: Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, dirigido por C. Kaplan: PICT 04-17339 “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones” (FONCyT-AGENCYT) y UBACyT F014/08 y “Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación”, ambos bajo dirección de Kaplan. En dichos proyectos se interrogan las mutaciones en las instituciones sociales y las prácticas culturales, y consecuentemente, los procesos y experiencias de subjetivación de los actores en el marco de las sociedades que excluyen a ciertos grupos sociales.

Los trabajos más recientes en el marco de este programa se sitúan en la perspectiva o teoría configuracional de Norbert. Elías; desde allí se plantea que se estaría poniendo en evidencia una transformación profunda en el monopolio estatal de la violencia, dándose así lugar a la emergencia de habitus psíquicos específicos, a un tipo particular de comportamientos sociales. A los fines de comprender los significados de los comportamientos sociales ligados a la violencia, se desprende la necesidad de abordar los vínculos y las emociones como dimensiones centrales de la violencia urbana. En este proyecto adquiere relevancia la pregunta por los sentidos y las prácticas de los actores escolares, por los procesos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados. Una de las hipótesis sustantivas refiere al vínculo entre las violencias y los sentidos de la existencia individual y colectiva percibida por los jóvenes escolarizados. Nos preguntamos: ¿Qué tipo de sujeto es el que deviene en las condiciones configuracionales que describimos? ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen los estudiantes en su experiencia escolar?

Como puede observarse, al interior del Programa de investigación (al cual me he integrado en 2012), dirigido por Carina Kaplan, se vienen realizando trabajos que abordan la cuestión de la subjetividad y el cuerpo en relación con las emociones. Los últimos trabajos realizados por distintos investigadores del equipo, se concentran en las dinámicas específicas que se ligan a la producción, reproducción,

inhibición o regulación de emociones particulares y en los efectos sobre las experiencias escolares y las llamadas violencias escolares, especialmente en la escuela media. En la perspectiva de N. Elías, los trabajos se centran en la red de interdependencias que posiciona al sujeto y su accionar en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado. En tal sentido las experiencias y percepciones que los estudiantes construyen grupalmente estarían mediando su relación con los otros.

Por otro lado, la investigación dirigida por Hillert, F. en la cual he participado como investigadora formada (hasta mi posterior incorporación al Programa de Kaplan) "Sujetos sociales del campo profesional de la educación: los sentidos culturales en las representaciones sociales y en las prácticas curriculares de docentes de Enseñanza Media en territorios de desigualdad social " (F010), intenta dar cuenta de los sentidos y significados de los docentes de enseñanza media, en relación con las desigualdades sociales.

Ahora bien, no se puede desatender el hecho de que, desde la perspectiva de los estudios de género y sexualidades, el cuerpo constituye un espacio discursivo de intersección permanente. Al respecto y en el IICE, a partir de los trabajos de Graciela Morgade y equipo, surgen dichas intersecciones tal como puede leerse en "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes" (Morgade, 2008). El enfoque de género permite historizar las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos sexuados de mujeres y de varones, los estereotipos y desigualdades entre lo femenino y masculino. En los espacios escolares aparece de forma naturalizada la división entre varones y mujeres, asociada a la supuesta división natural de los cuerpos.

El cuerpo sexuado constituye un capítulo muy significativo en nuestro ámbito para los estudios de género, en especial dentro del campo de la educación. Podríamos nombrar numerosos trabajos realizados, tanto de Morgade como por integrantes

de equipo de investigación que dirige, que involucran en algún grado la cuestión del cuerpo en tanto cuerpo sexuado construido socialmente.³⁹

Vinculado a estas dimensiones también se encuentran los abordajes referidos a la maternidad y la educación, como lo son los trabajos de Fainsod, entre otros; las formas en que se constituyen el género y los cuerpos sexuados, a partir sobre todo currículum oculto que consolida los estereotipos sociales de la sexualidad y el género. Esta línea de investigaciones no sólo examinan las formas de construcción del cuerpo femenino sino también del masculino.

Para concluir el apartado y en líneas generales, podemos afirmar que en las investigaciones que se han referenciado, se aborda la constitución de procesos de subjetivación dentro del sistema escolar. Estos procesos involucran dimensiones mentales y corporales, pero aún así, no es posible visibilizar el planteo de un objeto de estudio específico que pueda entenderse como la construcción social de lo corporal, aún no se ha institucionalizado en la facultad de Filosofía y Letras una línea específica de estudios sobre educación y cuerpo.

En este sentido estamos avanzando hacia la institucionalización de un programa de investigación centrado en el cuerpo. Estos avances tienen como referente central mis propios trabajos, dado que, como podrá apreciarse en lo que sigue, he desarrollado un amplio trabajo de investigación que ha ido orientándose hacia la construcción social del cuerpo y la subjetividad.

IV. 6. ANTECEDENTES DE TRABAJOS PROPIOS EN EL TEMA CUERPO/SUBJETIVIDAD

Entre los años 1995-2000 he desarrollado mi proyecto personal de investigación en el programa de Investigación en Sociología de Educación (IICE) de título: "El sujeto adolescente en el contexto urbano. Comportamientos valores y consumo dentro y fuera de la escuela" Dir. por Silvia Llomovatte. Dicho trabajo se realizó

³⁹ Ver. "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes" (Villa, A, 2009)

en el marco del trabajo de Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, FLACSO, de título " Subjetividad y Juventud en los 90. Las articulaciones del poder en la escuela media. Un estudio de casos en Capital Federal". (tesis inédita,2001)

Como Adjunta a cargo de la materia Metodología de la Investigación Educativa, en la Universidad Nacional de La Pampa, dirigí y desarrollé el proyecto de investigación de cátedra "Familia y Escuela. Lo Público y lo Privado en la producción de lo social. (de lo instituido a lo instituyente). Dicho proyecto formó parte del Ubacyt "Sujetos sociales y la construcción del espacio público en educación" Ubacyt. Directora: Flora Hillert. Como producto del mismo se ha realizado la publicación del libro de mi autoría "Escuelas Familias y Mujeres" (2004). Este trabajo continúa la línea teórico- metodológica ya descripta, enfocándose esta vez en el contexto de las relaciones entre dos ámbitos institucionales, las escuelas y las familias, y su significatividad en relación con la constitución del habitus escolar (Bravin, 2004)

Además de los trabajos mencionados, quiero hacer referencia, por su relevancia, a los resultados de otro proyecto de investigación, concursado y realizado entre los años 2007 -2008 en la UIDI, (Unidad Interdisciplinaria de Investigación), del Instituto Superior de Formación Docente Dr. Joaquín V. González: "Jóvenes de sectores populares entre la Familia, la Escuela y la violencia: representaciones, relaciones y prácticas". El mismo dio como resultado un capítulo de libro en publicación internacional coordinada desde la Universidad Autónoma de México- UNAM- (Bravin, 2010). En el mismo avanzo teórica y empíricamente en líneas de trabajo que proponen un abordaje holístico de las dimensiones institucionales y subjetivas, mediante triangulación metodológica de técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y tratamiento de la información empírica. Cabe destacar que a partir de mi tesis de maestría -y en las sucesivas investigaciones llevadas a cabo respecto de la escuela secundaria,- el diálogo recurrente entre teoría y empiria ha fortalecido un conjunto de ideas y conceptos relativos a los procesos de construcción del cuerpo y la subjetividad.

En relación con los aspectos subjetivos, el enfoque relacional del poder en la institución escolar media me ha llevado a la indagación (entre otras dimensiones) de las percepciones que los docentes tienen respecto de sus estudiantes en cuanto a sus disposiciones relativas al control emocional. He observado que éstos tienden a esperar comportamientos menos controlados cuando se trata de sus alumnos jóvenes de sectores vulnerados (Bravin, 2002, 2008). Este dato podría interpretarse a la luz de los trabajos eliasianos que postulan que el control de las emociones es resultado de un proceso civilizatorio (Elías, N, 1993; Bravin, C, 2001, 2008), que pasa de la hetero-coacción a la auto-coacción, y que se manifiesta diferencialmente no sólo en diferentes momentos históricos sino también en las diferentes clases sociales.

En estas complejas relaciones dentro del campo escolar he hallado notable apoyo empírico en relación con la hipótesis que dice que la organización espacio-temporal constituye un aspecto central para pensar el devenir institucional del poder (Bravin, C, 2001). Estos hallazgos me han llevado a tipificar a las instituciones medias, aproximándome cada vez más a una concepción “ecológica” del espacio escolar (Bravin, C, 1998).

Las sucesivas investigaciones me han conducido a visibilizar la importancia de la institución en la configuración subjetiva y corporal; al respecto, el complejo espectro de condiciones materiales y simbólicas que constituye a toda institución, funciona como un sistema relacional relativamente estable sostenido tanto por las representaciones colectivas como por las percepciones específicas de los agentes de cada establecimiento. Existe un mundo de carne y signos que se despliega cotidianamente en las instituciones y que interroga al cuerpo socialmente tratado como objeto de estudio sociológico.

Los significados depositados en los cuerpos, (opacos al conocimiento inmediato) definen la situación en un determinado marco de relaciones sociales, información que será interpretada por los actores sociales y usada en el desarrollo de sus

relaciones y prácticas (Bourdieu, P, 1975,1995, 1997; Bravin, C, 2014; Goffman, E, 2006).

Ya en estas primeras investigaciones se ponía de manifiesto que el cuerpo, objeto de coacciones y auto-coacciones, ha sido modelado y civilizado, llevado a controlar la expresión de la emotividad y restringir las funciones corporales al ámbito de la vida privada, a lo largo de lo que Elías denomina un proceso histórico, sociogenético y filogenético (Bravin, 2001, 2008; Kaplan, C, 2006, 2014).

Mi trabajo sobre la conflictividad en la escuela media puso de relieve que es necesario plantearse y “hacer ver” las diversas formas en que se instituye lo social en la subjetividad como violencia inscripta simbólica y materialmente en los cuerpos, a través de los cuerpos (Bravin, C., 2010). En este sentido consideré relevante profundizar el conocimiento de la experiencia de la corporalidad en la institución escolar, especialmente en el caso de los jóvenes en contextos de exclusión, mediante un estudio de dos casos en escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El proyecto exploratorio-descriptivo centró el trabajo de campo en la administración de encuestas a padres y estudiantes así como en entrevistas a profesores directores y preceptores.

Para finalizar, mi proyecto de investigación personal ya culminado (UBACYT F807) de título: “Corporalidad y Subjetividad: Cuerpo y producción de identidad en la escuela” (2006-2009), se centró en el análisis de los aportes teóricos de las ciencias sociales respecto de la construcción del cuerpo y la personalidad social. En este sentido me aboqué en primer lugar a explorar la literatura a fin de reconstruir un conjunto de conceptos que suelen usarse en contextos similares de análisis, produciendo varios artículos publicados en revistas especializadas.

Bibliografía de la Primera Parte

Arboleda Gómez, R. (2009). *Cultura corporal: miedo, identidad y resistencia*. Recuperado el 2012, de [http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%205%20%E2%80%93%20Corporalidad%20y%20Subjetivaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo%20contempor%C3%A1neo/GT%205-Ponencia%20\[Arboleda\].pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%205%20%E2%80%93%20Corporalidad%20y%20Subjetivaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo%20contempor%C3%A1neo/GT%205-Ponencia%20[Arboleda].pdf)

Ayus Reyes, R y Erosa Solana, E. (Dic. 2007 – Mayo 2008). El cuerpo y la Sociología. *Revista Pueblos y Fronteras digital* Núm. 4, .

Bajtín, M. (2003). (2003) *“La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento”*. España: Editorial Alianza Universitaria.

Benedict, R. (1971). *“El hombre y la cultura”*. Buenos Aires: . Centro Editor de América Latina S.A. .

Biolatto, H. (2008). *Cuerpo y corporalidad en educación especial pesándolos como instrumentos de aprendizaje y de enseñanza*. Recuperado el 20 de Setiembre de 2010, de Sitio Web: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias_eje_1/Biolatto.pdf

Borsotti, C. (2009). *“Temas de metodología de la investigación”*. Buenos Aires: Miño y Dávila, S.R.L.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1999). *“Meditaciones Pascalianas”*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1988). *“La Distinción”*. Madrid: Ed. Taurus.

Bourdieu, P. (1995). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Bravin, C. (2000). "Apuntes para la investigación teórico-empírica en el marco de la Sociología de la Educación". *ANUARIO 2000. Año 2 N° 2 .ISSN 1514-6227 .*

Bravin, C. (2007). "Cuerpos, subjetividades y educación: aportes de la sociología clásica a los desarrollos actuales". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Fac. Filosofía y Letras. UBA. , N° 25 año XXV . ISSN 0327-7763.*

Bravin, C. (2009). Subjetividad y Corporeidad en el abordaje sociológico. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas (A.L.A.S.) , 1 (1), 105-125.*

Bravin, C. (2008). *“Contribuciones de la teoría de Norbert Elías a la sociología del cuerpo y las emociones”*.

Bravin, C. (2013). "Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas y nuevos desafíos". En AAVV, *Culturas Estudiantiles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bravin, C. (1998). "Dispositivos institucionales y juventud urbana: campo escolar, habitus y poder en el nivel medio". *Rev. PROPUESTA EDUCATIVA N° 18- ABRIL 1998- ISSN 0327-4829. FLACSO. Bs.As.*

Bravin, C. (2014). *El cuerpo como construcción social e histórica: notas sobre los aportes de Mauss y Foucault*. Ponencia-II Jornadas Internacionales: "Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación., IICE, UBA, Buenos Aires.

Bravin, C. (2014). Ferramentas teóricas para uma articulação possível entre Bourdieu e Goffman. Corpos, subjetividades e instituições . En C. C. Sarat, _____(2014) *Capítulo: Ferramentas teóricas para uma articulação possível entre Bourdieu e Goffman. Corpos, subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina*" (págs. 201-215).

Bravin, C. (2010). Los jóvenes en contextos de pobreza y violencia. La institución social en el cuerpo y el cuerpo en la institución. En AAVV, *DESIGUALDADES SOCIALES Y CIUDADANÍA DESDE LAS CULTURAS JUVENILES EN AMÉRICA LATINA*. México: Facultad de Cs. Soc. Universidad Autónoma de México y Editorial Porrúa S.A.

Bravin, C. (2001). *Subjetividad y Juventud urbana en los '90. Las articulaciones del poder y la escuela media. Un estudio de casos en Capital Federal”*. Buenos Aires: Tesis de Maestría. Inédita.

- Briuoli, N. (2007). *La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales*. Recuperado el 22 de Setiembre de 2010, de <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/201/189>
- Citro, S. (2012). *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos.
- Citro, S. (2011). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- D'Hers V, Galak, E (comp). (2011). *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes y discursos en perspectiva (e-bok)*. Estudios sociológicos edit.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza, filosofía práctica*. Bs.As.: Fábula Tusquets editores.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos VII, nº 21* .
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal editor.
- Elías, N. (1993). *"El proceso de la civilización"*. Buenos Aires: FCE.
- Filloux, J. (1967). *"La Personalidad"*. Buenos Aires: Cuadernos de Eudeba.
- Fossatti, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año VI- Nº 1*
- Foucault, M. (1982). *La verdad y las formas jurídicas*. Madrid: Gedisa.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- Foucault, M. (1996). *Vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Seca*. Buenos Aires: Troquel educación.
- Fromm, E. (1984). *El miedo a la libertad*. Mexico: Ed. Paidós.
- Funes, E. (2011). *Subjetividad y sociedad en la teoría de Emilio Durkheim*. Recuperado el 2014, de <file:///C:/Users/CB/Documents/1111/20-Funes-Durkheim.pdf>
- Goffman, E. (2001). *"La presentación de la persona en la vida cotidiana"*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1984). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guinsberg, E. (2004). De qué hablamos cuando hablamos de subjetividad?. *Topía Revista - Año XIII- Nº 40- Abril 2004* . <http://www.topia.com.ar/revistas/revista40.htm> .
- Heinich, N. (1999). *"Norbert Elías. Historia y cultura en occidente"*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión SAIC.
- Hernández Salamanca, O. (2010). *La noción de la subjetividad en el concepto de la acción social y en el pensamiento narrativo*. Recuperado el 2014, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/viewFile/10430/9590>
- Hirsch, S. (2008). *El cuerpo por asalto: la amenaza de la violencia sexual en el monte entre las mujeres tobas del oeste de Formosa*. Buenos Aires: Biblos.

- Kaplan, C. (2014). "O capital emocional: traçando linhas em pesquisa educativa" . En C. C. Sarat, en *Educação, Subjetividade e Diversidade: pesquisa no Brasil e na Argentina* . Londrina: UEL.
- Kaplan, C. c. (2013). *Culturas estudiantiles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2006). "*Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Klimovsky, G. (1998). *La inexplicable sociedad*. Buenos Aires: AZ editora.
- Le Breton, D. (2000). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Le Bretón, D. (2002). *La Sociología del cuerpo*. Bs.As: Editorial Nuev Visión.
- Le Goff. (1992). ¿La cabeza o el corazon? El uso político de las metáforas corporales durante la Edad Media. En M. N. Feher, *Fragmentos para una historia del cuerpo humano. Parte tercera* . España: Taurus ediciones.
- Linton, R. (1970). *Estudio del hombre*. México: FCE.
- López, A. L. (2009). *Cuerpo y sujeto del encierro: Abordaje exploratorio sobre un dispositivo institucional de máxima seguridad para adolescentes con causas penales en la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado el 2010, de http://www.antropologiadelasubjetividad.com/trabajos_investigacion_antropologia.htm
- Marx, C. (2004). *Manuscritos económico filosóficos de 1944*. Buenos Aires.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología* . Madrid: Editorial Tecnos.
- Merleau, Ponty, M (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.
- Morgade, G. (2008). *Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado*. Ponencia. VII Seminario RED ESTRADO-Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires.
- Muñoz, L. V. (2008). *Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial*. Recuperado el 2010, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200007&script=sci_arttext
- Nisbet, R. (1977). "*La formación del pensamiento sociológico*". Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Oyola, C y Fossati, M.C. (2000). *La visible invisibilidad del cuerpo del docente-Una dimensión ausente en la investigación de la calidad educativa*. Ponencia presentada al II Congreso Internacional de Educación- UBA, Buenos Aires.
- Oyola, Carlos / Fossati, M. Cristina. (2000). El cuerpo/sujeto en las prácticas escolares: ausencia y exclusión en la investigación de la calidad educativa. (C.-U. N. Comahue, Ed.) *Revista Pilquen* Nº 3 .
- Pateti, Y. (2007). Recuperado el 2012, de Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo.Paradigma, v. 28 n.1 Maracay jun.: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512007000100006&script=sci_arttext
- Pedraza, Z. (2008). "*Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina*". Recuperado el 2010, de http://antropologia.uniandes.edu.co/zpedraza/Poly_Esteticas_del_Cuerpo.pdf
- Piaget, J. (1986). "*Estudios sociológicos*". Barcelona: Planeta Agostini.

1992., Reimel de Carrasquel. (1992). La calidad de vida del profesorado de la Universidad Simón Bolívar: resultado de una prueba piloto". *La Educación. Revista Interamericana del Desarrollo Educativo*.

Rizo, M. (2006). *Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales*. Recuperado el 2010, de http://WWW.BIFURCACIONES.CL/006/BIFURCACIONES_006_RIZO.PDF - 275K

Sabido Ramos, O. (2010). "El cuerpo y la afectividad como objetos de estudio en la Sociología. Ángulos de lectura en América Latina". Toronto, Canadá: (Ponencia para Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos).

Samaja, J. (1995). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: E.U.D.E.B.A. .

Scribano, A (comp). (2007). *Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones*. Córdoba: CEA. Universidad Nacional de Córdoba. Jorge Sarmiento editor.

Scribano, A. (2013). *Teoría social, cuerpo y emociones (e-book)*. Estudios sociológicos.

Scribano, A y Figari, C. (2009). *Cuerpo (s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Clacso-Ciccus.

Scribano, A.(comp.). (2013). *Teoría social, cuerpo y emociones*. Buenos Aires: Estudios sociológicos editora.

Sennett, R. (2000). "La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo". Barcelona: Editorial Anagrama.

Sennett, R. (1986). *La Autoridad*.

Sennett, R. (2004?). *La cultura del nuevo capitalismo*.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Simmel, G. (2002). "Sobre la individualidad y las formas sociales". Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Tarruella, N, Rodríguez, L. (2008). La mirada en la organización corporal del / la docente. *Pilquen sección Psicopedagogía, año 10, Nº 5*.

Toledo, D. L. (s.f.).

Toledo, De La Garza. (2000). "Subjetividad, Cultura y Estructura". Biblioteca virtual de Clacso.<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mexico/lztapalapa/garza.rtf>.

Villa, A. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Weber, M. (1964.). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

Yanez Canal, C. (2008). *La gestión cultural de la corporeidad o la gestión de una estética de la existencia*. Obtenido de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/CYanez.html>.

Zabludovsky, G. (s.f.). Subjetividad y Sociología.

Zabludovsky, G. (2011). *Subjetividad y Sociología*. Recuperado el 2014, de <http://ginazabludovsky.files.wordpress.com/2011/08/subjetividad-y-sociologc3ada.pdf>

Segunda Parte

“Desarrollos teóricos. Aportes de la Ciencia Social para pensar la construcción social del cuerpo y la subjetividad”

En esta segunda parte se desarrolla la elaboración teórica del objeto de conocimiento. Incluimos tanto la reconstrucción de distintos abordajes teóricos, en lo que tienen de relevante para esta tesis, hasta discusiones y reflexiones propias suscitadas a la luz de estas teorías. Dado que partimos de considerar el “cuerpo” en su doble forma de existencia sociológica, objetiva y subjetiva, se impone considerar la experiencia del cuerpo que va necesariamente unida a las categorías con las que es pensado. Asimismo, se exponen las dimensiones históricas del cuerpo desde la antigüedad clásica hasta la modernidad y el concepto de cuerpo-máquina. También abordamos las vicisitudes del cuerpo en el capitalismo industrial y el impacto del poder de clase y de género en la construcción social del cuerpo. En el último capítulo se abordan los aspectos centrales de la articulación teórica entre Goffman y Bourdieu así como generalidades respecto de los escenarios y actores propios de la formación docente.

CAPÍTULO I

CUERPO Y PERSONA. UNA PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA

“Yo” soy mi alma, yo en tanto que sujeto que se sirve de medios para la acción, soy quien se vale de mi cuerpo. Yo soy un alma que tiene un cuerpo: el sujeto de todas estas acciones corporales, instrumentales, de lenguaje, es el alma, el alma en tanto que se sirve del lenguaje, de los instrumentos y del cuerpo” (Foucault, 1994, pág. 47)

“A través de las acciones diarias del hombre, el cuerpo se vuelve invisible, ritualmente borrado por la repetición...(...)” (Le Breton, 2000, pág. 93)

I.1. EL CUERPO EN LA EXPERIENCIA COTIDIANA

Los estudios realizados en el campo de las ciencias sociales han demostrado que la experiencia contemporánea de lo corporal transcurre en una doble percepción: ser un cuerpo/tener un cuerpo. La experiencia de tener un cuerpo adquiere significado en el momento en que lo sentimos como un objeto que nos pertenece, que existe algo que lo trasciende, y ese algo es el propio “yo” diferente del cuerpo.

Ser una persona no se reduce a tener un cuerpo o un alma, obviamente, pero la forma en que frecuentemente lo expresamos coloca al cuerpo en un lugar subordinado. Nuestra cultura asume que el alma rige los aspectos más elevados de la persona, y el cuerpo los más bajos y depreciables. De manera que persiste una concepción dualista que separa el “yo” de su realidad carnal, escindiéndolo en alma y cuerpo, sustancia y forma.

Sin embargo la experiencia fenoménica inmediata del cuerpo generalmente está integrada. La percepción de ser una “persona” no distingue entre “ser” y “poseer” un cuerpo, aunque no se reduzca la existencia humana al hecho corporal, sino más bien todo lo contrario.

La tensión entre estas dos formas de auto-percepción del cuerpo se quiebra en uno de los polos en la medida en que diferentes circunstancias actúen en nuestra vida; dependerá de los vaivenes del sistema cuerpo físico, biológico y social,

entre grados de enfermedad y estilo de vida, equilibrio orgánico y estética cotidiana (Le Breton D. , Antropología del cuerpo y Modernidad, 2000). Por ejemplo una enfermedad grave instaura una cierta distancia entre el yo y el propio cuerpo, percibiéndose este último como una resistencia a nuestra persistencia en el ser, de modo que se interrumpe así la experiencia indivisa de la persona. Existen también otras experiencias límites que desbordan la experiencia cotidiana del cuerpo. Volveremos sobre esta cuestión.

Ahora bien, nuestro cuerpo dispone de un aparato perceptivo que a través de las conexiones nerviosas con el cerebro da entrada al mundo sensible, al cual pertenece también nuestro cuerpo. Nos interesa subrayar esta fenomenología de la percepción. Dado que el cuerpo se percibe a sí mismo, tenemos pues una situación paradójica: experimentamos nuestro cuerpo acorde a lo que el mismo cuerpo nos ofrece a la percepción. Es decir, es el cuerpo quien propicia las condiciones de todas nuestras percepciones, incluida la percepción de sí mismo, en tanto organismo que percibe y es percibido.

En este punto es pertinente citar la forma en que Merleau Ponty formula fenomenológicamente el estatuto ontológico del cuerpo:

“La presencia y ausencia de los objetos exteriores solamente son variaciones al interior de un campo de presencia primordial, de un dominio perceptivo sobre los que mi cuerpo tiene poder. No solamente la permanencia de mi cuerpo no es un caso particular de la permanencia en el mundo de los objetos exteriores, sino que este no se comprende más que por aquella; no solamente la perspectiva de mi cuerpo no es un caso particular de la de los objetos, sino que la presentación perspectiva de los objetos no se comprende más que por la resistencia de mi cuerpo a toda variación perspectiva. Si es preciso que los objetos no me muestren nunca más que una de sus caras, es porque estoy en un cierto lugar desde el que las veo, pero que yo no puedo ver. (Merleau Ponty, 1993, pág. 109)

Queda claro que el cuerpo tiene una existencia objetiva, pero el cuerpo no es asimilable a cualquier otro objeto en el espacio tiempo. En todo caso su dimensión objetiva es sui géneris, pues es objeto y sujeto a la vez, dado que hace la

experiencia sensible del mundo externo y del mundo interno en sí mismo, a partir de sí mismo.

A tono con la concepción mencionada, hay que subrayar que la conciencia ingenua cree que el mundo se le aparece como realidad en sí, no como percepción mediatizada por el sistema cuerpo: *“No imagina que el cuerpo o que representaciones mentales formen como una pantalla entre ella misma y la realidad. Lo percibido es aprehendido de una manera individual como “en sí”...”* (Merleau Ponty M. , 1976, pág. 261)

En la medida en que el mundo objetivo no es sino la reconstrucción perceptiva de nuestra mente, la experiencia sensible del mundo no nos revela en forma inmediata este hecho fenoménico. Esto es, nuestros sentidos son engañosos, tal como lo ha planteado Descartes. Si como lo concebía Kant percibimos el fenómeno nunca el nómeno, no somos conscientes de ello en la experiencia de la vida cotidiana, que después de todo se nos ofrece como un “en sí”. Merleau Ponty formula del siguiente modo las relaciones entre el alma y el cuerpo en relación con la conciencia perceptiva: *“Me parece más bien que mi percepción es como un haz de luz que revela los objetos allí donde están y manifiesta su presencia, hasta entonces latente.* (Merleau Ponty M. , 1976, pág. 259)⁴⁰

El hecho de que el mundo sea un constructo fenoménico ha sido tratado por la sociología del conocimiento que postula que la vida social, tal como la experimenta cotidianamente la conciencia, consiste en una construcción social de la realidad (Berger, P y Luckmann T., 2001)⁴¹. Interesa rescatar también de estos autores la forma en que formulan las dos dimensiones que se abordan en esta tesis, (postulando complementariedad entre las perspectivas metodológicamente

⁴⁰ La perspectiva gestáltica de Merleau Ponty se retoma aquí, aunque brevemente, debido a la influencia que ha tenido en la obra de Bourdieu. No obstante la fenomenología ha sido retomada también por otras teorías de tipo interpretativas, como el interaccionismo de B y L y la microsociología de Goffman.

⁴¹ “...sostenemos que la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social del conocimiento” (Berger, P y Luckmann T., 2001, pág. 15)

antagónicas, en tanto que parciales, de Durkheim y Weber) *"Es justamente el carácter dual de la sociedad en términos de facticidad objetiva y significado subjetivo lo que constituye su "realidad sui géneris"..."* (op.cit, pág. 35). Esto mismo puede ser aplicado al conocimiento del cuerpo en tanto objeto sociológico, siempre que se tenga presente que el cuerpo es en sí mismo una "realidad sui géneris".

El conocimiento sociológico aplicado a nuestro objeto, problematiza las experiencias, las representaciones y los significados del cuerpo a lo largo de la historia humana. Lo cierto es que el cuerpo forma parte del mundo intersubjetivo cotidiano, para el cual el cuerpo es una evidencia a-problemática, dado que *"El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando quiero desafiar esta imposición debo hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil"* (Berger, P y Luckmann T., 2001, pág. 41)

Retomando en buena medida la fenomenología de Schutz (entre otras perspectivas), la teoría interaccionista de Berger y Luckmann plantea que estamos inmersos en una vida familiar- en todo sentido-; la realidad de la vida cotidiana de la que hablan Berger y Luckmann (2001) se nos presenta de manera ordenada⁴². Según los autores la cotidianidad se presenta a la conciencia con grados diferentes de proximidad, según el acceso que se tenga a la manipulación corporal de esa realidad, siendo el cuerpo su condición de posibilidad. El mundo de la actividad cotidiana nos reenvía así a lo que hacemos, hemos hecho o haremos: acciones que puedo llevar a cabo y para lo cual necesito del cuerpo. La vida cotidiana forma parte de una realidad intersubjetiva: no se puede existir sin interactuar constantemente con otros: *"El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana"* (Berger, P y Luckmann T., 2001, pág. 41). En la interacción fundamental "cara a cara", se

⁴² "La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del 'aquí' de mi cuerpo y el 'ahora' de mi presente" Berger y Luckmann, op.cit, pág. 39.

despliegan comportamientos socialmente tipificados como adecuados a las situaciones diferentes en las que nos desempeñamos. Tipificaciones que se adquieren a través de la socialización.⁴³

Dicho lo anterior, queda claro que pensar sociológicamente el cuerpo y su dimensión cognitiva, implica considerarlo como la condición de posibilidad de toda acción social, de toda interacción, en fin de toda sociedad humana, y como tal, altamente sensible a las variaciones de estructuras, escenarios y paisajes del mundo social. El cuerpo registra en su superficie los signos de la geografía social, se cubre de significados y significantes culturales y opera comunicando las pautas sociales y culturales, las formas de clasificación que organiza el drama sociológico, en y a través de los cuerpos.

De modo que pensar sociológicamente el cuerpo implica asumir que, -del mismo modo que la sociedad-, el cuerpo existe de manera objetiva y subjetiva; ello nos habilita a proponer que en el cuerpo se encarna la sociedad, a la vez que la sociedad ofrece una existencia subjetiva al cuerpo siempre que la cultura acuña nociones y representaciones que nos dicen qué es el cuerpo humano. Reconstruir los principales mojones históricos de esta trayectoria cultural del cuerpo es la tarea que asumimos en los próximos capítulos.

Como puede anticiparse, son varios los recorridos teóricos a realizar, dado que el cuerpo existe no solo biológicamente y socialmente, sino también simbólicamente, bajo la forma de un saber de sentido común, por un lado, y bajo la forma de un saber filosófico y científico, por el otro. Le Bretón (2000) distingue entre un saber popular y un saber erudito del cuerpo.

El saber sobre el cuerpo tiende a constituirse como una realidad autoevidente para el sentido común. Esta naturalización del cuerpo -dado su doble carácter de organismo y de realidad sociológica conjuntamente-, posiblemente sea más potente que la visión de sentido común que se construye en relación con otros

⁴³ Al respecto se retoma la noción durkheimniana de socialización. ver Durkheim, E. (1965). *Sociología y Educación*. México: FCE.

objetos de estudio. De modo que la construcción de un concepto sociológico de “cuerpo”, (y en cuanto tal, escindido del sentido común desnaturalizado), implica un esfuerzo notable, que no hacemos salvo impelidos por un análisis de tipo filosófico, antropológico o sociológico.

Ser un cuerpo/tener un cuerpo

En la medida en que la vida cotidiana resulta un refugio seguro, una especie de espacio transicional del adulto, la trama de relaciones sirve también para amortiguar los efectos de la sociedad sobre nuestra vida íntima, haciendo de la existencia algo “natural” y relativamente fluido. La realidad ordenada a la que refieren Berger y Luckmann es también la realidad ordenada de **los usos del cuerpo**. Si como plantea Le Bretón (2000) *“La vida cotidiana es el lugar privilegiado (...) de este encuentro con el sentido, con la comunidad del sentido...”* (pág. 93), lo inesperado, lo que queda fuera de la rutina y lo cotidiano, produce angustia.

La vida cotidiana con su transparencia diluye la extrañeza de las cosas, dotándolas del saber tranquilizador del sentido común. Y esa capa ilusoria tiñe también nuestra realidad corporal, haciendo transparente el cuerpo, de modo que no reparamos en él. Dicho esto, resultaría absurdo pretender diferenciarnos de nuestro cuerpo. Vale la pena recordar la bella expresión con que iniciamos el capítulo *“el cuerpo se vuelve invisible, ritualmente borrado por la repetición...(...)”* (Le Breton, D., 2000, pág. 93). Este borramiento del cuerpo desaparece cuando atravesamos situaciones que ponen en riesgo el equilibrio de la salud o la existencia, cuando el dolor traspasa ciertos umbrales y el cuerpo es sede de una incomodidad insoportable. Allí abandonamos la experiencia monista de lo corporal (unidad entre el sujeto que actúa y su cuerpo) en la vida cotidiana. Experimentamos otra realidad: tenemos un cuerpo, que duele, incomoda, no nos sirve para hacer lo que siempre hacemos y nos recuerda que la muerte existe. La restricción dolorosa del uso del propio cuerpo introduce la dualidad de ser una persona que tiene un cuerpo al cual ya no puede gobernar.

La socialización introduce la sociedad en nuestra percepción corporal, de modo que reduce las dualidades, y nos familiariza con la existencia. Como diría Bourdieu, tiene el poder de hacernos ver y hacernos creer en una sola realidad: la que percibimos (Bourdieu, 1990). El saber ser y saber hacer del ser social que

genera el proceso educativo, (incluida la forma espontánea del mismo), genera un efecto de verdad, propio de toda relación de poder. (Foucault M. , 1996 a)

Sin embargo en situaciones límite como por ejemplo la vida en los campos de concentración, el hombre en cautiverio experimenta no solo dualidad, sino más bien un dualismo en el cual la conciencia adquiere peso y se vivencia el propio cuerpo con desgarramiento, como algo que se opone a su voluntad de vivir, un cuerpo contra el cual hay que luchar para sobrevivir. Finalmente el campo de concentración opera mediante el borramiento absoluto del cuerpo/persona, siendo la persona apenas un cuerpo maltrecho y doloroso, pues se la ha despojado de todos sus otros atributos humanos.

Ahora bien, en la vida cotidiana, el cuerpo presente-ausente, al decir del antropólogo, el cuerpo condición del hombre, no deja como tal de producir y registrar sentido.(Le Breton, 2000).

La mayoría de las personas tenemos una experiencia del cuerpo que no es más que la vivencia espontánea de la condición corporal del hombre-, que lleva implícita una experiencia interna afectiva y cognitiva, dimensión simbólica en la cual el cuerpo es emoción y concepto.

Dado que el cuerpo humano compone la subjetividad contiene todas las marcas sociales que hacen a la existencia de la “persona” como sujeto social y como individuo (indiviso). De modo que uno de los itinerarios necesarios es desentrañar como ha devenido “persona” el cuerpo humano socialmente atravesado, como ha emergido en la historia de la especie, el concepto “persona” para dar cuenta de la dimensión moral y volitiva del ser humano, del yo encarnado. En este aspecto, los estudios pioneros sobre la persona y el yo, así como otros trabajos en clave histórica y antropológica, serán revisados a continuación en la medida en que estén abocados a los significados del cuerpo en la historia.

I.2. LA NOCIÓN DE PERSONA

El intento de ir más allá de la transparencia (ilusoria) de la realidad corporal del hombre, para acceder a la dificultosa tarea de construir un concepto teórico-sociológico del cuerpo, nos lleva a plantear el hecho incontrovertible de que no todas las sociedades humanas distinguen al hombre de su cuerpo, y de que las nociones de persona y de cuerpo tal como nos las apropiamos hoy, están imbricadas de forma sustantiva.

Para el antropólogo y el sociólogo es una evidencia irrefutable que las distintas sociedades han construido concepciones y representaciones propias y muchas veces diferentes acerca del cuerpo y sus usos, y también de lo que es la persona. Concomitantemente, la experiencia del cuerpo ha ido transformándose a lo largo del tiempo.

A fin de introducirnos en la cuestión del vínculo que une al cuerpo y a la persona es preciso indagar sobre los orígenes de la noción de persona y de “yo”. Uno de los pioneros en este tipo de estudios ha sido Mauss, de la escuela durkheimniana, del cual partiremos en el siguiente desarrollo, y cuya impronta en este trabajo puede notarse a través de los trabajos de Bourdieu, Elias, Foucault y Goffman, para nombrar las fuentes teóricas de más peso en esta tesis.

Marcel Mauss, considerado uno de los primeros en estudiar las nociones de persona, y de “yo” en su desarrollo histórico, ha contribuido también al conocimiento de los aspectos sociales que hacen a la corporalidad como constructo cultural, mediante el estudio de las técnicas corporales. Sus estudios abonaron el campo de lucha contra el racismo que consideraba al hombre como producto de su cuerpo, reduciéndolo a sus determinantes biológicas.

En el siglo XIX se desarrollan estudios sobre el cuerpo que responden a dos perspectivas opuestas. Por un lado concepciones que plantean tácitamente la impronta social en el cuerpo; por otro lado, desarrollos que enfatizan las determinantes biológicas sobre el hombre. Estas últimas se han tomado como base o fundamentos para teorías que legitiman tanto el status quo como las teorías de tipo racistas y han servido para legitimar las desigualdades e injusticias

sociales. Tal es el caso de la frenología, entre otras concepciones que “medían científicamente” las características biológicas y corporales de los hombres. (Le Breton D. , 2002). Todas estas perspectivas podrían englobarse en lo que Kaplan (2008) describe como racismo de corte biologicista. Ahora bien, justamente lo objetable de estas visiones del mundo es que lesionan gravemente a la persona humana, al concepto y la experiencia que tenemos hoy de lo que es la persona.

Formado en la escuela francesa de sociología y antropología, que tal como ya adelantamos se ha ocupado de estudiar la historia social de las categorías del espíritu humano. Mauss entiende con Durkheim que las categorías de pensamiento son productos sociales y por lo tanto no son inmutables. Así lo sostiene en *“Sobre una categoría del espíritu humano: la noción de persona y la noción del “yo”*, donde va recorriendo las representaciones colectivas sobre las mismas en distintas culturas a lo largo del tiempo. (Mauss, 1979).

En dicha obra, de carácter exploratorio y planteada como primeros estudios que requieren continuidad, plantea la relación entre personaje, persona, máscara y nombre al interior del clan primitivo, así como la función que éstos cumplen respecto de los antepasados y la perpetuación de las almas y el linaje.

El nombre de la persona cumple la función social de perpetuar tanto las almas como las posesiones, mediante la reencarnación en el cuerpo de los herederos que llevan el mismo nombre: *“La perpetuidad de las cosas y de las almas solo está asegurada por la perpetuidad de los nombres...”* (Mauss, 1979, pág. 316)

La persona está indisolublemente ligada al nombre y el mismo está ligado a los antepasados, por lo que ser persona remite a una comunidad humana. Mauss concluye que la noción de persona, en muchas sociedades primitivas ha jugado el papel de encarnar una función social: la máscara del personaje representa en el plano religioso y familiar del clan, una función vital, encarna instituciones sociales. La persona queda subsumida en el personaje, en el clan, que le da su identidad y su función.

Esto mismo ha ocurrido en China, donde el nombre, la forma de vida, la apariencia, la cara, remiten al orden de los nacimientos y las clases sociales.

De modo que en estas sociedades se desconoce la noción de persona como individuo, pues el nombre designa un lugar social, una categoría social perteneciente al mundo colectivo, a diferencia de lo que sucede en nuestras sociedades contemporáneas fundadas en el individualismo, herederas de la tradición grecorromana.

Una de las pocas civilizaciones que habría desarrollado la noción de persona como individuo es la romana.

La persona en la Roma antigua

Serían los latinos (Roma) quienes habrían creado la noción occidental de persona, conservando en la palabra el origen ritual de la máscara. Esto implica que la noción de persona ha pasado de significar personaje o mascarada a remitirnos a un hecho de derecho, como resultado de la evolución del derecho romano cuyas bases hemos heredado.

Según la etimología, el término “persona” viene de per/sonare -la máscara a través de la cual (per) resuena la voz (del actor)- y sería de origen etrusco, quienes probablemente la habrían tomado del griego prósopon que significa rostro, cara o persona

La Roma clásica va a incorporar la noción de persona como algo más que el resultado de una organización social, la persona: *“... más que el nombre o el derecho de un personaje o de una máscara ritual, es fundamentalmente un hecho de derecho” (Op.cit.: 323)*

Es de este modo que aparece históricamente el derecho a la persona, del cual quedaba excluido el esclavo (quien carecía de cuerpo, antepasado, nombre y bienes propios). En esta trayectoria, la noción de persona toma distancia de la de personaje artificial, máscara, papel de comedia y/o tragedia. *Dice Mauss:*

“Considero que leyendas como la de Brutus y sus hijos, final del derecho del pater de matar a sus hijos...exterioriza la adquisición de la persona por los hijos...(…)Creo que el levantamiento de la plebe, el pleno derecho de ciudadanía que adquierenlos miembros de la plebe de las gentes fue decisiva. Con ello se transformaron en ciudadanos romanos todos los hombres libres de Roma, todos adquirieron la persona civil...” (pág.324)

Es interesante que los filósofos latinos y griegos (desde los siglos II a.C al V d de C) hayan dado a la noción de Persona un sentido moral agregado al jurídico, -en el sentido de un ser consciente, independiente, autónomo libre y responsable-.

Finalmente el cristianismo aportará el fundamento metafísico.

”A las funciones, honores, cargas y derechos se añade la persona moral consciente.(…) El recorrido es complejo, de una simple mascarada se pasa a la máscara, del personaje a la persona, al nombre, al individuo: de este se pasa a la consideración del ser con un valor metafísico y moral, de una conciencia moral a un ser sagrado, y de éste a una forma fundamental del pensamiento y de la acción” (Mauss, 1979, pág. 327)

Encontramos en este recorrido la metamorfosis histórica por la cual el término persona nos remite a la “Unidad” de las tres personas del Dios cristiano, el “indiviso” (individuo) y también a la persona humana como cuerpo y alma, conciencia y acto, sustancia y forma: *“La persona es una sustancia racional indivisible e individual. Solo faltaba transformar esta sustancia racional individual en lo que es ahora, una conciencia, en una categoría, y eso fue obra de un largo trabajo por parte de los filósofos” (op.cit., pág.330)*

Valga recordar que el derecho a la persona no es aún hoy en día un derecho universal, no sólo en términos simbólicos sino también en términos jurídicos. Es el caso de los niños que progresivamente van ganando el carácter de sujeto de derecho. Las mujeres son un triste ejemplo de personas adultas que por estigmatización debida a su género han sido consideradas con igual estatuto que

los niños y esclavos, no sólo en la antigüedad sino también en la modernidad, hasta entrado el siglo XX.⁴⁴

Pero aún falta un paso en esta evolución de la noción de persona, la emergencia del “yo”. Mauss lo plantea así, (a la manera de una discusión de ideas con buen fundamento aunque porque aclara que aporta escasas pruebas, pues constituye una línea de futuras investigaciones):

“La noción de persona tenía que sufrir otra transformación antes de convertirse en la que es desde hace menos de siglo y medio, la categoría del “yo”. Lejos de ser una idea básica, innata y claramente inscrita desde Adán en el fondo de nuestras almas, continúa creándose hoy en día, aclarándose, especificándose e identificándose con el conocimiento de uno mismo, con la conciencia psicológica” (pág.331)

La ciencia social registra toda una tradición de pensamiento, sobre todo weberiana, que estudia las consecuencias culturales, sociales y económicas que introdujeron el cisma de la iglesia y las ideas protestantes. Mauss también va a plantear que la división eclesiástica viene a cristalizar la idea base de un “yo” como conciencia: persona igual a “Yo”; “Yo” igual a conciencia.

Si bien no es la intención aquí de profundizar en un tema tan vasto y complejo, (lo que además nos desviaría de los objetivos planteados), es necesario recordar que los hombres han sido (y son todavía) pensados como personas que tienen cuerpo y alma y que hasta finales del s. XVIII se ha discutido acerca del alma, si ésta es sustancia o descansa en una sustancia, si es una o divisible, si es la naturaleza del hombre o es una de sus dos naturalezas.⁴⁵

⁴⁴ De hecho en la edad media los siervos o adscriptos de la gleba tampoco eran jurídicamente libres, no podían contratar ni vender su fuerza de trabajo, ni trasladarse a otras tierras motu proprio. Jurídicamente no gozaban de los derechos de la persona libre.

⁴⁵ En el campo filosófico, Descartes encuentra en el alma la función del pensamiento racional, deductivo, y en los sentidos la fuente de la duda: Cogito ergo sum (Descartes, 2004)

En este breve repaso no se nos puede escapar el aporte de Sigmund Freud en los comienzos del siglo XX. La “herida narcisista” que sus ideas producen en la cultura parte de habernos mostrado que las decisiones y conductas que consideramos productos de un “yo” plenamente consciente, no son tales. Que una porción considerable de nuestros contenidos mentales, de nuestro siquismo, no llegan a la conciencia, y que por lo tanto, nuestras conductas no tienen un sustrato absolutamente consciente.

Como constituyente de la estructura de la personalidad, el “yo” es solo la instancia ejecutiva, flanqueada por un “ello” (pulsiones primarias) y un “super yo”, la instancia moral, una especie de conciencia moral de la sociedad, similar a la conciencia colectiva de Durkheim, que coacciona nuestras conductas y nos imponen ciertas formas de ser y hacer. Si para Freud ese sería el origen del malestar cultural de la humanidad, una especie de neurosis masiva resultado de la oposición entre sociedad y naturaleza, individuo y sociedad, (Freud, 1979) para Durkheim es la condición de posibilidad del ser social, en suma, de la mismísima condición humana, por lo cual no existiría tal oposición.

En ciertas ocasiones los desencuentros entre el psicoanálisis y las teorías sociológicas se centran en esta diferencia sustancial. Nuestra mirada se inscribe en la postura sociológica que no encuentra tal disyunción entre individuo y sociedad. Así lo ha planteado el pensamiento sociológico clásico y contemporáneo. Piénsese no sólo en Durkheim y Marx, sino también en Elías, Bourdieu y Foucault, quienes a partir de diferentes propuestas teóricas confluyen en que la sociedad y el sujeto no pueden ser explicados uno sin el otro.

Sin dudas ha sido Freud a principios de siglo, en el campo de la psicología (a diferencia de Durkheim), uno de los primeros que se ha ocupado del cuerpo y las manifestaciones inconscientes de la siquis en la forma de síntomas y signos corporales; a modo de un regreso impensado, lo reprimido vuelve transformado en signo encarnado, restaurando la unidad entre el cuerpo y el alma.

La perspectiva de la represión como una forma del poder de la sociedad sobre el individuo, y todos los análisis derivados, han tenido una visión alternativa en los desarrollos realizados por Michel Foucault y su perspectiva productiva en torno del poder. Foucault piensa en tecnologías sociales del poder que además de reprimir, producen subjetividades y cuerpos. Efectos del saber sobre el hombre, las técnicas que hacen gobernables a los hombres y a las poblaciones, son unas formas de poder que las relaciones y las prácticas sociales hacen emerger como efectos de poder. El autor discute con la perspectiva freudiana tanto como con la marxista, cuestionando la tendencia cartesiana a pensar en términos de “esencias” las categorías del yo cognoscente y el objeto a conocer, conduciendo su pensamiento hacia una fuerte ruptura con el paradigma de la razón moderna.

En este punto son visibles los puntos de coincidencia de nuestra perspectiva con los abordajes de Foucault. Presentamos a continuación algunos aspectos que consideramos relevantes.

La “persona” como hecho moral. Foucault y las tecnologías del yo y del cuerpo

Entre los contemporáneos, son notables los esfuerzos de Foucault por indagar la génesis de la subjetividad moderna, el trabajo del individuo sobre sí mismo para transformarse en sujeto moral, lo que Foucault llama “**tecnologías del yo**”, (Foucault M. ,1991, 1994) (de forma homóloga a las tecnologías referidas al cuerpo, de Mauss).

Asumiendo que el proyecto foucaultiano de los 80 fue construir una genealogía de la moral, creo que el mismo puede considerarse continuidad, no sólo del proyecto de Nietzsche, como es bien sabido, sino también de la sociología del conocimiento durheimniana y de los estudios de la historia social de las categorías, más específicamente aquí, **la del “yo”**, emprendidos por Mauss.

Foucault refiere continuamente su intención de adentrarse en el conocimiento de nosotros mismos, en el camino kantiano de una ontología (histórica) del hombre moderno. Es en el plano del conocimiento y el cuidado de si, donde la última etapa

de su trabajo se desarrolla. El “yo” como entidad moral del que hablaba Mauss es el objeto de reflexión foucaultiana en su última etapa.

Al igual que Mauss, Foucault también se remontó a los orígenes de la cultura occidental, hallando entre los griegos y romanos, algunas de las cuestiones ético-políticas ligadas a la necesidad de ocuparse de uno mismo, la épiméleia.

Dice Foucault, refiriéndose a la épiméleia, en su libro *Hermenéutica del Sujeto* (1994):

“Ocuparse de uno mismo no constituye simplemente una condición necesaria para acceder a la vida filosófica, (...) ...como voy a intentar mostrar, este principio se ha convertido en términos generales en el principio básico de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral” (pág. 34)

Ocuparse de uno mismo es una actitud, una forma de comportarse con el mundo y con los otros, y por supuesto, con uno mismo. Implica una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa, sobre lo que acontece en el pensamiento. La épiméleia designa un modo de actuar sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace responsable de sí, se modifica. Y en este último sentido, en la modernidad se han desarrollado unas técnicas y ejercicios de autocontrol que han sido muy relevantes en la historia de la cultura y la moral occidentales (Foucault M. , 1994).

Según el autor, el conócete a ti mismo de nuestros días es un caso particular de la preocupación por uno mismo, y dicho aspecto particular es el que ha preponderado en nuestra cultura moderna, desplazando al cuidado de uno mismo. En la historia de la subjetividad, o, como prefiere llamarla, las **prácticas de subjetividad**, en la filosofía occidental ha dominado el conocimiento de uno mismo antes que la preocupación por uno mismo: mientras que en la Antigüedad la épiméleia fue fundamento de los principios morales, entre nosotros más bien evoca egoísmo.

Ahora bien, había entre los griegos, en este ocuparse de uno mismo, una dimensión político-social: *“Ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros”* (pág.49). No se puede gobernar sin haberse ocupado previamente del gobierno de sí mismo (tecnologías de uno mismo).

Tal como plantea Foucault, “Yo” soy mi alma, yo en tanto que sujeto que se sirve de medios para la acción, soy quien se vale de mi cuerpo. Yo soy un alma que tiene un cuerpo. El autor se refiere al alma en tanto que sujeto de acción (Chrésis, uno mismo), no del alma en tanto sustancia. El Yo es el alma que se vale del cuerpo (Foucault M. , 1994).

Platón planteaba la cuestión como la relación de uno mismo con la verdad, y el trabajo sobre uno mismo era la puerta de entrada a la misma. De modo que, implícitamente, así como uno viene al mundo no estaría capacitado para acceder a la verdad. En el Cristianismo la necesidad de transformación de sí mismo como requisito para acceder a la verdad deja de tener relevancia: el sujeto tal como viene puede acceder a lo verdadero siempre que razone correctamente y vaya por el camino de las evidencias. Dice el autor: *“Se produce así una inversión de la relación entre la salvación de los otros (política) y la salvación de uno mismo (catártica)”* (Foucault, 1994, pág. 74) El cristianismo habrá de introducir un conjunto de tecnologías del yo, y la idea de dejarse guiar a la salvación, de dejarse gobernar disposición a la que el pensamiento crítico, la crítica de la razón ilustrada, hará frente.

Teniendo en cuenta trabajos como *Vigilar y Castigar* (Foucault, M., 1989), es claro que la noción de tecnología aplicada al análisis del poder, está ligada tanto al cuerpo como al alma.

El proyecto genealógico de Foucault pareciera haber sido el desvelamiento de la historia misma del hombre, de su cuerpo y su alma, de su ser actual como sujeto esencia-individual. Tal como lo planteaba en la primera de las conferencias de *“La verdad y las formas jurídicas”* (1996):

“Sería interesante intentar ver cómo se produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está definitivamente dado, que no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante. Hacia esta crítica radical del sujeto humano por la historia debemos tender” (pág. 3-4)

Sujeto que invoca un saber que él mismo produce, saber que a la vez lo somete a sus dispositivos de dominación (más que de liberación) a su régimen de producción de verdad. De modo que el saber sobre el hombre y la sociedad también queda sujeto a esta ley por la cual todo conocimiento que aspire a la verdad debe saberse sólo un efecto de verdad, que a su vez produce efectos de poder. En este sentido sin dudas Foucault asesta un fuerte golpe a la epistemología moderna de origen kantiano cartesiano, des-esencializando las categorías dualistas cuerpo-alma, saber-poder, entre otras. En tanto aporta a esta desnaturalización, su pensamiento también contribuye a pensar el cuerpo (y el alma) en nuestra cultura.

I.3. CONCEPCIONES SOBRE EL CUERPO EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL: ANTIGÜEDAD Y EDAD MEDIA.

Una perspectiva socio-histórica del cuerpo nos impone una revisión de las formas diversas en que se pensó y experimentó el cuerpo a lo largo de nuestra historia.

El mundo clásico dio preponderancia al cuerpo, lo que se reflejó tanto en la cultura y el arte, como en la organización social y urbana. Posteriormente, durante la Edad Media, la cultura somática de los griegos se irá diluyendo sobre todo hacia el siglo XII (Le Goff, J y Truong, N, 2005), bajo el poder clerical. La cultura antigua legó a la Iglesia medieval primero y luego a la Modernidad, la concepción dualista de la persona humana. Las concepciones de los griegos relativas al cuerpo y su fisiología marcaron fuertemente la experiencia vital de los hombres de aquellos tiempos y lugares.

Al respecto Sennett (1997) en su libro *Carne y Piedra*, -escrito como homenaje al último Foucault, su amigo preocupado por la historia del cuerpo,- describe de forma cuasi literaria, la importancia concedida al cuerpo por los atenienses del siglo de Pericles, en relación con la vida democrática de la polis.

La desnudez de los hombres (en oposición a las mujeres que iban ocultas detrás de espesas túnicas y estaban relegadas a la vida doméstica) era equivalente a la desnudez de la palabra del ciudadano griego, cuya exposición corporal remedaba la exposición de las ideas en debate.

En el gimnasio (palabra que deriva del griego *gymnos*- desnudez) los varones adolescentes perfeccionaban sus cuerpos desnudos, aceitados y se ejercitaban en la oratoria. Debían estar preparados para el ejercicio de sus deberes y derechos en la ciudad. La palabra calentaba sus cuerpos, los debates eran literalmente acalorados. Los atenienses pensaban que la palabra y la lectura calentaban el cuerpo. Era una sociedad cuyas jerarquías y dinámica sociales se centraban en la forma en que se concebía el cuerpo humano.

El calor cumplía un papel positivo fundamental. El cuerpo del hombre era cálido y el calor concentraba todas las cualidades positivas, como la virilidad, la fuerza, la actividad. Estas características a su vez estaban ligadas a aquellos estímulos que, según creían, generaban calor, entre ellos la palabra y el debate en el ágora.

No ocurría lo mismo con las mujeres, cuyos cuerpos se pensaban fríos, e iban cubiertos, a diferencia de los hombres cuyos ropajes se abrían al caminar, dejando el cuerpo visible. Las mujeres se cubrían densamente en el espacio público y de hecho no participaban en la vida democrática. Carecían de poder, carecían del derecho a la palabra y a exponer sus ideas públicamente. Eran consideradas inferiores y relegadas a la vida privada junto con los niños y los esclavos. La famosa democracia ateniense lo era sólo para unas pocas personas siempre y cuando fueran varones griegos.

La arquitectura de la ciudad acompañaba estas ideas acerca de la naturaleza humana, acerca del cuerpo y sus propiedades, la materia y el pensamiento, la palabra y la acción. Los espacios de debate público eran abiertos ya que los cuerpos tenían la propiedad del calor y no se necesitaba protegerlos. Las ideas de los hombres libres y sus cuerpos quedaban expuestos en la plaza pública. La carne y la piedra como plantea Sennett formaban parte de una misma cosmología y estaban estrechamente imbricadas.

A lo largo de la historia humana las ciudades tienden a reflejar las concepciones y las emociones que los hombres abrigan respecto de sus cuerpos y su fisiología, de la salud y la enfermedad, de lo positivo y lo negativo, lo bueno y lo malo. Es preciso recordar que todo espacio social es un espacio clasificado y clasificante de posiciones cuyos ocupantes están en permanente lucha (Bourdieu, 1990, 1997) a los fines de apropiarse de los bienes no sólo económicos sino también simbólicos. En este sentido Sennett pareciera querer decirnos que las ciudades han sido siempre, (y siguen siéndolo) la representación pétreo de las estructuras del poder social y las ideas de los hombres.

Ahora bien, el mundo medieval sepultó la cultura clásica y aquellas vibrantes ciudades de la antigüedad desaparecieron. Las sociedades medievales son tradicionales y en ellas no existe la propiedad privada ni el individuo libre. El hombre, la naturaleza y la comunidad aún no están separados. No se piensa todavía en los términos del liberalismo moderno que hace de la persona la propietaria de su cuerpo.

Las representaciones del cuerpo durante el Medioevo pueden rastrearse en la fiesta popular medieval del siglo XV, el Carnaval, tal como lo plantean Le Goff y Truong (2005). El cuerpo en la época medieval es el centro de una paradoja, tal lo plantean los autores. El cuerpo es reprimido por la iglesia a la vez que pertenece al mundo de lo sagrado. Pecado original y encarnación son los dos polos de esta situación paradójica del cuerpo en la Edad Media.

La experiencia vital de los hombres medievales oscila entre la Cuaresma y el Carnaval: ayuno y abstinencia `por un lado, y fiesta popular y excesos, comilona y gula por el otro. Pero no hay que olvidar que si bien la Edad Media fue la época del gran renunciamiento al cuerpo, cuerpo y alma son indisociables:

“Alimentada a la vez por las concepciones de Platón según las cuales el alma preexiste al cuerpo- filosofía que nutrirá el ‘desprecio del cuerpo’ de los ascetas cristianos como Orígenes (hacia 185-hacia 252)-, pero también penetrada por las tesis de Aristóteles según el cual ‘el alma es la forma del cuerpo’ la Edad Media concibe que ‘ cada hombre se compone, pues, de un cuerpo, material, creado y mortal, y de un alma inmateria, creada e inmortal’ (Le Goff, J y Truong,N, 2005, pág. 34)

En la Edad Media desaparecen las prácticas heredadas de los griegos y los romanos que glorificaban al cuerpo (deporte, teatro). La mujer será demonizada y la sexualidad controlada. La risa y la gesticulación son reprobadas de la misma forma que se reprueban los disfraces y el travestismo.

Si la Antigüedad reverenciaba el cuerpo, el Medioevo considera al cuerpo como la prisión del alma y la sede del pecado, por lo que se impone el ideal ascético del monaquismo. Para los benedictinos la ascesis es un instrumento de restauración de la libertad espiritual y de retorno a Dios, es la liberación del alma de la tiranía del cuerpo, mediante la lucha contra la tentación y la renuncia al placer, sobre todo a partir de los siglos XI y XII. Los ayunos y prohibición de ciertos alimentos, la flagelación y otras mortificaciones del cuerpo forman parte del desprecio por el mundo, que comienza por el desprecio del cuerpo.

“La iglesia mantiene su control ensanchando los períodos en los que la alimentación de los fieles está sometida a restricciones. A partir del siglo XIII, el calendario alimentario comprende la abstinencia de carne tres veces por semana, ayunos de Cuaresma, de Adviento, de las témporas, de las vísperas de fiestas y de los viernes. Mediante el control de los gestos, la Iglesia gobierna el cuerpo en el espacio, mediante los calendarios de las prohibiciones, lo gobierna en el tiempo”) (Le Goff, J y Truong,N, 2005, pág. 36)

Sin embargo, plantean los autores, no sería apropiado considerar la represión como invento del cristianismo. Éste al parecer la habría heredado de la antigüedad tardía, (según nos muestran los trabajos de Veyne y Foucault), antes del giro romano al cristianismo en siglos I y II. Para entonces la moral sexual de los romanos mostraba ya las características que se reafirmarán con el cristianismo.

A pesar del triunfo del cristianismo sobre el cuerpo, las prácticas paganas persistieron en la población rural que para entonces constituía el 90% del mundo medieval. Producto de la fantasía de esa población, la época nos muestra un país utópico, Cucaña, que aparece en un cuento de 1250, donde no se trabaja y se vive en el lujo y la voluptuosidad.(Le Goff y Truong, op.cit)

El Carnaval (comilona) ha sido considerado como una de las prácticas de la “anti-civilización”, que triunfa en el siglo XII, justo cuando la reforma gregoriana introduce las restricciones al cuerpo ya mencionadas. (Le Goff, J y Truong,N, 2005)

El cuerpo no escapa a la espacialidad que, tal como lo plantea Durkheim es propia de la dualidad en que se inscribe la religión (Durkheim, 1982): la oposición entre lo alto y lo bajo, lo interior y lo exterior, la derecha y la izquierda. El cuerpo recoge la simbología espacial: las zonas altas del cuerpo están ligadas a la espiritualidad y las bajas a la carnalidad: la cabeza y el corazón son las partes nobles; el vientre, las manos y el sexo, las partes innobles. Como la risa viene del vientre, la risa vulgar es proscripta. Desde el s. IV al X la risa queda expulsada, desvalorizada.

Especialmente para las clases populares, el cuerpo en la edad media está siempre tensionado entre su negación y su afirmación, lo pagano que vuelve insistentemente entre la cuaresma y el carnaval. El cuerpo grotesco de la época medieval, tiene saliencias, protuberancias y orificios que lo conectan con el mundo, un mundo que la burguesía transformará y civilizara hacia el siglo XVI, comenzando por las capas superiores de la sociedad, trazando las primeras separaciones entre los cuerpos, individualizándolos: cuerpo sin protuberancias, liso y moral, cuerpo racional y racionalizado.

Las fiestas se harán más moderadas y las formas del pudor cambiarán. Tal como plantea Norbert Elías (1993 b) las costumbres occidentales se irán “civilizando”, y la sensibilidad humana se hará más refinada al modo de la corte. La sociedad cortesana introdujo nuevas costumbres en su afán de distinguirse y sumar prestigio, y el resto de las clases sociales se fueron apropiando de ellas.

La boca glotona del campesino, -en un rostro que todavía no señalaba una identidad individual,- deja lugar a los ojos, locus de la identificación y de las nuevas prácticas sociales racionalizadas.

A diferencia del mundo moderno, en el Medioevo nos encontramos con la ausencia de individuación, pues ésta es resultado de los procesos históricos que condujeron a la sociedad moderna, al instituirse la propiedad privada y el contrato entre individuos libres. Cuerpo y hombre no son cosas sustancialmente distintas para los hombres de la edad media: son una misma cosa, alma y cuerpo lo constituyen. Aún no se ha producido la separación.

La institucionalización de la propiedad privada y del individuo como propietario marcará el período en el que el cuerpo y hombre dejan de ser una y la misma cosa.

Una buena imagen de estas transformaciones la ofrecen los filósofos que intentarán legitimar la propiedad privada tanto como el sistema capitalista que va consolidándose.

Tal como lo plantea uno de los padres del liberalismo, John Locke, en el capítulo V del Segundo ensayo sobre el gobierno civil,- dando fundamento iusnaturalista a la propiedad privada-, es la propiedad de la propia persona lo que fundamenta la apropiación privada de lo que Dios ha puesto en común para la humanidad:

“Aunque la tierra y todas las criaturas inferiores sean comunes a todos los hombres, sin embargo cada hombre tiene una ‘propiedad’ en su propia ‘persona’, a quien nadie tiene derecho alguno sino él. La ‘labor’ de su cuerpo y el ‘trabajo’ de sus manos, podríamos decir que son suyos por propiedad”. (Locke, 2003, pág. 23)

Locke fundamenta el derecho a la persona y a la propiedad privada basándose en las potencias corporales del hombre, de su trabajo, y estableciendo, mediante un procedimiento racional, que el hombre es la especie dominante con derechos de propiedad sobre la naturaleza y las especies inferiores. En sucesivos capítulos de la obra mencionada, procederá a justificar la propiedad privada ilimitada.

La modernidad cristiana refundará parte de la historia del cuerpo, aportando a las transformaciones del cuerpo como experiencia nuevas ideas enmarcadas en la filosofía cartesiana y en los nuevos conocimientos de las ciencias naturales que estudian los fenómenos biológicos.

I.4.SABERES SOBRE EL CUERPO EN LA MODERNIDAD: EL CUERPO MAQUINA

Nuevos cambios en las formas de experimentar y representar el cuerpo, según Le Breton (2000), se manifiestan hacia el siglo XVII. El cuerpo se separa del hombre y el hombre queda separado también del cosmos y de la comunidad, indicando con ello el ingreso a un periodo histórico centrado en la racionalización de la vida, la emergencia de la individualidad y las prácticas de individualización. Como bien dijera Foucault (1989), éstas son también prácticas de producción de un saber sobre el hombre y su cuerpo, instauradas por un poder disciplinario que clasifica y ordena jerárquicamente el mundo social.

Dos acontecimientos que concitaron una especial atención en Foucault (1989), -a propósito de la emergencia de una nueva estrategia de poder hacia fines del siglo XVIII, adecuada a los nuevos tiempos,- fueron el surgimiento del saber anatómo-fisiológico y el racionalismo mecanicista de Descartes en los siglos XVI y XVII; ambos aportaron a Foucault una comprensión singular, en clave weberiana, de la nueva forma del poder disciplinario que ve desplegándose en occidente.

Dichos saberes harán del cuerpo un mecanismo sujetado a unos ejercicios repetidos múltiples veces, con el propósito de normalizar y enderezar las conductas. El cuerpo entra así en el campo de la razón instrumental, un proceso

de racionalización ya formulado por Max Weber, que vio en éste la singularidad histórica de occidente, para bien y para mal.

Como parte del proceso racionalizador de la modernidad, el cuerpo se constituye en objeto de conocimiento de una ciencia que nace de la observación de cuerpos diseccionados y abiertos a la mirada: Vesalio pone las bases de un saber sobre el cuerpo humano cuyo interior apenas se conocía, salvo por los trabajos de Galeno (y por las observaciones y dibujos de Leonardo Da Vinci, que se conocieron a posteriori de la obra de Vesalio).

A lo largo de dos mil años, la civilización occidental había aceptado los principios del calor corporal de la Atenas de Pericles, que así explicaba las diferencias entre hombres y mujeres, entre otros seres vivos.

Pero hacia 1628 y contemporáneamente con la de Descartes, la obra de William Harvey inaugura, a partir de descubrimientos acerca de la circulación de la sangre, un pensamiento científico que revoluciona la concepción del cuerpo. Sennett sostiene: *“Las nuevas ideas sobre el cuerpo coincidieron con el nacimiento del capitalismo moderno y contribuyeron a la gran transformación social que denominamos individualismo”* (1997, pág. 273).

El individuo naciente es ante todo un cuerpo mecanismo, y como tal, es móvil, es materia y actividad.

Esta nueva realidad es captada por las mentes agudas de su tiempo. Entre éstas, la de Adam Smith que advierte rápidamente que la “circulación” de hombres, bienes y mercancías, al igual que la de la sangre, recientemente descubierta, es fundamental en ese mundo económico donde la propiedad privada, el intercambio de mercancías y el dinero son fundamentales para el cuerpo social, organizado bajo las leyes de un mercado que, pretendidamente, se auto-regula.

Estas nuevas ideas se afianzaron también en las mentes de los que debían diseñar los nuevos espacios urbanos que irían surgiendo hacia fines del siglo XVIII. Según el autor *“La revolución médica parecía haber sustituido la moralidad*

por la salud como modelo de felicidad humana...y la salud estaba definida por el movimiento y la circulación” (Sennett, 1997, pág. 274)

Tal como el autor plantea, la circulación, concepto médico y económico a la vez, habrá de tener una influencia significativa en las ideas de los planificadores urbanos del siglo XVIII y XIX, que diseñaron ciudades para la circulación de los individuos y no de multitudes. *Con el descubrimiento de Harvey acerca de que era la circulación la que calentaba la sangre y no su calor innato, y que esta circulación era mecánica, la noción del cuerpo máquina se instala definitivamente en nuestra cultura.*⁴⁶

Inspirado entre otros por *Descartes*, Harvey sin embargo lo tiene como adversario: si bien consideraba que el cuerpo era una máquina, creía con la misma fuerza, que Dios era el principio mismo de la máquina, de su actividad.

Como afirma Sennett, la ciencia finalmente contradujo a Descartes, pero tanto éste como Harvey contribuyeron a afianzar el modelo de la máquina como concepto del cuerpo humano, sustantivamente diferente del antaño cuerpo sacralizado de la edad medieval.

Bajo el nuevo paradigma científico, el cuerpo ya no necesita de alma ni de un dios para funcionar, es una máquina que tiene en sí misma y en cuanto tal, los principios de la actividad vital. Cuerpo y movimiento conforman una nueva realidad.

⁴⁶ “Primero Harvey estudio en 1614-15 las válvulas que había en el corazón y, después, las diferencias entre el funcionamiento de las arterias y de las venas. En la tercera década de ese siglo, sus alumnos extrajeron corazones de cadáveres de personas que acababan de morir para observar cómo el músculo del corazón continuaba contrayéndose y expandiéndose, aunque no tuviera sangre que bombear (...) Observando la maquinaria de la circulación, estos científicos se convencieron paulatinamente de que en toda la vida animal operaba el mismo mecanismo.” (Sennett, 1997, pág. 276)

La noción de circulación llevo a otros investigadores como Thomas Willis (1621-1675)⁴⁷ a intentar comprender el movimiento de la energía nerviosa en este mismo sentido. Para esta nueva ciencia, era imposible localizar el alma en el cuerpo, pues el cuerpo era una máquina que no necesitaba el espíritu para funcionar. La ciencia a diferencia de la filosofía, no necesita ya de Dios para legitimar sus proposiciones.

El cuerpo como fuente de un saber empírico, sensible, había sido denostado por Descartes (2004), quien reafirmaba así, sobre bases racionales, el dualismo occidental ya iniciado: es en el alma y la razón que de ella deriva, en quien hay que confiar, sometiendo a la duda metódica todo fenómeno que se pretenda conocer. Y, si bien sostiene el concepto mecanicista de “cuerpo” como mecanismo muerto, piensa que la máquina corporal requiere del alma para ser, para funcionar.

Dado que el alma es el ser, el cuerpo queda degradado a una mera máquina, sancionándose de esta forma el dualismo que separa al cuerpo del hombre. El cuerpo deja de ser inseparable del hombre, y pasa a ser su propiedad.

Mientras la ciencia avanzaba sobre la base tanto de la razón como de la observación, el nuevo mundo social que se desplegaba gracias al avance de la economía capitalista y la propiedad privada, trae a la experiencia cotidiana y al pensamiento, un nuevo cuerpo.

De la mano de científicos y filósofos, esto es, de un sector reducido de la sociedad, el dedicado al trabajo intelectual, los que tienen el monopolio del saber y construyen la versión legítima acerca de lo que es el mundo de los hombres, el

⁴⁷ Los que siguieron los estudios en el campo de la neurología experimentando con ranas vivas, descubrieron que los ganglios se comportaban de la misma forma ante la estimulación sensorial. Luego en los experimentos con cadáveres humanos, vieron que las fibras nerviosas continuaban respondiendo como las de las ranas. La materia biológica organizada como mecanismo parecía habilitar la crueldad con los animales, considerados máquinas sin alma.

cuerpo comienza a percibirse como una máquina compuesta por partes autónomas.

La nueva medicina definía la salud en base al movimiento libre de las energías de la sangre y los nervios. *“Fue este paradigma de flujo, salud e individualidad dentro del cuerpo lo que finalmente transformó la relación entre el cuerpo y la sociedad.”* (Sennett, 1997, pág. 280)

Ya en el siglo XVIII la noción de circulación del aire, -y gracias a los estudios sobre la piel y la respiración realizados por Platner, (quien pensaba que la suciedad en los poros producía putrefacción e impedía la libre circulación del aire y la eliminación de las impurezas), -se traslada también al planeamiento urbano.

Como afirma Le Breton fueron las élites intelectuales y urbanas las que promovieron y construyeron estas nuevas concepciones, y por lo tanto no tuvieron igual impacto en la ciudad que en el campo, entre las clases medias y altas y los sectores populares.

Estas nuevas concepciones biomédicas sobre el cuerpo aportaron ideas acerca de cómo se debe organizar el espacio urbano a fines del siglo XVIII, que según Foucault suscitaba una multitud de pequeños miedos (Foucault M., 1996). El invento de la ciudad industrial era reciente y aún no se habían desarrollado infraestructuras que pudieran preservar a los ciudadanos de los contagios y la promiscuidad de la vida urbana en condiciones de una explotación capitalista extrema.

Estas nuevas formas de vivir, pensar, sentir y actuar, fueron transmitidas a las nuevas generaciones a través del contacto familiar y en general, de las formas de socialización espontánea, es decir y en un sentido durkheimniano, a través de educación. Posteriormente, con el surgimiento de la institución educativa, laica gratuita y obligatoria, se completaría la socialización de los significados del cuerpo. Junto a estos significados también se transforma la experiencia corporal.

Las nuevas formas de vestir tuvieron en cuenta la necesidad de dejar que la piel respirara, por lo cual se alivianaron los ropajes, se fueron transformando las modas y la forma en que fueron adoptadas por las diferentes clases sociales.

La civilización de las costumbres que se opera con la sociedad burguesa es descrita por Elias, quien muestra claramente el carácter construido de nuestras pautas de conducta y control/autocontrol, en las que se incluye la gestión de las necesidades corporales. (Elias, 1993 a)

Recién a mediados del siglo XVIII, la gente de clase media de las ciudades comenzó a utilizar algo similar a lo que hoy llamamos papel higiénico y la higiene urbana se fue transformando, en el sentido en que lo entiende también N. Elias, como aspecto de un proceso civilizador que estableció las pautas actuales de higiene, buen comportamiento y sensibilidad. (Elías, 1993 b)

No solamente fueron cambiando las vestimentas de hombres mujeres y niños,⁴⁸ sino que volvieron las prácticas de la higiene diaria, costumbre romana suspendida en el período medieval.

La experiencia del cuerpo fue modificándose conjuntamente con las nuevas ideas surgidas de un mundo progresivamente racionalizado. Las concepciones surgidas del campo de la ciencia empírica y la filosofía racionalista, se aplicaron a un conjunto de “prácticas civilizatorias del cuerpo”, en cuanto a higiene y vestimenta.

Asimismo a fines del siglo XVIII, el espacio urbano de ciudades como Paris y Londres, en virtud de ordenanzas municipales, comenzó a limpiarse, a drenarse orines y excrementos, inclusive a modificar la superficie de las calles, repavimentándose con superficies lisas que impidiesen la acumulación de estos desechos humanos. (Sennett, 1997).

⁴⁸ Esto se puede ver en los cuadros, que reflejan no solo las nuevas concepciones del cuerpo sino fundamentalmente los cambios respecto de las edades del hombre.

A medida que se dieron avances y cambios en lo referente al conocimiento científico del cuerpo humano y surgieron nuevos conceptos filosóficos en la sociedad secularizada, también se fueron modificando las experiencias sensoriales de hombres, mujeres y niños, configurando una educación diferencial de las sensibilidades, entre niños y adultos, clases y entre campo y ciudad.

Como resulta evidente a partir de estos estudios, los aspectos sociológicos del cuerpo son resultado del modelado que cada contexto social (en diferentes momentos históricos) realiza en la superficie corporal, inscribiéndolos en ella en la forma de máscaras y vestidos. **Es en este sentido que podemos referirnos a una construcción social del cuerpo.**

Llegados a este punto y tal como plantea Le Bretón, el hombre ha sido alienado de su cuerpo, de su comunidad y del cosmos, de la naturaleza y de sus congéneres. A partir de allí, su cuerpo pasa a ser, sustancialmente, un factor de individuación al que el rostro le presta su identidad.

Si el cuerpo a partir del siglo XVI había comenzado su periplo en el campo secularizado del pensamiento científico, hay que recordar que la forma racionalizada de la noción de cuerpo es ante todo una característica de los sectores eruditos que tienen acceso a la formación científica y filosófica.

CAPITULO II

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CUERPO Y LA “SUBJETIVIDAD”. EN LA PERSPECTIVA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

*“Es necesario explicar al hombre por la humanidad y no a la humanidad por el hombre, decía Auguste Comte,(...)... ha inaugurado así una tradición sociológica abstracta que ha encontrado en Durkheim su más completo desarrollo. (...)La inversión de perspectivas que ha supuesto el descubrimiento del problema sociológico conduce, por el contrario, a tomar como punto de partida la única realidad concreta que se ofrece a la observación y a la experiencia, es decir, la sociedad en su conjunto, y a considerar al individuo con sus conductas y su comportamiento mental como una función de esta totalidad y no como un elemento preexistente en estado aislable, y provisto de antemano de las cualidades indispensables para dar cuenta del todo social” .
(Piaget, 1986:31)*

*“ Durante muchos años he repensado sobre esta idea de la naturaleza social del ‘hábitus’ y observen cómo lo digo en latín, ya que la palabra traduce mucho mejor que ‘costumbre’, el ‘exis’, lo ‘adquirido’ y la ‘facultad’ de Aristóteles . (...) . Estos ‘hábitus’ varían no sólo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la consiguiente labor de la razón práctica colectiva e individual, allí donde normalmente se habla del alma y de sus facultades de repetición”
(Mauss, 1979, pág. 340)*

II.1. SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN: LA RELACIÓN INDIVIDUO Y SOCIEDAD EN LA SOCIOLOGÍA DE DURKHEIM

En este capítulo retomaremos los postulados durkheimnianos, cuya significatividad en este trabajo ya hemos señalado. Los influjos de su pensamiento se han hecho sentir en la obra de Bourdieu, Goffman Foucault y Elías, -cuyos trabajos han inspirado esta tesis- que no obstante están lejos de la visión social conservadora de Durkheim, de la misma forma que nosotros lo estamos.

Interesa en este punto recuperar las proposiciones básicas respecto de la socialización que hoy forman parte del corpus científico de las ciencias sociales, y que son incorporadas explícita o implícitamente en los análisis socioeducativos, enmarcados en distintos paradigmas.

Tal como lo hemos señalado ya, consideramos que Durkheim puso de manifiesto la idea fundacional de que es la sociedad la que imprime el carácter humano al hombre, mediante un proceso de socialización que transcurre semiconscientemente. La coacción que la educación ejerce no es sentida como algo penoso, al menos no en el sentido del malestar en la cultura del cual ya hemos hablado. Con ello Durkheim deja en claro que no existe antagonismo alguno entre naturaleza y cultura, entre individuo y sociedad. Al contrario, la condición humana es producto de la existencia de esa entidad supraindividual que se impone sobre el individuo.

No nos abocaremos aquí a mencionar las críticas que bien conocemos respecto de la sobrevaloración de la conciencia colectiva. Después de todo el fundamento de esta tesis descansa en la hipótesis sociológica respecto de la potencia de la arquitectura colectiva del mundo histórico social que nos construye también como sujetos-cuerpo. Sin embargo esto no implica ignorar el agenciamiento humano dentro de los límites que la teoría de Bourdieu plantea. Dicho esto esperamos que se entienda que el Durkheim reformulado por los teóricos que vamos citando no es el sociólogo del orden, sino aquel que ha aportado a la teoría sociológica un capital común respecto de algunas cuestiones fundamentales del mundo social. En cuanto a nosotros nos ha aportado conceptos que constituyen herramientas de gran valor heurístico para pensar nuestro objeto.

Como hemos dicho, lejos de oponer el individuo a la sociedad, y planteando lo social como un conjunto de constricciones de la conciencia colectiva sobre las acciones individuales, Durkheim encuentra en el proceso de socialización la vía necesaria para, no solamente la adaptación social del individuo sino privilegiadamente, para la creación misma de ese sujeto, la conversión de un

individuo de la especie biológica humana, en un ser social, esto es, un ser portador de cultura, que sólo puede constituirse en ser humano al interior de la totalidad social. Sintéticamente, para Durkheim:

a) La Educación, es una función social, que si bien es imprescindible para la incorporación de los individuos a una sociedad determinada, tiene como finalidad intrínseca crear “el ser social”, (lo que en algunas perspectivas críticas se nombra como “personalidad social”, o “estructura social de la personalidad “del individuo).

b) La educación es en primer lugar, inculcación difusa y espontánea, llevada a cabo por las generaciones adultas, que dota a las generaciones más jóvenes, con los esquemas de acción y pensamiento (conocimiento tanto como normas y valores) necesarios para la vida social, histórica y socialmente determinados, sustentados en un sistema de sanciones.⁴⁹

Principal consecuencia que pareciera inferirse de lo anterior, (asociada a la lectura parsoniana de Durkheim), es la capacidad para “integrar” exitosamente al individuo a una sociedad que le preexiste. Sin embargo consideramos necesario enfatizar el término “crear” referido al ser social.

Tal énfasis, lejos de situarnos en el problema de la ‘tábula rasa’, como aquel aspecto que anula todo contenido previo a la acción de la educación formal, pretende situarnos ante el problema de la subjetividad humana como producto de la creación colectiva de la especie.

Durkheim define al hecho educativo como socialización, como “hecho social” que como tal tiene su origen en la conciencia colectiva, independizada de los individuos, a los cuales se les impone. Dice: *“Tenemos, entonces, un orden de hechos que presenta características muy especiales: consisten en maneras de*

⁴⁹ Cabe destacar que el tema de las clasificaciones sociales que presuponen estos esquemas de representaciones y de prácticas, y su acción pedagógica como factor de reproducción de las desigualdades sociales, ha sido tratado en forma exhaustiva y compleja por Bourdieu, desde la perspectiva de la sociología de la educación que se conoce como crítico- reproductivista.

actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo y dotadas de un poder concreto en virtud del cual se le imponen” (Durkheim E. , 1987, pág. 27)

Queda claro el vínculo fundamental que el sociólogo francés formula entre la sociedad y la educación, esto es, su directa relación con el orden social: *“La sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva” (Durkheim E., 1965, pág 48)*

De modo que es la educación la encargada de conseguir esa “homogeneidad”, en cuanto conforma al “ciudadano” de una determinada nación con las “similitudes esenciales” y también dota a los individuos de capacidades heterogéneas, necesarias para la división del trabajo social.

De esta forma Durkheim inaugura sociológicamente, una relación necesaria y fundacional entre educación y sociedad, introduciendo una ruptura fundamental con las perspectivas vigentes entonces acerca de la relación sujeto y sociedad, y pone conjuntamente, las bases para una sociología del conocimiento en contradicción con las concepciones de matriz kantiana en relación con las categorías del pensamiento.

La introducción de las normas y sistemas de creencias y prácticas a través de una pedagogía espontánea y difusa, (socialización primaria) y en instituciones específicas luego (socialización secundaria), está en la base del principio sociológico fundamental, razón de ser de la educación como hecho social, y se inicia con la religión como terreno de surgimiento de saberes, terreno que luego será ocupado por la ciencia, en el marco de las sociedad modernas. En tiempos de Durkheim, la sociedad en tanto objeto de conocimiento recién comenzaba a tomar su forma científica. Ciertamente fue Durkheim en Francia quien puso las bases metodológicas de un paradigma científico de la ciencia social todavía vigente hoy, y del cual es un referente inobjetable. Su postulado de que lo social sólo puede ser explicado por lo social encontrará en Weber su contrapartida. El sociólogo alemán, quien sienta los antecedentes del enfoque hermenéutico, ve en

el individuo el núcleo de su metodología. Cada uno de ellos entabló la discusión con el enfoque crítico de Marx en distintas perspectivas, pero ninguno de los tres grandes de la ciencia social decimonónica podía entrever un objeto de conocimiento que pudiera formularse como la construcción social de la subjetividad y el cuerpo.

Ahora bien, nos parece que este “ser social” que la educación crea puede ser pensado como el esbozo teórico, la fuente de una problemática actual en el campo social: el de la subjetividad en sus dimensiones sociológicas.

Retrospectivamente, las concepciones racionalistas y empiristas del siglo XVII y XVIII, fueron fuertemente conmovidas hacia fines del siglo XIX, por los aportes del movimiento romántico, por el psicoanálisis freudiano, y la fenomenología, por una parte, y los estudios antropológicos⁵⁰ y sociológicos, por la otra. Teorías que en los bordes del siglo XX, ofrecieron nuevas herramientas conceptuales para pensarnos a nosotros mismos, poniendo un nuevo signo de interrogación en torno a conceptos como sujeto, identidad, individuo, persona y cuerpo. El problema de la subjetividad (cuya significación sociológica requiere indagación) está profundamente enraizado con el problema de las dimensiones sociales del cuerpo, tema que requirió presentar aquí algunos elementos de la conformación de este objeto de conocimiento tardío, en cuanto a su objetivación y sistematización, pero que estaría ya en ciernes en la sociología decimonónica.

En las últimas décadas fundamentalmente, la teoría social parece centrar su interés en los factores subjetivos de la institución simbólica de la “realidad”. Algunos especialistas suelen referirse a la personalidad social, a menudo hablamos de subjetividad, o ser social, o bien de estructuras sociales de la personalidad, identidad, etc. planteos en los que el cuerpo socialmente tratado es el protagonista, siempre presente aún cuando esté ausente teóricamente, sin que

⁵⁰ En el estado de la situación hemos realizado un relevamiento de los estudios del campo de la antropología cultural que demuestra que efectivamente el problema fue planteado también por esta disciplina desde principios del siglo XX, aunque no en los términos presentes.

quede suficientemente claro qué articulación conceptual le corresponde a los mismos.

Los avances de este período nos legaron la fuerte impronta de una preocupación centrada en la subjetividad y la corporeidad, en tanto que construcciones sociales. Esta premisa supone el desarrollo de corrientes de pensamiento crítico de las concepciones funcionalistas acerca del mundo social, teorizaciones que enfatizan el conflicto de clase, de género y de etnias como factores claves para la comprensión de lo específicamente sociológico.

No obstante el eje vertebrador de la sociología durkheimniana en la cual abrevan estas teorías, no es el cuerpo sino el ethos, la conciencia moral⁵¹.

Ahora bien, lo que considero destacable es que la perspectiva durkheimniana incorpora elementos para pensar la producción del “ser”, como entidad intrínsecamente social, mediante el aporte propio de una ciencia que desustancializa la concepción acerca del individuo, el yo, la persona y la subjetividad.

Para finalizar, siendo que Durkheim no se abocó a la problemática de lo corporal, consideramos que el cuerpo, factor de individuación para este autor, está ligado a la acción y por tanto al conocimiento que la alimenta y motoriza, con el fin de la auto-conservación.

Tal como ya lo hemos desarrollado, esta individuación surge de un proceso histórico, humanizador en tanto que productor de las categorías mismas de la razón, aquellas mismas que en Kant se presentan como a priori del conocimiento.⁵²

⁵¹ Para una discusión del concepto ver el artículo “Socialización” (2002) Tenti Fanfani, en Carlos Itamirano (Ed.); Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura. Paidós, Buenos Aires.

⁵² En este punto no podemos soslayar la mención del hecho manifiesto de que así como Durkheim ve en el origen de las representaciones religiosas (como forma originaria del saber) una necesidad fáctica vinculada con la conservación de la especie, Marx por su parte ya había postulado que la conciencia surge de la praxis humana, de la forma en que los hombres producen mediante su trabajo, los medios de vida. Y en esto pareciera que han confluído de alguna manera, aún desde

II.2.EL CUERPO ALIENADO EN LA PERSPECTIVA DE MARX

Los aportes de la sociología decimonónica son fundamentales, pues los trabajos más importantes de la sociología del siglo XX se han nutrido extensamente tanto de Durkheim, como de Weber y Marx. El diálogo y la discusión permanente con los tres sociólogos de fines del siglo XIX y comienzos del XX, han sido fructíferos en avances que hoy hacen posible pensar nuevas “realidades”, construir nuevos objetos de estudio.

Ahora bien, si bien tampoco el socialismo científico se abocó a estudiar el cuerpo, en tanto que objeto de conocimiento con derecho propio, en los análisis de Marx el cuerpo aparece de forma implícita, como soporte de la fuerza de trabajo a través del cual se revela la condición miserable de las clases trabajadoras. En su obra, con diferentes énfasis según las etapas de su obra, Marx analiza la enajenación (Marx, 1979) que sufre el hombre en las formas capitalistas del trabajo humano.

Sostiene en los Manuscritos de 1844, que la actividad vital del hombre es el trabajo consciente,- actividad que define su ser genérico- lo que supone una finalidad, la del producto en el que el hombre se objetiva, pero que al final del proceso de trabajo, le es arrebatado.

Dice Marx: “En el carácter de la actividad vital se encierra todo el carácter de la especie concreta, su carácter genérico y la actividad consciente libre viene a ser, precisamente, el carácter genérico del hombre”. (Marx C. , 1979, pág. 61)

El producto del trabajo en el capitalismo ya no le pertenece al productor, y se alza ante él como un objeto extraño y amenazante, del que además no puede

paradigmas opuestos. Vale la pena mencionar que el mismo Bourdieu en el Oficio de Sociólogo hiciera constar la convergencia de los tres grandes pensadores sociales, Weber, Marx y Durkheim- que plantean el principio de la no- conciencia. Bourdieu también ve necesario precaverse de quienes ven en este planteo un sincretismo injustificado y advierte que es necesario distinguir entre la teoría del conocimiento de lo social y la teoría del sistema social (Bourdieu P. , 2002)

apropiarse porque paradójicamente, cuantas más mercancías produce, menos puede apropiarse.

Al hombre no sólo se le enajena el producto de su trabajo; también es privado de su **actividad productiva**, pues aquello que debiera ser una actividad placentera deviene sufrimiento, displacer y deterioro de su ser mismo (trabajo forzado).

De este modo el hombre es separado de la naturaleza, **su cuerpo inorgánico**. El hombre entonces deviene esclavo en un doble sentido: sólo en calidad de obrero puede existir como sujeto físico y sólo es obrero en tanto sujeto físico, fuerza de trabajo.

La enajenación de la vida genérica significa que al hombre se le arrebatada su cuerpo inorgánico, la naturaleza.

“La esencia genérica del hombre- tanto la naturaleza como el patrimonio genérico espiritual de él- deviene esencia ajena, medio para mantener su existencia individual. El trabajo enajenado enajena al hombre su propio cuerpo, a igual que la naturaleza circundante y su esencia espiritual, su esencia humana” (loc.cit, pág.62)

En la perspectiva marxista es en la relación del cuerpo con la naturaleza y los otros hombres, donde se fragua la realidad representacional de la conciencia humana, la dimensión simbólica del lenguaje.⁵³ En su relación con los otros hombres, el intercambio hace del ser natural un ser social y cultural, en suma, hace del animal un ser humano. Al producir a través del trabajo sus medios de vida, el hombre produce simultáneamente su propia naturaleza humana. El cuerpo en tanto producto de la historia, es materia moldeada por el devenir histórico. Escribe Marx:

⁵³ Inclusive la psicología del conocimiento de raigambre marxista explica la existencia de la palabra como unidad del lenguaje a partir de la actividad humana fundamental, el trabajo, y la necesidad de comunicación para tal fin, constituyéndose en duplicación del mundo en la forma de conciencia humana. Ver Luria , A. R. **Conciencia y Lenguaje** Pablo del Río Editor 1980 , Madrid.

*“(...) La naturaleza es el cuerpo inorgánico del hombre, a saber: la naturaleza en la medida en que ella misma **no es su cuerpo**. El hombre vive de la naturaleza. Esto quiere decir que **la naturaleza es su cuerpo**, con el que el hombre debe permanecer en constante relación para no morir.*

El que la vida física y espiritual del hombre se halle inseparablemente ligada a la naturaleza significa que la naturaleza está ligada inseparablemente consigo mismo, ya que el hombre es parte de la naturaleza..(..)..el propio trabajo, la propia actividad vital, la propia vida de producción no son para el hombre más que medios para satisfacer una de sus necesidades, la de mantener la existencia física” (...) Primer manuscrito –trabajo enajenado- (Marx C. , 1979, págs. 60-61)

De modo que sería impensable el capitalismo sin la existencia de personas cuyos cuerpos dispongan una capacidad de trabajo sui géneris y sin las mercancías por ellas producidas y consumidas, entre las cuales finalmente también la fuerza de trabajo queda incluida.

De lo dicho se infiere que se requiere la reproducción de los cuerpos tanto individual como genéricamente, porque en ellos vive la fuerza de trabajo que produce la riqueza y que hay que reproducir. Podemos decir también que, dado que en el sistema capitalista las mercancías son materia preñada por las necesarias relaciones sociales entre sus productores, es lícito incluir el cuerpo en estas relaciones reificadas como relaciones sociales entre cosas. En esta perspectiva los cuerpos humanos no son considerados cosas, sino que resultan cosificados por las relaciones sociales de un determinado modo de producción.

Producción y consumo

El capitalismo requiere producir tanto material como subjetivamente el consumo, esto es, requiere producir tanto la mercancía como la necesidad de consumirla, a los fines de mantener los estándares de la producción y la acumulación. El capital se “realiza”, es decir se reproduce en la forma de un plus de capital que se acumula, recién cuando el consumidor adquiere las mercancías en el mercado.

Desde un punto de vista mecanicista se podría pensar que sólo los cuerpos requieren reproducirse individualmente porque en ellos vive la fuerza de trabajo que produce la riqueza. Pero si como postula la producción conlleva simultáneamente el consumo entonces se requiere la creación simultánea de los consumidores en tanto que sujetos que “necesitan” y “desean” un producto determinado.

Si la producción capitalista es simultáneamente consumo, y éste supone la creación de la persona-sujeto que ha de desear y comprar el producto, la creación de la necesidad subjetiva del producto resulta imprescindible. Con este planteo, Marx enlaza de este modo las dimensiones objetivas y subjetivas.

En la **Introducción a la Crítica de la Economía Política**, Marx se refiere al consumo en los términos siguientes:

“(…) La producción es inmediatamente consumo. Doble carácter del consumo, subjetivo y objetivo: por una parte el individuo que desarrolla sus facultades al producir, las gasta igualmente, las consume en el acto de la producción (…). En segundo término: consumo de los medios de producción que se emplean, que se usan y que se disuelven en parte (como por ejemplo en el acto de la combustión) en los elementos del universo. Lo mismo sucede con la materia prima, que no conserva su forma y su constitución naturales, sino que es consumida. Por lo tanto el acto de producción es él mismo, en todos sus momentos, también un acto de consumo”
(Marx C. , 1974, pág. 26)

La identidad entre Producción y Consumo es lo que los economistas llaman **consumo productivo**. Pero si nos centramos en el consumo, veremos que éste es también inmediatamente producción. Dice Marx *“Es evidente que en la alimentación, por ejemplo, que es una forma particular de consumo, el hombre produce su propio cuerpo”* (Marx C. , 1974, pág. 27).

Lo particularmente interesante en este planteo, es el movimiento mediador entre ambas:

*“La producción es mediadora del consumo, del cual crea los elementos materiales y que sin ella no tendría objeto. Pero el consumo es también mediador de la producción, ya que procura a los productos **el sujeto para el que son productos**.(...)”*

“ (...) ..el consumo establece idealmente el objeto de la producción, en forma de imagen exterior, de necesidad, de móvil y de fin. Crea los objetos de la producción en una forma todavía subjetiva. Sin necesidad no hay producción. Pero el consumo reproduce la necesidad” (op.cit, pág. 28 negritas propias)

Aunque el consumo es un momento de la producción y el punto de partida es la producción- factor predominante en este proceso dialéctico-, el consumo es un momento inseparable e indispensable de la producción.

Es notable en el último de los párrafos citados, el modo en que Marx veía y distinguía claramente **el factor subjetivo e ideacional** en todo este proceso.

Las personas resultan así de las condiciones materiales y culturales a las que se encuentran sujetadas en el contexto de unas determinadas relaciones de producción, en el caso específico, las capitalistas.

Según lo planteó Marx, según la forma en que el hombre interactúa con la naturaleza (cuerpo inorgánico) a los fines de producir los medios de vida necesarios a la reproducción de la Fuerza de trabajo, y los medios de producción, así son las personas: así piensan y actúan en consecuencia.

Si como productores somos simultáneamente consumidores, es necesario a la dinámica social, reproducir tanto el cuerpo/subjetividad que produce como el cuerpo/subjetividad que consume lo que se produce.

II. 3. EL CUERPO INSTRUMENTO: LAS TÉCNICAS CORPORALES SOCIALMENTE CONSTRUIDAS

Hacia fines del siglo XIX las relaciones de producción capitalistas se habían consolidado y es dable hipotetizar que, dadas esas mismas relaciones, el cuerpo adquiriera una mayor visibilidad como objeto del pensamiento social. Mauss es

uno de los primeros científicos sociales que vislumbra el cuerpo como objeto sociológico/antropológico. Sus aportes dan cuenta de que el sociólogo y antropólogo se adelantó varias décadas a los estudios que se proponen formalizar el cuerpo como objeto de estudio de las ciencias sociales, centrándose en lo que la socialización hace del sistema biológico y fisiológico que es el cuerpo, o para decirlo con otras palabras, de la máquina corporal en que la modernidad ha convertido al cuerpo. Mauss emplea la interesante expresión de “montaje fisiopsico-sociológico” (1979, pág. 354)

Sus experiencias en el campo de batalla de la 1^o guerra mundial, en los deportes, en la cama de un hospital, le sirvieron -dada su agudeza como observador, - para advertir que las formas de usar los diversos segmentos corporales así como las formas de proceder en situaciones cotidianas, inclusive aquellas íntimamente ligadas a la biografía, como el nacimiento, variaban en las distintas culturas. Asimismo advirtió rápidamente que los medios audiovisuales como el cine, producían por imitación, un cambio en la forma de caminar de las mujeres francesas, que imitaban a las actrices hollywoodenses⁵⁴.

Lejos de restringir el concepto de técnica corporal a actividades que se desarrollan mediante el uso de un instrumento, Mauss plantea que el cuerpo mismo es un instrumento, “...*el objeto y medio técnico más normal del hombre*” (Mauss, 1979, pág. 342). De modo que, además de la técnica de instrumentos, las técnicas corporales conforman un registro social privilegiado de la humanidad, que aún está por revelarse.

El autor nos provee una definición de lo que son las “técnicas corporales”. Si en principio el agente social confunde -en el acto que lleva a cabo- los aspectos técnicos, rituales, y religiosos que lo motorizan, conceptualmente se requiere separarlos.

⁵⁴ Probablemente hoy este hecho sería incluido entre los fenómenos que dan cuenta de la globalización o imperialismo cultural.

Dado que toda técnica corporal supone o lleva implícito un elemento tradicional, Mauss propone separar los actos tradicionales en actos de tipo rituales (rito) y aquellos meramente técnicos. De modo que por técnica entiende un acto “eficaz tradicional” *Dice: “No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición. El hombre se distingue fundamentalmente de los animales por estas dos cosas, por la trasmisión de sus técnicas y probablemente por su trasmisión oral ” (1979, pág.342)*

Por un lado y desde la perspectiva del actor social, se percibe esta técnica como algo dado, de orden mecánico, físico o físico químico.

Sin embargo un análisis sociológico requiere destacar que toda técnica corporal es producto del aprendizaje o imitación, y ambos se dan socialmente. De manera que se plantea claramente un concepto de técnicas corporales que consisten en aprendizajes sociales que ofrecen al individuo una secuencia de pasos eficaces para la realización de determinados propósitos.

Sumamente relevante es el papel que el autor asigna a la educación en relación con las técnicas corporales; la considera como el más importante de los factores implicados en estos aprendizajes sociales. El niño “imita” a la persona a quien considera prestigiosa, en quien confía, y de quien ve la eficacia de los actos que emprende, a quien ve actuar con éxito.

Debido al carácter social de las técnicas corporales, una primera clasificación de las mismas nos remite al sexo y la edad. El cuerpo se usa de formas diferentes en hombres y mujeres: por ejemplo el cierre del puño en la mujer y el hombre, la forma de caminar (da el ejemplo del ‘onioi’ forma tradicional de balanceo al caminar entre las mujeres maoríes), etc.

En relación con la variación por edad, Mauss observa que la posición en cuclillas de los niños se pierde en la adultez y que difiere entre culturas (esto puedo apreciarlo en los australianos que en la guerra podían descansar mejor, pues tenían naturalizada la posición en cuclillas, algo que no sucedía con los franceses)

Otra clasificación responde al rendimiento: está asociado al adiestramiento y la adquisición de una habilidad, de un “saber hacer”.

La cuarta clasificación nos remite a lo que denomina transmisión de las formas técnicas: *“Este es el momento de estudiar el adiestramiento, la mutación y principalmente las formas fundamentales que se llaman modo de vivir...”* (1979, pág. 346).

En el capítulo III de esta obra pionera, Mauss desarrolla lo que llama “enumeración biográfica de las técnicas corporales”: técnicas de nacimiento y obstetricia, técnicas de la infancia crianza y alimentación, técnicas de adolescencia, del adulto (para dormir, estar parado, técnicas del movimiento, del reposo, del cuidado del cuerpo, de la boca, de las necesidades corporales, de la sexualidad).

Toda la vida humana está contenida en esta enumeración, que hace del aprendizaje y la trasmisión verbal de las técnicas del cuerpo, en tanto tradición, el elemento que crea modos de vida, formas de mantenimiento del cuerpo, formas de traer al mundo nuevas personas y de criarlos, formas de iniciación a la vida adulta, y maneras concretas de ser adulto.

Si bien las clasificaciones no son exhaustivas ni excluyentes, son precarias probablemente, Mauss pone la piedra basal de un modo de pensar al hombre y sus modos de ser y hacer, como un producto de la sociedad y la cultura.

Puede concluirse de lo expuesto que las tradiciones culturales de la humanidad han demostrado ser muy variadas y tener concepciones diferentes- a lo largo del tiempo y en las distintas sociedades,- de lo que es el cuerpo y la persona, en fin, de lo que es la vida humana. Probablemente, quien intentara trazar límites claros entre lo que merece ser considerado humano y no humano, se hallaría ante una variación tan grande en las formas de vida y la cultura de los hombres, que encontraría dificultades casi insalvables para llevar a cabo su cometido.

Abonando el abordaje socio-antropológico de Mauss, en este apartado interesa abordar algunos aspectos que hacen al cuerpo y la condición del género femenino, especialmente. Si bien mi tesis no se centra en la problemática del género específicamente, sí se plantea que el cuerpo no puede ser tomado como objeto de estudio sin considerar la existencia de las distintas tecnologías que lo construyen como masculino/femenino.

El dualismo de las concepciones occidentales está presente también en la simbolización de los géneros. Las ciencias de la educación y la sociología de la educación y del cuerpo, en principio, no pueden obviar el capítulo del género, dado que el cuerpo ha sido construido diferencialmente a lo largo de la historia humana.

Si el cuerpo no sólo es un hecho biológico sino también, -y eminentemente,- un hecho simbólico y social, como tal está sujeto a la variabilidad cultural. En otras culturas, no occidentales, - de igual modo que sucede en nuestras sociedades,- la posición social, el sexo y la edad, etc., se expresan en lo que llamamos hoy el cuerpo socialmente tratado.

Los estudios antropológicos así lo demuestran. Por ejemplo en la sociedad Melanesia:

“A menudo, las distintas insignias e indumentarias cotidianas eran claros indicadores del sexo, la edad, el estado civil y los logros políticos del individuo: que grado de iniciación tenía, cuanta gente había matado, cuantos intercambios importantes había hecho, si estaba de luto y si pertenecía a un grupo religioso especial.” (Knauff Bruce, 1992, pág. 243)

La existencia humana se define en estos contextos, en relación con el otro, en la comunidad que da sentido a su persona, según la función y el lugar que ocupa en su comunidad, sin que podamos hablar de individuos y personas en el sentido occidental moderno.

Como sucede con muchas culturas no modernas, la dominación masculina suele marcar una dirección central en las funciones y prácticas sociales legítimas de estas sociedades. La fertilidad define el lugar de la mujer en la sociedad melanesia, y en el cuerpo femenino la comunidad deposita especialmente sus miedos y tabúes.

Prácticas rituales de iniciación masculina de carácter homosexual eran habituales en la Melanesia: la fuerza vital masculina se transmitía al niño para que se convierta en hombre.⁵⁵

Prácticas similares, - que hoy repulsan a nuestra sensibilidad y que incluso son penadas por la ley-, en otro momento histórico y en nuestra propia cultura estuvieron legitimadas, naturalizadas, tal como lo plantea N. Elías en La civilización de los padres. (Elías, 1993 b). El autor aporta los conceptos de sociogénesis y ontogénesis, para dar cuenta de procesos de larga duración en los que se configuran tanto las estructuras sociales como las estructuras subjetivas de lo que conocemos como civilización y que son el referente de nuestras concepciones y nuestra sensibilidad, y lo que permite explicar que unas sociedades acepten como legítimas, prácticas que otras rechazan y aún penalizan.

Entre las prácticas ajenas a nuestro sistema cultural, encontramos que entre los piegan (indios del norte de EEUU y Canadá), la mujer adquiere un estatus similar al del hombre, pero solo a condición de haber perdido su fertilidad. Es decir que se es “verdaderamente mujer”, si se es fértil biológicamente hablando, (definido el género por las condiciones biológicas de su cuerpo), al dejar de serlo pierde su condición femenina. Pero esa función no solo es biológica, sino también social. El estatus individual de las mujeres cambia en dos situaciones: con la menopausia

⁵⁵ “La vitalidad y el desarrollo corporal masculinos eran muy importantes en muchas culturas de Nueva Guinea, y al menos el diez por ciento de las sociedades melanesias practicaban la homosexualidad masculina ritual – por ej., la transformación de los jóvenes en hombres inseminándolos con fuerza vital masculina (semen)”. ((Knauff Bruce, 1992, pág. 200)

que vuelve estéril a la mujer o bien, en mujeres jóvenes infértiles: *“La apropiación del poder de fecundidad de las mujeres, vital para la constitución y supervivencia de toda sociedad mediante la intervención del intercambio de mujeres, viene acompañada por el confinamiento de las mujeres en el papel de madres.”*⁵⁶ (Héritier-Auge, Françoise, 1992, pág. 297)

En estas sociedades las formas de la dominación masculina se centran en la apropiación del poder de fecundidad de las mujeres, a través del intercambio de éstas y su relegamiento a la función maternal.

Entre los piegan, más que por caracteres sexuales secundarios, la diferencia entre los géneros está dada por la capacidad de procrear, función social fundamental. Cuando la mujer es fértil su destino es el sometimiento que descansa en la apropiación masculina de su fecundidad.

Cuando la mujer pierde la fertilidad por la edad, (o bien está en edad fértil pero carece de fecundidad) recién entonces puede liberarse de esta dominación.⁵⁷

Tal es el caso de la mujer piegan con corazón de hombre, a la que se le aceptarán comportamientos propios de los varones de la tribu. La mujer con corazón de hombre es aquella que ya no es fértil y que además tiene una jerarquía social elevada y ha estado o está casada.

⁵⁶ “No obstante, de modo general, en los informes antropológicos, cuando se trata de las mujeres, parece que su estatus individual tiene tendencia a cambiar en dos situaciones: con la vejez, o para decirlo con mayor claridad, cuando han llegado a la menopausia, o en caso de esterilidad; es decir, en las situaciones en las que las mujeres no son capaces o ya no son capaces de concebir” (Héritier-Auge, Françoise, 1992, págs. 292-293) En: Fragmentos para una historia del cuerpo humano. Parte tercera. Editado por Michel Feher con Ramona Naddaff y Nadia Tazi. Taurus ediciones, 1992, España.

⁵⁷“Así no es el sexo, sino la capacidad de fecundidad lo que constituye la diferencia real entre lo masculino y lo femenino, y la dominación masculina, que es conveniente ahora intentar comprender, consiste fundamentalmente en el control, en la apropiación de la fecundidad de la mujer, en el momento en que esta es fecundada” (Héritier-Auge, Françoise, 1992, pág. 296)

(...) Una mujer pobre será golpeada y ridiculizada si aspira a comportamientos de 'mujer con corazón de hombre'. (...) Convertidas en 'corazón de hombre', desposan (esquema masculino) maridos más jóvenes que ellas (de 5 a 26 años según las estadísticas de O. Lewis) a los que dominan en todos los terrenos.(...) "El matrimonio es, pues, una necesidad absoluta para ser corazón de hombre' y es precisamente de él de donde provienen riqueza y rango elevado." (Héritier-Auge, Françoise, 1992, pág. 293)

Si la mujer infértil no pertenece al género femenino, entonces y para esta cultura, el género responde a una función social dada por una condición biológica propia del sexo femenino: la fecundidad.

También en nuestra antigua cultura occidental la fertilidad ha cumplido una función social y ha generado leyes específicas. Los romanos, -de quienes hemos heredado los conceptos jurídicos que hacen al derecho de las personas,- han atribuido a la fertilidad un papel central como instancia que aseguraba la provisión de "ciudadanos" varones, diezmados por las guerras y las costumbres, que hacían del matrimonio una carga.

Los hombres romanos de la República, a menudo preferían la soltería y las relaciones con jóvenes esclavos de ambos sexos. En el caso de las relaciones homosexuales con esclavos, éstos tenían que ser lo suficientemente jóvenes como para no haber desarrollado los caracteres sexuales secundarios como barba y bello corporal, de modo que se asemejaran a las mujeres, (algo similar sucedía con los griegos).

La preocupación de los gobernantes y moralistas de la Roma antigua era que estas costumbres "disolutas" basadas en el placer, en la soltería y la carencia de familias terminaran con el nacimiento de "ciudadanos". Por este motivo se dictaron leyes específicas destinadas a promover los matrimonios y la procreación. Los privilegios que anteriormente tenía la vejez, pasaron a los casados y a los que tenían mayor número de hijos. Montesquieu cita en *El espíritu de las leyes* (Montesquieu, 1996) lo siguiente:

“(...) Los casados que tenían mayor número de hijos, eran siempre preferidos.....(...) Se podía llegar a la magistratura antes de la edad reglamentaria, porque dada hijo dispensaba de un año. El que tenía tres hijos en Roma estaba exento de todas las cargas personales. Las mujeres libres que tenían tres hijos, y las libertas que tenían cuatro, salían de la tutela perpetua a la que estaban sometidas por las antiguas leyes romanas. (...) Pero si había recompensas había también penas” (Montesquieu, 1996, pág. 300)(negritas mías)

El autor presenta un estado de cosas que demuestra que la fertilidad de la mujer juega históricamente, un papel explícitamente central en las concepciones jurídicas y en el estatuto del género femenino: *“Estaba prohibido que un hombre de sesenta años se casara con una mujer que tuviera cincuenta.(...) ..la ley no quería que hubiera matrimonios inútiles. (...)de manera que una mujer de cincuenta años no podía casarse sin incurrir en las penas de estas leyes”. (1996, pág.301)*

No obstante a lo largo de la historia antigua grecorromana la condición de la mujer ha variado. En cierto período romano la mujer alcanza un estatuto jurídico muy similar al del hombre y deja de ser una mera propiedad del hombre ⁵⁸

Tal parece que en estos casos, la función de procreación es vital para la existencia de sociedades amenazadas en su reproducción y por tanto en su conservación. Al depender de las condiciones biológicas del cuerpo femenino, de su condición sexual, de su fertilidad, la procreación parece resumir la condición del género femenino, de lo que se considera “natural” en él, de los derechos y obligaciones que le asisten.

Más tarde, en la edad media, el cuerpo, siempre tensionado entre su negación y su afirmación, lo sagrado y lo pagano, cuerpo grotesco, incivilizado todavía, con saliencias, protuberancias y orificios que lo conectan con el mundo, será transformado y “civilizado” por la burguesía del siglo XVI. Este proceso comenzará por las capas superiores de la sociedad, trazando las primeras separaciones

⁵⁸ Ver *“El cambiante equilibrio de poder entre los sexos” (Elías, N, 1993 b.)*

entre los cuerpos, individualizándolos: cuerpo sin protuberancias, liso y moral, cuerpo racional y racionalizado.

En el mundo medieval, la mujer sobre todo si es pobre y vieja, si vive sola y ya no es fértil, sigue ligada a una simbología que la ubica en los más bajo y pecaminoso de la escala social, lejos de las funciones intelectuales, siempre sospechada, siempre ligada al pecado y la brujería.

En nuestros días, la situación de las mujeres (y la de los hombres) ha cambiado y sigue cambiando- lo que pone de manifiesto una vez más que el género es una construcción social.

Si bien hasta hace poco la maternidad constituía un mandato social para toda mujer, algunas mujeres del siglo XXI han decidido no tener hijos, o bien concebir sin constituir parejas o matrimonios.

La reivindicación de la propiedad de su cuerpo y la potestad de decidir sobre la procreación exigiendo una legislación que las respalde, muestra un cambio importante respecto del estatuto de la mujer. Muy probablemente las condiciones sociales y económicas sean fundamentales para estas mujeres al momento de decidir la maternidad sin la compañía de una pareja que ayude en la crianza y manutención del hijo.

La Educación y los cuerpos sexuados

Los sistemas educativos, en la medida en que socializan, transmiten las ideas de una determinada sociedad respecto de los géneros, en relación con las formas legítimas de presentación personal así como con las actividades y los escenarios que les son propios, naturalizándolos a lo largo de las décadas.

Como los libros de texto escolar nos lo muestran, tanto a mujeres como a hombres les corresponden escenarios, vestimentas, actividades y un lugar social determinados; todo ello se pone de manifiesto tanto en las imágenes e ilustraciones como en los discursos que se les asocian.

En este punto encontramos una intersección, un punto de encuentro entre nuestro objeto de estudio y los estudios de género. El enfoque de género historiza las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos sexuados de mujeres y de varones, los estereotipos y desigualdades entre lo femenino y masculino. Tiende a desnaturalizar lo que en los espacios escolares aparece, con carácter esencial y casi originario: la división entre varones y mujeres, entre sujetos masculinos y sujetas femeninas, asociada a la supuesta división natural de los cuerpos (Morgade, G, 2008). Las sociedades producen una clasificación de los cuerpos y entre ellos están los cuerpos legítimos, aquellos que “importan” porque son justamente los que cumplen con la norma, es decir, pueden diferenciarse clara y visiblemente; se relacionan sexualmente con el sexo opuesto lo que se toma como signo de madurez y de normalidad por excelencia. En tanto que los cuerpos y sexualidades que se apartan de esta norma son clasificados como anormales, desviados y hasta peligrosos. Como se plantea desde este enfoque, muchos de los discursos acerca de la educación sexual (y de la sexualidad) naturalizan a la heterosexualidad como algo que nos vendría dado a todas y todos. Se trata de normalizar la sexualidad y los discursos sobre ella, de manera de posicionar lo extraño como “desviado”.

En este particular, la micro-sociología nos hace posible visibilizar los escenarios y las fachadas de los actores, su construcción social y los mecanismos ocultos que hacen a la perpetuación de los estereotipos y los estigmas que caen sobre aquellas personas que se apartan de lo que una cultura en una sociedad determinada considera propio de cada género.

II.5. CUERPOS Y PRÁCTICAS VISTOS EN PERSPECTIVA

Ya finalizando el capítulo queremos destacar que cuando hablamos de la construcción del cuerpo hablamos de la historicidad de las prácticas y las prácticas van unidas a cómo se piensa y se siente el cuerpo; también a la forma en que se percibe el mundo de la naturaleza y en especial, el de los hombres, el mundo social.

La humanidad de comienzos del siglo XVII, -en virtud de la ruptura epistemológica que introduce Galileo, con la observación y las matemáticas, entre otros factores- ingresa al mundo de la precisión y de la cuantificación que ha ido consolidándose e intensificándose con el paso del tiempo hasta llegar a nuestros días. Expresa de este modo, probablemente, la realidad de unas prácticas sociales crecientes en las cuales la cantidad opera privilegiadamente: la de la economía capitalista.

El modelo matemático-mecanicista de la ciencia moderna, ha tenido su expresión equivalente en un artefacto humano, la máquina, una tecnología fundamental para el desarrollo de un modo de producción basado en la propiedad individual de los medios de producción.

El nuevo orden que hacia fines del siglo XVIII va a instaurar el desarrollo industrial (que consolida definitivamente el modo de producción capitalista), ha tenido, en principio, dos grandes protagonistas: la máquina y el cuerpo humano, éste último, fuerza de trabajo devenido ahora un mecanismo-mercancía, que se puede comprar y vender en el mercado.

La individualización, crucial en la estrategia de este modelo, tiene en el control y la vigilancia dos elementos imprescindibles en la gestión de las fábricas y de una población urbana abigarrada, (cuyo desarrollo geométrico se inició a fines del XVIII, debido a la explosión demográfica traída por la revolución industrial). No es ocioso que Foucault describiera una nueva forma de poder, la disciplina, como una nueva estrategia del ejercicio del poder, que surge en solidaridad con el cuidado de la propiedad privada, un poder de policía que vigila y castiga a quienes amenazan la acumulación de riqueza en la ciudad industrial . Una forma de poder que se ejerce sobre el cuerpo, a los fines de disciplinarlo y volverlo útil en términos económicos y dócil en términos políticos (Foucault M. , 1989).

Es también en estas nuevas ciudades donde Foucault ve nacer el modelo médico moderno (fundamental en nuestras sociedades).

La aparición de una máquina para medir el tiempo marca la entrada a una nueva percepción de la temporalidad humana: la invención del reloj es un hecho sintomático de las primeras épocas de la industrialización científico-tecnológica. El tiempo de trabajo pasa a ser central en la vida de los hombres y la separación entre el ámbito doméstico y el de trabajo introduce la experiencia de un tiempo público y un tiempo privado. Esta distinción entre lo público y lo privado propia de la nueva burguesía urbana, contribuye a instaurar nuevas prácticas y nuevas costumbres así como una nueva moral del cuerpo y nuevos conceptos en el campo de la medicina. (Foucault M. , 1996 b)⁵⁹.

Tal como plantea Sennett (1997) el nuevo cuerpo del individuo, recientemente surgido en la historia occidental moderna, es un cuerpo móvil que se desplaza, y con esos desplazamientos arriesga los lazos que lo unen con sus semejantes y con la tierra de origen.

La revolución del transporte que implicó la invención del ferrocarril en el siglo XIX, prosiguió luego con otros medios que acortaron distancias y tiempos e hicieron posible al ciudadano del mundo.

A la vez el pensamiento económico al descubrir en la población la riqueza de las naciones, ve en la salud del organismo individual y social una meta fundamental para un mundo -basado en la ciencia y la tecnología puestas al servicio del capital, - que promete el progreso de la humanidad.

Progresivamente la imagen de un cuerpo saludable se irá transfiriendo a la de una ciudad sana; reflejando esta imagen, los criterios de los planificadores del espacio urbano también fueron mutando.

⁵⁹ Una de las etapas del surgimiento de la medicina social según Foucault es la medicina del trabajo que surge en Inglaterra, en el contexto de esa multitud de pequeños miedos que asolaba a la burguesía, en imprescindible contacto con los trabajadores miserables de los cuales dependían y de quienes temían los contagio.(Foucault, op cit)

Hacia el siglo XIX, el antiguo espacio barroco pensado para la circulación de las multitudes hacia el gran monumento religioso, se transformará en base a las nuevas ideas centradas ahora en la libre circulación de los individuos. Estas transformaciones se reflejaron en nociones tales como arterias y venas, (procedentes de los estudios anátomo-fisiológicos), que se emplearon para justificar la planificación de calles con una única dirección (Sennett, 1997).

Los lazos comunitarios viran hacia los impersonales lazos sociales del mundo moderno y los hombres arrojados a un nuevo espacio planificado para el desplazamiento individual, el de la ciudad, desarrollan una nueva sensibilidad.

Los sentidos que interpelan a los hombres en estos lugares, reenvían a nuevas formas de uso del cuerpo, de los órganos ligados a los sentidos y a la percepción del mundo. Como ha planteado Simmel:

“...si se comparan las relaciones entre los hombres de las grandes ciudades con los de las pequeñas, aquéllas se caracterizan por una marcada preponderancia de la actividad de la vista por sobre la de la audición. Y no sólo porque en las ciudades pequeñas los encuentros que se producen en la calle son, casi siempre, con personas conocidas con las que se intercambia una palabra, y cuyo aspecto reproduce toda la personalidad- no solamente la personalidad aparente- sino, ante todo, a causa de los medios de transporte público.” (Simmel, 2002, pág. 230)

Asimismo tanto las percepciones auditivas como olfativas sufren las transformaciones de época. Los ruidos de las máquinas avanzan sobre el silencio y a menudo generan un estado de incomodidad, cuando no perturbaciones a nivel del órgano mismo del oído. También los olores del cuerpo, que son aceptados en la intimidad del individuo, son rechazados en las sociedades modernas.

El nuevo mundo requiere de un cuerpo adiestrado visualmente. Los ojos constituyen el rasgo fundamental de la identidad y también el sentido privilegiado de nuestro tiempo.

Actualmente la proliferación de las pantallas y los sistemas informáticos tienen como contrapartida la necesidad de personas aptas y adiestradas en las

actividades implicadas en las nuevas tecnologías; se requiere de un nuevo habitus y a veces, la dificultosa conversión del hábitus para personas no nacidas en el mundo de las nuevas tecnologías.

Ciertas técnicas corporales asociadas al uso de estas herramientas comienzan a modificar nuestro comportamiento. Surgen también nuevas patologías derivadas de las exigencias de un uso del cuerpo que lo ancla en la inmovilidad y exige de ciertos segmentos corporales una exacerbada actividad y habilidad que lo desnaturaliza lo deforma y lo anquilosa.

Por otro lado, la espacialidad reducida de las grandes ciudades con su abigarrada población de personas y máquinas hace que el espacio privado se vea reducido a su mínima expresión. La dificultad para desplazarse en los departamentos cada vez más reducidos, lleva a que muchas de las actividades lúdicas de los niños se reduzcan a juegos o entretenimientos interactivos on line, por ejemplo, siendo cada vez menos frecuentes los juegos de interacción cara a cara en el espacio público .

Como contrapartida y poniendo en evidencia la existencia de concepciones del cuerpo no hegemónicas, surgen propuestas para un cuerpo sano y una forma de vida sana, ligadas con el naturismo u otras ideas acerca de la salud no vinculadas con el modelo médico moderno. En algunos casos se proponen visiones retro de lo que es una buena vida.

Pero ciertamente existe un pensamiento hegemónico acerca del cuerpo humano basado en el modelo médico y en la medicalización permanente de nuestras sociedades. No obstante es preciso tener presente que las clases sociales realizan diferentes demandas al sistema de salud, en función de sus habitus de clase. Como plantea Boltansky⁶⁰:

⁶⁰ Boltansky, Luc, discípulo y colaborador de P. Bourdieu.

“El interés y la atención que los individuos atribuyen a su cuerpo, es decir, por una parte a su apariencia física, agradable o desagradable y, por otra, a sus sensaciones físicas, de placer o displacer, aumentan a medida que se sube en la escala social (...) o sea a medida que disminuye la resistencia física de los individuos, que es la resistencia que puede oponer a sus cuerpos y su fuerza física, o sea lo que pueden aprovechar de sus cuerpos” (1975, pág.5)

Si bien la demanda y el acceso a la medicina moderna depende de la escala social (y también su demanda de medicina preventiva) en términos generales podemos afirmar que la legitimidad del saber biomédico respecto del cuerpo encuentra en las prácticas médicas como el diagnóstico por imagen un respaldo sustantivo. Al haberse instrumentado dicha tecnología para hacer avanzar el conocimiento del cerebro y su fisiología (neurociencias) se produce un nuevo ingreso al interior opaco del cuerpo humano, no sólo de sus estructuras materiales, orgánicas, sino en la temporalidad misma de los procesos y funcionalidades.

La toma de decisiones y otros aspectos de la subjetividad pueden ser observados (en tanto se consideran respuestas eléctricas del cerebro, sinapsis) mediante la visualización de zonas coloreadas que indican la activación de las regiones cerebrales implicadas en la actividad neuronal.

El hecho de que hoy nos sea posible visualizar la imagen de ciertos procesos mentales en curso, mediante imágenes del cerebro, revela algo similar a una nueva apertura del cuerpo.

No se trata ya de la disección de cadáveres o de la apertura quirúrgica de la caja craneana, sino de la posibilidad de acceder al interior del cuerpo vivo, sin necesidad de horadar la carne. Si en el Renacimiento la persona ya no estaba en el cuerpo cuando se lo abría y se lo inspeccionaba, ahora, la persona misma es inspeccionada habitando su cuerpo, latido tras latido de su carne viviente.

Y no se trata sólo de estudiar la anatomía sino las funciones en acto, el decurso de lo más recóndito de la humanidad, de sus emociones y sus pensamientos. El

cuerpo humano puede ser observado tanto en su materia como en su actividad, lo que parece significar que la vida misma en lo que tiene de humana puede ser observada, medida y cuantificada.

Con el desarrollo progresivo de la nanotecnología, el cuerpo humano quizá haya emprendido el camino hacia la síntesis entre la carne y el mecanismo muerto de la máquina, como algunos científicos arriesgan decir. Y cuesta pensar en un derrotero fortuito y casual. Se tiende a pensar más bien en una especie de complicidad ontológica entre un modo de ser del cuerpo que construyó la modernidad científico-tecnológica y los senderos que ese mismo cuerpo transitó y transita y quizá transitará en un futuro no muy lejano.

CAPITULO III

ARTICULANDO LOS ENFOQUES DE PIERRE BOURDIEU Y ERVING GOFFMAN: NUCLEO CONCEPTUAL PARA PENSAR LA INSTITUCION Y LOS ACTORES

*La existencia humana, o habitus como lo social hecho cuerpo,
es esa cosa del mundo para la cual hay cosas.
Más o menos como lo planteó Pascal,
le monde me comprend mais je le comprends
(en pocas palabras “el mundo me abarca
pero yo lo comprendo”)
La realidad social existe, por decirlo así dos veces:
en las cosas y en las mentes,
en los campos
y en los habitus...”
(Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 168)*

*“Cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos
tratan por lo común de adquirir información acerca
de él o de poner en juego la que ya poseen”
(Goffman, 2006, pág. 13)*

III.1. ACTOR E INSTITUCIÓN. UN ENFOQUE RELACIONAL

Acorde en gran medida con la perspectiva metodológica que plantea Bourdieu en El Oficio de sociólogo respecto de la construcción teórica del objeto, en perspectiva relacional (2002), me propongo elaborar una lectura ad hoc de los aportes conceptuales de Bourdieu y Goffman, y de la perspectiva fenomenológica de Merleau Ponty, dada su influencia en el pensamiento de Bourdieu.

El propósito de esta elaboración es profundizar los fundamentos teóricos que conforman un núcleo potente de alto valor heurístico para esta investigación. Encontramos en esta articulación, una batería de herramientas teóricas necesarias, a nuestro entender, para pensar las complejidades que atraviesan relacionalmente a instituciones y sujetos.

Comprender los procesos de mutuo condicionamiento que enlazan a la institución y al actor social, supone adoptar una teoría relacional que supere las concepciones esencialistas de la epistemología cartesiana.

Nuestro marco teórico tiene la particularidad, no exenta de cierta audacia, de proponer una articulación entre la perspectiva de Bourdieu y la de Goffman (Bravin, C, 2007,2014). Por otro lado, la incorporación del análisis fenomenológico de Merleau Ponty apunta a explicitar algunas cuestiones implícitas en ambos autores -en relación con el carácter socialmente construido del cuerpo-, especialmente en Bourdieu, que interesan a la concepción sociológica del cuerpo.

El enfoque relacional se inscribe en la perspectiva de una sociología que intenta eludir dualismos.

Al respecto, hay que decir que Bourdieu se ha ocupado de clarificar la cuestión relativa a la distancia que separa su concepto de “campo” de otros conceptos de peso como lo son “estructura” (en la medida en que el campo es producto de la historia objetivada), “aparato” y “sistema”. Y en este punto, considera que “pensar relacionamente” es propio de la ciencia moderna (dicha perspectiva relacional estaría íntimamente ligada al pensamiento de Cassirer (1923), quien habría inspirado a otros sociólogos como Kurt Lewin y Norbert Elías) (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008). Respecto de Elías, a quien muchas veces citamos aquí, Bourdieu reconoce su afinidad en cuanto compartirían ciertos principios sociológicos fundamentales derivados principalmente de Durkheim y Weber.⁶¹

Ahora bien, si el concepto de “campo” inscribe diferencias sustantivas en este sentido con respecto a las nociones arriba mencionadas, se debe a que Bourdieu cree, parafraseando a Hegel (para quien todo lo real es racional), que “lo real es

⁶¹ Dice Bourdieu “...la problemática de Elías, por ejemplo, es ciertamente una por la que tengo una gran simpatía intelectual, de hecho está basada en la psicología histórica de un gran proceso histórico real, la constitución de un Estado que monopoliza progresivamente primero la violencia física y después- esto es lo que yo quiero añadir con mi trabajo actual sobre la génesis del Estado- la violencia simbólica” (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 129)

relacional”. Esto significa ni más ni menos que no se trata de “...interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia o voluntad individual, como afirmó Marx” (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 134) . En este punto pretende ser superador del concepto de estructura. También se diferencia del “aparato”, deus in machina que, sucintamente, vendría a ser un caso especial del campo que deviene aparato, existente en ciertas condiciones sociohistóricas específicas en las cuales cesa la resistencia y la lucha.

En la medida en que lo que define al campo es la dinámica de la lucha entre dominantes y dominados, también se distancia de la noción de sistema, (con la que no obstante tiene más proximidad) pues el campo no propone la existencia de mecanismos de auto-regulación ni partes (subsistemas) en interdependencia funcional, (pese a lo cual no deja de tener sistematicidad). De hecho los campos tienen autonomía unos de otros, su propia *illusio*, sus propias reglas para los jugadores que juegan el juego en cada campo y disputan por el capital específico puesto en juego, en la medida en que comparten la creencia (*doxa*) en el valor del mismo. El campo es producto del devenir histórico social y como tal es dinámico; arriesgamos decir que constituye un tipo de totalidad significativa y significativa. Dice: “Podemos pensar un campo como un espacio dentro del cual se ejerce un efecto de campo, de manera que todo aquello que le ocurre a cualquier objeto que lo atraviesa no puede ser explicado únicamente mediante las propiedades intrínsecas del objeto en cuestión” (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 138)

Como podemos inferir, este enfoque, que incorpora fundamentalmente la historia como factor que desesencializa, desustancializa, tiene en principio una discrepancia con el enfoque de Goffman, que como marca de orillo propone la minucia descriptiva de las interacciones cara a cara en una mirada fundamentalmente sincrónica. Esta mirada pone a la historia a un costado y se centra en escudriñar la minucia fenomenológica de la interacción humana.

A pesar de ello (o quizá por ello, si lo vemos como par complementario) sería posible articular la visión bourdieuana con el detallismo goffmaniano de la

interacción social situada. De modo que me propongo avanzar en esa dirección tema no menor ya que todo el trabajo de construcción empírica del objeto de conocimiento se nutre de los marcos conceptuales que hacen al objeto teórico.

III.2. EL CONSTRUCTIVISMO –ESTRUCTURALISTA DE PIERRE BOURDIEU

Recordamos aquí lo ya tantas veces dicho acerca de que Bourdieu intenta ir más allá de las dicotomías heredadas de la filosofía, tales como sujeto objeto, colectivo- individual. La reconstrucción de conceptos marxistas que pretende a la vez superar tanto el sociologismo de Durkheim como el individualismo de Weber, inscribe a Bourdieu al interior de un marxismo weberiano, según García Canclini:

*“Al mismo tiempo que adopta para esta empresa los aportes de Durkheim, Weber, el estructuralismo y el interaccionismo simbólico, los trasciende en tanto mantiene firme la crítica de Marx a todo idealismo, se niega a aislar la cultura en el estudio inmanente de sus obras o reducirla a un capítulo de la sociología del conocimiento. En la línea de Weber y Gramsci, Bourdieu persigue una explicación simultáneamente económica y simbólica de los procesos sociales”*⁶²

Por tanto y en principio, consideramos que la perspectiva que ofrece este constructivismo estructuralista, permite recuperar la historicidad – por fuera de todo esencialismo- de la relación del sujeto con lo social, y es pertinente para nuestro estudio en la medida en que pensamos un determinado actor social (docentes y estudiantes) en su relación con una institución específica (ISP), cada uno condición de posibilidad del otro.

El concepto de habitus, -que en Bourdieu nos remite a la realidad social objetiva interiorizada en la forma de estructuras mentales, disposiciones y esquemas duraderos y transponibles-, es ya bien sabido, se remonta a Aristóteles y puede rastrearse en autores como Mauss, Panofsky y Elias con quienes el sociólogo

⁶² Ver García Canclini, N. Introducción en “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu” en **Sociología y Cultura**. México DF: Ed. Grijalbo, p. 47 (1990)

francés compartiría junto a otros, un intento de “*escapar de la filosofía del sujeto sin dejar de tomar en cuenta al agente*” (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 162)

Ahora bien, Bourdieu hará una reconstrucción sociológica de filiación tanto marxista como durkheimniano/weberiana, aludiendo al habitus como disposición (concepto heredado de la filosofía moral) y como esquema, (derivado de la noción de “sistema simbólico” de la antropología cultural de Levi Strauss) (Giménez, 2005)

La especificidad del enfoque bourdieuano reside en su caracterización del habitus como una “capacidad generativa” de prácticas, ínsita en el sistema de disposiciones del individuo. Toma así distancia de las Teorías de la acción racional (TAR), las que proyectan un sujeto cognoscente en el sujeto actuante, (como si éste fuese un agente social que piensa y calcula cada una de sus prácticas, y actúa intencionalmente de manera no condicionada socio-históricamente). Contrariamente “*Hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada*” (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 166)

De este modo, el objeto de la ciencia social para Bourdieu, no es ni el individuo ni el grupo, lo colectivo, sino “***la relación entre dos realizaciones de la acción histórica, en los cuerpos y en las cosas***” (loc.cit. pág. 167)

La personalidad social, -o lo social hecho cuerpo, **subjetividad socializada** al decir de Bourdieu- concebida como producto de una configuración-estructuración social que se da en inter-juego con las instituciones que contienen al individuo, no es sino estructura subjetiva (disposicional), estructurada y estructurante de las prácticas. Junto a la posición que el agente ocupa en el espacio social (estructura objetiva), es necesario considerar su sistema de disposiciones: disposición y posición pueden considerarse “momentos” en un tiempo histórico al interior del cual se define el yo como una forma de ser, un hábitus que, sin ser destino, es un

condicionante que puede trazar límites a la biografía personal, al despliegue de posibilidades y oportunidades de vida. (Bourdieu, 1990, 1997).

Si bien el habitus tiene una irreversibilidad relativa *“...no es el destino que alguna gente ve en él. Producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias (...) que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras”* (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 174).

Pensado el habitus como una matriz primera que orienta nuestras prácticas, configurando estructuras subjetivas relativamente estables, se deduce que estas experiencias originarias condicionan las subsiguientes estableciendo la probabilidad de que se refuercen las estructuras del habitus primario. Pero el habitus es una virtualidad, una potencialidad que se revela en relación con ciertas estructuras, nunca un destino. Esta formulación da por tierra con las interpretaciones mecanicistas que suelen hacerse. Con este giro se introduce en el habitus, la “creatividad gobernada por reglas”, Bourdieu dixit.

Lo individual y lo colectivo se enlazan en las trayectorias vitales atravesadas por la historia de larga duración y signadas por el olvido de la génesis. Estructuración subjetiva, el habitus es multidimensional y comprende tanto la dimensión del eidos (sistema de esquemas lógicos y estructuras cognitivas) el ethos (disposiciones morales) el hexis (posturas y gestos) y la aisthesis (gustos y disposiciones estéticas). En la medida en que existe en estado práctico,- interiorizado en forma pre-reflexiva y pre-teórica- produce clasificaciones opuestas y jerarquizadas que legitiman y deslegitiman; produce formas de distinción y estigmatización.

“El habitus, en tanto estructura estructurante y estructurada, involucra en las prácticas y pensamientos esquemas prácticos de percepción resultantes de la encarnación- a través de la socialización, la ontogénesis- de estructuras sociales, a su vez surgidas del trabajo histórico de generaciones exitosas (filogénesis)”. (Bourdieu, P y Wacquant, L, 2008, pág. 180)

Queda claro entonces que para Bourdieu, el principio de la acción histórica no se halla en el sujeto y su conciencia ni por fuera de ella, en el mundo objetivo, sino en **la relación entre los dos estados de lo social: la historia objetivada en forma de instituciones y la historia encarnada en los cuerpos (habitus).**

Se compone así un escenario social caracterizado por diversas formas de estigmatización y distinción, que se expresan en las prácticas y en el cuerpo socialmente significado. Los sujetos clasifican y son clasificados a través de la inscripción social de signos corporales, (lo que en términos de Goffman equivale a formas de presentación personal).

En nuestros días el cuerpo es protagonista principal para todas las generaciones de hombres y mujeres. Valga destacar que este escenario resulta hoy más evidente al sentido común, dada la proliferación de tatuajes, piercing, etc., sobre todo entre los más jóvenes, que suelen distinguirse en el espacio urbano a partir del hexis corporal. (Kaplan, C, 2013) Estas realidades nos permiten apreciar la forma en que las “máscaras” sociales operan como signos de distinción y clasificación, y como Kaplan nos demuestra, opera como un sentido práctico a través del cual se estigmatiza a ciertos sectores sociales, más precisamente, a los jóvenes de las clases más pobres.

Dado que nos interesa aquí tanto la dimensión subjetiva como la institucional, debemos decir que en la medida en que el habitus es resultado de la interiorización de la exterioridad, (estructuras sociales), el espacio social es el concepto que expresa estas mismas estructuras en lo que tienen de específico en la perspectiva de Bourdieu.

Inculcación e incorporación son términos ambos que en Bourdieu nos remiten a una concepción dialéctica en la que el sujeto se constituye/es constituido en relación con las instituciones y su experiencia social al interior de sistemas simbólicos preexistentes.

Espacio social, clasificación y hexis corporal

Los diferentes grupos sociales están distribuidos en el espacio social según dos principios fundamentales de diferenciación: el capital global (compuesto por el capital económico, el cultural, el social y el simbólico) y la estructura del capital (según el peso relativo de cada tipo de capital) (Bourdieu P. ,1997).⁶³ . De este modo se enlazan la posesión de bienes con las prácticas: espacio social y hábitos, lo objetivo y lo subjetivo.

El **campo**, producto de la exteriorización de la dimensión interior o subjetiva en la forma de instituciones, producto de una etapa histórica anterior, es un recorte definido del **espacio social**, en el que encontramos reunidas instituciones de un mismo tipo, según el capital puesto en juego, respecto del cual se desarrolla una lucha encarnizada por su posesión: instituciones económicas, educativas, artísticas, etc. con mayor o menor grado de estructuración.

Cada campo suscita un interés específico, lo que Bourdieu denomina *illusio*, esto es, la creencia en el juego que allí se juega y en el valor del capital que se disputa en dicho campo. Ello implica conocer y reconocer el valor y la legitimidad de todo lo que supone la existencia misma de un campo específico. Desde esta perspectiva aún el desinterés constituye siempre un interés, en aquel campo cuya *illusio* es el desinterés. El interés también difiere según la posición que se ocupa en el campo. Instala así un pensamiento económico de las prácticas que, según Bourdieu, no es lo mismo que el pensamiento sobre las prácticas económicas. Asimismo, retomando el léxico económico, llama inversión a la propensión a actuar del jugador dentro del campo de juego, en la medida en que conoce las reglas y las formas de jugar el juego, con la pretensión de conseguir un beneficio.

⁶³ En el caso de las sociedades desarrolladas, el capital económico y el capital cultural son los dos principios fundamentales Ver Bourdieu "Capital cultural, escuela y espacio social" México: Siglo XXI. 1997.

Constituyentes de un campo de lucha, las instituciones consisten en un espacio social jerárquico, en cuyo interior se dan prácticas normalizadas sometidas al poder simbólico, las clasificaciones y estrategias restrictivas de la ortodoxia ya emplazada y la rebelión de la heterodoxia que busca desplazarla.

Siendo el espacio social el que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, se comprenderá, en relación con mi objeto de investigación, que la **relación** entre la institución (perteneciente a un campo de actividad determinado del espacio social, el campo de la formación docente) y los agentes (en este caso pedagógicos) sea el foco en el que se centra la indagación sobre la construcción corporal y subjetiva de los sujetos.

Dice Bourdieu en Meditaciones Pascalianas:

“El lector habrá comprendido que he ampliado tácitamente la noción de espacio para hacer caber en ella, además del físico, en el que piensa Pascal, lo que yo llamo el espacio social, sede de la coexistencia de posiciones sociales, de puntos mutuamente exclusivos que, para sus ocupantes, originan puntos de vista. El «yo» que comprende en la práctica el espacio físico y el espacio social (...) está comprendido, (...) es decir, englobado, inscrito, implicado, en este espacio: ocupa en él una posición, de la que sabemos (mediante el análisis estadístico de las correlaciones empíricas) que habitualmente está asociada a ciertas tomas de posición (opiniones, representaciones, juicios, etcétera) acerca del mundo físico y el social.” (1999, p.173)

III.3.LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA Y CUERPO SOCIALMENTE PERCIBIDO

Dada la influencia de la fenomenología en el pensamiento de Bourdieu⁶⁴, creemos pertinente profundizar algunos pocos aspectos a los fines de aportar claridad a puntos nodales del marco teórico que estamos presentando. Nos centraremos a continuación en las siete conferencias de Merleau Ponty de 1948 difundidas por

⁶⁴ Existen múltiples abordajes de dicha influencia, (que no retomaré aquí), valga acotar que el propio Bourdieu la ha reconocido.

radio⁶⁵, para aproximarnos luego a la noción de cuerpo socialmente tratado, “cuerpo percibido”. (Merleau Ponty M. , 2002)

En ellas el autor plantea que si consideramos al espacio como un medio homogéneo, según nos lo presenta la geometría euclidiana, al mismo tiempo que realizamos una clara distinción entre el espacio y los objetos físicos, pensamos el espacio como un medio en el cual las cosas están distribuidas según tres dimensiones, y en el cual conservan su identidad aún en los desplazamientos. Esto significa que las propiedades geométricas de los objetos se conservan, salvo que intervengan condiciones físicas variables como por ejemplo, la temperatura. Podríamos ejemplificar esto con el cubito de hielo, que a temperatura ambiente vuelve a su forma líquida.

Por el contrario, cuando concebimos el espacio con una curvatura propia, los objetos pierden su identidad absoluta, pues son influenciados por la heterogeneidad del espacio de modo que forma y contenido se mezclan en los objetos percibidos.

De la misma forma, el artista plástico moderno confluiría con la geometría no euclidiana. A partir de un boceto muy básico, apenas unos trazos con el pincel, la pintura irá dando forma al objeto, “...el contorno y la forma del objeto no son estrictamente distintas de la cesación o la alteración de los colores, de la modulación coloreada que debe contenerlo todo: forma, color propio, fisonomía del objeto, relación con los objetos vecinos...” (Merleau Ponty, 2002, pág. 19-20).

Resulta entonces que la percepción del espacio y los objetos en él, tienen en el sujeto su realidad definitiva, y en su cuerpo las condiciones de posibilidad de su existencia, en tanto cuerpo dotado de órganos sensibles. Hay pues un continuum entre el hombre y las cosas, pues las cosas son significantes significados por el sujeto en tanto que las percibe.

⁶⁵ Merleau Ponty, M. “El mundo de la percepción”, Buenos Aires: FCE. 2002.

Las cosas llegan a nuestra percepción como “unidad” de sus varias cualidades: forma, color, olor, sabor, textura, peso; no obstante una sola de ellas puede evocar en nosotros esa unidad, esa “cosa”. Esta evocación está ligada a contenidos emocionales, tal como los ciegos asocian colores con sonidos, por ejemplo.

Dice Merleau Ponty que cuando afirmamos acerca de la cualidad de la miel, que es melosa, tenemos una definición humana, ligada a una emoción humana, tal que podemos decir de una persona que es melosa. Las cosas están pues investidas de emociones humanas y tienen sus cualidades ligadas a su resonancia emocional en cada uno de nosotros.

Cuando decimos que la miel es viscosa (tacto) también percibimos otras cualidades ligadas a otros sentidos es azucarada (gusto), tiene una apariencia de color dorado, ligada al sentido de la vista (a menudo asociado al color de los ojos-color miel-, o al color de cabello-rubio dorado miel). He allí la unidad de la cosa percibida.

Las cosas pasan a ser una forma de comportamiento del mundo para con mi cuerpo y conmigo. De modo que, y el filósofo insiste, -así como para Sartre cada parte de un objeto es reveladora del ser del mismo, (y Cézanne decía que era necesario poder pintar el olor de los árboles)- la unidad de las cosas no está detrás de ellas, sino que en cada una de sus cualidades se halla reafirmada, cada cualidad es la cosa en su totalidad.

Si las cosas están investidas de humanidad, entonces ellas no son algo totalmente distinto de aquello que ponemos en ellas, nuestras emociones.

Ahora bien, es lícito pensar que todo aquello que ocupa un lugar en el espacio como si fuera una “cosa”, pues es externo a nosotros, en aparente independencia de nuestra subjetividad, es susceptible de estar así investido, de ser cosificado como un objeto cargado con nuestras emociones.

Siguiendo este razonamiento, podemos comprender que los cuerpos de las personas con las que nos relacionamos, en tanto ocupan un lugar en el espacio

social, espacio no homogéneo al igual que el espacio físico, se comporten en determinado momento como “cosas” y sean para nosotros entidades nunca neutrales, siempre investidas por nuestra percepción, es decir, con los significados socialmente construidos.

Pensar el cuerpo que piensa

Retomo entonces lo anterior en función de examinar brevemente la noción de Bourdieu, de cuerpo socialmente tratado.

Al igual que las cosas, especialmente aquellas que elegimos y nos identifican corporalmente, -investidas de significados culturales- todo cuerpo evoca propiedades morales y despierta estados emocionales específicos. Dice Merleau Ponty:

“Por lo tanto, las cosas no son simples objetos neutros que contemplamos; cada una de ellas simboliza para nosotros cierta conducta, nos la evoca, provoca por nuestra parte reacciones favorables o desfavorables, y por eso los gustos de un hombre, su carácter, la actitud que adoptó respecto del mundo y del ser exterior, se leen en los objetos que escogió para rodearse, en los colores que prefiere, en los paseos que hace” (2002, pág. 30)

En el momento en que el otro se aparece, como las cosas percibidas, de manera externa y objetivada, nos evoca un ser, una forma de ser, dado que “...finalmente no podría disociar a alguien de su silueta, de su tono, de su acento. (...) Para nosotros, los demás son espíritus que frecuentan un cuerpo, y, en la apariencia total de dicho cuerpo, nos parece que está contenido todo un conjunto de posibilidades de las que él es su misma presencia” (Bourdieu, 1986, pág. 49)

De hecho nuestra conciencia de nosotros mismos viene de nuestra relación con el otro, y la mirada que nos devuelve, es sentida como la prueba de una forma determinada de nuestra existencia. Ello explica, dice Bourdieu, las inversiones en el cuerpo, en tiempo y procedimientos destinados a adaptarlos a la forma legítima, socialmente hablando, para hacerlo presentable y representable. Así el cuerpo no

es sino una forma perceptible y percibida, que produce una impresión determinada a través del físico y la presentación.

Pensar el cuerpo como una manifestación fundamental de la persona, (dado que es la que menos se deja modificar), significa que el cuerpo manifiesta socialmente la esencia o verdadera naturaleza de la persona (Bourdieu P. ,1999). Nos posicionamos de este modo, teóricamente, ante un cuerpo que funciona como lenguaje (en el que somos hablados antes que hablantes). Lenguaje de una pretendida identidad natural que no es sino identidad social.

El cuerpo como producto social, indica una distribución desigual de sus propiedades entre las clases. Las condiciones de trabajo y los hábitos de consumo hacen a esta desigualdad social de los cuerpos hablados y hablantes. Al mismo tiempo, las diferencias de complexión que se multiplican por el hexis, por las inversiones de mantenimiento, por las formas de estar y comportarse, establecen una distancia entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo. La experiencia del cuerpo, historia hecha cuerpo, deviene en experiencia del lugar social que el sujeto ocupa, Bourdieu dixit. (Bourdieu P. , 1999)

Para finalizar este apartado, si el conjunto de los signos de distinción del cuerpo percibido es producto de una construcción sociocultural, en tanto expresión de una fisonomía moral, el cuerpo delata lo más profundo y oculto, lo más verdadero cuanto menos controlable resulta. A igual que lo hace Goffman, Bourdieu advierte que el lenguaje del cuerpo se escapa del cuerpo y contamina y sobre-determina todo mensaje y en especial la palabra.

III. 4.INTERACCIÓN SOCIAL CARA A CARA: EL SITUACIONISMO METODOLOGICO DE ERVING GOFFMAN

El trabajo de Goffman⁶⁶ el sociólogo canadiense ha consistido en interesantes estudios sobre una base empírica muy diversa⁶⁷, que han tenido como objetivo la

⁶⁶ El mismo Bourdieu ha reconocido el trabajo minucioso de este sociólogo, al punto que el periódico francés [LE MONDE](#) (4 diciembre de 1982) publicó un breve texto de homenaje en

descripción detallada de la vida social en términos del orden de la interacción cara a cara, empleando las metáforas del teatro, el juego, el rito y el cine. (Acevedo, 2011; Rizo García, M, 2011)

En “La Presentación de la persona en la vida cotidiana”, (Goffman, 2006) (mediante el empleo de la perspectiva o metáfora de la actuación o representación teatral, a la manera de un “modelo analógico con limitaciones”) detalla de qué manera el individuo se presenta y presenta su actividad ante otros, su público, en situaciones de actividad cotidiana. Nos muestra en qué forma el actor social guía e intenta controlar la impresión que los otros se forman de él, y qué tipo de cosas puede y no puede hacer mientras actúa ante ellos.

Si bien los individuos que el sociólogo canadiense nos presenta, a menudo parecen cínicos y manipuladores, hay que tener presente lo que Goffman denomina **situacionismo metodológico**. Con este concepto se refiere a acciones situadas, y por lo tanto condicionadas en algún grado, distinguiéndose así tanto de las perspectivas holistas como de las individualistas: “...donde algunos aspectos dependen de las relaciones estructurales y otros no),(...). Esta micro-sociología estaría pensando en una relación laxa entre el orden de la interacción y el orden social o estructural” (Acevedo, María H. , 2011, pág. 188)

Contrariamente a Bourdieu, lo estructural pasa a un segundo plano y el teleobjetivo se enfoca en aquello que es visible (y legible) en que el cuerpo expresa y muestra en una situación de interacción social.

ocasión de la muerte de Goffman, firmado por Pierre Bourdieu titulado "Goffman, le découvreur de l'infiniment petit". Si bien Goffman era reticente a ser enmarcado en alguna escuela sociológica "...se señalan entre sus influencias la Escuela de Chicago, la sociología de Émile Durkheim, la psicología pragmatista de George Mead y la sociología formalista de George Simmel; también lector de la fenomenología de Edmund Husserl y Alfred Schutz, las ciencias cognitivas (Gregory Bateson), la sociolingüística, el pragmatismo de William James". Ver Acevedo, María H. "Notas sobre la noción de 'frame' de Erving Goffman" Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Vol. 5 (2) p. 187. 2011 <http://www.intersticios.es>

⁶⁷ La base empírica de sus estudios ha sido objeto de críticas, tema que no abordaré aquí.

Goffman se ocupa de analizar la circulación de información necesaria en toda situación de interacción entre individuos, tanto la información verbal como la gestual.

Todo actor social requiere conocer lo que se puede esperar del otro y también como corresponde dirigirse al otro, en un contexto significativo que es brindado por las convenciones culturales, lo que Goffman llamará posteriormente, Frame o Marco. Asimismo la persona debe transmitir la información de la forma adecuada si desea recibir el trato que su propia definición del yo exige, tratando de evitar así los conflictos potenciales de toda comunicación.⁶⁸

Toda actuación requiere de una Fachada(Front), a la que define como:

*“...la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo corriente empleada **intencional o inconscientemente** por el individuo durante su actuación.”*
(Goffman, 2006, p.34), *negritas mías.*

La Fachada está compuesta por partes como por ejemplo el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos; compone el escenario, al cual -para que dé comienzo la actuación- el individuo debe llegar y permanecer.

Cuando hablamos de fachada debemos considerar también el aspecto relativo a la fachada personal, dice Goffman: *“Como parte de la fachada personal podemos incluir: las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes”* (Goffman, 2006, pág. 35).

Todos los elementos mencionados nos remiten al contexto sociocultural y a un cuerpo hablante que ha sido construido socialmente acorde al rol y a la jerarquía que detenta en la situación dada.

⁶⁸ Aquí recordamos el dicho respecto de que no sólo hay que ser sino también parecer.

En este punto las similitudes con el planteo de Bourdieu no asombran, aunque el enfoque goffmaniano está centrado en los aspectos comunicacionales y las estrategias que los sujetos desarrollan para obtener y mantener el dominio de la interacción al definir la situación en su propio beneficio.

De esta manera Goffman introduce el poder también en su enfoque relacional, tal como sucede en la teoría de los campos, aunque la importancia que concede al contexto es mucho más limitada. Sin embargo y pese a esta pobreza de enfoque respecto de las estructuras sociales, Goffman nos acerca la lente a esas pequeñeces que estructuran la vida cotidiana de las personas, en las que el poder vive en el entramado de cada relación humana, tal como también lo planteara Foucault. En cierta forma podemos decir que Goffman nos quiere mostrar esa microfísica del poder; la economía política del cuerpo se revela en forma detallada en la información socio-culturalmente construida que los actores ponen en acto en cada interacción. Dice:

“...si un individuo intenta dirigir la actividad de otros por medio del ejemplo, el esclarecimiento, la persuasión, el intercambio, la manipulación, la autoridad, la amenaza, el castigo o la coerción será necesario que, independientemente de su nivel de poder, comunique eficazmente qué quiere que hagan las personas a quienes dirige, qué se propone hacer para lograr que lo hagan y qué medidas tomará si no lo hacen” 257

Esta perspectiva fenomenológica de la interacción pone de manifiesto que en la perspectiva de Goffman, que todo el tiempo las personas intentan mantener cierto grado de armonía y evitar así el conflicto. Sin embargo este último dato puede pensarse mejor si lo vemos sujeto a un tipo de sociedad determinado, a la cultura propia de un grupo social o un determinado momento histórico, y no como una constante de toda interacción humana. Así el actor social cínico y manipulador de Goffman debería su existencia a estos datos contextuales.

No obstante no nos interesa aquí profundizar las discusiones teóricas sobre las bondades y los defectos del enfoque de Goffman. En cambio sí nos interesan las

herramientas que ofrece para pensar el cuerpo, la persona y la institución, que nos ofrecen sus trabajos.

Toda actuación humana se da en y mediante un conjunto de escenarios y elementos que hacen a la presentación personal y al contexto o situación, que se asemeja a un escenario teatral. Basta traer a la memoria lo que muchos docentes expresamos sobre nuestras prácticas: la clase nos coloca en un rol actoral cuasi dramático. El aula, los elementos que la componen y la organización del espacio y el tiempo, el aspecto del docente y el de los alumnos, los ritos y las reglas implícitas que rigen las interacciones, etc. configuran un escenario particular que predispone a los actores a determinados comportamientos, aquellos socialmente esperados, tipificados en la experiencia social.

Pensemos en las formas que debemos guardar en una institución, formas que quizá no elegiríamos libremente en otra situación, y que sin embargo, nuestro deseo de permanecer en dicho campo (en términos de Bourdieu) nos lleva a aceptar. En este sentido existe una exigencia tácita de no quebrar la cuota de armonía que la institución nos demanda y requiere para funcionar, a la vez que pueden existir formas de resistencia a las mismas, que permanecen mudas y latentes. De modo que el conflicto subyace en una situación aparentemente armoniosa. Considerando estas cuestiones, tanto el conflicto como la armonía estarían presentes en Bourdieu y Goffman respectivamente, si bien cada uno de ellos le otorga una importancia diferencial.

En el enfoque bourdieuano, en todo campo hay conflicto entre los actores sociales. Se da una lucha por la apropiación de cuotas cada vez mayores de poder, pero hay acuerdo en relación con el valor del campo y el capital que en él se disputa.

Por otro lado, en la concepción de Goffman, en toda interacción hay una tendencia hacia la armonía, aunque el conflicto está latente cada vez que se altera la simetría de la comunicación. Esto es, cuando el actor social pierde el control de lo expresivo, lo gestual, (dado que el control sobre la información que se emana es

mucho menor) y el otro que observa sus expresiones corporales, capta el engaño al que quiere ser inducido. A nuestro entender esta dinámica interaccional de la perspectiva goffmaniana, tiene constantemente en latencia el conflicto. Las disrupciones repercuten en tres niveles: la personalidad, la interacción y la estructura social:

“Los observados se convierten en un equipo de actuantes, y los observadores en el auditorio. Los actos que parecen ser hechos sobre los objetos se transforman en gestos dirigidos al auditorio. El ciclo de actividad se dramatiza. (...)”

En su calidad de actuantes, los individuos se preocuparán por mantener la impresión de que actúan de conformidad con las numerosas normas por las cuales son juzgados ellos y sus productos. (...) Pero, qua actuantes, los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir con esas normas sino por el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen dichas normas” (Goffman, 2006, pág. 267).

Se habrá advertido que Goffman asigna al actor dos papeles básicos: actuante (al que define como “un inquieto forjador de impresiones”) y personaje (una figura agradable que debe ser evocada por la actuación del actuante). Hay pues cierta amalgama entre estos dos papeles que desempeña el individuo. Dice:

“En nuestra sociedad, el personaje que uno representa y el sí mismo propio se hallan, en cierto sentido, en pie de igualdad, y este <si mismo>-como personaje´ es considerado en general, como algo que está alojado dentro del cuerpo de su poseedor, especialmente en las partes superiores de éste, constituyendo de alguna manera un nódulo en psicobiología de la personalidad.” (op.cit. pág.268)

Existe pues un actor social preocupado por las apariencias y dispuesto a creer en el personaje que representa en su actuación.

En cierta manera y respecto de la creencia en el valor de ese “juego” (que podríamos considerar con un grado importante de similitud con el concepto de “actuación”), la *illusio* bourdieuana se parece un tanto al cinismo de los actores sociales que describe Goffman. Cabría preguntarse hasta qué punto el sujeto de Bourdieu está íntimamente convencido del valor de lo que está en juego en el campo, o simplemente, a veces, se requiere estarlo si se quiere pertenecer a un campo que se considera valioso. No nos parece que Bourdieu considerara que en

todos los casos existe un convencimiento auténtico del actor social; interpretamos que quiere expresar un requisito, una disposición, que hace de un actor social un integrante competente de un campo de actividad determinado.

No obstante y más allá de estos parentescos que encontramos, (discutibles si se quiere), nos interesa la relación de complementariedad entre ambos sociólogos.

Actor e institución

Ahora bien, tal como lo formula el enfoque dramaturgico, el < sí mismo> del personaje no es la verdadera esencia del individuo, es tan solo un efecto de verdad producido por las relaciones al interior de una escena. El < sí mismo> no origina un personaje determinado; es el escenario a través de un conjunto de medios (fachada) el que obra ese efecto de verdad, (parafraseando a Foucault), dado que “...*estos medios suelen estar encerrados en establecimientos sociales*” (pág. 269). Es interesante entonces pasar de la performance del actor social al escenario, que generalmente está constituido por un establecimiento o institución. Este es el marco de referencia de la actuación. Dice Goffman:

“Un establecimiento social es todo lugar rodeado de barreras establecidas para la percepción, en el cual se desarrolla de modo regular un tipo determinado de actividad. (...) Dentro de los muros de un establecimiento social encontramos un equipo de actuantes que cooperan para presentar al auditorio una definición dada de la situación” 254

Todo escenario en un establecimiento tiene una región posterior (donde se prepara la actuación) y una anterior, donde se desarrolla la actuación. La región posterior está restringida a los actuantes, y el auditorio no tiene acceso. La anterior en cambio está destinada a un auditorio determinado, con el cual los actuantes tienen un contrato tácito, que minimiza las oposiciones (generalmente pero no siempre).

Los actuantes encuentran en la institución el marco de referencia para su actuación, dado que “*Los valores prevalecientes en un establecimiento social determinarán en forma detallada la actitud de los participantes (...) y al mismo tiempo*

establecerán un marco de apariencias que será necesario mantener, sean cuales fueren los sentimientos ocultos (...) (op. Cit. Pág. 257)

Por otro lado, en su libro “Internados”, el sociólogo canadiense analiza la vida íntima de la institución (se trata del conocido trabajo de observación en una institución psiquiátrica), en términos de lo que ésta hace con el “yo”, realizando un abordaje sobre el estrecho vínculo que une a toda institución con los sujetos que la habitan. Dado que toda organización/institución impone al individuo una definición ideal del yo, en términos del “tipo de persona” que puede pertenecer a ella, la persona tendrá entonces que desarrollar cierta forma de ser a fin de integrarse: los llamados ajustes primarios y secundarios. Dice Goffman: *“Un mero contrato de participación se extiende, así, hasta constituir una definición de la naturaleza o el ser social del participante”* (1984, pág.181)

Dos elementos queremos destacar al respecto: por un lado, el hecho de que la institución es concebida en términos de una organización instrumental formal y por lo tanto como estructura jerárquica, en un espacio altamente clasificado y normalizado. En esto puede asociarse su perspectiva tanto con Bourdieu como con Foucault. El otro elemento es la inserción del actor social: se da en una relación escasamente negociada, en la cual la institución se impone, a la manera durkheimniana, y el actor social debe configurar su yo acorde a esa demanda. Sin embargo el actor social dispone de estrategias que le permiten, a través de los ajustes secundarios, incurrir en conductas no aceptadas o extra-reglamentarias, como estrategia de distanciamiento del yo ante su inmersión institucional. De modo que *“Los ajustes secundarios representan vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto”* (1984, pág. 190). Podemos decir por lo tanto, que si bien la tendencia absorbente de las organizaciones condiciona la construcción social de la personalidad, quedan ciertas vías de acción a través de las cuales el individuo ejerce algún grado de libertad.

III.5. UNA ARTICULACIÓN POSIBLE

Consideramos que Goffman aporta elementos descriptivos invaluable, pues la forma en que el cuerpo comunica la situación -que en términos de Bourdieu podríamos llamar “legítima”- en que una interacción social debe desarrollarse, es analizada y descrita en detalle por el sociólogo canadiense. Bourdieu ofrece una teoría que permite explicar, en relación con nuestro objeto de conocimiento, la dinámica de los procesos socio-culturales que hacen a la producción social del cuerpo que percibe y que es percibido: de los sistemas de percepción y clasificación devenidos estructuras mentales, subjetivas y hexis corporal. Aporta también hipótesis derivadas respecto de las consecuencias a nivel de la interacción, es decir la forma en que el habitus se verifica en las prácticas, operando en la definición de la acción humana, en las tomas de decisión en las elecciones, en la visión del mundo que cada individuo pone en acto en sus relaciones con el otro, al entrar al sistema de clasificaciones, en el cual clasifica y es clasificado. En las relaciones estadísticas que analiza, nos muestra la coincidencia entre el origen social y las dimensiones mencionadas. Sin embargo creemos que no aporta, a nivel descriptivo, el detalle micro-sociológico alcanzado por Goffman. Este introduce otra mirada sobre las relaciones sociales, recalando a nivel de la interacción cara a cara, en los mecanismos cuasi microscópicos que aportan a la comprensión fenomenológica del escenario y los actores, a modo de un acto escénico. Esta homología reinscribe la vida cotidiana en la teatralidad de los escenarios sociales, y reintegra a la personalidad social su carácter de máscara, (fachada, que se asimila bastante al concepto de habitus) a través de la que resuena la voz del individuo.

Quizá lo más destacable en Goffman sea que devuelve al actor social,- enfocado por Bourdieu privilegiadamente desde la determinación estructural de la clase social, - una intencionalidad no necesariamente consciente, (y en esto coincide con Bourdieu), cierto agenciamiento observado de manera muy próxima, en su modus operandi, que es puesto en un primer plano. El déficit, a nuestro entender, es el componente histórico-estructural, que aparece de manera fluctuante y que

diluye los condicionamientos sociales que actúan en los individuos. Es en este sentido en que es factible pensar la complementariedad entre ambos.

Ambas perspectivas conciben a la persona, en tanto ser social, como un ser que incorpora máscaras, (máscaras sociales) a través de las cuales hace oír la voz de su identidad idealizada. Máscaras que pueden pensarse como formas de ser en los distintos campos o situaciones sociales.

Estas máscaras o posiciones/disposiciones, productos socio-históricos, no son esencias, son cambiantes y se constituyen mediante progresivas adquisiciones socializadoras, adquisiciones de habitus en los diferentes campos de actividad.

Como observadores a la vez observados, nos resultará difícil restablecer la simetría de la comunicación, en el sentido de tener control total sobre la situación, pues no es posible estar alerta a todos los gestos que emanan de nuestro cuerpo, de modo que el individuo cínico de Goffman queda en descubierto. El cuerpo habla y nosotros somos hablados, tal como plantea Bourdieu.

El sociólogo francés está más enfocado en la forma en que somos percibidos, y en los efectos que esta percepción ejerce en nuestra subjetividad y en nuestras posibilidades vitales y sociales, a diferencia de Goffman que introduce en la dinámica de las relaciones sociales, la manera en que deseamos ser vistos y tratados, como elementos que movilizan al actor social en una dirección determinada.

Eso que cada individuo quiere transmitir respecto de la forma en que quiere ser percibido y tratado en cada interacción no es sino lo que ha internalizado sobre su posición en el espacio social, en el cruce de su historia social y su biografía personal, o dicho con palabras de Goffman, el marco de la interacción culturalmente definida.

Habitus y fachada parecen ser conceptos con puntos de contacto significativos en la medida en que la fachada alude descriptivamente a la dimensión corporal-

expresiva que se pone en acto en el momento de la interacción, tanto lo expresado como lo emanado involuntariamente.

Así, la expectativa en relación con la interacción en Goffman se presenta de manera tácita, no explicitada suficientemente, mientras que en Bourdieu es resultado de la adquisición histórica. De modo que se puede decir que Goffman parte del olvido de la génesis, pues da por existentes, sin explicar su origen, estas expectativas que no son sino contenidos culturales. Estos significados internalizados por el sujeto, le permiten discriminar aquello que es socialmente valorado en la definición de la situación, así como las estrategias a través de las que puede re-establecer el control sobre la misma. Por otro lado, Bourdieu nos reenvía a la génesis histórica, aunque como dato antes que como desarrollo.

Aún así ambos confluyen en que si bien no es posible efectuar un cálculo constante, una racionalización constante de la conducta, existe de hecho un conjunto de significados que estructuran ad hoc y en forma semi-consciente, un comportamiento que se presenta como intencional y racional, que delata, en términos de Bourdieu, el ajuste o complicidad ontológica entre la posición y la disposición.

Ambos enfoques develan también estrategias destinadas a establecer una relación de poder. Poder que en Bourdieu remite al poder derivado de la diferencia de origen social (clase) y en Goffman, a un poder que surge de una jerarquía y diferencia social cuyo origen no se explicita y se da por existente.

Dicho esto, enfocado el recorte de objeto en las relaciones entre la corporalidad/subjetividad y la institución social, se requiere considerar la forma en que la institución instituye un “yo” como requisito, y define las posiciones que les corresponden a los diferentes actores. En este escenario también las cosas así como los cuerpos ocupan un lugar determinado en el espacio físico y social. Asimismo es de esperar que la institución tenga definidas las situaciones y sentidos para los actores y los significados de las cosas dentro de ese espacio.

Desentrañar este complejo de escenarios y personajes, realizar la descripción de los aspectos que se ponen en acto en la interacción, comprender el mundo relacional del instituto es el trabajo interpretativo a realizar con los datos empíricos, fase a la cual aun no hemos llegado.

Sujetos e institución como constructos teórico-empíricos

Se habrá notado la confluencia teórica que existe no sólo entre ciertos aspectos de las teorías de Bourdieu y Goffman, sino también con los enfoques de Foucault y Elias.

Cabría preguntar entonces porqué hemos centrado nuestro marco teórico en los dos sociólogos de referencia. Podrá observarse que ambos se complementan en cuanto a ofrecernos un constructo conceptual que nos hace más accesible el constructo empírico de nuestro objeto de conocimiento.

Para ser más explícitos, Bourdieu nos remite a la historicidad de todo abordaje sociológico relacional, por lo cual nuestra construcción empírica se vuelve inteligible: se explica así nuestro recorte de aspectos que hacen al devenir de la institución y sus bases fundacionales.

De igual forma la trama contextual se pone de manifiesto en el concepto de campo, como un espacio de luchas, locus de conflicto entre los sujetos. No obstante la perspectiva relacional de Bourdieu sigue siendo, a nuestro entender, aún de orden macro, pues no se inmiscuye al interior de las interacciones ni inspecciona los cuerpos en el acto comunicacional.

Sin embargo queremos remarcar que Bourdieu aporta al constructo teórico empírico la consideración de las dimensiones estructurales, que aportan el contexto interpretativo. Los conceptos de habitus y campo componen herramientas para aprehender las dimensiones estructurales del objeto, como dimensiones de relevancia. Todo campo nos remite a un espacio social, a su historia y estructura. Todo habitus es deudor de alguna posición en el

espacio/campo, por lo tanto refleja en alguna medida sus características histórico-sociales.

Goffman, quien omite estas fundamentales dimensiones del objeto de estudio, sin embargo se aproxima más que nadie al plano micro-físico, en una perspectiva sociológica privilegiada, pues ofrece múltiples dimensiones observables en su formulación. Dicho de otro modo, nos hace más accesible, sociológicamente hablando, la aprehensión observacional del objeto de estudio presente.

Así, las categorías de fachada, escenario y su relación con el establecimiento social, se distancian de los planos macro-estructurales y se asientan en aspectos minuciosos de la relación entre el escenario y el actor social.

Y más allá aún, ofrece elementos conceptuales que complementan la noción macro de campo, pues la institución se hace presente en aquello que la liga genéticamente al sujeto: los compromisos mutuos que se requieren en toda institución/organización social, los ajustes primarios y secundarios. Esta escala específica del campo no es abordada por Bourdieu de una forma precisa o mejor dicho, minuciosa: la escala intermedia de las relaciones entre los sujetos y el campo es puesta en una imagen poco definida, tal que no nos ofrece una captación de los detalles observables, como creemos, nos lo brinda Goffman

Por otro lado el escenario y los actores goffmanianos, con sus fachadas, componen una película que recorre descriptivamente un conjunto de estrategias destinadas a mantener el curso de la interacción, en relación con una situación determinada. Esta escala casi infinitesimal es la que ofrece la perspectiva dramática y que no nos brinda Bourdieu.

Otro plano de interés en Goffman es la inspección detallada de las formas en que se pactan y gestionan las demandas entre institución y sujeto. Las formas en que este último resiste ciertas imposiciones institucionales, sus estrategias y los ajustes que tienen lugar entre ambos polos de la relación. El poder aparece aquí como minucia, como un elemento microscópico que se arrastra entre los actores

en interacción y subyace a todo acontecimiento en la vida íntima de una institución. No cabe duda de que éstas son organismos burocráticos y jerárquicos, muy cercanos a las instituciones foucaultianas (sin que necesariamente Goffman crea necesario incorporar lo social –estructural).

En fin, es el carácter sociológico de estos dos enfoques, más afín a nuestro abordaje que las perspectivas prioritariamente histórico genealógicas de Elias y Foucault lo que influye en el valor teórico que aquí les atribuimos. No se trata de ninguna concepción esencialista respecto de las teorías, sino de su valor como instrumentos de conocimiento aplicados a este estudio específico.

III.6. NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Como cualquier otro campo de actividad, la formación docente se conforma con un conjunto de establecimientos socio-educativos específicos en cuyos escenarios unos actores sociales llevan a cabo la producción y reproducción de la “realidad” de la institución, sus objetivos y funciones. En este marco de referencia los sujetos “realizan” la vida íntima de la institución a través de sus interacciones sociales. Estas se desarrollan en los escenarios propios de la institución particular, acorde a unas normativas que prescriben sobre las “fachadas” legítimas que les corresponde tanto a escenarios como a los actores sociales. Escenarios no carentes de conflictos y negociaciones.

Sobre la trayectoria social e histórica de la formación docente en nuestro país, se han realizado estudios en relación con los hábitos de docentes y alumnos y las características profesionales de la docencia. Existen en nuestro contexto varios trabajos que dan cuenta de la fuerte vinculación de la docencia con la burocracia estatal. Desde la segunda mitad del siglo XIX, al compás de la estatización de la educación popular, emerge la escuela como espacio de creación del ser nacional. Conocido es el vínculo entre la autoridad pedagógica que el estado delega en el docente y también la supervisión que ejerce sobre sus cualidades éticas e ideológicas, fundamentales a los fines de legitimar el orden social y los valores nacionales. Son las escuelas normales, surgidas concomitantemente con la

formación de los estados modernos, a nivel global, las instituciones encargadas de los procesos de normalización de la formación de los maestros. Tal como lo plantea Birgin:

“En el mismo proceso en que creció y se consolidó la intervención del Estado en la educación, se desarrolló la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión de Estado en tanto estrategia que legitimó las pautas construidas desde ese mismo Estado para el trabajo de enseñar” (Birgin, 1999)

La relación entre la intelectualidad y los profesores/maestros ha sido y sigue siendo, controversial. Por un lado se considera que el intelectual carecería de acercamiento a las cuestiones específicas de la enseñanza aprendizaje; por el otro, la perspectiva de que los docentes debieran remitirse a seguir las pautas y recetas de los especialistas, pues serían meros ejecutores antes que profesionales creativos y reflexivos. Esta dualidad polémica sigue vigente en la actualidad.

El magisterio y la enseñanza del nivel primario están fuertemente ligados a las escuelas Normales y al surgimiento del estado nacional, a la vez que el nivel medio y la formación de los profesores tiene una historia más tardía, a partir de 1910.

Con la expansión de la escolaridad media van a crearse los profesorados para el nivel secundario (origen del "profesorado diplomado"), y consecuentemente la disputa sobre cuál institución tenía la legitimidad para otorgar el título de profesor. Los saberes pedagógicos propios de la formación normalista no van a tener el mismo peso en relación con los profesores, de quienes entonces se esperaba sobre todo conocimiento disciplinar.

En las primeras décadas del siglo XX, el perfil de los docentes de media que egresaran de los profesorados respondía, eventualmente, más a la lógica de la vulgarización del saber científico que a la producción de éste y a los aspectos pedagógicos/didácticos.

El habitus normalista, sin embargo prevaleció pese a la disputa por los títulos, y la lógica de la práctica se asemejó paulatinamente a la de las escuelas antes que a la de las universidades.

Algunos aspectos del hábitus profesoral

Según los estudios que relacionan los procesos de feminización de la docencia en las diversas instituciones de formación (de maestros y de profesores) dan cuenta de importantes diferencias. En las escuelas normales, el magisterio se convirtió rápidamente en un trabajo de mujeres (Morgade, 1992, 1997)

Por otro lado el trabajo en el profesorado en sus inicios no tuvo un sesgo de género tan marcado y la feminización fue un proceso más tardío (Birgin, 1999)

A partir de una investigación basada en 744 cuestionarios completados por los profesores de los IFD⁶⁹, Tenti Fanfani plantea que la mayoría de los estudios realizados en relación con los IFD, tienen un fuerte interés normativo, en el sentido de prescribir qué características deberían tener los formadores de docentes y los estudiantes. No habría en el contexto local y/o latinoamericano trabajos que den cuenta de las experiencias y cualidades reales de los docentes y estudiantes, de sus expectativas, representaciones y sentidos que dar a sus prácticas.

El conocimiento que se tendría de estos actores se reduciría a sus características socio-demográficas, mayormente de carácter censal y oficial. En este sentido sería también un lugar común la aparición de afirmaciones no suficientemente validadas, acerca de que los docentes provienen de sectores sociales cada vez más vulnerables y con mala formación previa. Y aún menos frecuentes serían los estudios descriptivos de la subjetividad de docentes y estudiantes.

⁶⁹ “Los cuestionarios se agruparon en cinco regiones geográficas con la siguiente distribución por región: NOA (12.5%), NEA (11.9%), Pampeana-Mendoza y Santa Cruz (34.5%), Partidos de GBA y La Plata (27.9%) y CABA (13.3%)” (Tenti Fanfani, 2010, pág. 33)

Es así que los diversos estudios plantean muchas veces resultados y conclusiones contradictorias. Para algunos la fortaleza de la formación docente radicaría en su formación pedagógica y la debilidad en la falta de actualización en los contenidos disciplinarios, mientras que en otros trabajos se afirma lo contrario. Sobre la identidad de los docentes hay un acuerdo generalizado en relación con que el docente aún carece de un estatus profesional adecuado y se insiste en su profesionalización y actualización permanente mediante pos-títulos.

Otro elemento que el autor enfatiza,- y tiene plena relevancia para este trabajo-, se refiere a que

“La relación temprana, continuada, sistemática de un alumno con sus maestros a lo largo de muchos años permite incorporar modos de hacer, formas de enseñar, estilos de comunicación, de ejercicio de la autoridad, de relacionarse con los otros, con la autoridad, de resolver y enfrentar conflictos, etc. que constituyen componentes fundamentales del conocimiento tácito del maestro”. (Tenti, 2010, pág. 6)

La influencia de los aprendizajes espontáneos (Alliaud, 2007) reduce la distancia entre alumnos y profesores en los institutos de formación profesoral. Esta socialización primera en la enseñanza parece ser un rasgo especial del trabajo docente de enseñar. Todo ello reforzado por los aprendizajes que se llevan a cabo en los institutos: modos de hablar, formas de “dar clase”, modos de relación con los alumnos, formas de emplear el cuerpo, modo de ejercer la autoridad, etc.

Y aún cuando cambien los contenidos de los programas, estos modos de “ser y hacer” tienden a mantenerse. Es por esto que según Tenti Fanfani *“Se pueden enseñar en forma “tradicional” las teorías pedagógicas más “modernas, progresistas o críticas”, sin que esta contradicción en las cosas se constituya en un problema, en el plano de la conciencia de los agentes.”* (locus cit. pág. 7)

Cabe considerar que para el autor, muchos de los cambios no se deberían especialmente a una programación y o planificación, sino a lo que históricamente se va configurando de forma espontánea como modos de ser y hacer

docente/docencia. Por otra parte contribuye a ello el carácter endogámico de la docencia (60% de estudiantes de IFD tienen un docente de escuela en la familia). No obstante y dada la continuidad entre formación espontánea y formación programada, parece necesario diferenciar los efectos específicos de la formación en los IFD.

Asimismo podemos mencionar algunos rasgos que distinguen a los profesores de los IFD del resto de profesores: una edad promedio más alta que el conjunto de los docentes argentinos; un promedio de 20 años en la docencia y 13 años de trabajo en los IFD.

Como puede inferirse cada docente, para ser formador de profesores tuvo que haber pasado un tiempo como docente en otros niveles del sistema, de modo que las trayectorias formativas constituyen una dimensión específica. Según Tenti:

“Es probable que la lógica del recorrido para ocupar una posición docente en un IFD tenga ciertas particularidades asociadas con las características de los agentes. Es probable que no sea la misma para un profesional universitario común (un contador, un abogado o un sociólogo) que para un docente titulado en los IFD.”(loc.cit, pág,10)

En relación con estas trayectorias y estrategias dentro del campo hay que decir que los que poseen títulos de maestría y/o doctorado son minoría. Coexisten estudiantes que a su vez son docentes que también son estudiantes. Tenti señala:

“...una alta proporción de docentes está cursando estudios mientras se desempeña en los IFD. Un 35% de ellos realiza estudios de educación superior (incluidos los postgrados). Pero en este rubro también se manifiestan diferencias regionales, ya que el porcentaje baja a 25% en la CABA sube al 54% en el NOA (42% en el NEA).” (loc. cit.: 11)

Los alumnos se asemejan estructuralmente a sus profesores en los IFD. Por ejemplo, no responden a la figura tradicional del estudiante ya que no se dedican solo a su carrera estudiantil: más del 50% trabaja. Al ser la edad promedio bastante alta, tenemos que considerar entonces que ellos tienen compromisos

propios de las personas adultas, tales como las responsabilidades familiares, que dan a estos estudiantes su especificidad.

Por otro lado, en relación con los aspectos edilicios, hay que decir que muchos de los IFD de nuestro país funcionan en edificios de educación primaria y/o secundaria, hechos para educar a niños y adolescentes antes que para formar a docentes. Pareciera que también a nivel normativo, una serie de reglas y dispositivos regulan las prácticas y el proceso de enseñanza aprendizaje reproduciendo los de la escuela primaria y secundaria. Para muchos especialistas “se trata a los futuros docentes como niños”. Todo ello hace que ser alumno de un IFD parezca no tener mucha similitud con los habitus estudiantiles universitarios (Tenti Fanfani, 2010).

Para finalizar

Hemos presentado hasta aquí las herramientas teóricas, marco interpretativo de la información empírica que abordaremos en la tercera parte.

Tal como hemos mencionado, la base empírica de este trabajo está dada por el material aportado en un estudio de caso. En este punto, los próximos capítulos estarán destinados a la descripción, análisis e interpretación de la información empírica relativa al caso seleccionado, su devenir histórico, sus escenarios y sus actores.

Esperamos que el trabajo realizado con los datos empíricos, analizados e interpretados a partir del marco teórico, constituyan un aporte para demostrar que las formas en que se construyen el cuerpo y la subjetividad de los actores, son específicas y acorde a las normas y marcos de referencia de cada institución particular, aún cuando existan ciertas características generales que correspondan al campo de la formación docente.

A su vez, y atendiendo a las limitaciones propias de toda trabajo de investigación, y al nuestro en particular, consideramos que la réplica de estudios similares en otros institutos, podría aportar nuevos conocimientos en relación con los

escenarios y los actores de los IFD, en función de establecer algunas regularidades dentro del campo específico de la formación docente. Nosotros, por lo contrario, hemos elegido profundizar en un caso que, por su relevancia histórica, nos ha permitido construir una masa de datos importante para adentrarnos en lo más íntimo de la dialéctica entre escenarios y actores, en lo que tiene de mayor singularidad la institución caso.

Bibliografía de la Segunda Parte

- Acevedo, María H. . (2011). "Notas sobre la noción de "frame" de Erving Goffman" . *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol. 5 (2) , <http://www.intersticios.es>.
- Alliaud, A (2007) "La biografía escolar en el desempeño de los docentes", en Documentos de trabajo N° 22, Universidad de San Andrés, (www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT22-ALLIAUD.PDF).
- Berger, P y Luckmann T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Boltansky, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Bs.As: Periferis.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina SA.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Mexico: Grijalbo.
- Bravin, C. (2014). Ferramentas teóricas para uma articulação possível entre Bourdieu e Goffman. Corpos, subjetividades e instituições . En C. y. Kaplan, *Educação, subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina* (pág. pp. 201/215). Londrina: UEL.
- Bravin, C. (2007). Cuerpos, subjetividades y educación: aportes de la sociología clásica a los desarrollos actuales . *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Fac. Filosofía y Letras. UBA. N° 25 año XXV Agosto 2007. ISSN 0327-7763* .
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal editores.
- Durkheim, E. (1987). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Durkheim, E. (1965). *Sociología y Educación*. México: FCE.
- Elias, N. (1993 a). *El proceso de la civilización*. Buenos Aires: FCE.
- Elías, N. (1993 b). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Foucault. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1996 a). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1996 b). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Edit.Altamira.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1979). *Volumen XXI. El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Canclini, N. . (1990). Introducción. La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Burdieu, *Sociología y Cultura*. México DF: Grijalbo.

- Giménez, G. (2005). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. Recuperado el 4 de julio de 2013, de <http://www.slideshare.net/mati200593/bourdieu-8299107>. (Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM)
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Héritier-Auge, Françoise. (1992). Mujeres ancianas, mujeres de corazón de hombre, mujeres de peso. En F. M. Tazi, *Fragmentos para una historia del cuerpo humano. Parte tercera*. España: Taurus ediciones.
- Horkheimer, M y Adorno, T. (1987). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Kaplan, C. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Muiño y Dávila.
- Knauff Bruce. (1992). Imágenes del cuerpo en Melanesia: sustancias culturales y metáforas naturales. En M. Feher, *Fragmentos para una historia del cuerpo humano. Parte tercera*. (pág. 243). España: Taurus ediciones.
- Le Breton, D. (2000). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Le Goff, J y Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós.
- Locke, J. (2003). *Segundo ensayo de gobierno civil*. Madrid: Sarpe.
- Luria, A. (1980). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Marx, C. (1974). *Introducción a la crítica de la economía política*. Buenos Aires:
- Marx, C. (1979). *Manuscritos: economía y filosofía de 1844*. Madrid: Alianza.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.
- Merleau Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Librería Hachette S.A.
- Montesquieu. (1996). *Del espíritu de la leyes*. Barcelona: Altaya.
- Morgade, G (comp). (1997). (1997, comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*. Bs.As.: Muiño y Dávila.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Bs. As.: IICE/UBA: Muiño y Dávila.
- Morgade, G. (2008). *Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes*. En: Villa, Alejandro. (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas históricas*, Buenos Aires: Muiño y Dávila.
- Piaget, J. (1986). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Rizo García, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quorum Académico. Universidad del Zulia. Vol 8, Nº 15, p. 78-94 enero/junio*.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra*. Madrid: Alianza.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti Fanfani, E (2002) "Socialización" en Altamirano, C (Ed.) Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura. Buenos Aires: Paidós

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, mayo-agosto , 335-353.

Tenti Fanfani, E. (2010) "Estudiantes y profesores de los institutos de formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas": IIPE/UNESCO.Sede Regional Bs.As. Versión Preliminar en formato electrónico. http://cedoc.infod.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf

Tercera Parte

Resultados de la investigación.

La institución de formación docente y el caso en estudio. Pensar el cuerpo en la educación

A esta parte corresponde la exposición descriptiva y el análisis, interpretación y comprensión de los resultados de la investigación. En virtud del interés en los aspectos relacionales entre la institución y los actores, así como en los procesos de producción de formas de ser y hacer de los sujetos, se han organizado diferentes capítulos. Por un lado aquellos correspondientes a la descripción y comprensión de los “escenarios institucionales” y todo lo relativo a la institución caso que se toma como espécimen de la especie. Por otro lado, capítulos abocados a caracterizar a los actores institucionales, su forma de presentación personal que se configura en el marco de la interacción. Para hacer avanzar estas cuestiones y sus fundamentos empíricos, avanzaremos en principio, en las características del campo de la formación docente. Para ello recurrimos a fuentes de datos estadísticos oficiales, elaborados en los ministerios tanto de Nación como de Ciudad y a trabajos que han aportado elementos esclarecedores respecto de la formación docente. El establecimiento y análisis de datos de fuentes secundarias nos brindaron un marco general para la interpretación de nuestros datos de campo. Dicha información nos permitió comenzar por la descripción de los contextos y tendencias referidas a los ISP.

CAPITULO I

LAS INSTITUCIONES DE FORMACION DOCENTE

I.1.ORIGENES DE LOS INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE. NOTAS INTRODUCTORIAS

La normalización de la enseñanza escolar con la creación de las escuelas normales dió continuidad a las pautas moralizantes de raíz religiosa que regían la actividad magisteril, consolidándose la docencia como actividad estatal asalariada destinada a la producción de ciudadanos disciplinados. Por otra parte, el profesorado se *“constituyó alrededor de la formación de dirigentes”* (Birgin, 1999, Pág.20), estableciendo vínculos diferentes tanto con el conocimiento científico como con la política. Dice Birgin: *“Tendencialmente, el magisterio se vanaglorió de su neutralidad o asepsia política, mientras que, por el contrario, el profesorado se enorgulleció de sus relaciones con el poder político tanto desde los sentidos explícitos de su tarea de enseñanza como desde su pertenencia como miembros de dicho grupo”* (1999, pág. 20).

Estas diferencias sustantivas entre la escuela normal y el profesorado se han manifestado también en cuanto al saber. Al docente de escuela sólo se le pedía que hubiese incorporado ciertos conocimientos y supiera transmitirlos. El profesor, por otro lado, reivindicaba su autonomía, y dada su relación más próxima con la intelectualidad, se esperaba que además de estar actualizado en la disciplina científica que era de su incumbencia profesoral, produjera conocimientos y, a la vez, estuviera sólidamente formado en cuestiones didáctico-pedagógicas.

Tal como lo plantean diversos autores a nivel internacional , los intentos de organizar la formación docente fueron de la mano de la construcción del Estado nacional (en el caso argentino bajo un modelo de estado liberal), que pretendió instrumentar los medios necesarios para el control social de los pobres y la homogeneización cultural e ideológica de la población (Varela, J, Alvarez Uría, F., 1991), especialmente en los casos en que los estados estaban constituidos por

inmigrantes procedentes de un conjunto variado de países y culturas, como ocurrió con Argentina. (Filmus, 1999, Alliaud, 1993)

En nuestro país, el estado nacional, al establecer la educación básica obligatoria y gratuita apuntaló el trabajo docente, regulándolo y monopolizando los títulos habilitantes. Nace de este modo un sistema centralizado de educación pública, y el docente se constituye como tal en el marco de un funcionariado estatal en ciernes.

Examinando la matriz histórica de profesores y profesorado, es posible comprender el devenir de la institución superior de formación docente, en general, y también la realidad singular del caso que hemos seleccionado.

En este punto, como lo señala Birgin, la clásica separación weberiana entre especialista (surgido del proceso de racionalización propio de las sociedades modernas) y hombre culto (propio de las sociedades tradicionales) parece aplicable a estas diferencias de origen, en la cual tuvo lugar una división del trabajo docente: *“Desde aquí, en la división del trabajo intelectual, la relación de los docentes/funcionarios con los intelectuales/pedagogos es semejante a la establecida en la tradición medieval entre el lector que comenta el discurso y el auctor (sic) que produce discurso nuevo.”* (Birgin A. , 1999, pág. 24).

En los primeros años del siglo XX, la necesidad de formar profesores para las escuelas medias cristalizó en la creación del seminario pedagógico de 1904 para capacitar a los graduados universitarios para la formación de los docentes a desempeñarse en los ISP. Dicho seminario dará lugar posteriormente a la creación del Instituto Nacional de Profesorado Secundario. En ese momento también las escuelas Normales y las universidades de Buenos Aires y La Plata formaban docentes para el nivel medio, pero a diferencia de lo que ocurrió en

otros países, los establecimientos universitarios no desplazaron a las instituciones terciarias en la función de formación docente .⁷⁰

Contextos y devenires de la formación docente

Tal como hemos mencionado en el capítulo metodológico, hemos recortado un período histórico a los fines de este trabajo que abarca parte de la década de los 90 a la actualidad. En relación con dicho intervalo de tiempo, queremos destacar también algunos de los aspectos del contexto y las transformaciones que afectaron una época de gobiernos neoliberales que consideramos de más relevancia para este trabajo.

En 1990 en el Nivel Superior se produjo una serie de modificaciones en el ámbito político administrativo, al realizarse la transferencia de las Escuelas Normales y los Institutos Nacionales de Educación Superior a las provincias (excepto Río Negro) que quedaron a cargo del sistema formador de docentes. La instancia nacional conservó las facultades de validar los planes de estudio aprobados a nivel provincial y de regular la formación que se lleva a cabo en las universidades. La política de formación docente tendió a la reducción del número de instituciones y a la reorganización de las modalidades.

⁷⁰ "... en esta etapa se institucionalizó la formación de profesores para la escuela media con la creación de un Seminario Pedagógico (1904) destinado a capacitar a los graduados universitarios para desempeñarse como profesores (INSP). Al año siguiente ya se organizó como Instituto Nacional de Profesorado Secundario. Convivía con otras dos instituciones de formación de profesores: las escuelas Normales, que ofrecían para sus graduados un curso posterior al magisterio de dos años en el mismo establecimiento (sin especialización disciplinaria), y las universidades de Buenos Aires y La Plata, que desde 1907 y 1902, respectivamente, asumieron la función de formar profesores de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Letras. A los pocos años se produjeron intentos de fusión de INSP con los profesorado universitarios, a los que se opuso terminantemente el primer rector del instituto (Hillert, 1989). Finalmente, y a diferencia de lo que ocurre en otros países –donde la universidad fue desplazando paulatinamente a los terciarios ...” (Birgin, A, 1997, pág.18)

Asimismo los Institutos de formación docente atravesaron un conjunto de evaluaciones a los fines de la acreditación, debiendo incorporar las funciones de capacitación e investigación. Esto no se cumplió de igual manera en todas las jurisdicciones y tampoco se pudo sostener en todas las instituciones de formación docente.

Según el documento **“La Educación Argentina en cifras 2012”**, elaborado por el Departamento de Metodología y Análisis de Datos de la DINIECE,⁷¹ hasta el año 1994 Argentina no contaba con datos que permitieran conocer e inclusive comparar las diferentes dimensiones educativas en el contexto nacional.

El **“Censo Nacional de docentes, establecimientos, matrícula y estructura de 1994”**, sirvió de puntapié inicial y aportó los datos para conformar, a partir de 1996, el Relevamiento Anual que garantiza la disposición de datos homogéneos y comparables a nivel de todo el país.

El documento arriba mencionado, realizado en base al relevamiento anual de 2010, permite constatar que había en el país 2.129 institutos de Educación Superior No Universitaria (incluida la formación técnico profesional y otros sin datos acerca del tipo de formación) de los cuales 269 correspondían a la Ciudad de Buenos Aires, 237 al conurbano y el resto a la provincia de Buenos Aires, 347 (en total para la provincia de Buenos Aires, 584). Santa Fe y Córdoba siguen en importancia numérica a la provincia de Buenos Aires.

De esos 2.129 institutos, 1211 eran unidades educativas de nivel terciario no universitario abocadas a la formación docente específicamente, (ver las acotaciones de la Nota al pie del cuadro), **680 (56%) de ellas eran de gestión estatal** y el resto privadas (con o sin subsidio).

⁷¹ Departamento de Metodología y Análisis de Datos: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

En el cuadro de elaboración propia que sigue, puede verse la evolución de las unidades educativas y la matrícula, solo para la formación docente (a nivel país) desde 1996 a 2010.

Cuadro 1: Establecimientos de Formación Docente No Universitaria y Matrícula, según años, a nivel nacional

Años	Establecimientos de Formación docente (solamente)	Alumnos matriculados en IFD.
1996	Sin dato	263768
1997	Sin dato	293573
1998	1236	255857
1999	1150	262082
2000	1174	279683
2001	1170	301411
2002	1058	355007
2003	1148	343955
2004	1109	315883
2005	1124	304128
2006	1146	316510
2007	1146	320786
2008	1172	333432
2009	1213	353484
2010	1211	377580

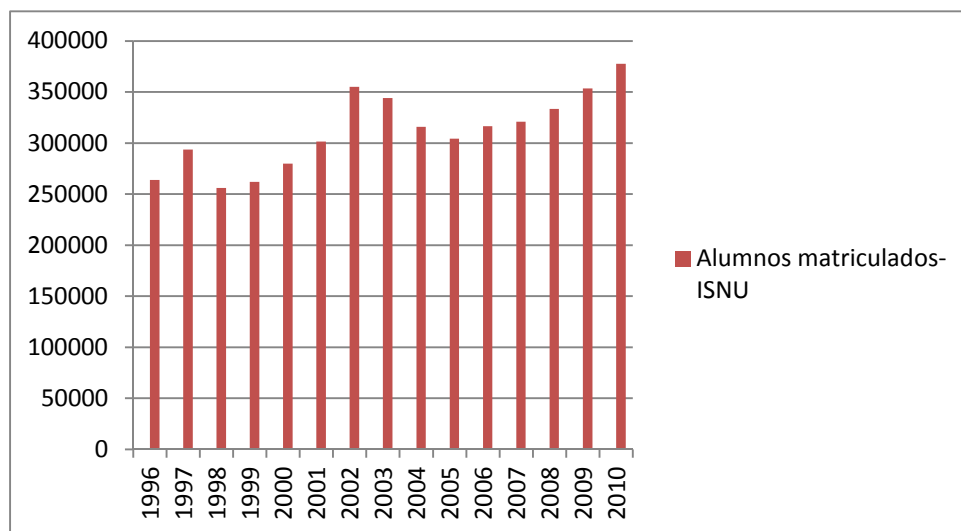
NOTA IMPORTANTE: *Elaboración propia en base a datos del Relevamiento anual 2010. Se han tomado solamente los formadores docentes. No se incorporan los docentes de la formación técnico profesional ni otros que aparecen en el cuadro original, que no declaran tipo formación.*⁷²

⁷² El cuadro original que se reelaboró corresponde al Documento “La Educación argentina en cifras. 2012. A 15 años del relevamiento anual” del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, el cual tomó como fuente de datos, los correspondientes al Relevamiento anual 2010. DINIECE, Ministerio de Educación

El cuadro muestra claramente una baja en la cantidad de establecimientos a partir de 1999; dicho descenso se mantiene hasta el 2009, mientras que, por otro lado la matrícula ha crecido alcanzando un pico en el 2002 (señalado con flecha) momento en que se aprecia la menor cantidad de establecimientos de formación docente. En los años 2009 y 2010 se recuperan los establecimientos y la vez se puede apreciar un crecimiento notable de la matrícula. Pese a algún altibajo, podemos decir que la matrícula de formación docente muestra un crecimiento a lo largo de la década. En dicho cuadro (*Establecimientos de Formación Superior No Universitaria y Matrícula, según años, a nivel nacional*), puede verse con claridad dos acontecimientos que son un claro indicador de la época y su contexto social y político. Por un lado, puede notarse el crecimiento de la matrícula a partir del año 2003; por el otro, vemos que el crecimiento de la matrícula no acompaña necesariamente al de los establecimientos. El gráfico N° 1, de elaboración propia muestra la evolución de los establecimientos a nivel nacional.

En 1998 para un total de 1.236 unidades educativas de formación docente, había una matrícula de 255.857 alumnos, mientras que en el año 2010, 377.580 alumnos cursaban en 1211 establecimientos. Ello muestra un deterioro en los aspectos infraestructurales ya que la oferta no acompañó el aumento de la demanda.

Gráfico1 : Aumento de la Matrícula entre los años 1996-2010 (Elaboración propia)



Dicho esto, parece consistente sostener que el crecimiento de la matrícula en un año clave como el 2001 (afectado por la severa crisis neoliberal de alcance global, -que estalló en la forma de graves conflictos- y los dos dígitos de desempleo que angustiaba a los trabajadores argentinos en aquel momento) se correlaciona con el hecho de que la carrera docente deviene una salida laboral rápida y factible.

A ello podemos agregar que el crecimiento de matrícula pudo muy probablemente, estar acompañado de un deterioro aún mayor de las condiciones institucionales de cursada, dado que el número de establecimientos no siguió la misma pauta de crecimiento.

Hay que considerar también que el deterioro de las condiciones socioeconómicas de la población, sin dudas impactó en las vidas personales de los estudiantes, y consecuentemente en sus posibilidades de estudiar, en sus decisiones y alternativas de cursada.

En virtud de lo señalado, la crisis social y el alto desempleo, es sustentable la idea de que se encontró una salida laboral rápida: la docencia. En esos momentos, es altamente probable que la población matriculada en los institutos de formación docente se perfilase socio-demográficamente en torno a nuevas características socioculturales, nuevos habitus de clase.

Estudiantes de Nivel Superior No Universitario en la ciudad de Buenos Aires

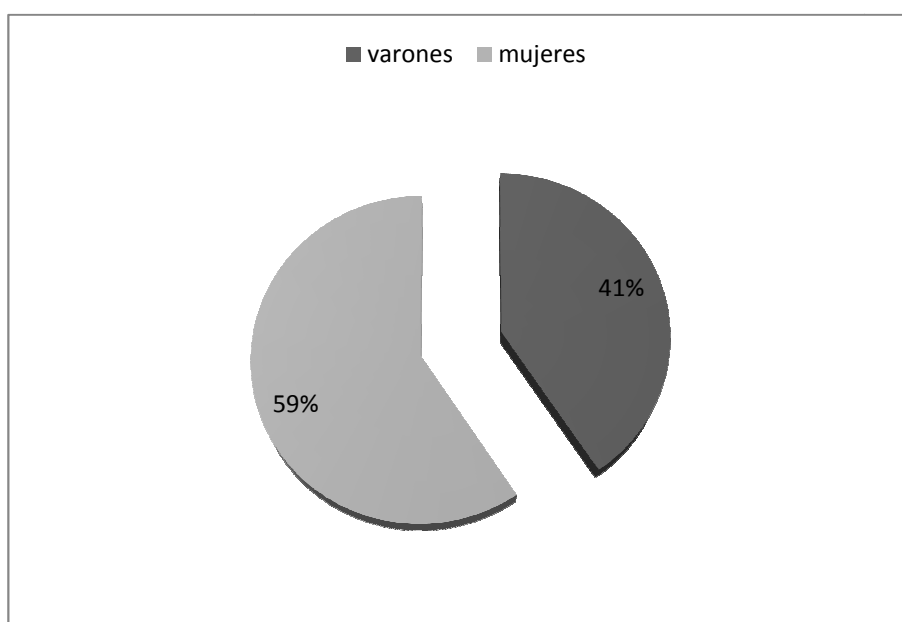
Según el **Anuario Estadístico de 2012**⁷³, en 2010 había en la ciudad de Buenos Aires, 46.975 personas que asistían a establecimientos educativos de nivel superior no universitario. De ellos, 27.914 eran mujeres (casi el 60%). Si comparamos con los estudiantes de nivel universitario y post-universitario que constituyen un total de 221.371, cuya proporción de mujeres es del 54,5 %,

⁷³ Anuario estadístico 2012, de la Dirección General de Estadísticas y Censos. (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010,

apreciamos que ésta es un poco más baja que la del nivel superior no universitario.

Cabe destacar, a la luz de esta información, el hecho de que dos tercios de la matrícula de este último nivel son mujeres. Aunque también es importante, relativamente, la composición masculina de la matrícula, si la comparamos con los otros niveles, donde la proporción de varones es menor.

Gráfico N° 2: Porcentajes de mujeres inscriptas en el Nivel Superior No Universitario en la Ciudad de Buenos Aires según Sexo-2012 (elaboración propia)



Nota: No contamos con información desagregada respecto de si las frecuencias absolutas que presenta el Anuario incluyen también la formación técnico profesional y otros. Estimamos que si, dado que no se desagrega dicha información.

Cuadro N° 2: Población de 3 años y más que asiste aun establecimiento educativo por nivel de enseñanza según grupos de edad y sexo. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Conclusión

Grupo de edad y sexo	Población de 3 años y más	Asiste	Nivel de enseñanza							
			l n o i c i a l	Primari	Educ.Ge neral Básica(E GB)	Secund ario	Polimo dal	Sup.N o Univer sit	Sup.Un. y post.un.	Ed. Specie s
15-17	92.521	83.766	-	2.372	440	78.618	1.237	97	376	606
Varón	46.577	41.956	-	1.316	237	39.238	625	41	152	347
Mujer	45.944	41.810	-	1.056	203	39.380	632	56	224	259
18-24	303.285	165.135	-	2.206	204	35.505	810	18.516	106.871	1.023
Varón	147.676	77.221	-	1.146	112	19.394	423	7.841	47.733	572
Mujer	155.609	87.914	-	1.060	92	16.111	387	10.675	59.138	451
25-29	247.594	70.201	-	1.054	19	4.977	-	10.287	53.399	465
Varón	120.567	33.091	-	533	8	2.608	-	4.601	25.077	264
Mujer	127.027	37.110	-	521	11	2.369	-	5.686	28.322	201
30 y +	1.774.240	108.018	-	9.814	-	18.320	-	18.075	60.725	1.084
Varón	774.653	46.803	-	3.973	-	8.024	-	6.578	27.669	559
Mujer	999.587	61.215	-	5.841	-	10.296	-	11.497	33.056	525

Nota: incluye las personas en situación de calle

Fuente: Anuario estadístico 2012, de la Dirección General de Estadísticas y Censos. (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Como podemos observar en el cuadro N° 2 transcrito de la mencionada fuente, la mayor frecuencia en relación con la variable edad se ubica en el intervalo que va desde los 18 años a los 24 años.

Es interesante detenerse en la comparación con los estudiantes de nivel universitario y post-universitario: las proporciones según género difieren notablemente en relación con las frecuencias absolutas de estudiantes en los diferentes intervalos de edad.

Cuadro 3: Estudiantes que están en el Nivel Superior No universitario y Universitario, según edad y sexo, año 2010 (%)

Grupo de edades año y sexo	Nivel Superior no Universitario	Nivel Universitario y Post- universitario
15-17		
Varón	41	152
Mujer	56 (58%)	224 (60%)
Sub-Total	97	376
18-24		
Varón	7841	47773
Mujer	10675 (58%)	59138 (55%)
Sub-Total	18516 (39%)	106911 (48%)
25-29		
Varón	4601	25077
Mujer	5686 (55%)	28322 (53%)
Sub-Total	10287 (22%)	53399 (24%)
30 y más		
Varón	6578	27669
Mujer	11497 (64%)	33056 (54%)
Sub-Total	18075 (39%)	60725 (27%)
Totales	46975	221411

Nota: Cuadro de elaboración propia en base a datos recortados del cuadro N° 2 (arriba), tomando solamente los niveles Superior no Universitario, Universitario y Post universitario.

Hemos marcado en negrita los subtotales referidos a los intervalos donde, comparando ambos niveles, se hallan las diferencias mayores en los porcentajes, entre el nivel superior universitario y el no universitario. Al respecto encontramos que en el intervalo correspondiente a los 30 años y más, la diferencia es de 11 puntos, (38%-27%), correspondiéndole a esa edad una frecuencia mayor a los estudiantes de nivel superior no universitario. (Hemos calculado estos porcentajes tomando el sub-total de la matrícula para cada intervalo, sobre el total de la columna).

Estimando la proporción de estos intervalos respecto de los totales, podemos ver que efectivamente, los estudiantes del nivel superior no universitario en la ciudad de Buenos Aires, tienen mayor edad promedio que en el nivel universitario.

Como puede observarse en el cuadro acorde a nuestros cálculos, la proporción de mujeres en el Nivel Superior No Universitario, es de casi un 60% en las frecuencias que se concentran en los intervalos de edad que van desde los 15 a 24 años, bajando un poco en el intervalo que va desde los 25 hasta los 29 años. Pero supera el 60% en aquellos grupos de estudiantes que tienen 30 años y más. En los intervalos de estudiantes mujeres de entre 25 y 29 años, la proporción de mujeres se mantiene un más baja que en los de menos edad, debido, quizá, al reloj biológico. (Podemos hipotetizar que si la maternidad se concentrara en el intervalo de edad que va de los 25 a los 29 años, muy probablemente disminuiría la proporción de mujeres que estudian para ese intervalo, tal como puede observarse en el cuadro). Ahora bien si consideramos que también es notable la disminución de la matrícula masculina, cabe considerar que hay un elemento que define a este intervalo de edad en relación con el profesorado. La hipótesis que se puede sustentar es que muchos de los estudiantes ya han concluido sus carreras en su gran mayoría, originándose una polarización etárea.

En este punto y en general pareciera apuntarse lo dicho en cuanto a que el profesorado es una salida laboral rápida y una opción de recambio laboral para personas de más edad que trabajan en otros rubros no docentes, y que en

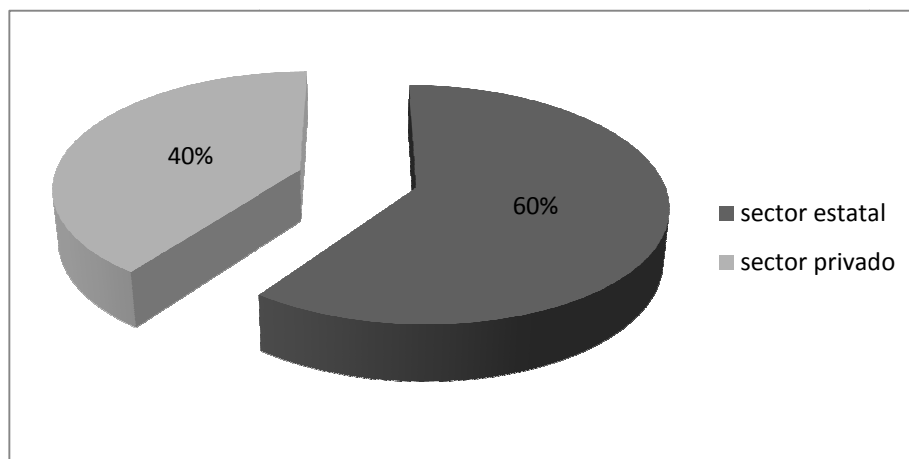
muchos casos ya tienen familias consolidadas, especialmente en el caso de las mujeres.

I.2.PARA UN PERFIL DE LOS DOCENTES FORMADORES A NIVEL PAÍS

En los datos censales, podemos observar tres cuestiones centrales: el perfil, las trayectorias y la inserción ocupacional de los formadores de docentes. Respecto del perfil socio-demográfico se describen las características de esta población en función de las variables de edad y sexo. La formación remite al nivel educativo alcanzado, al tipo de título obtenido y a la participación en las instancias de capacitación. En relación con la inserción laboral se señalan las condiciones de la actividad, las funciones que realizan, el tipo de designación, la dedicación a la docencia y a la formación docente, la carga horaria, entre otras.

El Censo Nacional de Docentes 2004, da cuenta de que para entonces existían 32.707 docentes en actividad en el sistema formador. Casi dos tercios trabajaban en establecimientos de gestión estatal. Si comparamos con otros niveles (Inicial, Primaria, Media) vemos que apenas un poco más de una quinta parte se desempeñaba en el sector privado.

Gráfico 3: Porcentaje de docentes formadores en sectores estatal y privado

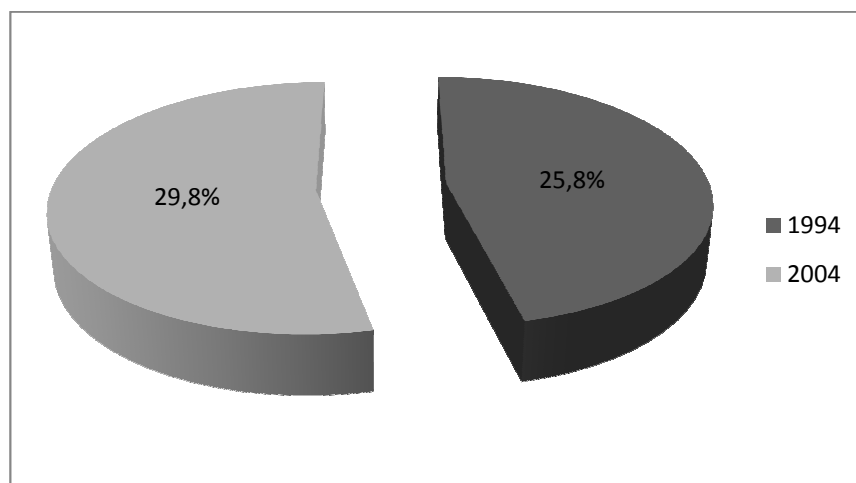


Nota: Elaboración propia en base a datos extraídos del Boletín DINIECE-2007⁷⁴

En relación con el género de los docentes, hay que decir que el predominio femenino es indiscutible. Sin embargo:

“Existe predominio femenino pero, comparado con el sistema educativo en su conjunto, la formación docente tiene un porcentaje relativamente menos abultado de docentes mujeres: en el sistema de educación común las mujeres son el 79,4% del total. En los diez años que mediaron entre el Censo Nacional de Docentes 2004 y el de 1994, los varones pasaron del 25,8% del total de formadores al 29,8%.” (Boletín DINIECE Nov. 2007, pág. 10)

Gráfico 4: Porcentajes de varones docentes activos en el nivel superior no universitario- Años 1994-2004



Nota: *Gráfico de elaboración propia en base a datos del Boletín DINIECE 2007.*

En relación con la variable edad, los docentes formadores son mayores que los del conjunto del sistema, y la mayor frecuencia relativa se encuentra en el intervalo de edad comprendido entre los 40 y 44 años. El 7,3% tiene 60 años o

⁷⁴ Boletín DINIECE “Temas de educación. Los formadores de docentes del sistema educativo argentino” 2007;

más frente al 4,2% del total del país. A su vez la edad en el sector estatal es más alta también que en el sector privado de la formación docente.

Procedencia social

El 60% de los docentes proviene de hogares cuyos padres han completado por lo menos el nivel primario, y de éstos un 30% ha completado el nivel secundario o más. Según el censo, en el año 2004 los docentes de educación común procedían de hogares con un nivel educativo menor.

Formación

Como se plantea en el documento censal, en lo que atañe a la formación de estos docentes, se perfila una situación considerablemente mejor que la de la década anterior. En parte este hecho podría relacionarse, entre otros factores, con la jubilación progresiva de quienes tenían título secundario de Maestro/a normal, y con los requerimientos de titulación en el marco de los procesos de acreditación de los años 90.

También hay que considerar que los más jóvenes se incorporan a la formación docente antes de su titulación, debido a insuficientes docentes titulados en actividad.

Cuadro Nº 4: Docentes en actividad en el sistema educativo argentino en el Nivel Superior No universitario de Formación Docente, según máximo nivel educativo alcanzado. Año 2004. valores relativos (porcentajes verticales)

	Total país	Docentes de nivel SNU de formación docente	Diferencia en puntos porcentuales
Primario completo	0,1	0,0	-0,1
Secundario Incompleto	0,2	0,1	-0,1
Secundario completo	4,9	1,7 (*)	-3,2

Superior incompleto	4,4	1,7	-2,7
Superior completo o más	76,7	86,9	+10,2
Sin información	13,7	9,6	-3,9

(*) Entre 1,7% se encuentra el 1,4% que tiene título de Maestro Normal.

FUENTE: Censo Nacional Docente 2004. Resultados definitivos. Composición de datos de cuadros 19 y 104.

En relación con la formación de posgrado: *“El 12,3% de los docentes frente a alumnos estaba cursando una carrera de posgrado al momento de realizarse el Censo, muchos de los cuales pueden ser postítulos docentes. A ello hay que añadir que el 13,5% de los docentes frente a alumnos con título superior declara tener título de maestría o doctorado; una cifra que supera ampliamente el 5% que tenía posgrados completos en el año 1994”.* (loc. Cit.pag 26)

Casi el 60% de los formadores han obtenido sus títulos en instituciones de gestión pública y todo indica que tienden a ejercer en establecimientos del mismo tipo de gestión. Dos tercios de los que trabajan en el sector estatal se formó en el.

Resumiendo se verifica que los formadores docentes progresivamente han alcanzado mejores niveles de formación, y la pertenencia a instituciones públicas pareciera marcar una identidad que se manifiesta también al ejercer la docencia.

I.3. ESTUDIANTES DEL PROFESORADO: ELEMENTOS PARA UN PERFIL

Estudiantes a nivel país

Consideramos pertinente presentar algunos datos de interés para el presente trabajo. El Programa de Investigación **“Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente”**,⁷⁵ aporta algunos resultados a nivel país, que son relevantes a los fines del análisis de este estudio de caso.

⁷⁵ Documento de investigación Programa de investigación “Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente” Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e

El trabajo mencionado es un estudio de carácter exploratorio-descriptivo, (editado en febrero de 2014 y coordinado desde el INFD) que se propone ofrecer una descripción de los perfiles de estudiantes y sus trayectorias en los profesorados.

La muestra quedó constituida por 24 institutos de formación docente de 6 regiones del país (cada región representada por 6 instituciones que forman para la primaria y secundaria) a fin de comprender que factores de la etapa formativa inciden en las condiciones de mayor equidad, promover la reflexión autoevaluación y a la vez la práctica investigativa entre la población de los ISFD, dado que las mismas instituciones proporcionaron investigadores al proyecto. Las regiones fueron: NEA (Chaco, Corrientes y Formosa); NOA, (Tucumán, Salta y Santiago del Estero),CENTRO (Córdoba y Santa Fe); CUYO (San Juan, La Rioja y Mendoza) METROPOLITANA (Buenos Aires, GBA y CABA); PATAGONIA (La Pampa, Neuquén, Río Negro y Santa Cruz)

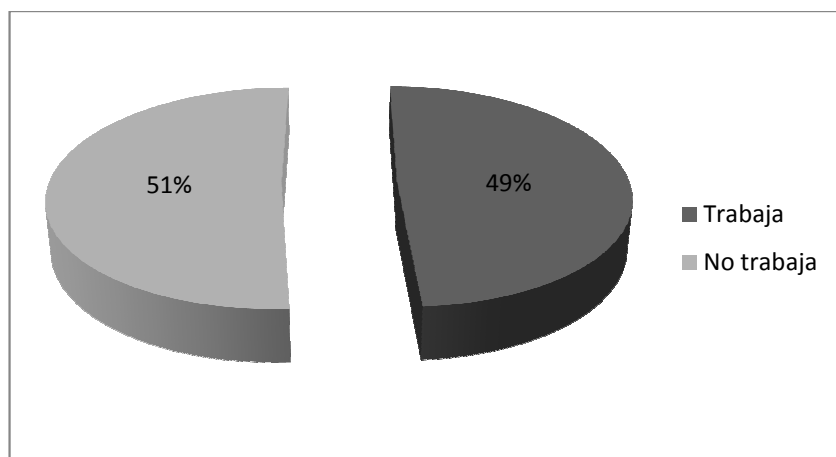
El trabajo de campo se desarrolló en una o dos carreras de cada instituto, y se consultó a los equipos directivos, docentes y estudiantes. Fueron partícipes: 1.146 estudiantes, 181 docentes, 55 miembros de equipos directivos y 42 estudiantes representantes en centros de estudiantes.

Entre los resultados, -los más relevantes para mi trabajo-, que dan cuenta de las características demográficas de los estudiantes en la mirada tanto de ellos mismos como de los docentes y directivos, encontramos la siguiente información:

El 77% de quienes respondieron la encuesta en los 24 institutos fueron mujeres y el 60,3% son estudiantes de menos de 24 años. Según las descripciones de los directivos consultados coinciden en que la mayoría de los estudiantes de profesorados son mujeres, si bien la encuesta muestra que en algunas de las instituciones, hay un número bastante parejo de varones y mujeres (Gráfico N°5)

Investigación. Informe final de una investigación coordinada por el INFD y la Red Propone. Coord. I. Capellacci.

Gráfico N° 5: Porcentaje de mujeres y varones de la muestra (elaboración propia)



También al parecer en las ciudades más pequeñas, la heterogeneidad etaria es mayor.

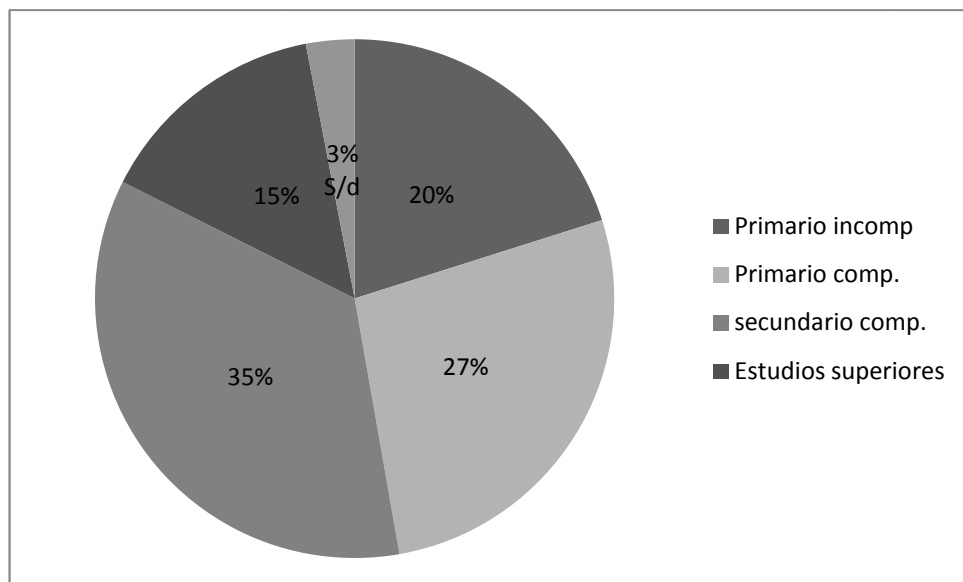
El 65% se radica en la misma localidad donde se asienta la institución terciaria. La distancia que recorren los estudiantes tiende a reducirse en el 46,9% de los casos, a 30 cuadros o menos, aunque un 25% tiene que recorrer al menos 10 kilómetros para llegar al lugar de estudio. La proximidad conlleva que un tercio de los estudiantes no recurra al transporte público, mientras que un 45% sí se vale de éste y un 18% llega en bicicletas, motos etc.

Casi dos tercios de los encuestados viven con sus padres pues son jóvenes menores de 24 años, mientras que un 25% ya ha conformado su propio hogar e incluso tienen hijos.

Un 20% tienen padres con bajo nivel educativo, (menos de 6 años) el 27% tiene primario completo, un 35% ha completado el secundario y solo el 14,5 % ha iniciado o finalizado estudios superiores. Para las madres se da un caso semejante con la diferencia de que un porcentaje mayor ha comenzado o finalizado estudios superiores (24%).

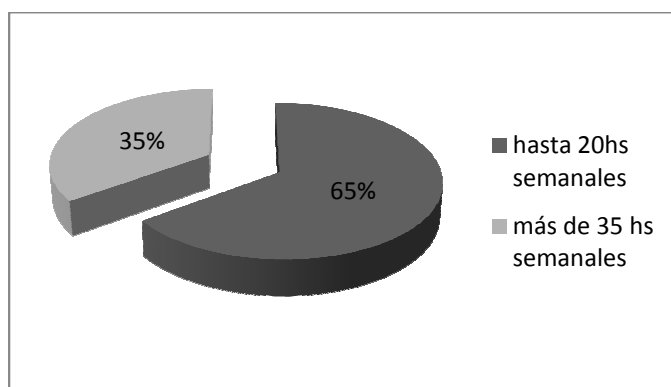
Gráfico N° 6: Nivel educativo de los padres de los estudiantes en porcentajes.

(Elaboración propia)



Un 51% de ellos no trabaja, de la otra mitad el 65% trabaja menos de 20hs. semanales, y el 70% de los que trabajan lo hace en relación de dependencia. El 35% trabaja más de 35 hs (el documento dice 38%, por error seguramente, ya que no daría un total de 100%). Un tercio de los estudiantes trabaja en docencia pero de manera informal en muchos casos, o en tareas de preceptoría. Se ha hallado que un 14% desempeña tareas domésticas (y es de suponer que se trata de estudiantes mujeres).

Gráfico N° 7: Cantidad de Hs que trabajan los estudiantes (%) (elaboración propia)



Dos tercios de los estudiantes reciben ayuda de sus familias, lo que significa carencia de autonomía e independencia económica, en parte probablemente porque muchos de ellos han salido recientemente de la escuela secundaria y/o

son muy jóvenes aun para los modos de vida actuales, que estarían retrasando el momento de la independencia de los jóvenes en todo el mundo, por razones económicas fundamentalmente.

Sobre el perfil medio de los estudiantes de las instituciones del estudio, se afirma lo siguiente:

“En base a los aspectos indagados en las encuestas, podríamos afirmar que el estudiante promedio de los institutos vinculados a este programa de investigación es mujer, es joven, vive con su familia, puede encontrarse trabajando o no, pero si lo hace es en una actividad que no le insume más de 20 hs. semanales y no le permite tener autonomía económica. Pertenece a un hogar que ha alcanzado un nivel educativo medio, vive cerca del instituto al que concurre y no recibe becas o ayudas económicas para cursar sus estudios aunque sí cuenta con aportes familiares para su sostenimiento” (pág.41)

Cabe destacar que un 7,5% ve en la profesión docente una buena salida laboral y una gran mayoría eligió la institución porque en ella se dicta la carrera de su interés.

Ahora bien, esta auto-percepción o auto-descripción tal como aparece en las encuestas a los jóvenes, no coincide siempre con las de los docentes y directivos entrevistados.

“En la opinión de directivos y docentes recogidas en las entrevistas se observa una baja ponderación de las condiciones cognitivas de los estudiantes atendiendo a sus trayectorias educativas previas, visibilizadas negativamente como generadoras de competencias “precarias”, pobre apropiación tanto de conocimientos como de vocabulario específico en el nivel secundario de enseñanza; enfatizando la carencia de ciertas habilidades necesarias para el ingreso, permanencia y egreso del nivel (déficits en la comprensión lectora, pobre desempeño en la expresión oral y escrita, falta de autonomía, etc.)”. (pág.43)

Hemos elaborado un panorama general sobre las características de los profesorado, referidas a la población a nivel nacional de estudiantes y docentes.. En uno de los capítulos próximos, relativo a los actores institucionales

presentaremos un perfil específico de los estudiantes y docentes del JVG en relación con variables tales como, sexo y edad, en base a datos elaborados en base a las cartillas del relevamiento anual del Instituto, que fueron consultadas ad hoc., y otras dimensiones que serán abordadas a partir de fuentes varias de datos.

I.4.GENESIS Y ESTRUCTURA DE LA INSTITUCION CASO: EL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO JOAQUIN V. GONZALEZ

El Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González⁷⁶ fue fundado en Buenos Aires, en 1904, (se celebra actualmente su Centenario) bajo la denominación **Instituto Nacional del Profesorado Secundario**, en un momento en que se decidía que era necesario contar con instituciones que formaran a los docentes para el nivel medio.

Por Decreto Nº 6.112 del 29 de julio de 1965, y firmado por Illía - Alconada Aramburú, se establece el nombre de **Instituto Nacional Superior del Profesorado**. Posteriormente se hará un cambio de denominación. Por Resolución Nº 234, del 10 de Octubre de 1974, firmada por Oscar Ivanissevich, Ministro de Cultura y Educación, se le agrega el nombre de “Dr. Joaquín V. González”, quedando entonces como **Instituto Nacional Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”** hasta 1994, momento en el que por Ley de Transferencia Nº 24.049/91 pasa a depender de la entonces Jurisdicción Municipal, hoy Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, con el nombre de **Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”**.

Acorde a los considerandos del Decreto del 16 de diciembre de 1904, se puede observar que la creación del INSP responde a un momento histórico en que se produce una disputa por los títulos habilitantes en relación con la formación de docentes para la educación media y que el vector principal de los fundamentos es la formación pedagógica. La disputa tiene por un lado a las escuelas normales y

⁷⁶ El instituto ha cambiado de nombre a lo largo de su historia, y a partir de 1994 tiene la actual denominación, que hemos adoptado aquí.

por el otro a la universidad. Pareciera que surge como una instancia de formación que se se mantiene equidistante tanto del normalismo como del nivel universitario.

Dicen los considerandos del Decreto de fundación:

CONSIDERANDO:

1º Que si bien existe en los Colegios Nacionales de enseñanza secundaria de la Nación, un considerable número de profesores que corresponden por su preparación y su práctica, á las exigencias de un buen régimen escolar, es también indudable que falta en el conjunto del profesorado, las condiciones docentes que sólo se adquieren en el estudio de las ciencias pedagógicas y en la experimentación previa de las mismas, ya sea en las Escuelas Normales de profesores, ya en otros institutos de enseñanza especial, bajo la dirección de maestros competentes;

2º Que por mucho tiempo, en los Colegios Nacionales, la tarea docente y la disciplina se han resentido de la falta de hábitos que sólo se adquieren en aquellos establecimientos y bajo aquellos métodos: siendo de notar, en este sentido, la influencia benéfica de los profesores normales en el régimen de enseñanza secundaria, pero al mismo tiempo la desviación que éstos sufren en el destino propio de sus estudios; ⁷⁷

Como puede observarse claramente, el énfasis se pone en la especialización, la ciencia de la educación y los aspectos pedagógicos y prácticos de la enseñanza. En la lucha que se produce en el campo de la formación docente por la apropiación de su capital cultural, el INSP reclama así el monopolio de los títulos habilitantes para la enseñanza media y superior.

*“3º Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria **no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar**, porque lo primero puede obtenerse con en el estudio individual ó en institutos secundarios ó universitarios superiores; pero la última condición sólo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación (V. LANGLOIS, la préparation professionel à l’enseignement secondaire, pag. 101) razón es esta que ha inducido á muchos Estados europeos á crear institutos especiales de preparación del profesorado, ya independientes, ya como parte de la de la formación de sus Universidades, teniendo en cuenta que aún los graduados en éstas, requieren para adquirir la aptitud de enseñar el paso por dichos institutos ó facultades pedagógicas, con su correspondiente práctica escolar y prueba de suficiencia*

⁷⁷ Fuente Decreto fundacional ISP – Historia Institucional 27/04/2007
<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar>

De modo que el campo de la formación docente de nivel superior no universitaria aparece como una necesidad concreta que no puede satisfacerse ni mediante la formación universitaria ni en las escuelas normales. Dice el decreto:

El Presidente de la República-

DECRETA:

Art. 1º La Dirección del Instituto Nacional del Profesorado Secundario (actual Seminario Pedagógico) procederá á organizar, á partir del año 1905, los cursos teóricos-prácticos, para los aspirantes al diploma de Profesor de Enseñanza Secundaria en las siguientes materias:

I

Idioma Nacional, Filosofía, Literatura, Instrucción Moral y Cívica, Historia,

II

Geografía, Matemáticas, Ciencias físico-químicas, Ciencias Naturales

III

Idiomas extranjeros, Latín y Griego, Dibujo.

Dada la coyuntura fundacional se hace necesario también reglamentar quienes serán los encargados de impartir dichos cursos, delimitándose de este modo, claramente, el campo de competencia de los docentes formados en las escuelas normales y el de los profesores de enseñanza media y superior, quedando reservado esta última posición (Bourdieu) a los egresados de las Universidades, - quienes deberán obtener las competencias pedagógicas necesarias para el desempeño-, y luego a los de los profesorado. De modo que la diferencia sustantiva parece ser efectivamente, la formación pedagógica específica para enseñanza en el nivel medio y superior no universitario:

Art. 2º La enseñanza de las asignaturas mencionadas, en los Colegios Nacionales y en los Institutos especiales donde se den las mismas enseñanzas, corresponderá:

a) A los diplomados de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales: Idioma nacional; Filosofía; Literatura; Instrucción Moral y Cívica; Historia

b) A los diplomados de la Facultad de Filosofía y Letras: Idioma Nacional; Filosofía; Literatura; Historia; Geografía

c) A los diplomados de la Facultad de Ciencias Exactas: Matemáticas, Física; Geografía, Dibujo lineal

d) A los diplomados doctores en ciencias físico-químicas de la Facultad de Ciencias Exactas: Química; Física; Geografía ;

e) A los diplomados de la Facultad de Ciencias Médicas: Física; Química; Ciencias Naturales ;

f) A los diplomados universitarios ó bachilleres en letras, extranjeros, el idioma correspondiente á la Nación que haya expedido el título respectivo.

g) La enseñanza del latín y del griego en las Escuelas en que ellas se establezca corresponderá á los diplomados especiales, á los doctores de la Facultad de Filosofía y Letras que hayan estudiado dichas materias ó de Institutos extranjeros cuyos planes de estudios comprendan las asignaturas mencionadas.

h) A los diplomados de la Academia de Bellas Artes ó de otros Institutos especiales que el Poder Ejecutivo reconozca á los efectos del presente Decreto: Dibujo lineal, natural y modelado.

Art. 3º Para ingresar á los cursos teórico-prácticos del Profesorado Secundario se requiere:

a) Ser diplomado en algunas de las Facultades ó Institutos especiales que se mencionan en el artículo anterior.

b) Certificado de aprobación en Ciencias de la Educación expedido por la Facultad de Filosofía y Letras.

Art. 4º Podrá, no obstante, permitirse el ingreso, en el caso de que existan matrículas vacantes, prescindiendo del requisito establecido en el inciso b) del artículo anterior, en cuyo caso el aspirante rendirá un examen de dicha materia al finalizar el curso en el mismo Instituto.

Art. 5º La preparación de los aspirantes al profesorado de enseñanza secundaria, se hará en cursos teóricos-prácticos, cuya duración será de un año y con sujeción estricta al reglamento que la Dirección del Instituto respectivo someterá oportunamente á la aprobación del Poder Ejecutivo.

Art. 6º El curso teórico comprenderá: el estudio de los problemas relacionados con la instrucción y educación en los Colegios de Enseñanza Secundaria de la República, de los sistemas y métodos de enseñanza general y la pedagogía especial de cada una de las materias ó grupos de materias de los planes de estudios.

Art. 7º El curso práctico comprenderá: la asistencia obligatoria, periódica y sistemática á las clases dictadas por los profesores y la enseñanza práctica realizada por los mismos aspirantes bajo la inmediata dirección del Rector ó del profesor de la asignatura correspondiente.

Art. 8º Al finalizar el curso teórico-práctico y dentro de los plazos que el Reglamento fije, los aspirantes presentarán una memoria ó tesis, cuyo tema será fijado por el Rector y que versará sobre cuestiones pedagógicas de su materia.

Art. 9º Los diplomados universitarios á que se refiere el Art. 2º podrán seguir en los cursos teóricos-prácticos la preparación en una o más de las asignaturas cuya enseñanza corresponda á su título.

Art. 10. El profesor con título universitario que se halle en ejercicio de cátedras en establecimientos de enseñanza de las Provincias y que desee inscribirse en los cursos del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, podrá solicitar del Ministerio su traslado á los Colegios Nacionales de la Capital, por el término de un año, en cuyo caso será preferido, siempre que exista cátedra vacante en la materia de su especialidad.

Art. 11. Los aspirantes que terminen con éxito los cursos teórico-prácticos establecidos, recibirán el diploma de Profesores de Enseñanza Secundaria en las asignaturas correspondientes, subscripto por el Ministerio de Justicia é Instrucción Pública.

Art. 12. A partir de 1905, todo diplomado universitario que aspire á la adjudicación de cátedras en propiedad en los Colegios Nacionales, deberá aprobar el curso teórico-práctico establecido en el presente Decreto, en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, obteniendo el título respectivo.

Art. 13. En la Subsecretaría de Instrucción Pública se abrirá un registro especial y permanente donde se anotarán los diplomas de los profesores de enseñanza secundaria, los que serán preferidos para la provisión de cátedras en los Colegios Nacionales.

Art. 14. Anexo al Instituto Nacional del Profesorado Secundario, continuarán funcionando como Escuela de aplicación los cursos correspondientes á los Colegios Nacionales con el plan de estudios que rija a éstos.

Art. 15. Comuníquese, etc.

QUINTANA -J. V. González

Un decenio después, podemos ver en el **Discurso pronunciado por el primer Rector Dr. Wilhelm Keiper**, en la fiesta del Instituto, el 16 de Diciembre de 1914, el énfasis en aspectos que según veremos más adelante constituyen el marco

referencial obligado en el cual se ponen en juego los acuerdos y las estrategias ante conflictos, sean éstos intra o inter-institucionales. Esta marca fundacional constituye un aspecto constantemente reivindicado por los actores institucionales.

“El Instituto Nacional del Profesorado, desde el primer día de su existencia, ha luchado tenazmente en pro de un ideal que por más de cuatro decenios, desde la reorganización nacional durante la presidencia del General Mitre, ha surgido como una necesidad de la cultura general del país, como el anhelo de los más sobresalientes intelectuales de la Nación, como preocupación primordial de mucho de sus gobernantes y legisladores: la formación de un profesorado secundario que se consagre a su alta misión, como lo decía el Dr. González, ‘no a manera de simples empleos o ayuda de costas personales, sino como un alto y noble ministerio social y patriótico, con exclusión de otros oficios u ocupaciones que lo distraiga de la tarea docente y educativa.’” (...)

La profesión docente aparece investida con una áurea ministerial, con un valor ético-social de tal envergadura que la liga a los destinos de la patria. Para ello otras tareas no debieran distraer al docente en su misión de educar a los futuros docentes del nivel medio, adquiriendo tal actividad docente un perfil profesional con un grado de especificidad que no tienen, por un lado los egresados de las escuelas normales, y por el otro, los de las universidades de Buenos Aires y La Plata.

“Ha sido el primer establecimiento en que han recibido los aspirantes al profesorado una preparación práctica para su futura tarea, tal vez deficiente e incompleta en los primeros años; pero perfeccionada y amplificada ulteriormente, siendo en la actualidad todavía la única institución en que esta preparación se correlaciona y reúne con la especializada y pedagógica de un modo completamente armónico y unitario”.

Nuevamente aquí apreciamos la importancia acordada a la formación disciplinar en la especialidad y fundamentalmente una formación pedagógica y la práctica profesoral.

En algunas manifestaciones de los estudiantes (en entrevistas o comentarios realizados en observaciones) uno de los reclamos es justamente por lo que ellos consideran un exceso de horas dedicadas a la formación didáctico-pedagógica,

que iría en detrimento de la enseñanza de contenidos correspondientes a la disciplina:

“...afecta concretamente a los planes de estudio, ustedes piensen, que en el caso de la carrera de historia, la carrera está compuesta por un 65% de materias específicas y un 35% de pedagógicas, materias en general, ahora quieren convertir la carrera en un 50% y un 50%, es decir, reducir los contenidos específicos,....”

Entrevista Nº 5

Se tiende a considerar que subsiste cierta impronta de a educación secundaria que si bien no sería muy marcada en el instituto JVG, aún persistiría, marcando una distancia con la universidad

Estructura

El Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” con una trayectoria de más de un siglo formando docentes para la enseñanza de nivel medio y superior, se caracteriza por un mandato histórico que lo compromete con una misión histórica para con la sociedad, desde el momento fundacional, según puede leerse en el Decreto del 16 de diciembre de 1904, firmado por Manuel Quintana y Joaquín Víctor González.

En el año 1994 se sanciona un nuevo Reglamento Orgánico aprobado por el Consejo Directivo en sesión del día 25 de setiembre de 1994 y luego plebiscitado por la comunidad educativa. Dicho Reglamento fue aprobado por Resolución 135-01 del 19 de enero de 1995 por el Secretario de Educación y Cultura de la Municipalidad de Buenos Aires, Dr. Armando Blasco. En ese momento (igual que en nuestros días) el instituto está gobernado por Consejo Directivo y un Rectorado. Posee una estructura organizativa compuesta por catorce (14) Departamentos que ofrecen dieciséis (16) carreras de grado diferentes. Hay que mencionar que ha habido cambios en este último aspecto, han desaparecido algunas carreras y se han creado otras.

Las autoridades del Instituto son elegidas por toda la Comunidad Educativa desde los cuatro claustros: docentes, alumnos, graduados y personal administrativo.

Cada claustro vota, respectivamente, a sus representantes para el Consejo Directivo y, a la vez, todos eligen a los miembros del Rectorado. El Consejo Directivo está formado por siete docentes, siete estudiantes, dos administrativos y dos graduados.

Al respecto es interesante la conformidad de la población estudiantil con esta forma representativa:

“Este es un profesorado, incluso en términos de cómo funciona el co-gobierno en el profesorado, es mucho más democrático que en la Universidad de Buenos Aires... a pesar de que tiene sus deficiencias, por supuesto, pero por ejemplo, acá existe la paridad docente-estudiantil en la representación de los consejos y la juntas departamentales, que en otros lados no existe (...) Hoy acá, existe un claustro único docente, no importa si sos titular o interino, mientras hayas trabajado un año en la institución, tenés derecho a votar y a ser candidato para el co-gobierno...”
(Entrevista N°5)

Esta casa cuenta además, con diversas unidades de gestión (Secretaría, Bedelía, Tesorería, Mayordomía, Archivo) y también con una Biblioteca, un Observatorio Astronómico, Laboratorio de Idioma, Tutorías y Asistencia técnica-informática para las netbooks en comodato.

Además de las actividades dedicadas a la formación vinculadas con las diferentes carreras que se ofrecen, se realizan actividades de investigación y de extensión interinstitucional.

Las actividades de investigación responden a requerimientos de docentes y alumnos en relación con la formación en investigación para las incumbencias pedagógicas del instituto y la práctica docentes. Para ello se dispone de la **Unidad Interdepartamental de Investigaciones (U.I.D.I.)**, creada por Resolución del Consejo Directivo el 11 de octubre de 1995.

La extensión interinstitucional permite articular los distintos niveles del sistema. Se realizan tareas de apoyo a docentes y estudiantes de escuelas medias y de intercambio con docentes de algunas Escuelas Normales.

Respecto de las carreras de grado están organizadas en **Departamentos** gobernados por **Juntas Departamentales** al frente de las cuales se encuentran

los **Directores de Departamento**. Las autoridades son elegidas por los miembros de cada Departamento con representación de los distintos claustros, según lo establezca el Reglamento Departamental. El voto es obligatorio.

Carreras que pueden cursarse en el JVG en la actualidad

En la actualidad en esta institución se desarrollan dieciocho (18) carreras de grado, una serie de Instancias Extracurriculares y seis (6) pos-títulos.

Las carreras de grado corresponden a los profesorados en: Lengua y Literatura, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Ciencias Jurídicas (Sólo validez jurisdiccional), Biología, Filosofía, Psicología, Ciencias de la Educación, Física, Francés, Geografía, Historia, Inglés para la enseñanza primaria, Inglés para la enseñanza media y superior, Italiano, Matemática, Química, Informática.

A partir del proceso de democratización institucional se han ido organizando instancias extracurriculares de formación. Estas instancias varían según las necesidades y demandas y están enfocadas a enriquecer la formación de los futuros docentes con actividades complementarias, no formales y abiertas a la comunidad.

Posgrados (diplomaturas y especializaciones)

Diplomatura /Maestría en Ciencias del Lenguaje (Resol. Nº 4002/07) Dirigida a profesionales con título de grado terciario o universitario. Fue la primera Maestría creada en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires para ser dictada en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Sin embargo a instancias de una modificación de la reglamentación pasó a ser Diplomatura. Posteriormente se firmó un convenio con la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), el cual permite otorgar a los egresados el título de Magister, como segunda titulación, que exige el cursado de un Seminario de tesis y un Taller de escritura de tesis, destinados a la elaboración de una tesis final, a ser presentada en dicha universidad. La carrera ofrece la posibilidad de cursar no sólo seminarios en español, sino también en inglés, francés o italiano.

"Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual" (Resol. N° 5475/08). Destinado a todos/as los/as egresados/as universitarios o no universitarios (títulos de 4 años o más) o título de nivel superior (menos de 4 años) que acredite mínimo 5 años de antigüedad en la docencia. Este diseño ofrece una instancia de formación no sexista. Se capacita para formar en educación sexual en los tres niveles educativos en función de las etapas de desarrollo.

"Diplomatura Superior en Matemática Educativa" (Nueva carrera de Postítulo. Aprobada por Resolución 464/SSGEC/13) Dirigida a Profesores de Matemática. Formación profesional para la tarea docente del profesor de matemática en nivel medio y superior. Ofrece también introducción a la investigación aplicada

"Especialización Superior en Investigación Educativa" (creada el 12-12-1990 por Resolución Ministerial N° 2316/90), la primera carrera de especialización del JVG, está dirigida a docentes en ejercicio en cualquier nivel del sistema educativo. La misma tiene como finalidad contribuir a desarrollar la capacidad para investigar, integrar y producir conocimientos de acuerdo con las necesidades educativas actuales.

"Especialización Superior en Conducción de Instituciones de Nivel Medio y/o Equivalente" Dirigida a docentes de nivel medio que se desempeñen en cargos de conducción o aspiren a ellos

"Especialización Superior en Profesor Tutor"(Res. N° 288 / 12)

Destinada a profesores de nivel medio o secundario, esta carrera capacita al docente para desempeñarse como profesor tutor. También contribuye a actualizar a quienes trabajan en el nivel medio tanto para su desempeño en el aula como en lo relativo a la convivencia institucional.

En un primer momento se dictaban cinco carreras de posgrado / postítulos, con diferentes denominaciones que reflejan los distintos momentos en que fueron creadas: *Carrera de Profesor Consejero*, creada el 6-11-1972 por Resolución Ministerial N° 3068/72 y luego refrendada por Resoluciones 345/96-SED y 409/98-

SED, (que ya no se dicta); *Carrera de Dirección y Administración Escolar*, creada y refrendada en igual fecha por las mismas Resoluciones (en esos años, no existían establecimientos oficiales en los que los docentes pudieran adquirir esa preparación) *Especialista en Computación*, creada el 23-04-1982 por Resolución Ministerial N° 451/82 y refrendada por Resoluciones 345/96-SED y 409/98-SED; la (inicialmente) *Maestría en Ciencias del Lenguaje*, creada el 23-08-1988 por Resolución Ministerial N° 1356/88, y, por último, la carrera de *Especialista en Investigación Educativa*, creada en 1990.

Actividades extracurriculares

En la sede del instituto se desarrollan actividades artísticas tales como **teatro**. El TeTeBA tiene su sede central en el auditorio del segundo subsuelo del ISP "Joaquín V. Gonzalez".

Por otro lado el Coro del instituto recibe a todos los estudiantes y egresados de los diferentes profesados de la ciudad de Buenos Aires, que pueden sumarse al Taller de Coro, para lo cual no se necesita experiencia vocal ni conocimientos musicales. Los ensayos se realizan en alguno de los auditorios (el del subsuelo o del cuarto piso) que también funcionan como salas de ensayo para otros coristas, mediante convenios ad hoc. Los ensayos se realizan sábados y algunas veces los domingos.

Proyectos institucionales

Actualmente, en el ISP "Dr. Joaquín V. González" se llevan adelante los siguientes proyectos institucionales:

Proyectos Lobos

Un taller extracurricular que se desarrolla en el marco de las distintas asignaturas del Departamento de Ciencias Naturales, con alternancia de encuentros/ jornadas de trabajo interdisciplinar. Proyecto de carácter abierto.

Voluntariado docente

En un proceso de trabajo colaborativo, los futuros profesores junto a los docentes de las escuelas del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que participan en el programa de **Conectar Igualdad** en las asignaturas de Biología, Física, Geografía y Química.

UIDI. (Unidad interdepartamental de investigaciones)

La Unidad Interdepartamental de Investigaciones (UIDI) se crea el 11/10/95, por Resolución del Consejo Directivo del Instituto Superior del Profesorado Dr. J. V. González. Está integrada por las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales, Lengua y Ciencias Exactas y Naturales. Cada una de estas áreas contempla la investigación pedagógico didáctica, la diagnóstica y la disciplinar.

En la UIDI, la investigación está concebida como una instancia de formación docente dirigida a profesores, estudiantes y graduados del mismo instituto. La actividad de investigación tiene como objetivo el desarrollo profesional de los docentes.

Una de las primeras acciones que se llevó a cabo la UIDI (1996) fue la realización de un relevamiento de los docentes de la institución con el propósito de conocer su nivel de acercamiento con la investigación. Este diagnóstico mostró que el Instituto contaba con un importante número de docentes que habían participado en diversos proyectos de investigación, incluso algunos con cargos de coordinadores o directores y los datos obtenidos en él fueron de importancia clave para el establecimiento de los objetivos y de las líneas de acción de la UIDI.

Uno de los objetivos prioritarios de la UIDI es promover la formación de equipos de investigación con un titular, un asociado y auxiliares, con el requisito de que los titulares tengan experiencia previa en investigación de modo tal de garantizar el desarrollo de la investigación y la formación de recursos humanos. En este sentido, en las convocatorias a concursos de investigación se privilegia la presentación en equipo y de un plan de formación en recursos humanos.

Algunas de las actividades que se llevan a cabo son la elaboración de criterios y formatos para las convocatorias de concursos de proyectos de investigación y de relevamientos e indagaciones; elaboración de criterios y mecanismos para la selección y evaluación de los proyectos que se presentaran en los concursos, atendiendo a la especificidad de cada convocatoria; elaboración de criterios de evaluación, apoyo metodológico y seguimiento de las investigaciones, relevamientos e indagaciones que fueran seleccionadas en los concursos; elaboración de un reglamento para la participación de los auxiliares alumnos en los proyectos; organización, cada año, de Jornadas de Investigación Educativa, en conjunto con la Carrera de Especialista en Investigación educativa, en las cuales, además de invitar a reconocidos especialistas a discutir temas de interés, se exponen los resultados de las investigaciones que se desarrollaron en el contexto de la UIDI.

Cabe señalar que tanto desde su nombre (Unidad Interdepartamental de Investigaciones) como desde su integración en cuatro áreas (Lengua, Ciencias. Humanas, Ciencias. Sociales y Ciencias. Exactas y Naturales), la Resolución de la creación de la U.I.D.I. la diferenció de los Departamentos de Investigación de los Normales proponiéndose impulsar la investigación didáctica, la diagnóstica y la disciplinaria en todas las áreas en la que quedaba constituida. Los proyectos que se presentan a las convocatorias cuentan con dos evaluaciones: una externa y una interna.

Equipo de Desarrollo Académico, Publicación e Investigación. (EDAPI)

El equipo se originó a fines del 2008 con el objetivo de generar en el Joaquín V. González un espacio donde se revalorice la pregunta como camino hacia el conocimiento. Una de las principales motivaciones en la génesis del EDAPI fue generar en el Departamento de Inglés del J.V.G. un espacio abierto a la comunidad que fomentara la investigación como proceso formativo. La actividad investigativa en comunidad ofrece el triple beneficio de fortalecer la formación profesional, de restablecer la valoración de las producciones intelectuales de cada miembro de nuestra comunidad y de obtener capital intelectual generado por la

propia colectividad que luego habrá de aprovecharlo. Está conformado por alumnos, graduados y docentes que coordinan las tareas de los distintos grupos de investigación y organizan encuentros departamentales e institucionales. El Equipo está formado por tres alumnos (más un alumno suplente), tres graduados (más un graduado suplente) y tres docentes (más un docente suplente) del Departamento de Inglés. En el marco del EDAPI se realizan Jornadas, encuentro anual organizado por el Departamento de Inglés que nuclea los aportes de alumnos, graduados y profesores de esta y otras instituciones a través de ponencias, charlas, talleres y pósters, durante uno o dos días hacia fines del año lectivo. También se desarrollan proyectos de investigación, iniciativas independientes por parte de alumnos, graduados o profesores, nucleadas en un esfuerzo común por el EDAPI. Se realiza también un concurso de Escritura para re-significar los escritos de los alumnos durante la cursada.

Servicios y asistencia a los estudiantes

Existe un área muy valorada por los estudiantes, (especialmente las dos primeras mencionadas aquí) la de servicios a los alumnos: Psicológico, Fonoaudiológico, Biblioteca y Sala de Lectura, Laboratorio de Idiomas, Salas de Video, Laboratorios de Física, Química, Ciencias Naturales, Laboratorio Virtual "Edulab", Salas de Computación, así como también las tutorías, que según manifiestan los alumnos son de gran ayuda para ellos cuando se presentan obstáculos de algún tipo a lo largo de la cursada, principalmente en el caso de los ingresantes.

“Creo que la inclusión de tutorías en el primer año de cursada fue muy importante, para ayudarnos a rendir exámenes y finales. Aunque tuve que buscarlas por mi cuenta...pero fueron una ayuda vital para poder moverme dentro de la institución”.

Entrevista Nº 9

“Claro, en cualquier momento, si vos llegás y a la primera clase y no entendés lo que quiere decir el profesor, tenés tutores a cargo dentro del Instituto, tenés foniatra para estos temas de, de utilización de lunfardo. Tenés profesores pedagógicos también, que te ayudan con la forma de estudio, con tu forma de estudio, que está bueno, pero que implica esto, de que yo como me muevo adentro del Joaquín

normalmente ya que tengo una postura política de estar dentro del Instituto”
Entrevista N°7

*“... lado positivo que veo yo? Es que hay tutorías dentro del Joaquín, hay tutorías de orientación, hay tutorías de iniciación al Instituto, hay tutorías de iniciación a la docencia por si tenés dudas de si querés ser docente...”***Entrevista N° 7**

Existe también una **Asociación Cooperadora** que facilita el funcionamiento diario del Joaquín, mediante la compra de materiales varios para la docencia y útiles de limpieza. Se ocupa además, del mantenimiento de las bombas que proveen agua a todo el edificio, del mantenimiento y actualización de las computadoras y de muchas otras cuestiones que se indican en los carteles que se encuentran en nuestros pasillos. El arancel fijo que se cobra no es obligatorio.

CAPITULO II

LA INSTITUCION Y SUS MARCOS DE REFERENCIA

II.1. DE LA INSTITUCION

Hemos narrado los momentos iniciales de una institución en tanto que caso particular de un determinado tipo de organismos educativos de gestión pública, o según Samaja, de un espécimen correspondiente a una especie de institución educativa.

La descripción de algunas de las características generales de la población de docentes y estudiantes de los profesorados a nivel nacional (que incluyó gestión pública y la privada), ha tenido como objetivo contextualizar el caso particular, ubicándolo en un continuum socio-histórico que ofrezca una visión diacrónica (aunque limitada).

También hemos caracterizado aspectos estructurales de la institución caso, de modo que hemos alcanzado un primer nivel descriptivo en relación con cuestiones generales y contextuales. Consideramos al respecto que este primer nivel macro constituye el marco general interpretativo necesario para comprender los aspectos micro –sociológicos que nos interesan y aproximarnos al núcleo de nuestro objeto de conocimiento.

La aproximación que haremos a continuación parte del supuesto teórico de que lo que narran los actores y lo que narran los documentos institucionales, tienen una conexión, una relación entre sí, de modo que los primeros reflejan y re-significan a los segundos, de modo que al hablar de sus experiencias y percepciones hablan también del instituto al que pertenecen, al que hacen día a día a través de sus prácticas.

En este capítulo nos abocaremos especialmente a la primera de nuestras preguntas. Nos hemos propuesto el objetivo de avanzar en dirección a una teorización no dualista, relacional, de la construcción social del cuerpo-subjetividad

a partir de la descripción de los escenarios institucionales, las normas y las relaciones entre la institución y los sujetos.

En este punto corresponde la identificación y descripción *de normativas y regulaciones* y su impronta en la subjetividad de los actores, esto es, la manera en que son percibidas, re-significadas e incorporadas a las prácticas y discursos. Se trata de identificar cuáles son los aspectos normativos que la institución enfatiza en relación con la definición del yo institucional de los sujetos.

Nuestras preguntas específicas nos remiten a establecer *los aspectos normativos fundamentales* del JVG y la forma en se manifiestan en la narrativa y en las acciones sociales de los actores. Al respecto corresponde considerar el hecho de que al ser percibidas y re-significadas por éstos, dichas regulaciones adquieren nuevos matices y distintos énfasis acorde a los sujetos y las coyunturas.

Dicho esto, se comprenderá el porqué hemos trabajado varios documentos que corresponden a épocas y coyunturas diferentes. Estimamos que esta variedad permite “visualizar” la constancia a lo largo del tiempo del mandato fundacional de la institución y su resonancia en los actores.

Según planteamos en nuestro encuadre teórico, con el concepto de “marco referencial de la institución” definimos aquellos aspectos regulatorios y éticos que el instituto enfatiza- marca en su mandato fundacional que se reflejan también en la “definición del yo institucional”, del “sí mismo” de los actores.

Para dar cuenta de estos aspectos nos hemos centrado en el análisis de los siguientes documentos institucionales: Marco Institucional. Instituto Superior del Profesorado Dr. J.V. González del año 2004 (MI); Reglamentos Orgánicos de 1994 y 1961(R.O); el Decreto de Fundación de 1904 (DF), la Propuesta Institucional para la Reforma Curricular de 1999 (PIRC), la Posición ante la cuestión curricular. Informe del equipo de profesores de Metodología y del Rectorado, diciembre 1999 (PCCMR) y “Análisis de los lineamientos curriculares

para la formación docente de grado” propuesta institucional comisión de proyecto de actualización curricular del consejo directivo julio de 1999; (ALC)

La identificación de dimensiones significativas en dichos documentos nos aporta un conjunto de elementos significativos del marco referencial que, al ser triangulados con información obtenida a partir de observaciones, entrevistas e imágenes, constituyen una base empírica importante a la hora de dar sustento observacional a nuestros supuestos teóricos.

Consideramos que la información obtenida, al proceder de fuentes diferentes y pertinentes en relación con nuestros objetivos, nos ha permitido elaborar una descripción fructífera en pos del proceso interpretativo que provee de valor teórico al trabajo de campo y de procesamiento realizado.

Toda institución es temporal, su emergencia responde a necesidades sociales y por ese motivo, en la medida en que esas necesidades persisten, también lo hace la institución. Si bien las raíces fundacionales de una institución impregnan fuertemente su devenir (como puede inferirse del análisis de la información aquí presentada), es susceptible de cambios y modificaciones acordes al contexto y a los actores que la componen, dado un contexto histórico, sus coyunturas y las demandas sociales.

Si bien este trabajo no consiste en un estudio diacrónico en sí mismo, -dado que el objetivo general es aportar, estudio de caso mediante, elementos empíricos relevantes para dar cuenta de la construcción de la subjetividad y el cuerpo de los sujetos en el marco de las instituciones, - la dimensión histórica debe ser abordada en algunos de los momentos del proceso de la investigación, pues toda construcción se realiza en un devenir temporal. Y aún cuando no transitemos un continuum temporal completo, las coyunturas permiten trazar, cual si fueran mojones, un camino hacia la comprensión de lo que permanece o cambia en el tiempo de la institución.

En este punto hay que remarcar que tanto sujetos como instituciones no permanecen siempre iguales, se alimentan del pasado tanto como del presente, abrevan en el imaginario y prefiguran un futuro esperado. De modo que los actores hacen a la institución día a día, a la vez que la institución los va moldeando.

En el momento en el que se crea una institución, ésta se constituye al interior de un campo de actividad específica, que como todo campo social es un espacio de lucha por la apropiación del capital específico que está en juego, Bourdieu dixit, tal como hemos planteado en nuestros desarrollos conceptuales. Simultáneamente también al definirse su posición intra-campo e inter-campos, surge una arena de conflictos potenciales, pues allí se pondrán en juego su razón de ser, la existencia misma de la institución y la de sus actores.

En tanto que institución social está provista de cuadros administrativos, una estructura piramidal, jerárquica de tipo burocrático, propia de las organizaciones modernas. Queda definida también la tipología social correspondiente a los actores que habrán de integrar la institución, el tenor del compromiso que los liga a ella, la adhesión que se les exige y el sistema de disposiciones requeridas para las distintas posiciones dentro del establecimiento, a saber, autoridades, docentes, alumnos, personal, etc.

Todo establecimiento, en la perspectiva de Goffman (1984), en tanto que organización instrumental formal, emerge con una función específica y una razón de ser. En la medida en que se define un conjunto de objetivos y normas, se define también un conjunto de estímulos-premios y sanciones para los sujetos que la componen, todo ello en un contexto socio-histórico determinado que incidirá en el mandato fundacional.

Una organización requiere y establece un conjunto de requerimientos para los sujetos que pertenecen a ella, (o quieren pertenecer). Estos requisitos son de tal carácter que inviste moralmente a cada uno de sus integrantes, dotándolos con un

carácter especial, que lo constituye como “tipo moral”, un tipo de persona perteneciente a una determinada categoría social y humana (Goffman, op.cit)

En estos escenarios donde se desarrollan las interacciones sociales, es posible y necesario pensar la estructuración subjetiva como devenir y no como forma definitiva, como constitución siempre en acto, y no como sedimentación y cristalización de una forma de ser; como una negociación constante entre las demandas al yo, la definición institucional del yo y el propio ideal del yo que trae el sujeto.

A su vez, si bien la dinámica institucional requiere tiempos largos y toda institución tiende menos al cambio que a la permanencia, no puede ser pensada como algo estático y cosificado.

La existencia de toda institución social, podemos acordar con Durkheim, es un fenómeno sui géneris que es anterior a los sujetos cuando nacen, y tiene por tanto cierto grado de objetividad respecto de los mismos, pero no puede existir sin los sujetos que ella ha incorporado y que por lo tanto, la han incorporado, a su vez. **En este punto se puede afirmar que no hay institución que no sea cuerpo y subjetividad en los individuos por y en ella socializados.**

Con el fin de alcanzar una aproximación empírica a dicha forma de pensar la institución formadora de docentes, se tomaron como fuentes de datos los fines del análisis (además de las entrevistas en profundidad y las observaciones), aquellos documentos que retratan no sólo a la institución sino a una época, (tal como atestiguan aquellos de finales de 1999) que ha marcado profundamente nuestra historia. En lo que respecta a la educación principalmente, introdujo cambios sustanciales que finalmente intensificaron la crisis del sistema.

A continuación se analizan e interpretan los datos mencionados, que aportan información cualitativa sobre el marco referencial de las acciones que llevan a cabo sus actores. En este sentido los valores del establecimiento ponen el marco

(frame) para los procesos intersubjetivos en los que se definen las situaciones de interacción.

II.2. MARCO REFERENCIAL Y DEFINICION DEL YO PROFESORAL

Todo establecimiento está constituido por dos regiones: una visible, accesible a los espectadores (los escenarios, con sus respectivas fachadas constituyen el espacio privilegiado donde se desarrollan las actividades corrientes- en este caso, educativas, al que puede acceder el público), otra inaccesible al observador, (al público o auditorio). Esta es la región posterior, donde se prepara la actuación que se desarrolla más o menos armónicamente en la región anterior ya mencionada (Goffman, 2006)

Dicho esto, hay que subrayar que el acceso a la región oculta es prácticamente imposible con la metodología empleada en este trabajo. Probablemente un trabajo etnográfico de tipo encubierto sea la única estrategia metodológica factible para poner ante nuestros ojos aquello que todas las organizaciones sociales, por definición, requieren que se mantenga oculto. Lo que llamamos patio trasero es el lugar donde se desarrollan aquellos acontecimientos que se des-enmarcan, que podrían poner en riesgo a la institución al menos en la forma en que vino al mundo.

Al igual que sucede con las personas, existe un trasfondo íntimo que no está destinado al conocimiento público. Un ejemplo de esto es el trabajo que realizó Goffman en un instituto de salud mental y que plasmó en un libro ya clásico de título "Internados", develando la vida íntima de la institución psiquiátrica.

No obstante y si bien no hemos alcanzado dicha zona esquivada, sí alcanzamos ciertos pantallazos, ciertos destellos de algunos momentos de esa vida íntima.

El marco de referencia pues, está constituido por las normas y valores propios de la institución que regulan los escenarios de manera *que "... determinarán en forma detallada la actitud de los participantes (...)* y al mismo tiempo establecerán un marco de apariencias que será necesario mantener,... *(...) Los auditorios*

suelen aceptar el 'sí mismo' proyectado durante toda actuación corriente por el actuante individual como representante responsable de su grupo de colegas, de su equipo y de su establecimiento social" (Goffman, 2006, págs. 257-258)

De modo que el 'sí mismo' que el actor despliega en la institución, y tal como hemos desarrollado en el marco conceptual, es un efecto de verdad de la institución, (para expresarlo con una expresión foucaultiana) en la medida en que el actor asume su personaje, su rol institucional, como legítimo, como auténtico.

En la región anterior del establecimiento, la actuación individual no debe arrojar dudas sobre su legitimidad. Si esto ocurre y la definición de la situación no resulta la esperada en el marco institucional, la interacción es alterada o se interrumpe afectando a los individuos, al establecimiento y eventualmente, a la sociedad. En relación con el desorden que acarrea dice Goffman *"...se desorganiza el pequeño sistema social creado y sustentado por la interacción ordenada y metódica."* (Goffman, 2006, pág. 258)

Toda organización instituye un marco referencial para los actores que desarrollan sus actividades en interacción. Dicho marco fija las características de los sujetos, en calidad de integrantes de la misma y representantes del ser institucional. Tanto respecto de lo subjetivo como de lo corporal, el 'sí mismo' institucional tiene rasgos identificadores que constituyen al sujeto también en lo respectivo a su 'fachada', al tratamiento social del cuerpo que hace a su presentación personal. A menudo esto se pone de manifiesto a partir del sentido práctico que nos indica, como dice la expresión popular "que somos sapo de otro pozo", cuando no nos sentimos cómodos en un lugar, ya sea porque nuestra apariencia no nos parece la adecuada o porque no compartimos los valores y formas de ser y hacer. En general se detecta inmediatamente a alguien que viene de "afuera" de la institución. De hecho en el momento del ingreso a la institución para realizar las observaciones hemos sido identificados rápidamente como no pertenecientes al JVG, especialmente por el personal de vigilancia (tal como lo revelan las notas del observador).

A la vez que el mandato fundacional inscribe unos objetivos y propósitos, unas normas y valores definen el marco referencial del devenir de la organización y la definición del yo de los sujetos que la componen.

De modo que los documentos ofrecen, -en la medida en que reflejan los orígenes y el mandato fundacional, las circunstancias y contextos históricos de diversos momentos en ese devenir,- una “imagen” significativa de la región anterior de los establecimientos, de su patio delantero. Esas normas, claro está, suponen negociaciones varias, conflictos, ajustes secundarios y demás, algunos de los cuales, por lo general, no llegan a la zona institucional accesible al auditorio, es decir que se desarrollan en lo que llamamos el patio trasero, la vida más íntima que raramente sale a la luz, en parte porque su apertura podría suponer una amenaza a las condiciones de supervivencia de la institución misma y sus actores.

En este punto consideramos que la gestión de los conflictos tanto intra-institucionales como inter-institucionales nos ofrece la posibilidad de atisbar apenas lo que acontece en las regiones medias, menos accesibles a la observación.⁷⁸

Pese a estos límites en lo que concierne a la obtención ética de información de aquellas cuestiones que hacen a la vida más íntima de una institución, puedo decir, que como actor social –docente- de la institución dispongo de un conocimiento desde adentro, de algunos aspectos de la vida institucional que eventualmente pueden operar positivamente en el proceso interpretativo.

Abocándonos a la región anterior, la fachada y sus medios (settings), interesa conocer el mandato fundacional y su impronta en el devenir de la institución a los fines de inferir el marco referencial y los elementos del `sí mismo´ de los actores del establecimiento.

⁷⁸ Para indagar sobre la vida íntima de la institución psiquiátrica, la vida día a día, tanto del personal como de los internos, Goffman vivió meses en ella, como observador participante. Nosotros no hemos podido desplegar ese tipo de trabajo etnográfico.

En este punto hemos clasificado la información, ordenándola en un conjunto de dimensiones sobre un trasfondo discursivo, presente en los documentos institucionales y las entrevistas, que se manifiesta también en las observaciones e imágenes obtenidas a través de fotografías. Consideramos que estas dimensiones configuran el marco referencial, los componentes del ser de la institución y tipifican al instituto Joaquín V. González. Se nos aparecen tal como los propios actores desde su creación a la actualidad las significan y re-significan, dándoles sentidos institucionales. Pueden resumirse en las siguientes: **Autonomía e historicidad, Dimensión social del profesorado, Especificidad de la formación profesoral, Relación Teoría-Práctica, Docente protagonista y transformador crítico de la realidad.**

Autonomía e historicidad

El instituto JVG nace autónomo, y éste carácter constituye la marca de fuego que convoca a sus actores a una defensa enérgica e irrenunciable de la misma. Por ello creemos que la primera y principal dimensión a considerar ya que de alguna manera enmarca al resto, es la **Autonomía**. Constituye un puntal definitorio de la identidad institucional, de los valores e ideas que constituyen el substrato ético que se manifiesta en los actores sociales, (en principio aquellos más comprometidos con la militancia estudiantil) en la constitución de su subjetividad, en tanto que miembros del profesorado. (Como veremos más adelante, un reciente conflicto derivado de la homologación tuvo como principal estandarte reivindicativo la autonomía).

Ahora bien, pareciera que existe un sector de los actores de la institución para el cual el marco referencial representa un núcleo de significados de mucha importancia. Sin embargo el mismo no se presenta en todos y cada uno de los integrantes del instituto de la misma forma y con la misma intensidad. Al parecer en el Joaquín V. González, como probablemente suceda en toda institución, se han generado unos representantes destinados a perpetuar el recuerdo de la génesis, a perpetuar su mandato fundacional, y a mantenerlo constante en sus fluctuaciones y re-significaciones en las distintas coyunturas. Esto puede atribuirse

a quienes han elaborado los documentos aquí consultados, por ejemplo, y en los militantes estudiantiles.

En este punto, hemos tomado a los estudiantes como las unidades de información privilegiadas para obtener datos acerca de cómo se encarna el marco de referencia en la subjetividad.

La institución a través de sus actores y los documentos que éstos elaboran, invoca permanentemente su autonomía como basamento fundamental del instituto. El Reglamento Orgánico (RO), el cual ha sido modificado varias veces, pero cuyas raíces históricas se reclaman en cada oportunidad reactualizando su mandato como una marca de orillo que la identifica, así lo pone de manifiesto.

“A partir del Reglamento Provisorio de 1957, el Instituto Nacional del Profesorado se ha dado su propio Reglamento Orgánico aprobado por el poder Ejecutivo Nacional por Decreto 8736 del 3 de octubre de 1961 y propone la presente modificación.”

Capítulo 1

*“El Instituto Nacional Superior del Profesorado González” es **autónomo**: fija su política educativa; establece sus programas de estudio; determina el ingreso de los estudiantes y del personal docente y administrativo; diseña, aprueba e implementa carreras de grado, cursos curriculares y extracurriculares, Postgrado, maestrías...” (negritas nuestras) **RO 1961***

Un nuevo Reglamento Orgánico aprobado por unanimidad en la sesión de Consejo Directivo del día 25-09-94 y plebiscitado en la comunidad educativa, fue elaborado en base al Reglamento Orgánico de 1961, e implicó un proceso de democratización a posteriori de la dictadura militar que asoló al país. (otros Reglamentos anteriores, 1910, 1913, 1935 y 1953). Al respecto dice uno de los documentos:

“Es importante aclarar que, después de la dictadura militar, el proceso de democratización interna de la institución tardó diez años. Recién en 1993, por Resolución Ministerial Nº 621/93 y Disposición Nº 722/93, se autorizó la elección de autoridades constituidas por el Rectorado y el Consejo Directivo elegidos democráticamente. La primera misión de ese Rectorado y de ese Consejo Directivo (formado por representantes de los cuatro claustros: docente, estudiantil, graduado y administrativo) fue redactar el nuevo Reglamento Orgánico y plebiscitarlo en el

término de un año.” Fuente: Marco Institucional Instituto Superior del Profesorado Dr. J.V. González (M.I., 2004)⁷⁹

En las sucesivas elaboraciones del RO, la autonomía siempre se conserva como el elemento fundacional.

En 1999, en el marco de la convocatoria de la Dirección de Educación Superior para reformar la currícula, se emite otro documento en el cual se reclama el derecho de definir en forma autónoma la estructura curricular. Al estar expresado en condicional, se esboza ya un conflicto, al verse amenazada esta facultad.

*“,,, el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" debería tener libertad de acción para definir su estructura curricular, dado que tiene tanto, un Reglamento Orgánico que lo define como **autónomo**, como una larga trayectoria académica que lo respalda. En este sentido surge con claridad la necesidad de encarar un análisis del currículum institucional, desde dentro del Profesorado, para lo que se decide solicitar al Consejo Directivo el nombramiento de una Comisión de Diseño Curricular...” (1) **POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA (1999)***

El enfrentamiento entre las propuestas de los organismos ministeriales y el instituto que defiende sus facultades de origen, tiene como vamos viendo varios episodios.

En el año 2004, se elabora un documento designado con el nombre de “Marco Institucional desde el que se abordan los cambios curriculares”. (MI), para dar cumplimiento a la propuesta de la Dirección de Currículum de la Dirección de Educación Superior para la reforma curricular. Allí podemos observar que se retoma la argumentación que reivindica la autonomía como mandato fundacional y el patrimonio histórico de la institución, invocando el contexto relativo al RO.

“Es en este contexto que, a continuación, a modo de fundamentación institucional, se presenta el marco desde el que se abordan los lineamientos generales y

⁷⁹ Otros Reglamentos Orgánicos del Instituto Nacional del Profesorado secundario: 1910, 1913, 1935 y 1953.

comunes que sustentan los cambios curriculares de las diferentes carreras del Instituto". MI

*"El formador de formadores, desde esta perspectiva, alcanza una relación de compromiso, al componer para él y para los otros (sus alumnos) la tan mentada **autonomía** en una relación equilibrada entre su propia afirmación y la de los demás". MI*

La relevancia de la impronta moral de la institución en sus actores se debe a que conforma el "yo institucional" de sus integrantes. Este se pone de manifiesto en los discursos que dan cuenta de los significados que los actores atribuyen a momentos históricos fundamentales del devenir y a la centralidad del mandato fundacional del instituto.

Una muestra clara de la importancia fundamental de la autonomía en relación con el "sí mismo" de los actores puede hallarse en un conflicto actual, dado en el marco de la propuesta de Homologación de los planes de los profesados a nivel nacional. Un conjunto de medidas y una movilización importantes han sido puestas en acto por los sectores estudiantiles, militantes especialmente, entre ellas, asambleas para el debate y la información de aquellos alumnos que habitualmente no tienen tiempo o bien no disponen de los canales informativos necesarios:

*"Con respecto a la asamblea de hoy, se va a debatir sobre la Reforma Orgánica del plan de estudios donde no solo tiene que ver con la homologación de materias sino que con ello se pretende que el Joaquín pase a depender directamente del Ministerio de la Ciudad. Por eso es importante la participación y por eso uds. sabrán que acá cada vez que hay una asamblea se suspenden las clases". **Entrevista N ° 4 (Prof.)***

*"El actual ROI está aprobado mediante un decreto presidencial del año 1991, siendo de esta forma la **autonomía** convalidada por ley y una conquista histórica, que nos permite remontarnos a la reforma universitaria del 18". (**Texto Asamblea estudiantil**)*

(Probablemente el orador comete un error al datar la fecha del decreto)

Los folletos elaborados por los militantes de agrupaciones estudiantiles tienen una factura más cuidada y presentan en forma concreta el lugar estratégico que ocupa

la autonomía como argumento ante el conflicto actual de la Homologación. Hemos tomado una instantánea de uno de ellos y pueden verse claramente los planteos formulados por una de las agrupaciones estudiantiles.

La autonomía con la que cuenta el Joaquín, aprobada por un decreto ministerial de 1994, es una traba legal para la imposición de la homologación -algo que los dos gobiernos buscan-. Amparándose en su autonomía, si el Consejo Directivo del Joaquín no vota a favor las reformas, éstas no pueden aplicarse. De allí que, la extorsión que usan las autoridades gubernamentales es la quita de la validez nacional. Podemos no reformar, porque nuestra autonomía es tan legal como la Ley Nacional de Educación misma. Pero, ellos

*“Nosotros nuestra institución tiene un reglamento orgánico que está avalado por el poder judicial ehhhh..... y que en el primer artículo dice que tenemos **autonomía** como para fijar nuestros planes de estudio, post grados, como para definir adonde apunta nuestra educación, para definir los concursos de los docentes, etc.”*
Entrevista nº2.

*“La reforma es rechazada sobre la base de varios puntos: 1° es que modifica el conjunto de funcionamiento institucional...hoy el **Joaquín es autónomo**: puede resolver sus planes de estudio, los concursos docentes, y lo que la reforma quiere, es casualmente, que el gobierno defina a dedo que carrera se puede estudiar, como se organiza los concursos, incluso eliminar los veedores estudiantiles en las concursos, que hoy existen”. **Entrevista nº 5***

En este punto, los argumentos del estudiantado reclaman todo aquello que queda comprendido dentro de las facultades comprendidas en la autonomía, conferidas a la institución en el momento mismo de su fundación. Constituye una estrategia política que la militancia estudiantil pone en acto amparada en los marcos de referencia y legalidad del JVG.

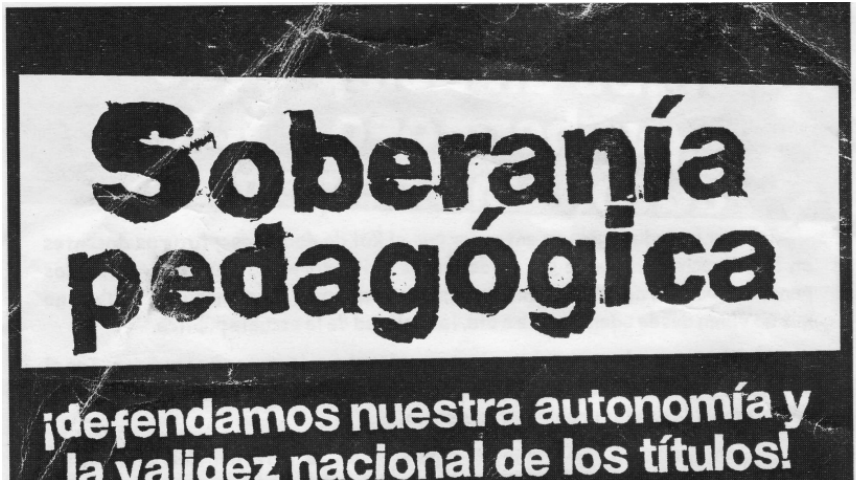
También los escenarios son una clara expresión de las ideas y percepciones que los alumnos sustentan y que se muestran como práctica militante, a través de los carteles y otras formas de actividades destinadas a la defensa de la autonomía.

*“En las paredes de afuera se observan varios carteles de partidos políticos, apoyando el pedido de autonomía del JVG”. **Observación Nº 3***

“Hay unas pintadas realizadas con la técnica de estencil en la pared. No ocupan mucho lugar y dicen “Sí a la Autonomía” **Observación Nº 8***

Un cartel sobre el ascensor, que dice “ No a las reformas que nos quitan nuestra autonomía” **Observación Nº 12**

La autonomía será la bandera que este instituto como un todo representado fuertemente por un sector estudiantil considerable, levanta ante los conflictos interinstitucionales con el estado y también hacia adentro, en la conflictividad con los sectores tanto estudiantiles como docentes que sustentan otra posición.



Historicidad

En cuanto a la historicidad, el hecho de que hasta el momento de creación del Instituto Nacional Superior del Profesorado, instituto origen del JVG, no existían profesores titulados, (ejercían las funciones docentes en el nivel medio los graduados universitarios), confiere al ISP caso aquí en estudio el privilegio de ser la institución histórica madre de un sistema de educación superior. La creación del mismo vino a cubrir una necesidad específica:

“...en su “mandato fundacional” se da respuesta no sólo a necesidades que tenían que ver con una problemática educativa, la formación de docentes para el nivel medio, sino también a las necesidades sociales que ese momento histórico presentaba”. **RO**

El Reglamento Orgánico de 1961 explicita su misión y sus funciones:

- “a) Asegurar la adquisición del saber, capacidad y técnicas propias de cada sección del Instituto sin menoscabo de la cultura general del futuro docente.*
- b) Proporcionar la formación pedagógica teórica y práctica que requiere el profesor (...)*
- c) Afirmar las condiciones morales, patrióticas indispensables en todo docente.”* **RO. 1961**

Uno de los elementos a tener presente es la distinción entre la Institución Superior formadora de profesores y la Universidad, elemento clave que hace a las percepciones subjetivas de los actores hacia adentro y hacia afuera de la institución, distinción que permanece en la actualidad. Al respecto se juega algo sustantivo respecto de la posición del JVG en el campo de la educación superior, entablándose una lucha “simbólica” no sólo con los profesorados privados sino también con las universidades públicas por la apropiación del capital académico y de la formación profesoral.

En relación con lo anterior, la historicidad emerge como un ideario y un valor que tienen un plus de importancia al tratarse de un instituto que surge sui géneris, en los momentos fundacionales de la nacionalidad. La raigambre y tradición histórica del instituto inauguran el campo de la formación de profesores para el nivel medio y superior. Distintos documentos reivindican este lazo temporal que lo liga a momentos en que se definían aspectos sustantivos de la nacionalidad en relación

con la educación. Leemos en un documento relativamente reciente que reúne en su discurso los elementos que se consideran un puntal poderoso de la institución:

*“Es interesante apreciar que dentro del contexto histórico que vivía nuestro país, donde se estaba consolidando un Estado Nacional fuerte y centralizado, el lugar que ocupaba la educación era principalísimo y hasta la formación de sus docentes era considerada una responsabilidad indelegable...”***MI**

Rápidamente, en tanto institución de educación pública, va a adquirir el formato burocrático que caracteriza a las instituciones modernas, de carácter jerárquico y disciplinario, bien marcado dados los imperativos históricos de una época que respondía al ideario positivista del orden y el progreso.

“En los Reglamentos citados, como así también en los de 1935 y 1953, si bien se resalta la importancia del docente y de su formación, se van profundizando los aspectos asociados con la estructura jerárquica administrativa”. **MI**

“...se manifestaron fundamentalmente en la conformación del sistema educativo, incluida la formación docente, a través de una organización académica jerárquica y una estructura administrativa burocrática sustentadas en ideas como las de “orden” y “progreso”.” **MI**

La dimensión histórica es un elemento simbólico muy relevante que estará presente en documentos, declaraciones, discursos, reformas curriculares y reglamentos, haciendo siempre referencia a una génesis honrosa que se reivindica permanentemente como fuente de autoridad, asociada a la autonomía. Entre las facultades que ésta última confiere al instituto está la de elaborar y modificar los planes de estudio. En las distintas coyunturas conflictivas, las autoridades de los departamentos del instituto como las del rectorado, se unen en la elaboración de documentos que recuerdan, por si alguien lo estuviera olvidando, cuáles son los orígenes históricos y las condiciones en que surge la institución, en tanto que autónoma.

“Una de las dimensiones que es necesario tener en cuenta para la renovación de los Diseños Curriculares de Formación Docente para Nivel Medio y Superior está vinculada con el mandato fundacional y el patrimonio histórico que este Instituto posee. Esto significa que sus orígenes y la historia de su evolución, de sus estructuras, de sus prácticas y de sus puntos de partida teóricos son las bases

sobre las que se sustentan las modificaciones de los planes de estudio de todas sus carreras de grado”. **MI**

*“Se considera la dimensión histórica del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” por considerarla sustancial en la construcción de su fuerte identidad, su riqueza académica, el nivel en las prácticas docentes y el aporte permanente de sus profesores” **MI***

*“...dimensión histórica sintetizada en estas páginas como uno de sus puntos de partida fundamentales, a partir de los cuales será factible concretar la formación de verdaderos transformadores de la realidad y no meros transmisores de conocimientos, incluso en momentos de crisis y convulsión como los que se viven actualmente” **MI***

En otro documento surgido luego de reiteradas reuniones con la Dirección de Educación Superior y el grupo de asesoras del equipo de Formación Docente de la Dirección de Currícula (año 1999) a los fines de acordar un Trayecto de Formación General y un Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes, se presenta la posición de la institución en los siguientes términos:

*“(...) Ningún cambio puede ignorar la construcción de la propia historicidad: la organización, las estructuras y las prácticas educativas en la formación de docentes. De la misma manera, cualquier cambio deberá tener en cuenta el desarrollo del conocimiento y las transformaciones políticas, económicas y sociales (...)” **PIRC (Posición Institucional para la reforma curricular elaborada en 1999).***

De modo que el ethos correspondiente al yo institucional, tiene componentes en los que la historicidad y la autonomía están presentes de lleno, y se manifiesta en las prácticas, las percepciones y las actitudes tanto de los docentes como de los estudiantes del JVG. Estos se manifiestan, entre otras cosas, en la elaboración de los diferentes documentos, en panfletos, manifestaciones, reclamos, que aúnan la autonomía con la génesis histórica, como aquello que dota de autoridad a fundamentos y prácticas.

*“..., incluso los profesores, ya licenciados de otras carreras, de otras facultades, vienen al JVG con la iniciativa de enseñar ahí por ésta misma mística de excelencia que tienen el instituto. Excelencia e historia no? Fue el primer instituto de formación docente en Argentina de ahí se fragmentan todos los institutos de formación que conocemos hoy en día. **Entrevista Nº 7***

Estos elementos constituyen el núcleo sustantivo de un capital simbólico, unos signos de distinción (Bourdieu) que comportan una “posesión” valiosa de la que los actores sociales hacen un uso estratégico en aquellos conflictos que ponen en cuestión el mandato fundacional del instituto.

Dimensión social de la formación docente:

Otro de los elementos que forman parte del capital simbólico de la institución, lo que constituyen según Weber y Bourdieu signos de honor social para la institución y sus actores, es el compromiso con la sociedad civil y política y con la cultura de la época.

Este compromiso marca profundamente el ideal de persona que se espera cumplan los estudiantes y docentes del instituto. En los documentos se suele retomar los postulados de Keiper, el primer rector del INSP: *“...En resumen: debemos preparar al hombre culto, que sepa ejercer su profesión y tenga bastante interés y juicio para estudiar las cuestiones importantes de su época, de su nación y de la humanidad, a fin de cooperar a la solución de las mismas...”*⁸⁰

Asimismo, en el Marco institucional se plantea:

“...en su “mandato fundacional” se da respuesta no sólo a necesidades que tenían que ver con una problemática educativa, la formación de docentes para el nivel medio, sino también a las necesidades sociales que ese momento histórico presentaba.” **MI**

“Las finalidades, funciones y organización sobre las que se fundó este Instituto proporcionaron al poco tiempo una cantidad de egresados que, a través de su inserción en la sociedad y sus aportes a la cultura, fueron capaces de brindar a los alumnos de los Colegios Secundarios una formación de nivel. Formación que en aquel momento se veía amenazada y que supuso, para estos egresados, el cumplimiento profesional de una responsabilidad social en la educación de esa juventud”. **MI**

⁸⁰ (Keiper, 1911, pág. 24)

Esta impronta se mantiene hoy en día, y puede observarse en las entrevistas que hemos realizado a estudiantes y docentes. El discurso de los orígenes ha sido recontextualizado y re-significado, y lejos de estar vinculado a un funcionalismo positivista, se enlaza con posiciones teórico-políticas de índole críticas, que no obstante estaban en potencia en el momento fundacional.

Compárese las siguientes palabras de *W. Keiper en sus memorias*:

“(...) No obstante ser el propósito de la instrucción pública adaptar al individuo al ambiente social y nacional, no debe oprimirse su libre personalidad, pues los estados más poderosos se forman con ciudadanos de pensamiento independiente y firmeza de carácter (...)” (pag 26 , 1911)

Con las percepciones de algunos estudiantes, manifiestas en el siguiente discurso y en las prácticas militantes según lo muestra la fotografía abajo.

“...lo que tiene que ver con los contenidos eh... y que esos contenidos y la formación que nosotros tengamos sean realmente para un pueblo liberado y no para un pueblo adoctrinado o que le falten herramientas, etc y después las instancias para generar un doble poder, para que las autoridades no puedan hacer lo que ellos quieran y tengan que tener el aval realmente de la comunidad educativa en su conjunto”. Entrev. P (militante de agrupación política de la conducción del centro de estudiantes –año 2013)



El documento Marco de 2004, también enfatiza la dimensión social y se remite al art. 2 del RO:

“Como puede advertirse, en el Art. 2 se incluye la dimensión social de la formación docente. Por ello, en el marco mencionado, es necesario precisar qué perfil docente puede fortalecer en sus alumnos el desarrollo de “...una formación libre y responsable comprometida con la realidad del país...” MI (2004)

“...formación docente concebida como una construcción dinámica que se verifica en el marco de un determinado desarrollo social, político, económico y cultural. MI(2004)

“De la misma manera, cualquier cambio deberá tener en cuenta el desarrollo del conocimiento y las transformaciones políticas, económicas y sociales (...)” MI

Este elemento es resignificado por las distintas corrientes políticas de las agrupaciones estudiantiles del Joaquín V. González, algunos de los cuales adoptan posiciones bastante radicalizadas en relación con el compromiso social.

Especificidad de la formación

El Instituto se crea en una coyuntura histórica en la cual no se contaba con una institución específica que pudiera formar a los docentes para el nivel medio, tal como ya lo hemos mencionado. Esta tarea era asumida por egresados normalistas o profesionales universitarios no especializados en el nivel medio, que no tenían conocimientos pedagógicos ni metodológico/prácticos.

“En 1904 la problemática educativa derivaba de la necesidad de contar con “profesionales de la educación”, para el nivel medio y superior, con una sólida formación académica tanto en un campo especializado del conocimiento como en lo pedagógico y metodológico. La mayoría de las personas que se desempeñaban como docentes en ese momento eran profesionales universitarios o no titulados y la sociedad esperaba que la formación de los docentes fuera asumida por una institución que se ocupara específicamente de esa tarea, dado que éste era un espacio no cubierto” (MI)

“(...) 3º. Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar (...) (Decreto de fundación de 1904)

*“(...) 5º. Que una de las principales preocupaciones públicas de todo país que procure el progreso de la educación pública, debe ser la formación del profesorado, capaz de llevar á efecto las varias enseñanzas que la cultura actual exige ya de los profesionales ya de los gobiernos, siendo evidente que la mayor relajación y decadencia en los estudios de los establecimientos docentes de la Nación, han sido causadas en ciertas épocas por la manera descuidada y sin límites con que han sido provistas las cátedras, más bien a manera de simples empleos o ayuda de costas personales, que como un alto y **noble ministerio social y patriótico...** (Decreto de fundación de 1904)*

“Desde las ideas del primer Rector en adelante, se advierten con insistencia tres pilares fundamentales:

*a) la formación especializada para el profundo conocimiento sobre lo **que** se ha de enseñar*

*b) la formación pedagógica y filosófica para **fundamentar** la enseñanza y*

c) en palabras del propio Keiper “(...) el dominio perfecto de la técnica de la enseñanza. Faltando uno de estos requisitos, el profesor resulta incompetente ó diletante (...)” (MI)

Desde sus inicios lo específico de la formación del docente para nivel medio y superior es el desarrollo de los saberes pedagógicos, ausentes en los egresados de las universidades de Bs.As y La Plata. Estos podían conocer a fondo la materia de enseñanza pero carecían de los conocimientos pedagógicos específicos.

Posteriormente se va a enfatizar también la capacidad para investigar y producir conocimientos en función de las necesidades del país, en el marco de las teorías críticas que intentan superar la dicotomía entre la teoría y la práctica educativas. Este mandato fundacional fue consolidándose en un perfil de docente que se formula hoy en día como capaz de reflexionar sobre su propia práctica, cuestionar y dudar, y aprender en el acto mismo de enseñanza. Se resalta su autonomía y pensamiento crítico.

“(...) Artículo 2.- El Instituto Nacional Superior del Profesorado es un establecimiento de enseñanza y cultura superior cuyas finalidades son:

a) *Formar profesores especializados con capacidad para investigar, integrar y producir conocimientos de acuerdo con las necesidades educativas del país. (Reglamento Orgánico 1994)*

“- Capacidad para reflexionar sobre su propia práctica e incorporar en ella los condicionamientos externos que la atraviesan.

- Capacidad para cuestionar y cuestionarse, para dudar, conmocionarse, para enseñar y, simultáneamente, aprender de los otros.

- Capacidad para fundamentar su práctica y sostener su pensamiento crítico tanto en lo macro (su inserción en la sociedad); como en lo micro (su práctica en el aula y en la institución).

- Capacidad para construirse como un formador autónomo, es decir, un docente que tome sus propias decisiones a partir de una relación equilibrada con los demás”. MI

“En el caso de la formación docente este aprendizaje es mucho más complejo porque involucra un más claro encuadre epistemológico acerca de cómo se construyen determinados conocimientos, cómo se aprenden y de qué diferentes maneras es posible enseñarlos”. MI

Queda claro que uno de los pilares de la formación de profesores es la dimensión pedagógica. Esta dimensión es fundamental, pues establece una diferencia sustancial con el egresado universitario, el licenciado, que posee el conocimiento sobre lo que se ha de enseñar pero carece de las competencias pedagógicas. De hecho esta cuestión reaparece cuando se plantea el posible cierre de la carrera de ciencias de la educación en el año 2006. En esa ocasión se pone de manifiesto una lucha dentro del campo profesional de las ciencias de la educación, entre la universidad de Buenos Aires y el Instituto.

Uno de los ejes del conflicto, como veremos más adelante, es justamente la ausencia de una formación pedagógica en los licenciados universitarios, que no obstante están habilitados para el dictado de clases.

Dejaremos el análisis de esta coyuntura para más adelante. Valga simplemente destacar que este hecho refuerza nuestra perspectiva.

“Desde los orígenes de esta Institución, la dimensión pedagógica quedó definida como uno de los pilares fundamentales en la formación de docentes para la enseñanza media”. MI

Actualmente, la formación pedagógica se ha re-significado en el marco de nuevas teorías y es concebida como:

“Una reflexión filosófico-histórico-sociológica acerca de:

- *La Institución, su inserción en el sistema educativo y su papel en la sociedad;*
- *la educación en los distintos períodos históricos y en los distintos espacios;*
- *la educación y su relación con el Estado en los distintos períodos históricos.*

Fundamentos Psicológicos científicos acerca de:

- *La problemática del adolescente en la actualidad, sus procesos de pensamiento, sus códigos de comunicación (el lenguaje), su afectividad, su inserción social.*
- *Las teorías del aprendizaje ubicadas históricamente para comprender su relación con el surgimiento de los diferentes modelos didácticos.*

Reflexión sobre los problemas y fundamentos de la didáctica para:

- *Interpretarla no solamente desde su accionar en el aula sino en sus relaciones con la institución, el sistema educativo y la política educacional, como así también desde sus fundamentos teóricos.*
- *Comprenderla como instancia que posibilita obtener las herramientas acerca del cómo enseñar que re-significan el aprender”. (MI)*

Relacionado con la especificidad de la formación y a lo que veníamos sosteniendo respecto de la influencia de la Pedagogía crítica, analizaremos a continuación específicamente, la dimensión referida a la teoría y la práctica, que en los documentos aparece como dimensión epistemológica.

Relación Teoría-Práctica

La cuestión de la relación teoría-práctica plantea una dupla que forma parte de una vieja rencilla dentro del campo de la educación. El enfrentamiento, muchas veces solapado, se pone de manifiesto en aquellas ocasiones en que las luchas dentro del campo educativo, enfrenta a estudiantes, docentes y especialistas (técnicos ministeriales) de nivel superior universitarios con los estudiantes, docentes e investigadores de nivel superior no universitario. En ocasiones estos “enfrentamientos” suceden ante instancias de nuevas políticas educativas que proponen cambios. Los mismos suelen ser percibidos a menudo por los actores involucrados, como amenazas a la estabilidad de sus instituciones, tradiciones y modos de ser y hacer.

La percepción de algunos estudiantes y docentes refiere que la producción de conocimiento suele estar acotada a las universidades y los docentes no universitarios suelen ser meros ejecutores de lo que los especialistas, académicos y funcionarios, proponen como saber hacer al docente. Es histórica esta dicotomía que enfrenta posiciones, tal como se aprecia en el párrafo siguiente:

“Algunos docentes se aferran a la idea de que la teoría es un “lenguaje” Incomprensible que nada tiene que ver con los problemas cotidianos, por lo que se visualiza lo teórico como una mera especulación intelectual ajena y contrapuesta a la práctica. Otros asocian la práctica con los criterios de “verdad” y “realidad”. Mientras tanto, el propio sistema educativo destaca la división entre teoría y práctica: los investigadores son los productores del conocimiento y los docentes sus comunicadores.” MI

“...cambio de roles sea posible dentro de ellas, es decir, cuando el teórico, el que tiene asignado elaborar teorías, ejerza la práctica (la tarea de profesor) y el profesor pueda elaborar teorías. Más que una posibilidad este doble rol del docente-teórico y del teórico-docente debería ser una realidad”. MI

Se trata d una institución que nace signada por el sentido del fuerte protagonismo que el profesor tiene en la sociedad, su autonomía y su formación de excelencia no solo como comunicador de saberes sino también como productor de los mismos. Por ello se entiende que, en un escenario inter-institucional en el cual se encuentran con especialistas universitarios ministeriales que parecen querer poner a los profesores en un lugar de pasividad, de meros ejecutores, se genere una fuerte reacción. El flujo de la comunicación se interrumpe cuando el trato esperado por uno de los sectores no se cumple. Obsérvese el siguiente párrafo:

“La falta de cumplimiento del compromiso de trabajar con “horizontalidad” en las relaciones, como se puso de manifiesto en un comienzo en las reuniones del 3 y del 23 de marzo. En cambio, en los encuentros interinstitucionales, las asesoras comenzaron a establecer un trato asimétrico que no condijo con la relación entre colegas y entre pares, sino más bien con la de maestro y alumno (Ej: se realizó, en el pizarrón, el dibujo de la currícula para la Formación Docente del EGB 1 y 2, para que los profesores de metodología “entiendan”). PCCM (Posición ante cuestión curricular)

El texto pone claramente de manifiesto los eventos disruptivos que afectan la comunicación, cuando el trato esperado (acorde al sí mismo, a la definición del yo

institucional) no se cumple, y se produce una alteración de la definición de la situación.

No tenemos el relato completo de la coyuntura, sin embargo puede leerse en el documento que el conflicto hizo estallar el pequeño sistema social que albergaba la interacción entre los actores. La siguiente cita de Goffman parece hecha a medida de lo dicho: *“...la interacción social, considerada aquí como un diálogo entre dos equipos, puede llegar a una interrupción confusa y embarazosa: la situación cesa de estar definida, las posiciones previas se vuelven insostenibles, y los participantes se encuentran sin un curso de acción claramente trazado.”* (2006, pág. 258)

Por otro lado valga aclarar que la investigación productora de nuevo conocimiento teórico, tiene un lugar importante en el JVG. La UIDI (ya descrita) incentiva la práctica investigativa y se estimula a los diversos equipos de docentes a emprender esta tarea.

Docente protagonista y transformador crítico de la realidad

Los documentos nos presentan a un docente pensado como agente social que adopta un compromiso con la realidad de su sociedad y que piensa que su actividad como formador de educadores contribuye a la transformación del mundo, o puede aportar a ello. El protagonismo y la visión de un docente activo, crítico y productivo, acompaña constantemente el ideal del yo docente, del `sí mismo´ que trasmite la institución. Este valor está asociado al anteriormente trabajado referido al compromiso social de la institución.

“...concretar la formación de verdaderos transformadores de la realidad y no meros transmisores de conocimientos, incluso en momentos de crisis y convulsión como los que se viven actualmente”. MI

“El papel de esta casa de estudios se fue tornando tan importante que, en el Reglamento Orgánico de 1910, se coloca al docente como protagonista tanto en la dirección del Instituto como en el trazado de la política educativa de la formación de docentes.”MI

La perspectiva responde a un profesional de la educación que no se limita a transmitir conocimiento, sino que está facultado para producirlo. De hecho el instituto consta de una Unidad interdepartamental de investigación.

Esto se visualiza en los documentos elaborados por el ISP en el marco de situaciones conflictivas disparadas por la reforma curricular propuesta por la Dirección de educación superior. Los profesores del instituto tienen la facultad de diseñar planes de estudio a través del Consejo de Profesores, de discutir planes y reglamentaciones y evaluar la enseñanza mediante procesos reflexivos, proponiendo mejoras para la institución.

Si bien el tema de la conflictividad será abordado en forma específica en el próximo apartado, aquí es pertinente citar algunas de las fundamentaciones que se pueden leer en los documentos:

"Los profesores de Metodología manifestaron que consideraban que trabajar no era aceptar aquello con lo que fundamentalmente no se acordaba. Sostuvieron que en el I.S.P. "J.V. González" , "...se pretende mejorar lo que se lleva a cabo en la institución, desde la institución, no por imposiciones desde afuera y solamente conducidas por el deseo de mejorar lo mejorable, cuidando no destruir toda una historia institucional.." POSICION ANTE CUESTION CURR.

La concepción de un docente activo y crítico, capaz de reconocer las variables socioculturales de su entorno, investigarlas y proveer de alternativas que pueden eventualmente hacerlas más justas y equitativas, se infiere de este componente axiológico.

Uno de los ritos institucionales más significativos de la institución, nos permite acceder a las palabras de las autoridades ante las que juran los egresados, palabras que reflejan con nitidez este ideario:

¿"Juran hacer cumplir honrada y eficazmente el trabajo de educador, con profundo y sincero compromiso, poner en su tarea esfuerzo y creatividad permanente, estimular a los jóvenes el espíritu crítico, inducir en ellos la formación y auténtica personalidad comprometida éticamente consigo mismo y su comunidad, como docentes celosos defensores de la libertad"?

Compromiso político- democrático

Otro elemento que se presenta de manera muy visible, es el carácter político que se manifiesta en las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes.

*“Este es un profesorado, incluso en términos de cómo funciona el co-gobierno en el profesorado, es mucho más democrático que en la Universidad de Buenos Aires... a pesar de que tiene sus deficiencias, por supuesto, pero por ejemplo, acá existe la paridad docente-estudiantil en la representación de los consejos y la juntas departamentales, que en otros lados no existe”. **Entrevista Nº 5 (estudiante y militante)***

“ ...el tema de que estén organizados en forma colegiada que tengan que votar...entran y tienen que votar...al coordinador.... hay un ejercicio ahí dea muchos les embola....porque ellos vienen a estudiar...los de primer año vienen con preconceptos...acá la política no...

*El trabajo de militancia que hay aquí...es muy importante en términos de las organizaciones estudiantiles que intervienen acá. .cómo articulan también con organizaciones políticas de afuera. **Entrevista Nº 13 (Prof.)***

Como puede observarse la percepción parece acertada ya que en algunos estudiantes no se refleja la definición del sí mismo institucional (pese a que la estudiante cuyas palabras citamos abajo ha ingresado en el año 2001).

*“Acá hay muchas agrupaciones, a veces hinchán, hacen lo que dicen que no hay que hacer, pero ellos se paran en la puerta y no te dejan entrar, y a veces luchan para que no se acredite, por la autonomía... no sé, la verdad.(**Entrevista Nº 8, estudiante de inglés)***

Pese a estos casos ha habido una gran movilización de estudiantes y docentes debido al conflicto que trajo la homologación y reforma de los planes de estudio.

*La mayoría de docentes y estudiantes ha laburado en un proceso de debate (...) Somos en definitiva una institución educativa que trabaja sobre un aspecto académico, pero siempre que se menciona lo académico, siempre hay que tener en cuenta que sobre lo académico hay un plano político. **Entrevista Nº 14 (prof)***

II.3.LOS CONFLICTOS Y EL MARCO REFERENCIAL

En este apartado abordaremos algunas de las estrategias que desarrollan los actores institucionales en el marco de situaciones conflictivas, intentando dar respuesta con ello a parte de la tercera de las preguntas. Es necesario explicitar

que estos documentos y las coyunturas históricas en los que tuvieron lugar ameritan un análisis histórico y político que excede los objetivos de esta tesis. Por lo cual nos enfocaremos en algunas pocas cuestiones puntuales que nos interesan resaltar, referidas como dijimos, a las estrategias comunicacionales que se ponen en acción. Estas ponen de manifiesto los marcos de referencia de la institución y los intereses que representa.

Consideramos que lo que resulta conflictivo y el modo en que se aborda dicha conflictividad está en estricta relación con lo que la institución y sus representantes, en quienes se encarna el ideario y razón de ser de la institución, ven como amenazante para la existencia de la misma, tal como se la conoce. Esto es, todo aquello por lo cual ha sido elegida, lo que la identifica y constituye su marco referencial y la definición del sí mismo de los actores.

Tomamos dos hechos a los fines del análisis. Por un lado, la propuesta oficial de reforma curricular, en el período 1998- 1999. Asimismo en el año 2006, un eventual cierre de la carrera de Ciencias de la Educación, puso en alerta a la comunidad entera del Joaquín V. González. Actualmente se presenta un nuevo conflicto generado por la Homologación de los planes de estudio que afecta a todo el sistema nacional de formación docente.

Estos hechos están documentados en la página web del instituto. Allí están publicados los siguientes archivos que nosotros tomamos para el análisis: “Posición ante la cuestión curricular. Informe del equipo de profesores de Metodología y del Rectorado, diciembre 1999”, los “Fundamentos para la permanencia de la carrera de Ciencias de la Educación 2006 y una Nota al Ministro de Educación del GCBA (Sileone) 2006. Por otro lado tenemos también un registro de las discusiones en el marco de una Asamblea estudiantil.

La reforma curricular 1999

Situaciones críticas tales como la renovación curricular y la reconfiguración de las carreras en ese mismo contexto, constituyen momentos institucionales en los que

se han puesto en juego estrategias comunicativas que vamos a explorar en el marco de las interacciones y la definición de las distintas situaciones en que se llevaron a cabo.

En este punto y en función de nuestro enfoque interpretativo, nos interesa puntualmente explorar el modo en que se interrumpe el flujo de la comunicación en el momento en que una de las partes siente que su definición de sí misma no tiene recepción del otro lado, "que se le falta el respeto".

El documento "Posición ante la cuestión curricular. Informe del equipo de profesores de Metodología y del Rectorado, diciembre 1999, nos presenta la siguiente secuencia de acontecimientos:

"La Dirección de Currícula entregó dos documentos denominados: LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO. AVANCES EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR y LINEAMIENTOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. AVANCES EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR, (versión septiembre de 1998), en los que solicitaba a las instituciones formadoras de docentes el análisis y la lectura crítica correspondiente, además de la formulación de aportes."

Esta convocatoria llevó a laborar un primer Documento de Trabajo presentado el 3 de diciembre de 1998, el cual reflejaba la discusión de los documentos mencionados, con la participación de todos los claustros. En dicho documento, se afirma que:

"...el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" debería tener libertad de acción para definir su estructura curricular, dado que tiene tanto, un Reglamento Orgánico que lo define como autónomo, como una larga trayectoria académica que lo respalda. En este sentido surge con claridad la necesidad de encarar un análisis del currículum institucional, desde dentro del Profesorado, para lo que se decide solicitar al Consejo Directivo el nombramiento de una Comisión de Diseño Curricular..."

Haciendo uso de sus facultades el instituto se posiciona desde la autonomía que lo autoriza a definir la currícula en forma democrática. Se perfila ya una discusión conflictiva respecto de cuál de las partes detenta la autoridad y el conocimiento específico para decidir cuándo y cómo han de reformarse los planes de estudio,

reeditándose una vieja percepción acerca de las relaciones entre los docente que ejercen la práctica en el aula y quienes estudian e investigación los hechos educativos. De manera similar, en el marco del proyecto de investigación Ubacyt dirigido por la Dra. F. Hillert- en el cual he participado como investigadora formada-, se ha puesto de manifiesto que entre los distintos especialistas en educación (funcionarios, académicos y docentes) podemos hallar discordancia respecto acerca de quien detenta el verdadero conocimiento en el campo educativo, y por lo tanto de donde debieran surgir las prescripciones para las prácticas docentes.⁸¹

Retomando el documento institucional, el párrafo siguiente muestra dicha situación, de la cual resaltamos un párrafo:

“Si se considera -como parecen indicar las generalizaciones con que se caracteriza en el documento la situación actual de la Formación Docente- que existen deficiencias y que hay que hacer cambios el camino a seguir debería pasar por la consulta previa, (...)

*Es pertinente subrayar aquí que por consulta no nos referimos a un pedido de reacción a propuestas dadas, sino a una efectiva apertura para que los **verdaderos especialistas en formar docentes realicen diagnósticos y señalen caminos desde la realidad de las instituciones en las que actúan a diario.**”*

El Consejo Directivo del instituto conformó la Comisión para el Proyecto de Actualización Curricular integrada por un representante del Rectorado, consejeros docentes, graduados y estudiantes para la elaboración de la Propuesta Institucional presentada en julio de 1999. Para ello se implementó, en un primer momento, un proceso de consulta institucional, mediante encuestas a estudiantes y docentes, que abarcó casi a toda la comunidad del instituto.

⁸¹ Ver “Encuentros y desencuentros entre especialistas docentes y especialistas en funciones no docentes en Educación”. (2013) Flora M. Hillert, María José Ameijeiras, Clara Bravin, Raquel Gamarnik, Flavia Gispert, Claudia Loyola, Liliana Roccella, Laura Tarrío, en **Investigación Educativa: Venezuela en Latinoamérica (Parte I)**. Siglo XXI, Venezuela, comp Audy Salcedo.

Posteriormente volvieron a reunirse en distintas ocasiones con la Dirección de Educación Superior y las asesoras del equipo de Formación Docente de la Dirección de Currícula. En una de ellas se puso de manifiesto la intención de trabajar en forma horizontal con los profesores de los institutos.

“En estas reuniones, las asesoras sostuvieron la necesidad de mantener una relación de horizontalidad” para toda discusión que se llevara a cabo, como así también para la elaboración de propuestas de trabajo.”

A juzgar por el documento, las reuniones no parecen haber transcurrido a entera satisfacción de los profesores quienes interpretaron que se les solicitaba aceptar aquello con lo que no estaban de acuerdo de modo que pusieron claramente de manifiesto que:

“...consideraban que trabajar no era aceptar aquello con lo que fundamentalmente no se acordaba.”

El instituto de este modo se posiciona firmemente en su autonomía y sentido histórico en relación con la modalidad democrática con que conciben tanto las reformas de los planes de estudio como la forma en que éstas debieran gestionarse:

“...se pretende mejorar lo que se lleva a cabo en la institución, desde la institución, no por imposiciones desde afuera y solamente conducidas por el deseo de mejorar lo mejorable, cuidando no destruir toda una historia institucional...”

La interacción con los funcionarios de la Dirección General de Educación Superior no discurrió por caminos demasiado placenteros para el instituto de formación docente, a juzgar por lo plasmado en el documento de referencia:

“La falta de cumplimiento del compromiso de trabajar con "horizontalidad" en las relaciones, (...) ...comenzaron a establecer un trato asimétrico que no condijo con la relación entre colegas y entre pares, sino más bien con la de maestro y alumno (Ej: se realizó, en el pizarrón, el dibujo de la currícula para la Formación Docente del EGB 1 y 2, para que los profesores de metodología “entiendan”.

La institución entendió que se faltaba el respeto, en principio, a la palabra dada de trabajar horizontalmente, y ligado a ello, se resintieron por el hecho de que los profesores recibieran un trato impropio en relación con el profesionalismo docente.

Hay que notar que todo documento muestra una versión monolítica de la posición de los actores frente a los hechos, de la institución como un todo. Probablemente haya habido controversias internas que no se ven reflejadas en lo que la institución elabora como imagen pública de su marco referencial, en forma de un testimonio escrito que de alguna manera constituye una forma idealizada de lo que es un espectro complejo de intereses.

A su vez, en el marco de dicha reforma curricular se afecta a las carreras del JVG, y se plantea la necesidad de resolver la doble titulación de la carrera Psicología y Ciencias de la Educación, de modo que finalmente se decide elaborar dos diseños de carrera diferentes.

En relación con la situación que amenazó la existencia misma de la carrera, es interesante ver el modo en que aparece nuevamente la tensión (ya referida aquí) entre los académicos universitarios y los profesores de nivel superior no universitario.

En el documento “Fundamentos para la permanencia de la carrera de Ciencias de la Educación -2006” elaborado en razón de los hechos que pusieron en peligro la continuidad de dicha carrera, se señala que existía la intención de dejar a la universidad el monopolio de la formación de profesores en Ciencias de la Educación, en detrimento del instituto JVG. A ello se agrega que en el ámbito universitario se estaban formando profesores a los cuales no se les exigía una formación docente del nivel que aportaba el instituto. A la vez se realiza una crítica política a lo que se consideraba una decisión arbitraria, que pretendía anclarse en la Ley Federal de los 90, en una jurisdicción donde además no llegó a implementarse y justo en el momento en que se estaba discutiendo su reforma, lo que sería luego la nueva Ley Nacional de Educación. Se reafirmaba una vez más

la imagen de una institución comprometida con la educación pública y con un proyecto nacional en defensa de los intereses populares.

La Homologación de los planes de estudio

Durante los años 2012 y 2013 el instituto se vio convulsionado por un conflicto en el que una gran parte de los estudiantes tomó parte.

La oposición a la homologación pudo observarse en la efervescencia con que eclosionó la crítica a la misma durante ese período, que se podía percibir en las mesas de las distintas agrupaciones, en folletos y carteles, en los distintos escenarios del Joaquín (fotografías de algunos de ellos han sido incluidos ya en este capítulo, tomadas en el año 2013-2014).

Por tratarse de un hecho reciente aún en curso de resolución no existen documentos históricos similares a los mencionados, por lo cual hemos tomado los argumentos que los estudiantes y docentes testimonian en las entrevistas y el texto transcrito de una asamblea estudiantil. Allí notamos dos cuestiones que nos interesa resaltar. Por un lado, la creencia (y defensa) de que lo público tiene un estatuto privilegiado en lo que hace a la calidad y pertinencia de la formación profesoral, esto es, una defensa monolítica de la educación pública y por lo tanto un posicionamiento ideológico claro. Por el otro, la defensa a ultranza de la autonomía de la institución, condición instituida en la génesis misma del instituto, que lo caracteriza, lo identifica y es asumida como valor irrenunciable. Al momento de reivindicar aquello que es marca de orillo, signo propio de la misma génesis de la institución, se alza también el orgullo de pertenecer a una institución pionera, que a su vez es origen del sistema de formación docente, la más antigua, la más prestigiosa. Una renuncia a la autonomía conlleva una reforma del Reglamento Orgánico, con todo lo que ello conlleva.

“...el año pasado surgió un conflicto, con el tema de lo que te contaba antes de la homologación de los planes de estudio que lo que implica es un único plan por carrera, por jurisdicción o sea que todos lo profesorados, por ejemplo de Historia o de Biología sean exactamente iguales, salvo por un 20 % que lo establecela ehh... institución... pero que todo el otro 80% tiene que estar igual, no solamente los

*públicos sino con los privados y para definirlos hay que sentarse... ehh... a decidirlo con los privados o sea que los privados terminan definiendo por la educación pública es algo, es una de las cosas que más estamos en contra ...” **Entrevista Nº 2***

*“Entonces a la par de que nos quieren obligar a homologar, también nos dicen que tenemos que cambiar el Reglamento Orgánico (RO) y basarnos en el Reglamento Orgánico Marco (ROM)” **(idem)***

*“La reforma es rechazada sobre la base de varios puntos: 1º es que modifica el conjunto de funcionamiento institucional... hoy el Joaquín es **autónomo**: puede resolver sus planes de estudio, los concursos docentes, y lo que la reforma quiere, es casualmente, que el gobierno defina a dedo que carrera se puede estudiar, como se organiza los concursos, incluso eliminar los veedores estudiantiles en las concursos, que hoy existen”. **Entrevista Nº 5***

Como se observa, en las circunstancias conflictivas que presentamos se ponen de manifiesto los elementos más sobresalientes de lo que hace al marco referencial del instituto JVG. En cierta medida el JVG lidera o al menos pretende asumir un liderazgo, según la percepción de muchos estudiantes y docentes, en la lucha por estas reivindicaciones.

*“Nosotros ahora estamos haciendo, coordinando con otras provincias que están en la misma situación, estamos conectados con compañeros de la provincia de Buenos Aires, de la provincia de Córdoba, con compañeros del Chaco. La mayoría de las provincias estaban al tanto de que estaba pasando esto y el Joaquín como es uno de los profesorados con mayor trayectoria, mayor historia, es como que se entera de las cosas antes, también todo un movimiento político que le permite impulsar las cosas con más fuerza, por eso nosotros también vemos la responsabilidad de nosotros como profesorado de dar ésta lucha porque si no la damos nosotros, dejar a un profesorado chico dándola es bastante... dejarlo para que homologue directamente...” **Entrevista Nº 2***

*“La propuesta también tiene que ver con unificarnos con los terciarios, en una propuesta que, a nosotros no nos modifique, es decir, que mantenga nuestro reglamento con un gobierno que tenga capacidad de decidir con su consejo directivo, donde haya una representación igualitaria entre docentes y alumnos, que se nos respete la autonomía académica, son los puntos más fuertes de de nuestro reglamento orgánico... y que todo el resto de los terciarios de capital federal puedan tener la posibilidad de tener un reglamento orgánico con esas características y potenciar las actividades de esos institutos y que no que queden a merced de los gobiernos de turno. **ASAMBLEA ESTUDIANTIL***

En el texto transcrito *abajo queda* planteada una de las últimas instancias de este conflicto, el requerimiento de reformar el RO para adaptarlo al Reglamento Orgánico Marco. Veamos las intervenciones de los estudiantes, y al final, la de una docente:

“Las últimas resoluciones del consejo federal, creada por la Ley Nacional de Educación, encabezada por el Ministerio de Educación Nacional, y conformada por los ministros de todas las provincias y la ciudad de Buenos Aires, nos exige adaptar nuestro reglamento orgánico institucional al reglamento orgánico marco que se denomina ROM”

“...siguiendo las especificaciones del mismo, nuestra institución perdería su autonomía para decidir su política institucional, su plan de estudios y la potestad para designar su personal docente. A la vez, se elimina la paridad docente-estudiantil que compone el co-gobierno del consejo directivo y hace de éste un mero organismo consultivo, perdiendo de esta forma su carácter resolutivo. Debe recordarse que nuestro actual ROI está aprobado mediante un decreto presidencial del año 1991, siendo de esta forma la autonomía convalidada por ley y una conquista histórica, que nos permite remontarnos a la reforma universitaria del 18.

“Yo creo que es urgente que empecemos definitivamente con el movimiento de lucha, mañana tenemos una oportunidad , mañana se movilizan los secundarios, contra la NES a las dos de la tarde, yo sé que es un horario donde muchos laburan es muy complejo, pero entiendo que es muy importante el apoyo de los profesorado , entendiendo que todo forma parte de un mismo paquete de reformas y si finalmente los secundarios tiran abajo la NES es probable que nosotros tiremos abajo las homologaciones, el reglamento orgánico que nos quieren imponer el gobierno, y bueno, vamos a estar en mejores condiciones ...

“Y después está lo recién planteado para el día 3, la idea es hacer clases públicas los lunes y martes así como también el armado de debates especiales , sobre el avance del documento de la junta e incluso hacer un punteo que se podría estructurar ... de las propias resoluciones , de los propios debates que atraviesan esta jornada que tiendan de alguna manera a preparar el camino para efectivamente que la movilización del miércoles sea masiva y que el gobierno nos tenga que dar algún tipo de respuesta”.

“El día de mañana va a haber una primera reunión con una funcionaria del gobierno de la ciudad que efectivamente nos es lo que ha votado nuestro consejo directivo, pero que no hay que perder la oportunidad desde nuestro punto de vista de presentar ahí nuestros reclamos y nuestras peticiones”.

“...yo soy compañera de la profesora “X” del Normal 5, la jornada del lunes también va a funcionar como de orientación a las familias para que las familias se interioricen

de lo que está sucediendo, porque es un gran problema como docentes de poder involucrar a los padres. Los alumnos están muy involucrados y muy comprometidos en la defensa de las cajas curriculares actuales, en la defensa de las orientaciones que esta nueva NES quiere desaparecer; pero también tenemos que convocar a las familias porque nosotros trabajamos con menores y las familias tienen que saber por qué se suspenden las clases una vez por mes por las jornadas y por qué los docentes estamos en plan de lucha para defender no solamente nuestras fuentes de trabajo que también nosotros vivimos de esto sino también esas cajas curriculares que le dan la posibilidad a los chicos de “construir ciudadanía” como es historia de 4to y 5to año. Así que bueno, están invitados a venir a participar...”

Para cerrar, y dados estos testimonios que hablan por sí mismos, solamente resaltar el grado de compromiso y movilización de estudiantes y docentes en la lucha por los intereses que juzgan fundamentales en la defensa de la educación pública que, por supuesto, involucra también intereses de índole gremial.

CAPITULO III

ESCENARIOS, ACTORES Y PRÁCTICAS EN PERSPECTIVA RELACIONAL

III.1. LA CONSTRUCCION DEL ESCENARIO: UN RETRATO DE LAS PRÁCTICAS

En este capítulo nos abocaremos a las descripciones, análisis e interpretación correspondientes a la segunda y tercera de las preguntas generales enfocadas en el sí mismo institucional, en las disposiciones y esquemas de acción, pensamiento y percepción de los actores así como en las formas de presentación personal y técnicas corporales que son asumidas por los sujetos como naturales y apropiadas. En los distintos apartados iremos abocándonos a las preguntas desagregadas que conforman la pregunta dos, especificando el abordaje que haremos.

Si los escenarios son resultado de las prácticas de los actores en un determinado espacio social, dichos escenarios nos permiten conocer la percepción que los actores tienen de sí mismos y de la institución, nos muestran sus prácticas, y también algunos aspectos de sus actividades institucionales. De modo que los escenarios a la vez que resultan de las actividades que se desarrollan en él, constituyen también las condiciones de posibilidad de esas prácticas.

En este punto interesa la organización espacial y las percepciones que los agentes tienen de los diferentes espacios que construyen como escenarios. Las dimensiones de análisis que interesan en relación con los actores son las estrategias y esquemas de acción que desarrollan los sujetos para el ingreso y permanencia en la institución, las percepciones de los actores respecto de aspectos varios del JVG (su posición y relevancia en el campo de la formación docente, los aspectos ecológicos del establecimiento, entre otras cosas) así como sus apariencias, modales y aspectos éticos y estéticos.

La descripción se realiza, tal como venimos haciéndolo, en simultaneidad con el análisis e interpretación de los datos de acuerdo al marco teórico.

Espacio y escenario: una distinción teórica

Los espacios en la medida en que están habitados, son construcciones de los sujetos y en este sentido es que devienen en escenarios. En este punto consideramos que la organización espacial y sus características ecológicas resultan tanto de la normativa de la institución como de la interacción de los actores sociales que habitan los escenarios en los cuales se lleva a cabo la interacción y en los que se definen las diferentes situaciones entre los actores.

Acorde a las categorías de Goffman, los escenarios se caracterizan por sus fachadas, un frente que es accesible al público, tras el cual se oculta un patio trasero que es donde se prepara el escenario. Difícilmente en el escenario se presenten actividades discordantes o medios que no correspondan.

En este punto cabe agregar como elaboración conceptual propia, que los escenarios son constructos y conjugan, por un lado, las decisiones de los órganos directivos del establecimiento, (por ejemplo, designar ciertos espacios para colocar carteles de agrupaciones estudiantiles, carteleras, etc) y por el otro, las prácticas concretas de los sujetos que los habitan cotidianamente (la aceptación-o no- de los lugares destinados, la cantidad y tipo de carteles que colocan en estos lugares, etc). Los actores van moldeando una primera matriz institucional socialmente dada, dotando al escenario de ciertas peculiaridades.

Una mirada atenta al espacio habitado ofrece el reflejo del “sí mismo” de los sujetos así como también nos habla de las peculiaridades de los diferentes campos profesoriales.

En relación con nuestro caso en estudio, y específicamente los distintos escenarios del JVG que se observan en los pisos donde se dictan las materias de las diferentes carreras, se muestran al ojo observador aquellas marcas propias que dejan las prácticas particulares de sus habitantes.

Al momento de considerar los elementos que hacen a la organización del espacio institucional, y tal como lo hemos señalado, se debe tener presente que interviene

tanto la gestión de los órganos directivos, como la interpretación y re-construcción que los actores hacen de esa normalización. Las fachadas conjugan entonces ambos procesos, en los cuales no está ausente el conflicto y la disputa por los diferentes espacios de parte de los claustros.

El espacio resulta en escenario, en tanto producto de una “humanización” específica del mismo, humanización entendida no en un sentido “humanista” sino en el sentido fenomenológico (Merleau Ponty), para el cual el espacio habla de quien lo habita, nos da a conocer quién es su habitante.

En principio y a tono con estas formulaciones, nos interesa realizar una descripción de las características del espacio, organizado en escenarios, según lo hemos observado, y a través de la experiencia y percepción de los actores. Para ello nuestras fuentes son las observaciones y las entrevistas, así como los registros fotográficos y esquemas que hemos realizado in situ.

Organización espacial y escenarios

La entrada es sin duda parte de la región delantera del instituto y como la entrada a toda institución educativa, suele estar habitada por estudiantes y profesores que llegan, se van, o que bien se han apostado a conversar y/ o resolver diferentes cuestiones.

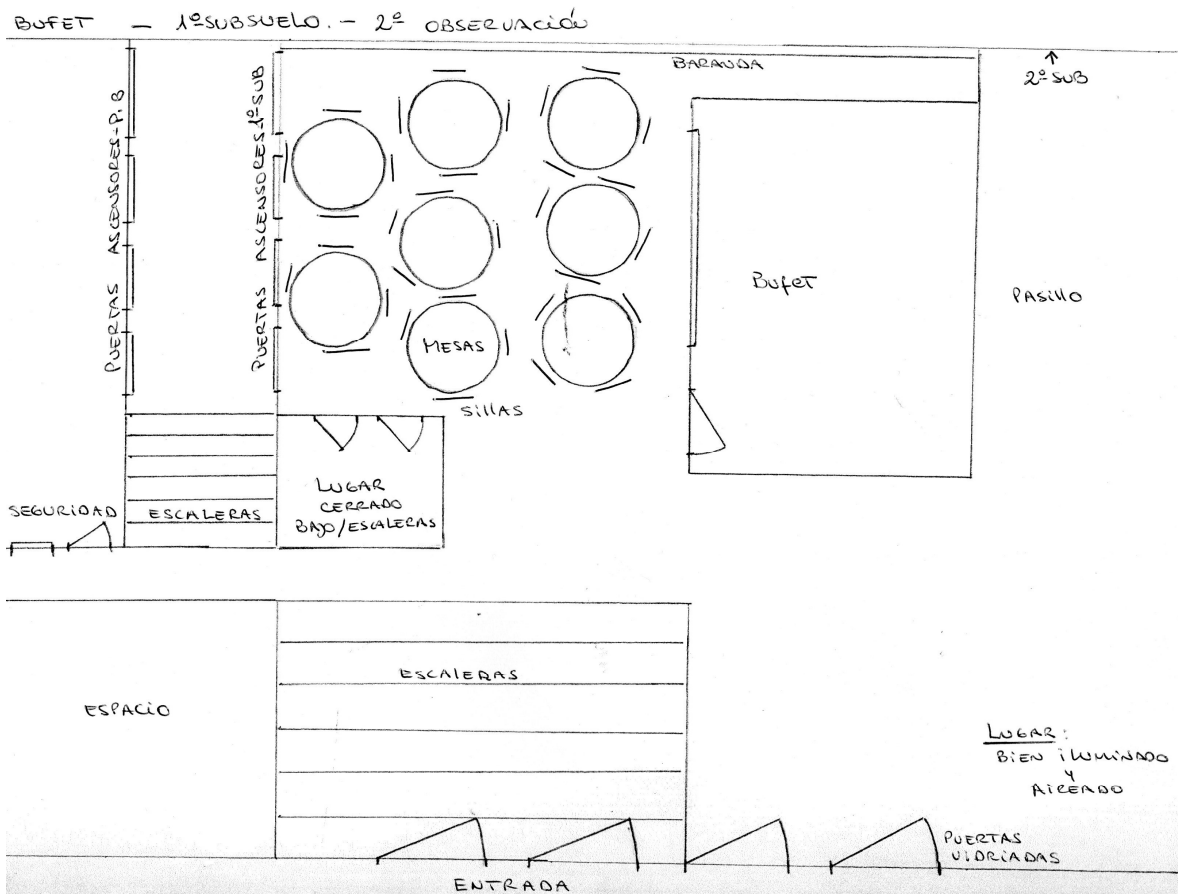
Como puede observarse en el gráfico inferior, donde se visualiza la fachada delantera del establecimiento, hacia la izquierda se encuentra una cabina donde se ubica el personal de vigilancia (privada) compuesto generalmente por una o varias mujeres, aunque también puede estar a cargo de empleados varones.

Hacia la izquierda de dicha cabina, se alza una escalera pequeña que lleva al primer piso, donde se ubican todas las oficinas administrativas. Al fondo del pasillo una escalera baja hacia la Biblioteca y las oficinas ocupadas por el servicio técnico de computadoras y el laboratorio de idiomas.

La biblioteca parece estar algo distante del espacio por el que circulan la mayoría de los estudiantes, aunque esa ubicación la protege de los ruidos propios del

establecimiento y de los muchos ruidos que llegan desde la calle al hall y al primer piso.

Hacia la derecha de la escalera que lleva al primer piso, baja una escalera que lleva al buffet, a la derecha del cual otra escalera lleva al segundo subsuelo donde se halla el auditorio principal, baños y un espacio en litigio entre rectorado y alumnos que quieren instalar allí un comedor para estudiantes. (ver) Allí se puede apreciar un mural realizado por los estudiantes, como se observa en la fotografía.





Desde el año 2009 el ISP funciona en un edificio que consta de 11 pisos en los cuales se distribuyen las aulas para el dictado de materias. En buena medida los pisos concentran las aulas destinadas a las asignaturas de una misma carrera.

El modo en que los estudiantes experimentan y perciben sus escenarios cotidianos, se expresa en sus propias palabras de la siguiente forma:

“...el edificio es chico para la cantidad de gente y de carreras, y eso que fue construido para estos fines, por darte un ejemplo: la carrera de francés no se hace acá sino en otro edificio, acá a la vuelta. Por otro lado, las aulas quedan chicas, el lugar de los laboratorios está mal ubicado y hay un tema con respecto a las escaleras, porque cuando se corta la luz y no andan los ascensores, la gente de acá se pone nerviosa y se empiezan a amontonar cuando quieren bajar”. **Entrevista Nº 4**

“Uno de las razones fundamentales por las que no se abren o que existen exámenes a la hora de ingresar, el curso de ingreso en muchas carreras, como existen solo en un turno y las aulas tienen capacidad limitada, y no solamente las aulas, sino que es limitada la posibilidad de tener una clase. Es lógico! Si uno cursa con 300 personas es difícil...” **Entrevista Nº 5**

La carrera de Historia es la más numerosa en cantidad de estudiantes, en la cual se logró sacar el examen de ingreso. Por otro lado el punto geográfico en el que

se halla enclavado el actual edificio, constituye un facilitador del acceso para quienes viven en el conurbano.

“También tiene de bueno que al estar cerca del centro de la ciudad es de fácil acceso, por suerte, hay gente que viene del oeste y se toma el tren hasta once y de ahí estamos muy cerca. El subte favorece”. **Entrevista Nº 6**

Hasta el año 2009 el instituto funcionaba en la sede del colegio Mariano Moreno, ubicado en la calle Rivadavia. Luego de muchas gestiones se logró un edificio propio. La matrícula cada vez más grande del profesorado, que funciona en tres turnos, y pese a las dimensiones edilicias, hace que los casi 8000 alumnos se encuentren en cierto modo apretados:

“..ese es un tema que yo como estudiante dentro del Joaquín se discute mucho porque el JVG hace tres años que tiene un instituto propio, que es el que está sobre Ayacucho esquina Viamonte, porque antes compartía con el Mariano Moreno, con el instituto Mariano Moreno, porque no tenía edificio propio. El edificio, como es un edificio nuevo tiene fallas, hay que remarcar también que el Joaquín es el instituto de Formación docente, que uno específico tiene cuatrocientos alumnos y el Joaquín tiene alrededor de ocho mil alumnos tiene entre los tres turnos tiene que es turno mañana, tarde y noche **Entrevista Nº 7**

“Odio el edificio en sí: nunca podés disponer de los ascensores, las aulas son pequeñas y ruidosas. El edificio era uno que ya existía y que se lo destinaron al profesorado, para mí, por dos motivos: para sacarnos del Moreno y para cumplir con el reclamo institucional de un edificio que llevaba como cincuenta años...” **Entrevista Nº 8**

“...el edificio es moderno y tiene 11 pisos pero no alcanza para tantas personas que somos, somos muchísimos alumnos...Igualmente las áreas están bien distribuidas y coordinadas. **Entrevista Nº 9**

Su ubicación céntrica, favorable para el acceso debido a los medios de transporte disponibles, por otro lado no es adecuada a causa de los ruidos propios de las zonas de mucho tránsito como lo son las calles que lo circundan.

Sin embargo, los estudiantes parecen comprender que si bien se ha conseguido un edificio propio, el mismo no alcanza para una población estudiantil tan

importante (mucho mayor que la de la mayoría de los profesorados, lo que constituye un motivo de orgullo).

La mezcla de contento y descontento respecto del hábitat es notoria, debido a que comporta algunas incomodidades en relación con los desplazamientos internos entre los pisos, especialmente aquellos más elevados. En general estas disfunciones se toman con cierto tono entre irónico y jocoso:

“...el edificio es chico para la cantidad de gente y de carrera, y eso que fue construido para estos fines, por darte un ejemplo: la carrera de francés no se hace acá sino en otro edificio, acá a la vuelta. Por otro lado , las aulas quedan chicas, el lugar de los laboratorios está mal ubicados y hay un tema con respecto a las escaleras, porque cuando se corta la luz y no andan los ascensores , la gente de acá se pone nerviosa y se empiezan a amontonar cuando quieren bajar”. **Entrevista Nº 4**

“Mira el ascensor es un tema insoportable, no entramos, a veces no anda uno u el otro. Para ir por las escaleras son muchos pisos. Si estás en el noveno piso ni piense en bajar por un café o algo para comer. Tráete todo antes de subir. Nosotros le decimos que “venís de campamento” **Entrevista Nº 6**

Los últimos pisos, (allí se encuentran laboratorios de informática) son más reducidos, apenas unas pocas aulas.

En algunos pisos hay balcones que -a juzgar por la gran cantidad de colillas que se suele encontrar allí, -los estudiantes utilizan cuando quieren fumar.

También se suele encontrar en las cercanías de estos balcones, colillas de cigarrillos y a veces, alumnos fumando junto a los ventanales.



El piso once al que solo se accede por escaleras, tiene una pequeña terraza y muy pocas aulas a la derecha de la entrada.



El espacio está organizado con el mismo criterio a lo largo de la mayoría de los pisos del edificio: un hall central cuadrangular, que generalmente tiene una especie de cabina-aula cuadrada y sin techo en el centro, (que cumple funciones diversas según los pisos, pero que generalmente es sede de la fotocopiadora) hacia la cual desembocan las escaleras. A estos espacios reducidos les llaman – en el lenguaje cotidiano- peceras. Hacia la izquierda de las escaleras se hallan los ascensores, y enfrente de éstos, en el hall, los baños para damas. Hacia la izquierda de los ascensores se abre un corredor con aulas; también unas dos aulas más se encuentran a la derecha de las escaleras, enfrentadas al aula cuadrada central.

“...el tercer piso presenta una especie de hall al que dan las puertas de los ascensores, hay una cartelera y puertas que dan a los baños y a algunas aulas. En este hall hay unos bancos de aula que se encuentran ocupados por personas”.

Observación Nº 11

En el hall es típico encontrar jóvenes leyendo, comunicándose con sus celulares y o trabajando con sus netbooks donadas por el Plan Conectar del Ministerio Nacional, conversando, realizando alguna gestión (fotocopiadora, apto médico) o simplemente esperando para entrar al aula.



Los escenarios, según nos centremos en la observación de las escaleras, hall y baños en cada piso, son de acceso inmediato al público.

*“Los baños, al igual que en el piso anterior, se ubican de frente a los ascensores. En el hall encontramos tachos de residuos y matafuegos, todo señalado con croquis. En los pasillos que llevan a las aulas hay dos estufas, y en el hall un bebedero. En total, en el piso, hay siete aulas”. **Observación N° 8***

El hall que se observa en cada piso se compone de carteleras, mesas (generalmente redondas) sillas, bancos, pupitres, armarios, cestos de basura, matafuegos y carteles que se disponen en paredes y en torno a la cabina-aula del centro ya mencionada. Este escenario posibilita en buena medida que los diferentes actores se dispongan a trabajar conjuntamente. En el hall de los diversos pisos, las mesas y sillas suelen estar ocupadas por estudiantes que leen, charlan o toman un refrigerio, (muchos de ellos con dispositivos electrónicos, libros y demás). En aquellos en los que no hay mesas o bancos, los estudiantes se sientan en el suelo. En muchos casos circula el mate en bombilla.

*“La estructura cuadrada en el centro del hall es como la de los demás pisos, pero aquí funciona como Cooperadora (a diferencia del resto de los pisos, que funcionaba como fotocopiadora o como aula). Lo informa un cartel, mientras otro nos dice que en este momento está cerrada”. **Observación N° 7***

“En el hall hay una cartelera de física, muchos tachos para residuos, matafuegos, artículos de limpieza y un mueble grande y antiguo. En el pasillo (dispuesto de forma diferente en relación al resto de los pisos) hay estufas ... **Observación Nº 7**





Carteles políticos de diversas corrientes políticas franquean paredes y puertas en las escaleras y halls. Los mismos reflejan también problemáticas sociales y de género. No obstante cambian en cantidad y el tipo de problemas y cuestiones que muestran, dependiendo de los estudiantes y las carreras que cursan. Todo parece indicar que las carreras humanísticas tienen estudiantes más sensibles a los problemas sociales y políticos, lo que se refleja en los espacios que transitan y en los escenarios que producen.

Las aulas en la medida en que tienen un acceso más restringido y sólo accede el público específico del establecimiento: docentes y estudiantes, constituyen escenarios que se encuentran en una región menos accesible del establecimiento. Las aulas constituyen el espacio privilegiado del drama profesoral, y como todo drama se produce en un clima de mayor intimidad que involucra sólo a los actores intervinientes. Normalmente este drama no es accesible a cualquier observador.

Las paredes de las aulas por lo general están limpias y sin inscripciones. Grandes ventanales que dan al exterior confieren iluminación a las aulas. El mobiliario

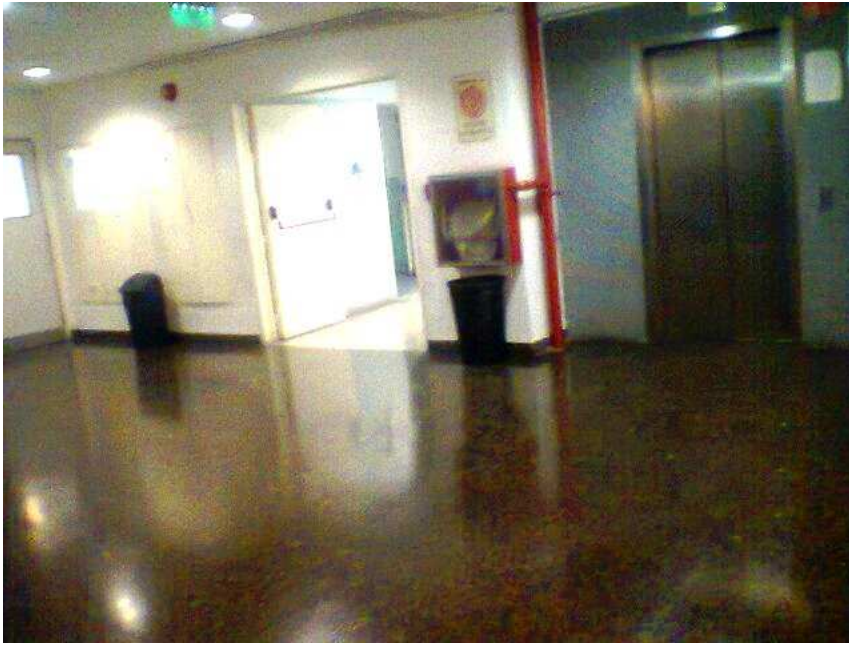
sencillo propio de este tipo de escenario consta de escritorio para el docente, sillas para estudiantes, pizarrón, ventiladores y calefacción. En general todo está en buen estado de conservación, quizá porque el edificio es nuevo.

La experiencia espacial de los estudiantes que cursan no suele ser demasiado cómoda, debido a lo reducido del espacio en función de la cantidad de alumnos, especialmente en carreras populosas. El disponer de un hábitat más o menos cómodo tiene que ver con el orden de llegada a la clase, y por lo tanto con la posibilidad que tienen los estudiantes de ser puntuales:

*“También sobre la base de lo que ocurre, de forma similar, en muchas carreras de la UBA: Llegas 5 minutos tarde y tenés que cursar en el piso, sino es en el pasillo, o sea, fuera del aula.. Yo curse, antes de cursar acá, hice algunas materias en la UBA, en filo, y efectivamente yo sabía que si llegaba 5 minutos tarde, me sentaba en el pasillo y bueno, ya está, no iba cuando sabía que iba a llegar tarde porque era lo más o menos mismo. Y acá, ocurre algo por el estilo”. **Entrevista N° 5***



Pese a la gran cantidad de personas que acceden a las diferentes carreras, el primer elemento que surge a la observación es la higiene y el orden.



“ Los pisos, aulas, baños estaban, según nuestro criterio, limpios” . **Observación N° 1**

“...varios tachos de basura y carteles donde se fomenta el cuidado del lugar”
Observación N° 3

*“El lugar se encuentra limpio y ordenado. **Observación N° 4***

Es interesante el hecho de que existe un cierto orden y cuidado del establecimiento, cierta higiene que, comparativamente con el escenario universitario, es destacable. Pareciera que pese a la militancia estudiantil y a la gran cantidad de personas que circulan por sus espacios, los escenarios son cuidados por sus habitantes. Esto revela cierta disposición que no siempre se encuentra en los habitantes de las aulas populosas y otros escenarios muy concurridos de la UBA.

III.2. LOS ESTUDIANTES: APUNTES SOBRE SUS HABITUS

En el marco de este estudio el concepto de habitus se aplica a aquellas dimensiones del sujeto que dan cuenta de lo que antecede a su inserción en la institución, como las características familiares y culturales, que operan como matrices adquiridas en la socialización primaria. Al respecto nos basamos para su caracterización, en entrevistas y observaciones, a partir de un muestreo intencional.

Por otro lado, y conforme a nuestra propuesta de articulación entre las categorías de Bourdieu y Goffman, según lo elaborado en nuestro marco teórico, todo lo que el sujeto incorpora al interior de la institución específica, que se elabora a partir de la matriz inicial, ha sido conceptualizado como definición del “sí mismo” institucional.

De este modo hemos intentado articular las dimensiones “macro” de lo social y los aspectos “micro” de la institución. Esta es un espacio social de interacciones con sus propias normas, que son internalizadas y hecha cuerpo por quienes se incorporan a ella, manifestando de esa forma el compromiso y la adhesión que toda institución exige a sus actores, acorde a su mandato fundacional y a los fines y objetivos de la institución.

Una primera caracterización a realizar es la de la composición según edad y género correspondiente a la población de estudiantes; también nos interesó describir a los estudiantes a partir de su zona de residencia, y su nacionalidad. Para ello hemos trabajado, además de las entrevistas y observaciones, en la elaboración de los datos del universo de estudiantes de la institución a partir del relevamiento anual de matrícula que la institución nos facilitó.

A los fines de la descripción de algunas de las disposiciones de los actores, hemos tomado como observables algunas dimensiones tales como el nivel cultural de los padres y su actividad, los motivos de elección de la carrera y estrategias de permanencia, así como las percepciones acerca de la institución y la carrera que cursan y su sentido de pertenencia a un campo profesional.

Al respecto nos hemos basado en los indicios empíricos ofrecidos especialmente por las entrevistas, a partir de los relatos que hacen de sí mismos los actores sociales. En función de esos relatos construimos las descripciones, a sabiendas de que los relatos pueden o no coincidir con hechos que podríamos llamar “objetivos”, si por ello se entiende aquello que puede ser observado por distintas personas y respecto de lo cual se coincide, independientemente de las visiones personales.

No obstante al disponer de otras fuentes que permiten triangular la información (datos estadísticos y observaciones de primera mano, así como fuentes secundarias que abordan dichas dimensiones) consideramos que hemos construido una base confiable de datos válidos para dar cuenta de la población de estudiantes del JVG.

Características demográficas del universo de estudiantes

Una de las variables interesantes que caracterizan al estudiantado del nivel superior de formación docente, es el peso de la población masculina, que comparativamente, es notable y que oscila entre un 30 y 37%, esto es término medio, aproximadamente un tercio de los estudiantes del JVG son varones.

Considerando que el ejercicio de la docencia en nuestro país es fundamentalmente femenino, el tercio indicado constituye una proporción crecientemente notable de varones que se está formando para la profesión docente en media y superior, incluyéndose el JVG en la tendencia general que parece caracterizar a la formación docente en los últimos años.

El cuadro siguiente muestra dicho patrón de comportamiento de la matrícula.

Cuadro 5: Población según año y género (universo de estudiantes de grado y posgrado del ISP JVG)

Año	Cantidad de alumnos (grado /posgrado)	Varones
1999	5893	s/d
2002	7757	2291 (30%)
2003	9136	2724 (30%)
2004	9147	2806 (31%)
2005	8236	2474 (30%)
2006	8388	2885 (34%)
2007	7878	2380 (30%)
2008	7205	2331 (32%)
2009	7212	2348(33%)
2010	7751	2643 (34%)
2011	6989	2482 (36%)
2012	7206	2446 (34%)
2013	7878	2877 (37%)
2014	7369	2724 (37%)

Nota: Cuadro de elaboración propia en base a los datos del Relevamiento anual de matrícula.

Ahora bien también es posible a partir de los datos estadísticos de la institución ver cómo ha evolucionado esta variable en las diferentes carreras, hecho que confiere particularidades a cada una de ellas. Para más datos ver el Anexo.

En principio vemos que las diferentes carreras tienen un componente masculino que difiere para cada una de ellas, y que a la vez muestra pautas estables a lo largo de los años.

Si observamos los datos de Matrícula, vemos que la carrera de **Prof. Castellano, Literatura y Latín** se ha mantenido entre un 22,4 y 27% de porcentaje de varones desde el año 1999 en adelante, alcanzando en el año 2013 un 29%.

El **Profesorado en Ciencias Económicas (que muestra un descenso brusco de la matrícula hacia el 2014)**, por su parte, se mantuvo entre un 23 y un 30%, apenas un poco más, al igual que el **Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (cuya matrícula también desciende)**⁸², que muestra una pauta que tiene su punto inferior en un 26% y un punto máximo de 35%.

El **Profesorado de Filosofía** muestra un patrón claramente ascendente en el carácter masculino de la matrícula. Va desde un 27% en el año 2000 a un máximo de 69% en el 2012. Esto muestra que la carrera es de elección fuertemente masculina, en cierta manera se invierte el patrón general respecto de la población de los profesorado. Algo similar podemos decir del **Profesorado de Física**: va de un 38% en el año 2000 a un máximo de 58% en el 2008 (es decir, más de la mitad de los estudiantes de física son varones)

El Profesorado de **Geografía** también es marcadamente masculino: un 34% en los primeros años del siglo XXI, creciendo marcadamente hasta alcanzar un máximo de 47% en el 2011.

El Profesorado de **Informática** es también masculino: va desde un 27% (mínimo) en 2000 a un 54% en 2013, mostrando un crecimiento notable en los últimos años.

Por su parte, la carrera de profesor en **Historia** es la que tiene una población de varones muy significativa y más homogénea en cuanto a la participación de varones a lo largo de los diferentes años: de un 48 % a un 53% en 2013.

⁸²Hay que recordar que la matrícula incluye a los ingresantes tanto como a los que ya están cursando en diferentes años. En la medida que los estudiantes van recibéndose (y probablemente existe un promedio de duración constante de las carreras) la matrícula va descendiendo, a la vez que la inscripción ha ido reduciéndose.

El Profesorado de **Francés** marca justamente lo contrario en lo que hace al género, pues es fundamentalmente femenino tal como lo muestran los porcentajes: desde un 6% en el año 2000 a un 19% en 2004, manteniendo en no mucho más de un 10 % a lo largo de los años, permite ver que los varones no optan por los idiomas, pues algo similar sucede en los profesorados de Inglés e Italiano. Los profesorados de **Inglés e Italiano** son marcadamente femeninos, su marca mayor es un 20%.

En el Profesorado de **Matemática y Astronomía** los números marcan un límite de 28% bastante constante a lo largo del tiempo, y por lo visto su matrícula es fundamentalmente femenina.

Los Profesorados de **Psicología y Ciencias de la Educación** son marcadamente femeninos (de un 8% mínimo a un 13% máximo de estudiantes varones).

El Profesorado de **Matemática** muestra, a partir de 2006, una pauta de un poco más de un cuarto de población masculina, alcanzando un 30%. El **Profesorado en Química** va de un mínimo del 16% en 1999 a un 33% máximo en 2006.

Edades

En el Año 1999, las edades más frecuentes se ubican para todas las carreras de grado en el intervalo de edad correspondiente a los 25-29 años. En los pos-títulos de 30-39 años. Sin embargo ya en el año 2000 hay una leve suba de la edad en algunas carreras, sobre todo en los pos-títulos: en algunos de ellos de 45-49 años. En las carreras de grado el año 2001 vemos que la frecuencia mayor en el rango de edad se sitúa en los 30 años y más, salvo en el profesorado de Química que se mantiene entre los 25 y 29.

La moda respecto de la edad se va a mantener a partir del 2001 para todas las carreras (con alguna mínima excepción como la mencionada), en el intervalo que va entre los 30 y mas años. Esto también indica que los parámetros se corresponden con el mayor promedio de edad de los estudiantes de profesorados que es típico para los profesorados en general, según otros estudios aquí citados.

Como puede observarse en el cuadro de abajo, una masa importante de estudiantes provienen del conurbano (casi la mitad).

Cuadro Nº 6: Los estudiantes del JVG (elaboración propia)

AÑO	1999	2000
Ciudad de Buenos Aires	3.161 54%	3.339 51%
Gran Bs.As.	2.479 42%	2.971 45%
Resto de Prov.BsAs	251 4%	228 3,5%
Total	5.891	6.538

Si bien no fue posible contar con la información para todos los años, pues el formulario ha ido variando y dejaron de incluirse estos datos, el cuadro de arriba muestra que en los inicios del tercer milenio la mitad de los alumnos proceden de la ciudad de Buenos Aires, otra parte del Gran Buenos Aires y el resto de esta provincia, como hallamos en los testimonios:

“...me parece que el estatus o historia de esta institución los hace venir acá desde lugares muy distantes y ese plus de sacrificio aun en condiciones económicas muy adversas en algunos casos, hace que en algunos casos se esfuercen un poco más o que al encontrarse con la dinámica de una institución...en muchos casos tienen experiencia universitaria...acá.” **Entrevista Nº.13 (Prof.)**

La procedencia se vincula a otro aspecto importante que caracteriza a los estudiantes: la heterogeneidad. Un sector del estudiantado parece tener más dificultades, las que estarían ligadas a una formación secundaria que no los prepara para el ingreso a una institución de alta exigencia como el JVG.

“...lo que noto en el alumnado ...digamos... (baja la voz) hay alumnos brillantes y hay otros que tienen que trabajar muchas cosas...vienen con un capital cultural más empobrecido...es una palabra horrible...” **Entrevista Nº 13 Prof.**

A partir del año 2005 hemos encontrado un nuevo dato en los formularios, donde se puede leer la cantidad de estudiantes procedentes de otros países:

Cuadro 7: Cantidad de estudiantes del JVG que provienen de países extranjeros según año

País	Bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Perú	Uruguay	Resto América Latina	Europa	Asia	Otro
Cant. Alumnos/ Año										
2005	36	3	17	34	10	41	15	19	5	1
2006	38	3	11	29	6	45	8	14	3	1
2007	40	4	10	31	15	28	6	12	2	1
2008	37	2	9	21	14	28	25	15	3	1
2010	45	3	8	45	26	31	21	16	4	10
2011	44	3	4	27	27	22	20	13	2	8
2013	53	5	7	33	44	18	15	10	3	10

Como puede observarse no son significativas las cantidades de extranjeros y no se ven grandes cambios a lo largo de los años; Bolivia, Paraguay y Uruguay tienden a mantener una matrícula más significativa que otros países dentro de América Latina.

La mitad de los estudiantes son urbanos, están habituados al ritmo de la gran ciudad y una mayoría superan los 30 años, por lo cual hay probabilidades de que muchos de ellos tengan su propia familia o estén independizados. Como ya vimos apenas una pequeña cantidad de alumnos viene de otros países, y todo indica que una mayor cantidad (levemente superior) viene de Bolivia.

Lo dicho puede observarse también en las entrevistas, en las que claramente se aprecian las cuestiones burocráticas que afectan al estudiantado y que articuladas con las condiciones particulares, pueden sumar cierto tipo de dificultades para los estudiantes que han ingresado al instituto luego de muchos años de estar fuera del sistema educativo. A ello se suma el hecho de que muchos de ellos tienen una edad que supera los 30 años y aún los 40, y por lo tanto tienen un plus de obligaciones que los más jóvenes no tienen:

“En algunos turnos, sobre todo en el turno noche, hay mucha gente grande (40 o 50 años) que viene con la idea de cursar y terminar, imagínate, llega un día y no hay clases por que el docente renunció, otro día llega y tiene que cursar en el piso...termina dejando o trabando mucho la cursada...está planificado que uno hace 9 materias por año, si en 4 se cursa así, terminas haciendo 5..de las 9 que tendrías que haber cursado y aprobado,...” **Entrevista N°5**

“Pero bueno, te lo dije antes, también pasa que es muy difícil de estar muy metido, hasta la última asamblea, hasta la última reunión, acá mucha gente labura, gente grande, que tiene hijos...” **Entrevista N° 5**

“... hay gente que por ahí terminó de estudiar hace más de diez años y cuando retoma le cuesta bastante adaptarse al ritmo de un terciario, le cuesta bastante volver a las lecturas, las dinámicas de estudio por ahí son diferentes de las que ellos aprendieron cuando hicieron su secundario...” **Entrevista N° 12**

“Otros alumnos están haciendo carrera en el JVG y en la universidad.(...) Tengo un alumno que él te dice que él se siente más cómodo acá...estudia economía además ..acá está haciendo el prof. y en la uba la licenciatura...acá estoy cómodo...el nivel es bueno, te dice”. **Entrevista N° .13 Prof.**

También se puede apreciar una percepción acerca de las carreras que son más populosas: Historia en primer lugar, Idiomas, Geografía, Filosofía, Psicología y Ciencias Políticas y Jurídicas. El hecho de que existan carreras con una matrícula importante parece tener relación con un peso estratégico mayor dentro de la institución.

“(...)ya en la carrera específica que es Historia donde van la mayoría hay tres mil alumnos y también están las carreras de Idioma que tienen la otra cantidad, Geografía, Filosofía, Psicología, Ciencias políticas y jurídicas **Entrevista N° 7**

“...en algunos profesorados más que otros, en particular el de historia que, creo, que es el más numeroso. A lo que me refiero es a que la percepción es que ellos son los dueños del instituto y que los demás nos embromemos. A los de inglés nos tildan de oler...(Entrevista n°8. Sexo fem., Prof. inglés)

La articulación entre las condiciones institucionales y las individuales suele traer como consecuencia que una parte importante de alumnos abandone la carrera. El curso de ingreso es visto como un filtro:

“Al principio de año siempre pasa lo mismo, no entramos en las aulas y a medida que pasa la cursada podemos respirar un poco más con la gente que abandona. Que bajón eso que los chicos comiencen y vayan dejando y nadie se preocupe por la deserción en el terciario. No pasa eso en otros niveles”. **Entrevisto N° 6 estudiante**

*“Hay mucha deserción...estamos trabajando aspectos cualitativos ya el dato de la deserción lo tenemos...debe haber un 40%...hay gente que ni empieza a cursar...en los cursos de ingreso ...(cursos de ingreso tienen todas)....”***Entrevista N° 13 Prof.**

Acá tenés la preparación para ser profesor, no para aprender inglés. El curso de ingreso dura 15 días, imaginate que alguien no puede aprender inglés en 15 días! Por lo cual, es la carrera en la que mas filtro hay a la hora de ingresar. **Entrevista N° 5 est.**

Otro elemento a considerar es que posiblemente por ser la población de estudiantes en sus dos tercios femenina, se modificaron algunas de las normas y regulaciones que rigen la trayectoria de los estudiantes dentro del instituto.

En el año 2009, Año de los Derechos Políticos de la Mujer", el Consejo Directivo resuelve:

“Aplicar un régimen especial a solicitud del alumnos/a quién deberá presentar certificado médico que acredite el estado y período de gestación y posible fecha de alumbramiento.

Las alumnas embarazadas gozarán de un plazo máximo de inasistencias justificadas, continuas o fraccionadas, no computables de cuarenta y cinco (45) días que podrán ser utilizadas antes o después del parto. Los estudiantes varones que acrediten su paternidad contarán con cinco (5) inasistencias justificadas continuas no computables a partir del día del nacimiento o del siguiente.

En caso de nacimiento múltiple, embarazo de riesgo o que la estudiante fuera madre de hijos menores de cuatro (4) años de edad, el plazo máximo de inasistencias se extenderá a quince (15) días posteriores al nacimiento. Para el caso de los alumnos varones en idéntica situación el plazo se extenderá a diez (10) días.

El régimen especial incluye el derecho a retirarse del establecimiento educativo durante una (1) hora diaria durante el primer año de lactancia para las estudiantes que certifiquen estar en período de amamantamiento, y estar cursando un mínimo de cuatro (4) horas diarias”.

Acerca de algunas características familiares de los estudiantes

En relación con los antecedentes familiares de los estudiantes entrevistados, podemos resaltar el hecho de que salvo en algún caso, las familias de una parte significativa de los entrevistados no registran antecedentes de trabajo docente, aunque la muestra no es representativa y por lo tanto no nos habilita como para hacer inferencias firmes sobre toda la población del JVG. Según nos relatan en las entrevistas, podemos suponer que generalmente uno de los dos padres ha concluido el secundario o el nivel superior, por lo general el padre, y la madre es ama de casa:

*“...(mi papá) Terminó el secundario y se puso a trabajar en una fábrica. Luego pasó a la oficina y lleva algunos papeles ...Mi mamá terminó la escuela secundaria e intentó hacer el magisterio, pero no lo terminó. Trabajó en varios lugares como empleada de comercio y una parte de su vida fue ama de casa y madre”. **Entrevista Nº 6 (mujer, 22 años)***

*“...tengo 21 años, ... soltero, resido en La Matanza, (...) de parte de mi papá (...) fue hasta el sexto grado de la primaria, después por cuestiones de época tuvo que empezar a laburar, mi mamá terminó su secundario de grande, y tiene un título de enfermera auxiliar. **Entrevista Nº 7***

“Máximo nivel educativo del Padre: Universitarios incompletos

Máximo nivel educativo del Madre: Primarios incompletos

Actividad laboral Padre: Empleado

*Actividad laboral Madre: Ama de casa (**Entrevista Nº 8, joven mujer estudiante de matemática)***

*“... mi papá estudió hasta el terciario completo y es más trabaja de su profesión. En cuanto a mi mama termino el primario con secundario incompleto y es ama de casa, nosotros somos varios hermanos así que creo que no tuvo opción... **Entrevista Nº 9***

Estos datos son coincidentes con los obtenidos en otros estudios ya referenciados respecto del capital cultural de los estudiantes y sus familias. Asimismo se condice con las dificultades que relatan los docentes y las inferencias que realizan sobre las posibles causas de las mismas. Una de las cuestiones que salen a luz en las entrevistas a docentes tutores es el hecho de que los estudiantes del conurbano suelen ser quienes más dificultades presentan durante la cursada.

III.3. LOS PROFESORES: APUNTES SOBRE SUS HABITUS

Al igual que respecto de los estudiantes, habitus es la categoría que nos remite a tener una aproximación a algunas de las características estructurales de los profesores del instituto. Por otro lado, todo aquello adquirido en la formación y práctica docente se considera como la definición institucional del yo y de la presentación personal, en tanto constituyen categorías de análisis que dan cuenta prioritariamente del componente expresivo-corporal de los actores. Ambas dimensiones cumplen con una función central en la actividad docente y en la definición del sí mismo de los actores específicos del ISP JVG.

El universo de docentes del instituto conforma un cuerpo de profesionales que, en lo referente al género, es preponderantemente femenino, tal como sucede con el de los estudiantes (entre los cuales el porcentaje de varones es un poco mayor).

Como puede apreciarse en el cuadro que presentamos abajo, los porcentajes de docentes varones se han mantenido más o menos constantes durante años con una variación de 7 puntos máximo, (entre el 19 y el 26%) hasta el año 2011. A partir de allí se da un crecimiento alcanzando un porcentaje de 31% de varones. Puede deberse al hecho de que ha aumentado progresivamente (levemente, según los institutos y las carreras) el porcentaje de estudiantes varones, de modo que egresan más profesores de sexo masculino cada año.

Cuadro N° 8: Docentes en actividad según año y % de varones en el Instituto Superior Joaquín V. González

Año	Cant. De docentes	% Varones
1998	578	148 (26%)
1999	513	116 (23%)
2002	525	139 (26%)
2003	508	123

		(24%)
2004	577	118
		(20%)
2005	508	123
		(24%)
2006	579	125
		(22%)
2007	592	135
		(23%)
2008	611	138
		(23%)
2009	609	118
		(19%)
2010	615	149
		(24%)
2011	658	156
		(24%)
2012	675	196
		(29%)
2013	700	213
		(30%)
2014	691	214
		(31%)

Nota: Elaboración propia en base a planillas de Relevamiento Anual del instituto.

Si bien no fue posible obtener el dato para el período completo (1998-2014), tenemos una pequeña muestra de la formación de los docentes, dato obtenido del relevamiento anual del 2002. En ese momento la formación de los docentes del JVG era la siguiente:

Cuadro Nº 9: Formación de los docentes del ISP JVG

2002 Doc. Actividad	Eg.nivel medio sin tit.doc	Eg.Esc.Normal / otro título de Nivel Medio	Eg. Nivel Superior No Univ. Con Tít. docente	Eg. Nivel Univer. Con título Docente	Eg. Univ .o No univ. Sin formación pedagógica	
Total	525	3	1	365	97	59
Varones	139	2		77	26	28

Como puede observarse en el cuadro, casi dos tercios de los profesores tenían en ese momento el título docente obtenido en el Nivel Superior No Universitario. Un 18% es profesor universitario y un 11% no tiene formación pedagógica. La presencia de docentes formados en las distintas universidades se hace presente también a través de las entrevistas:

“Tenemos docentes que son de la universidad y yo valoro su presencia...”
Entrevista Nº 15 (Prof)

“...como no trabajaba decidí hacer Filosofía en la Uba y Ciencias de la Educación en Luján. Entrevista Nº .13 prof. pedagogía

En algunos casos la elección de la profesión docente constituye una tradición familiar, que se puede traducir como un hábitus primario, una disposición heredada al interior de la familia.

“Varios motivos: La elección de la docencia por una parte, porque hay una trayectoria docente a nivel familiar: mi tía, mi abuelo, mi hermana. Por otro lado el haber cursado un secundario con orientación docente. Y la elección del Inglés, por otro lado, se debe al gusto por ese idioma extranjero como medio alternativo de comunicación. Me interesaban varios idiomas, pero el inglés fue más fuerte.
Entrevista Nº 8Prof.

“Esa es la pregunta que hacen mis estudiantes en la materia...por qué la docencia y por qué la disciplina...trabajan con datos biográficos...En el caso mío la docencia me eligió...tengo padres docentes. (...).tuve ganas de hacer una carrera humanística y me anote en Lujan.....empecé la carrera en el año 87..en el 86 egresé y en el 87 ingrese a la Uba y a Luján...simultáneamente...como no trabajaba decidí hacer Filosofía en la Uba y Ciencias de la Educación en Luján”. Entrevista Nº13 Prof.

El título de profesor es una estrategia obligada para quienes trabajar en la docencia a nivel medio y superior.

yo fui a buscar el título de profesora porque me di cuenta que con la licenciatura no me alcanzaba para trabajar...Entrevista Nº13

Percepciones acerca de la institución

Las percepciones acerca de la institución dan cuenta de dos elementos que salen rápidamente a la luz: el prestigio y su semejanza-des-semejanza en muchos aspectos con la universidad.

Respecto de las semejanzas, emergen dos aspectos, por un lado, una especie de rivalidad y disputa simbólica en torno a la excelencia académica, y por el otro la cuestión de la impersonalidad lo que tendría relación con la deserción estudiantil.

“...me parece que esta cuestión despersonalizada en un sentido, tiende a ser expulsivo y en otro sentido compromete al sujeto a que como pueda...ahora que soy tutora..me complica estoy revisando esta cuestión de pensar cuanto debería la institución pensar en eso...” **Entrevista N° 13**

“... establecer de manera autónoma no solo en los reglamentos orgánicos sino también la validez de los planes de estudios que tienen que ser reconocidos por el ministerio de educación que se reserva la sanción y la convalidación de los planes de estudios como hacen con todas las universidades y con todos los institutos autónomos de nivel nacional, por ejemplo el IUNA”

Entrevista N° 14 Prof. pedagogía

Los docentes igual que los estudiantes a menudo comparan situaciones de diversa índole con lo que ocurre en la UBA:

“Otro tema es la rivalidad con estudiantes de Filo, o sea, acá hay un sentimiento muy marcado de inferioridad, hay como una idea implícita que porque acá se forman profesores “lo académico” queda circunscripto a la universidad. Y es todo un tema lidiar con eso. Además no es una cuestión propia de los estudiantes sino que le concierne a toda la institución...” **Entrevista N°.4 Prof.historia**

“...en la Universidad de Buenos Aires es el departamento de Historia de la misma , que sale a defender su carrera, sale a defender a sus graduados, pero sale a defender con contenidos académicos”. **Entrevista N° 15**

En la génesis misma del profesorado, tal como hemos señalado se enfatiza que la institución se halla equidistante tanto del normalismo y como de la universidad.

Si bien se posiciona como un nivel superior de alta calidad, el profesorado aparece como salida laboral de calidad que deja las puertas abiertas para completar una formación académica de excelencia en la Universidad. Esto puede leerse tanto en las entrevistas realizadas a los estudiantes como a los profesores.

CAPITULO IV

EL AULA COMO ESCENARIO. CAMPO PROFESORAL Y CONSTRUCCION DEL CUERPO “DOCENTE”

IV.1. EL AULA COMO ESCENARIO EDUCATIVO

En este capítulo nos abocamos a indagar aquellos aspectos vinculados con las percepciones de docentes y estudiantes referidas al campo profesoral, la construcción del cuerpo y las prácticas así como la comunicación dentro del aula.

Retomando nuestra hipótesis acerca de que los escenarios son espacios habitados, socialmente tratados, y como tales resultados, en parte, de las prácticas de los sujetos que los habitan, nos vamos introduciendo en la lógica relacional que vincula escenarios actores y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Nuestra mirada puesta en la operatoria del cuerpo y las configuraciones comunicativas que tienen lugar en el íntimo entramado de la vida del aula- antes que en los aspectos didáctico-pedagógicos- nos brindó una aproximación fenomenológica al momento en que se inician las interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje.

Generalmente, la entrada del profesor al aula marca el punto a partir de la cual comienzan a ingresar también los alumnos, completándose la escena educativa. El docente resulta en el actor central de la dramaturgia de la enseñanza, y es quien define la situación.

El estudiante parece esperar la convocatoria del profesor, cuya sola presencia opera como un llamado, como un recordatorio de que llegó la hora de aprender y por lo tanto debe suspenderse cualquier otra acción. Este comportamiento pareciera indicar que existe una aceptación tácita al respecto de que el docente detenta la autoridad en dicho escenario. El profesor, primer habitante del aula, define con su presencia un tiempo y un espacio de enseñanza y aprendizaje, define el marco de la interacción. Es en este sentido que esa espera fuera del aula nos parece significativa.

Una de las prácticas cotidianas es que los alumnos no entran hasta que no llego; y cuando lo hacen se sientan buscando a su compañero, el más afín. Algunos toman apuntes, otros no ... **Entrevista 11 (Prof.)**

Más raro es encontrar alumnos esperando dentro del aula, sin embargo a veces, los estudiantes de más edad, quienes quizá se hallan más ansiosos y demandantes ante la instancia de enseñanza-aprendizaje, ingresan y convocan al resto de manera tácita. Posiblemente estos adultos sientan también una sujeción más laxa respecto de la autoridad docente, dada la poca diferencia de edad que existe entre las edades de estos estudiantes y sus profesores. O simplemente están cansados, o simplemente tienen incorporada otras formas de uso del cuerpo.

El espacio deviene escenario una vez que docente y estudiantes han ingresado a él y comienza la acción. Por lo general los estudiantes comienzan a acomodarse en los lugares ya fijados: una cierta familiaridad con la locación que suele darse entre la mayoría del alumnado.

El agrupamiento inicial de estudiantes parece estar dado por habitus afines, que los orientan a sus ubicaciones en el espacio áulico.

La población de estudiantes registra una importante heterogeneidad, dado que proceden de distintas áreas locales y del conurbano bonaerense e incluso de otros países. También los diferencian distintas franjas etáreas:

“...a veces, gente del interior o personas que vienen de países limítrofes también se nota en algunos casos un poco más de dificultad pero creo que tiene que ver justamente con los distintos, (inclusive dentro de nuestro país también pasa), hay diferentes programas, planes de estudio. Sin ir más lejos, Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, los chicos que estudian en provincia vienen, muchas veces ellos mismos manifiestan serias dificultades porque han tenido una exigencia en su escolaridad diferente, me parece que tiene que ver con eso”. **Entrevista Nº 12**

“Este año es interesante observar el fenómeno de lo que yo llamo la “adaptación generacional” donde alumnos de 20 años hasta 74 años constituyen un grupo que comparte códigos, materiales, trabajos, horas de estudio, festejos (ayer comimos torta para despedir el año) **Entrevista Nº 11**

*“...salvo cuando hay también adultos que ingresan a la carrera ya de grandes pero que ingresan ya con una profesión, por ejemplo, hay chicas que ya son psicólogas, que son psicopedagogas y que han terminado su carrera universitaria e inician el profesorado porque el título docente les da más puntaje para conformar los equipos de orientación escolar, este tipo de cosas”.***Entrevista N°12**

*“me parece que el estatus o historia de esta institución los hace venir acá desde lugares muy distantes y ese plus de sacrificio aun en condiciones económicas muy adversas en algunos casos, hace que en algunos casos se esfuercen un poco más o que al encontrarse con la dinámica de una institución...en muchos casos tienen experiencia universitaria...acá..”***Entrevista N° 13**

Respecto del carácter preponderantemente femenino de la matrícula, también de ella se tiene un registro claro y simultáneamente, no se relata ninguna diferencia tampoco en cuanto al rendimiento:

....siempre son un poco menos que las mujeres. Pero suponeté, que sé yo... un treinta por ciento serán los varones más o menos en relación con las mujeres. En alguna ocasión he llegado a tener un cincuenta y cincuenta(...) He tenido el mismo abanico en el rendimiento de mujeres y de varones, buenos, regulares, excelentes muy buenos, pero la verdad que no tiene que ver con el género”. **.Entrevista N° 12.**

IV.2. FACHADAS

Del mismo modo que los escenarios se componen de una parte delantera, accesible al público y otra trasera, en la cual se prepara la escena mientras permanece oculta a las miradas indiscretas, los actores sociales también presentan una fachada accesible al público. Portamos, en cuanto actores sociales, una especie de máscara que representa el rol institucional, que revela aquello que la voz detrás de la máscara quiere que se haga visible y comunicable, ocultando lo que considera no apto, no adecuado a la imagen que desea presentar a los otros, aquello que no está acorde con la definición del yo.

Toda actuación se realiza en un escenario al cual el actor debe llegar para dar comienzo a la acción, de la forma adecuada en lo que respecta a su presentación personal. El escenario reúne las características propias de la actividad que en él

se va a desarrollar. Los elementos de su fachada se corresponden con la actividad que le es propia, dado que cada actividad social requiere un escenario específico, preparado con los elementos, herramientas y clima adecuados, acorde a las tipificaciones sociales y a las necesidades institucionales.

Los espacios habitados expresan la peculiaridad de la institución y se van constituyendo en escenarios a medida que los actores los ocupan y desarrollan sus actividades, utilizan los elementos y herramientas de trabajo que corresponden y se expresan en el microclima de los pequeños grupos, lazos personales y comunidades de intereses que se suscitan.

Dado que los escenarios institucionales responden a tipificaciones construidas socio-históricamente, los actores también deben presentar su persona de la manera adecuada. Ciertas ropas serán aptas, otras no, y se requerirán ciertos arreglos, accesorios y complementos para el desarrollo de la actividad específica, que serán claros indicadores de la clase de trabajo que se realiza y la posición jerárquica que se ocupa. El escenario y la fachada personal orientarán al resto de las personas sobre lo que se puede esperar de cada sujeto, que trato debe dársele, e incluso indicarán su prestigio social, el capital simbólico que detenta el sujeto en el marco más amplio de la sociedad.

Los arreglos corporales y los modales constituyen un signo de distinción que pueden operar en forma positiva o negativa, según sea el escenario. De modo que ambos tipos de fachadas, el escenario y la fachada personal, (apariencias y modales), son complementarias una de otra, coordinan sus elementos en función de los estereotipos sociales y las demandas de la institución.

Toda fachada personal también supone una gestualidad determinada, lenguaje, y maneras que son típicos para cada tipo de actividad. La docencia reclama modos del habla y un manejo de la voz que suelen ser característicos, aunque no siempre estén presentes en todos los casos:

“...como formador docente, más allá de las materias pedagógicas que son la orientación grande, eh, hay que tener una cierta práctica de lenguaje, cierta practica

de vestimenta, más allá de que ahora como jóvenes tenemos nuestro estilo de vestimenta pero tampoco es ir de un modo llamativo o algo por el estilo. Lo mismo que el lenguaje, no se puede usar diferentes tipos de lunfardo que usamos cotidianamente en la calle, sino que tenemos que tener nuestro propio lenguaje para poder expresarnos". **Entrevista Nº 7 (est.)**

Inclusive los géneros suelen ser tipificados socialmente en función de las distintas profesiones, como sucede con el ejercicio de la docencia:

"...creo que sigue habiendo bastantes prejuicios en relación al tema del género. Me parece que socialmente sigue siendo considerada una profesión de mujeres. Me parece que esta cuestión fundacional que tuvo la docencia permanece, cuesta bastante romper". **Entrevista Nº 12 (prof.)**

En este punto, tal como hemos mostrado la población del JVG tanto de estudiantes como de docentes es fundamentalmente femenina, pese al peso relativo de los varones que opado por la profesión docente en el nivel superior y medio. De hecho al frente del rectorado actual hay mujeres.

Acorde a las observaciones y entrevistas, es interesante destacar que, en algunos casos, la percepción acerca de la presentación personal adecuada se construye mediante la oposición entre lo que se consideran polos extremos.

Es significativo que en una de las entrevistas aparezca la oposición entre profesora y vedette. En este punto cabría destacar que todo lo asociado al erotismo y el desenfado corporal, a una vestimenta provocativa, es visto como una presentación personal no solo inadecuada sino ridícula. Por definición la fachada correcta del/la docente pareciera ser aquella privada de erotismo, neutral, de ropas no llamativas y discretas y con un hexis corporal adecuado a la profesión.

No es necesario que nadie indique como tratar socialmente al cuerpo para investirlo de legitimidad, pues el sentido práctico opera instantáneamente, naturalizando el hexis corporal adecuado a cada escenario.

"...yo vengo vestida como siempre. Jean, zapatillas, remeras, buzos que se yo. Acá nadie te dice cómo vestirte. Tampoco vas a venir vestida como Vedette, estás en un profesorado". **Entrevista Nº 6**

Por tratarse de una institución pública, y dadas las características estructurales de su población, la vestimenta es común, la propia de las personas jóvenes que adoptan la moda corriente del vestir, pero no de un modo formal ni tampoco con extremo cuidado, esto es, no se usa ropa de “vestir”.

Las observaciones nos presentan un escenario con distintos actores, haciéndose perceptible a la mirada, la edad y en ocasiones, la posición que se ocupa en el campo docente, como docente, estudiante, administrativo o personal de mantenimiento o vigilancia:

*“Ambas están apoyando los codos en el mostrador del local, una de ellas está vestida con calzas negras, botas marrones, con muchas pulseras en su mano izquierda y un sweater. La otra con Jean celeste, botas negras y campera blanca. Tienen alrededor de 20 años **Observación N°4***

El hexis corporal dado por la edad, el vestido, accesorios, modales y forma de actuar, denotan claramente para el observador una configuración observable que permiten inferir una función institucional.

Se asocia una edad mayor al ejercicio de la docencia conjugados con ciertos elementos de su apariencia, tales como maletines en lugar de mochilas, tapados o pilotos en lugar de camperas. Esto es, el conjunto de los elementos construyen la totalidad que se asocia a unas funciones o actividades determinadas. No tendría el mismo efecto una mera sumatoria de elementos, sino la configuración total que surge de la fachada.

*“En las escaleras circulan grupos de personas mayores. Suponemos que son docentes. Algunos van con maletines en la mano y la mayoría usa tapados o pilotos”. **Observación N° 7***

*“Una profesora espera el ascensor, lleva un bolso con una leyenda “Etnografía y Educación El tiempo es solo el de espera. Tiene aproximadamente 50 años y llevaba puesta ropa formal, pantalón de salir, camisa y un abrigo. Se puede inferir que es de clase media”. **Observación N° 12***

“...uso de jean, mucho abrigo, calzado sport y mochilas, morrales o carteras. Algunos estudiantes que salen se colocan mientras caminan los auriculares. A esa generalidad se le suman excepciones: algunas personas con maletines o

*portafolios, tapado o camperas de cuero y ropa más formal (pantalones de vestir y botas). **Observación N° 6***

*“En la vestimenta y accesorios de quienes transitan por allí, se reitera el uso de la mochila (y también, aunque en menor medida, maletín o cartera) y de los pantalones de jean. Es aleatorio el uso de zapatillas y botas en mujeres, y constante el uso de camperas en los hombres. Buena parte de la gente que por allí circula tiene en su mano billeteras, apuntes y fotocopias (por la presencia de la fotocopidora. **Observación N° 8***

Además de docentes y estudiantes abocados a sus actividades respectivas, circulan por los escenarios personas pertenecientes al personal no docente, de mantenimiento y de vigilancia. Cada una de estas actividades tiene sus escenarios específicos y sus fachadas específicas:

*“...en el tercer piso encontramos a dos personas con uniforme azul, parecen personal no docente, están sentadas enfrentadas, en una mesa redonda situada en un costado del hall. **Observación N°.7***

Además de los escenarios, los tiempos institucionales también imprimen su peculiaridad, en la medida en que ciertos atavíos salen de lo cotidiano. Estos corresponden a ciertos rituales que dramatizan el ser intrínseco de la institución y que señalan el cumplimiento de los ciclos temporales que hacen a su función específica, la formación de profesores. Uno de estos rituales es la jura y entrega de los títulos.

Los rituales que forman parte de la vida cotidiana de las instituciones, sirven para reafirmar la razón de ser y el marco referencial del instituto así como dotar de un sentido de comunión a los diferentes actores institucionales. Suponen una alteración de las circunstancias, escenarios y fachadas “normales”.

Los rituales traen aparejados una construcción del cuerpo ad hoc y un observador nota rápidamente que se avecina un acontecimiento extraordinario a partir de signos como ciertos cambios en las fachadas de escenarios y personas, una alteración de los ritmos y rutinas diarias.

“Se pueden ver a muchas más personas llegar a la institución, todas vestidas de gala, los hombres con trajes oscuros y las mujeres con vestidos de diversos colores.

También madres con niños pequeños y chicos en edad escolar. Las edades varían desde 20 años en adelante, ya que hay muchos adultos mayores también”.

Observación Nº.9

*“La vestimenta es muy formal de gala. Muy amablemente. Muy concentrado. Muchos de ellos tienen flores en las manos y regalos **Observación Nº 9***

Para finalizar este apartado, es importante señalar que los acontecimientos de tipo ritual que alteran la cotidianeidad, establecen no obstante otra rutina, aunque especial. La misma, pese a ser circunstancial, supone ciertas formas de presentación personal y ciertas fachadas excepcionales, que se repiten acorde a los ciclos de la institución, pero que conforman otra “normalidad”, conocida y reconocida por los actores sociales.

IV.3. CAMPO PROFESIONAL Y DEFINICIÓN DEL YO INSTITUCIONAL

Todo campo profesional genera especificidades en relación, no sólo con las prácticas específicas, en este caso la formación docente, sino también con el ethos de sus participantes, los valores e ideología a los que prestan adhesión.

Los documentos institucionales no dejan de señalar la dimensión constructiva que implica la tarea de formar profesores:

*“De esta manera quedaba en evidencia un determinado acuerdo en cuanto a la necesidad de mirar cómo se realiza la construcción del rol durante el transcurso de la formación; cómo se sostiene a lo largo de toda una carrera revitalizando la afirmación referida a que esa construcción es responsabilidad de todos los que intervienen en ella: quienes tienen a su cargo las denominadas materias generales y de formación pedagógica -básicas para la formación docente-, y las específicas de cada carrera”. **“Análisis de los lineamientos curriculares para la formación docente de grado” 1999***

En la institución caso que hemos estudiado, el sistema de disposiciones se revela a partir de las concepciones del sí mismo que se manifiestan en los discursos y en los documentos analizados.

Desde los orígenes mismos del instituto, en sus documentos, queda planteado el interés de que la estructura departamental auspicie los intereses comunes de cada campo profesional y generen vínculos estrechos entre profesores y alumnos.

“(...) los Departamentos son los sitios donde se concentra la vida natural del Instituto, en su forma más eficaz, es decir, centros de enseñanza, investigación y administración, dentro de su especialidad. Allí se reúnen los intereses comunes de los profesores y alumnos que enseñan y estudian la misma rama científica, se forman estrechos vínculos de amistad entre el profesor y sus alumnos (...)”
Reglamento Orgánico de 1913

Los valores e ideología comunes de docentes y estudiantes de cada una de las distintas carreras son claramente percibidos por los estudiantes. Al respecto es ilustrativo el siguiente testimonio de una estudiante del Profesorado de Inglés que se expresa en relación con los factores ideológicos:

“...el Joaquín tiene muchos profesorado y la impronta ideológica de cada profesorado varía bastante, no es lo mismo Castellano, Historia, que capaz profesorado como Matemática o Biología. (Entrevista nº 2 .P., sexo fem., joven, militante)

Asimismo las observaciones realizadas en los diferentes escenarios dan cuenta de este hecho, en la medida en que las fachadas de los distintos pisos en los que funcionan las carreras difieren respecto de aquello que dicen (permiten inferir) de las prácticas de sus habitantes:

*“De los carteles de la pared de los baños, en el hall, se destacan: invitaciones a trabajo comunitario en la Villa 31, a dos charlas que abordan el tema del trabajo docente, a charlas con el PO y a una jornada cultural. **Observación Nº .8***

*“A su vez nos resultó muy claro identificar algunas diferencias en los espacios que podrían relacionarse con la carrera que se dictaba en ese piso. Algunos ejemplos de ellos son: en el segundo y tercer piso que se dictaban carreras como física y química las zonas estaban con pocos carteles de agrupaciones políticas (en relación a las otras áreas) y llenas de cesto de basura. En cambio a medida que íbamos subiendo y llegábamos a los pisos como el quinto y el sexto, donde se dictaban carreras humanísticas, las paredes contenían más carteleras, pobladas estas de propaganda de diferentes partidos políticos y, en los pasillos, había mesas y sillas que dificultaba la circulación de los que pasaban. **Observación Nº 1***

“(Piso 10 19.10 Hs, pudimos ver que allí llega un solo ascensor. Aquí se encuentran, hacia la izquierda, en el pasillo, tres aulas: 1.000, 1.001 y 1.002, y además, el laboratorio de informática. Se observan nuevamente pocos carteles de partidos políticos”

Observación Nº 4

*“En este piso funcionan las aulas 900, 901, 902 y 903. En una de estas, está el laboratorio de informática. Se puede observar menos carteles de partidos políticos que en pisos anteriores,(...)”.***Observación N° 4**

Sin embargo, estas caracterizaciones no se corresponden bis a bis con el comportamiento concreto de los estudiantes; no todos ellos asumen el compromiso social y político de la militancia. Dice una estudiante de matemática de 22 años:

“Nosotros hacemos trabajos en grupo. Yo me hice un grupo de compañeros y con ellos trabajamos siempre. No soy muy política entonces no hablo con la gente del centro de estudiantes. Tampoco me relaciono con gente de otras carreras. (Risas) un poco cerrada soy” **Entrevista 6**

“...hay un grupo de chicos que no está de acuerdo con muchas cosas del Joaquín. Un tema con los profesores o problemas con el bufet o el comedor. Como te dije antes no estoy muy interiorizada con el tema. No te puedo dar mucha información. Tampoco son parte de mi grupo de estudio. Son chicos de la carrera de Historia o Filosofía” **Entrevista N° 6**

Sin embargo, teniendo presente que el testimonio corresponde a una estudiante cuya carrera se percibe como poco politizada, es plausible la hipótesis sobre una correspondencia entre la configuración de las disposiciones de los estudiantes según las carreras y las percepciones de los estudiantes, según las entrevistas.

El estudiante que testimonia el párrafo que sigue, es del Profesorado de Historia y es militante. Pese al poco tiempo que dispone pues trabaja, intenta conciliar el estudio, la militancia y el trabajo.

“...la militancia estudiantil corresponde ahí a una junta, que son los días sábados y las dos horas que yo utilizo para estudiar las hago ahí en la mesa, no es que estoy constantemente pasando por aulas o haciendo política directa, sino que es más un acto de presencia dentro del instituto en el cual yo utilizo, en ese tiempo que tengo, en la mesa para estudiar”. **Entrevista N° 7**

La definición del yo en relación con el campo profesional probablemente se relacione también con la forma en que se percibe lo que caracteriza a un

estudiante del JVG, de su deber ser, de lo que debe formar parte de su posicionamiento ético.

En este punto cabe acotar que la organización espacial, a la vez que resulta en escenarios producto de las prácticas, hace posible unas prácticas determinadas, que no son idénticas en todos los departamentos de carrera del instituto, y menos aún a las de otras instituciones:

*“El Joaquín, al estar todo condensado en un mismo lugar, hay un nivel de compañerismo que es diferente con respecto a lo que es la Universidad de Matanza que está dividida en todos lados..... tenés un departamento frente al otro en el cual compartís diferentes posturas o, incluso, entre mate y mate, empezás a hablar de un tema y otro y terminás armando un tema conjunto que te sirve también para estudiar”. **Entrevista N° 7***

Si bien la espacialidad propia del JVG pareciera facilitar un tipo de interacción que se caracteriza por una proxemia particular y por el contacto personal, también se mencionan situaciones que ponen de manifiesto cierta rivalidad,- que caracteriza a nivel macro a los diferentes campos académico-profesionales,- que se replicaría al interior del instituto. Esto en sí mismo no es novedoso y puede verse también en la universidad. Es previsible que en cada institución adopte formas propias.

Lo que parece dar un tinte particular a este tipo de conflicto inter-campos es que no sólo existe una cierta rivalidad más o menos velada entre las carreras del instituto (como por otra parte sabemos ocurre también en la universidad), sino que también parece establecerse la comparación dentro del campo académico del nivel superior, entre la universidad y el instituto, comparación que adopta la forma de una competencia o rivalidad en varios testimonios:

*“Otro tema es la rivalidad con estudiantes de Filo, o sea, acá hay un sentimiento muy marcado de inferioridad, hay como una idea implícita que porque acá se forman profesores “lo académico” queda circunscripto a la universidad. (**Entrevista n° 4. Sexo masc, edad mediana, Prof.Historia**)*

“Este es un profesorado, incluso en términos de cómo funciona el co-gobierno en el profesorado, es mucho más democrático que en la Universidad de Buenos Aires...”
Entrevista N° 5

*“Más allá de esto que dijimos de la tutoría ¿no? , de tener ese apoyo. Dentro de Universidad ese apoyo no hay porque ya se cree que de la mística universitaria, el chico que accede a la Universidad tiene que tener un conocimiento, tiene que tener una práctica a la hora de estudiar que lo haga factible a la hora de dar un parcial, y acá si vos tenés un problema, como si me surge a mí de que no llegué con texto o no lo entiendo y no lo puedo poner más en práctica porque no me da más los tiempos entre todo lo que hago en el día, puedo ir a esa tutoría y tener una segunda opinión de lo que es el texto”. **Entrevista Nº 7 Est.***

El “sí mismo” efecto de la institución pareciera definido también en relación con el “sí mismo” de otra institución, la universidad, que, acorde a las percepciones de algunos estudiantes, monopoliza el saber académico y el prestigio de la formación científica.

Esto en cierta forma es comprensible si se recuerda que el mandato fundacional exige excelencia y capacidad para producir nuevos conocimientos, se asienta en la formación científica tanto como en la pedagógica. De hecho la institución tiene un órgano específico de investigación, la U.I.D.I.

A su vez muy probablemente el sí mismo de la universidad se configura también en relación no sólo con la propia institucionalidad sino también con la de otros institutos superiores universitarios y no universitarios.

Forma parte de la percepción social el hecho de que las universidades no sólo transmiten conocimiento sino que fundamentalmente lo producen, realizan investigaciones y publicaciones de nivel científico que tienen, tanto desde lo formal como de lo sustantivo, características muy específicas y demandan un saber hacer y un saber ser propios del nivel universitario, de una praxis que se realiza en sus diversos ámbitos y escenarios, y que a lo largo del tiempo genera definiciones del yo y formas de presentación personal también características.

A los fines del análisis y la interpretación de los datos, es útil recordar que el instituto surge diferenciándose de las escuelas normales reclamando para sí una competencia que estas no confieren, en cuanto al conocimiento disciplinar, científico y pedagógico. En este sentido se halla más próximo al campo académico

que al escolar. Y dada esta situación, se comprende que la competencia se establezca antes con el nivel superior universitario que con el campo normalista.

No obstante, según los estudios consultados para la mayoría de los institutos superiores la realidad se presentaría, justamente, de manera contraria a lo mencionado. Tal como lo plantea Tenti Fanfani (2010) *“Pareciera que también a nivel normativo, una serie de reglas y dispositivos regulan las prácticas y el proceso de enseñanza aprendizaje reproduciendo los de la escuela primaria y secundaria. Todo ello hace que ser alumno de un IFD parezca no tener mucha similitud con los habitus estudiantiles universitarios* (Tenti Fanfani, 2010, pág. 13)

Lo que el profesor de Historia entrevistado nos permite inferir es que el sí mismo de docentes y estudiantes del instituto no es similar al de la universidad, y esto es percibido por los estudiantes del ISP JVG. Es posible hipotetizar que esta rivalidad entre el campo superior no universitario y el campo superior universitario se da, posiblemente, con más fuerza entre estas dos instituciones paradigmáticas como lo son el Joaquín V. González y la Universidad de Bs. As, debido a la fuerza de su capital simbólico.

Recordemos que el sí mismo es un efecto institucional, una auto-percepción, configurada en un entorno institucional específico, que es asumida por el actor en cuanto a su rol dentro de la organización, que se extiende al yo individual.

En este punto no interesa establecer la “realidad” objetiva acerca de lo dicho sino la forma en que los sujetos perciben su propia práctica institucional y configuran su subjetividad en el curso de la misma.

Otro de los aspectos que emergen del análisis de las entrevistas es el hecho de que los aspectos laborales aparecen en un primer plano, en dos dimensiones: los estudiantes en tanto que trabajadores en general y los estudiantes en tanto que futuros trabajadores docentes. En los apartados que siguen exploraremos ambos aspectos.

IV.4 ESTUDIANTES Y TRABAJADORES

Si bien es común que los estudiantes en el nivel superior (sea universitario o no) trabajen, podemos hipotetizar que esta situación es más frecuente entre aquellos que cursan en los profesorados.

Al respecto vale recordar que las entrevistas no fueron tomadas al azar, sino que - como en la mayoría de los muestreos de estudios cualitativos- se han seleccionado los sujetos de manera intencional y acorde a la oportunidad de entrevistarlos. Sin embargo no se han seleccionado estudiantes que anticipadamente supiéramos que trabajaban.

Pese a ello casi todos los entrevistados trabajan y han mencionado la importancia que revestía el hecho de trabajar en relación con sus oportunidades de cursada, y demás cuestiones vinculadas a las posibilidades de estudiar en el instituto

Veamos lo que dice una joven militante política, estudiante de historia acerca de su situación

*“...la gran mayoría de la población que cursa en los profesorados, son gente que trabaja, por lo que cursas en contra turno al horario de trabajo”. **Entrevista Nº 5***

*“Por ejemplo, yo el año pasado trabajaba a la tarde, entonces cursaba todo a la mañana. Ahora trabajo a la mañana, y curso todo a la noche. Se cursa casi todos los días, un turno completo”. **Entrevista Nº 5***

A su vez subraya algo significativo acerca de otros compañeros:

“En algunos turnos, sobre todo en el turno noche, hay mucha gente grande (40 o 50 años) que viene con la idea de cursar y terminar, imaginate, llega un día y no hay clases por que el docente renunció, (...)...termina dejando o trabando mucho la cursada...”.

Veamos lo que dice esta otra joven de 22 años, soltera, que trabaja en una juguetería, que dice estar avanzada en el profesorado de matemática:

“Podes hacerlo en bloque y que la carrera te dure los cuatro años con la residencia o no. En mi caso no pude, trabajo muchas horas, para mantenerme, y hago un poco más de la mitad de las materias que deberías ser por año. Ponele en 1er año son

siete materias y yo hice cinco y dos las hice en el año siguiente junto con materias de segundo año. Así en los demás años". Entrevista Nº 6

Por su parte, un joven de 21 años, residente en La Matanza, estudiante de la carrera de historia, empleado administrativo:

"...yo tengo un tiempo, yo del Joaquín salgo a la una y tengo tres horas de descanso que uso para estudiar dentro del Joaquín hasta la hora de entrar a mi trabajo que entro a las cuatro de la tarde". Entrevista Nº 7

"...me quedan tres horas. Yo estoy cerca, del Instituto donde voy a estudiar y del trabajo estoy cerca, no estoy lejos, puedo estudiar dos horas y media estando en el Joaquín. (...)"... yo hago ocho materias y estudiar siempre para las ocho materias siempre resulta complicado. Hay veces que por suerte me dan un franco y lo utilizo para estudiar". Entrevista Nº 7

Por otro lado una mujer cursando la segunda mitad de sus cuarentas, maestra de inglés, que cursa el profesorado de inglés, dice:

"Estoy en el tramo final, pero viste, es difícil estudiando y trabajando. La mayoría de los que cursamos en inglés es así. Ya trabajan desde antes de recibirse porque faltan muchos maestros. Sobre todo en zona sur de la ciudad". Entrevista Nº 8

Algunos de los que cursan el profesorado ya trabajan como docentes, debido a que la oferta no alcanza para satisfacer la demanda.

"Me agrada mucho la escuela en la que trabajo. El cargo que tengo es un interinato y cuando salga a concurso, vaya a saber quién lo titulariza. Por el momento no estoy interesada en cambiar. De cambiar quiero trabajar con grupos de vulnerabilidad. (...) Como te dije, sobre todo en inglés hay muchos compañeros que no se recibieron pero igual están trabajando". Entrevista Nº 8

"... me encantan los números, tengo fascinación por todo lo que se puede hacer con ellos. Siento que puedo explayar mi creatividad con las matemáticas. Siempre fui muy bueno en matemáticas, con lo cual fue fácil decidirme...Además me parece muy importante el área de las matemáticas para la Educación futura de todos los alumnos. Entrevista Nº 9

Sea que el estudiante se desempeñe como docente o como empleado o en otras áreas laborales, es un trabajador, y como tal, la elaboración del sí mismo en tanto que actor institucional responde también a esta condición social que muchas veces va de la mano también de su condición económica, étnica y familiar.

“..me parece que el estatus o historia de esta institución los hace venir acá desde lugares muy distantes y ese plus de sacrificio aún en condiciones económicas muy adversas en algunos casos...” **Entrevista N° 13 (prof)**

Estudiantes, futuros docentes

La docencia como salida laboral cualificada inmediata, es un motor importante e influye en la opción por el profesorado. La universidad parece una opción poco adecuada en función de las expectativas de inserción laboral en la docencia, en un período relativamente corto. En cambio aparece sí como una opción de formación intelectual una vez resuelto el problema laboral.

*“Ustedes piensen, que a diferencia de la UBA , acá hay mucha gente que viene a terminar el profesorado rápido, porque ven que en ser profesor hay una salida laboral inmediata, es decir, en 4 o 5 años a lo sumo, uno puede terminar una carrera y te pones a laburar...en parte es lo que me paso a mí..yo empecé a cursar unas materias en la UBA y dije “Esto no lo termino nunca más!” entonces me vine a hacer el profesorado, lo terminé rápido y me pongo a laburar! Y después estudio con tiempo en la UBA, sin ningún problema...” **Entrevista N° 5***

Dimos una prueba de idoneidad escrita, que una vez aprobada nos habilitó a un coloquio oral. Lo di y me anote en el distrito 19, que decían que faltaban muchos profesores, después tomé este cargo como interina. Tengo 32 horas en esta escuela. E8 ingles

*(...) Tiene una gran variabilidad de materias que hacen específicamente hacia el profesor no? la salida de un docente destinado a diferentes materias. **Entrevista N° 7***

Tal como sucede con otras áreas laborales, a menudo la inserción en el campo del trabajo docente en el nivel medio y/o superior no universitario requiere disponer de un capital social estratégico previo, de manera de poder ingresar al ejercicio profesional. Otra estrategia es optar por un pos-título que otorgue un puntaje importante a fin de calificar. En el caso de quien tiene una licenciatura universitaria, ve necesario realizar el profesorado.

*“...es importante conocer a alguien que ya esté trabajando en el sistema de educación, porque si no es muy costoso el recorrido que hay que realizar para poder anotarse para ingresar al mismo y poder trabajar” **Entrevista N° 9 (est)***

“ me recibí y al año siguiente volví a la facultad...me fui a buscar el título de profesora porque la licenciatura no te servía para nada...yo fui a buscar el título de profesora porque me di cuenta que con la licenciatura no me alcanzaba para trabajar...Entrevista N° 13 Prof.

De alguna forma estas reglas obturan el ingreso al campo en el cual el actor no se ha formado, ya se trate de la docencia en los profesorados no universitarios como en los universitarios. Se reproduce de esta manera un sistema de tipo endogámico que se manifiesta en el hecho de que los porcentajes de docentes procedentes de los ISP en la universidad son pequeños, a la vez que la proporción de docentes formados en las universidades que trabajan en los ISP probablemente no alcancen la tercera parte del total de los docentes institutos. Para el instituto caso estudiado aquí, podemos inferir un porcentaje promedio de alrededor el 30%, pero lamentablemente sólo pudimos contar con dicho dato para el año 2002 (ver cuadro N° 9, cap III.3.). En este punto nuestras hipótesis son coincidentes con lo señalado por el estudio de Tenti (2010) quien plantea que de los docentes formadores *“Un cuarto de ellos tuvo una experiencia docente en el nivel superior universitario durante los últimos 10 años; (...)”* (pág.18)

Interesa señalar que no hallamos divergencia con lo que plantea el estudio ya mencionado de Tenti Fanfani en el cual queda claro que: *“...es probable que la lógica del recorrido para ocupar una posición docente en un ISFD tenga ciertas particularidades asociadas con las características de los agentes: es probable que no sea la misma para un profesional universitario común (un contador, un abogado o un sociólogo) que para un docente titulado en los ISFD.* ((Tenti Fanfani, 2010, pág. 18)

Podemos conjeturar que estas reglas de juego sirven a la preservación de la estructura de los campos respectivos, acorde a lo que podemos inferir tanto de las entrevistas a docentes y estudiantes del ISP JVG, como de los datos relevados de fuentes secundarias.

Además de los signos identitarios que presta la pertenencia a un campo profesional específico, existe un imaginario social acerca de la institución, que tiene importancia decisiva a la hora de decidir el ingreso al JVG. En las entrevistas se pone de manifiesto el capital simbólico de la institución:

*“Bueno...la verdad ya estando en la secundaria, todos hablaban de su prestigio, en especial mis profes...entonces en cuanto egrese me decidí y no lo pensé. Me anote directamente, ya que para mí es importante ser egresado del Joaquín, te da chapa...no es lo mismo que recibirse en otro lugar! **Entrevista N° 9***

*“...porque el Joaquín tiene esa mística de ser un instituto de excelencia y yo como siempre tuve la iniciativa de ser docente, de estar parado frente a un aula, la mejor formación dicho por los profesores es el instituto JVG. Es por la excelencia que tiene en la salida hacia los docentes no?” **Entrevista N° 7***

*“Lo bueno es que en cuanto digo que estoy estudiando en el Joaquín, se me abren todas las puertas y me reciben con mucho respeto... ¡Y cómo te comentaba antes da chapa!!...y aunque te parezca mentira es muy importante a la hora de buscar trabajo”. **Entrevista N° 9***

*“Considero que la preparación que ofrece el instituto JVG es muy completa, por otro lado muchas veces me quejo del altísimo nivel de exigencia que demanda. **Entrevista N°8***

A menudo como primera opción aparece la UBA, pero luego se opta por la realización del profesorado en el JVG, especialmente cuando existe una recomendación y/o un referente cercano, como un familiar o un docente.

*“Di examen de ingreso en arquitectura y cursé casi un año. También hice el CBC para Psicología. Pero me termine convenciendo con el profesorado de inglés... Cursé Inglés en un instituto cuyos docentes eran egresados y egresadas del JVG. Fui preguntando y me lo recomendaron, así lo elegí. Me queda lejos, bueno, a trasmano, pero intento cursar materias con horarios seguidos”. **Entrevista N°8***

Cuando terminé le pregunte al profesor que te conté dónde podía estudiar el profesorado y él me contó que había estudiado el en Joaquín V. González. Una amiga mía quería estudiar para ser profesora de historia. Nos pusimos a buscar y se nos complicaba en el hecho que mucha gente nos decía que vayamos a la

facultada a estudiar, yo podía ir a la de exactas y ellas a Filosofía y Letras...”

Entrevista N° 6

*“Le preguntamos a la mamá de mi amiga que es maestra que pensaba y nos recomendó hacerlo en el “Joaquín” Ella se recibió de maestra ahí. Así llegamos las dos acá. Venir con una compañera fue importante al principio todo esto es muy nuevo y pareciera imposible de hacer”. **Entrevista N°6***

Los estudiantes cursan muchas horas, casi todos los días, de modo que el tiempo parece menos flexible que el de la universidad. No obstante, el profesorado permite cierto uso de los tiempos al parecer más apto para los estudiantes que trabajan, pese a que deben cursar casi todos los días muchas horas:

*“Por ejemplo, yo el año pasado trabajaba a la tarde, entonces cursaba todo a la mañana. Ahora trabajo a la mañana, y curso todo a la noche. Se cursa casi todos los días, un turno completo”.**Entrevista N°5***

*“Al principio cuando me anoté fui a una charla o un curso de una semana, bueh... no me acuerdo... que nos presentaron la carrera y nos mostraron un mapa con las materias y las correlatividades. Son materias anuales y están puestas por años. Podes hacerlo en bloque y que la carrera te dure los cuatro años con la residencia o no”. **Entrevista N° 6***

*“Es común entre los alumnos que digamos que un abogado se recibe antes que nosotros y es así. Solo puede cumplimentar el programa en el tiempo estipulado una persona que no trabaje y que tenga todas sus necesidades satisfechas en cuanto a comida y el cuidado de su ropa, por ejemplo”. **Entrevista N°8***

Para hacer la carrera en 4 años (duración formal de la mayoría de las carreras) hay que cursar entre 9 a 10 materias por año, dificultoso para muchos pues trabajan:

*“Podes hacerlo en bloque y que la carrera te dure los cuatro años con la residencia o no. En mi caso no pude, trabajo muchas horas, para mantenerme, y hago un poco más de la mitad de las materias que deberías ser por año. Ponele en 1er año son siete materias y yo hice cinco y dos las hice en el año siguiente junto con materias de segundo año. Así en los demás años **Entrevista N° 6***

Ello hace que los estudiantes con menos compromisos familiares por su juventud y su situación personal, encuentren un modo de llegar con los tiempos, optimizando sus usos a fin de realizar la carrera en el menor tiempo posible:

“...estar corriendo de un lado para otro y tener poco tiempo para estudiar, me hizo reflexionar en un nuevo modo de estudio que me resulta mucho más práctico y que creo que me resulta eficaz. Hice mi primera evaluación, la hice hace poco con ese plan de estudio y me fue bien y entonces ese tiempo, ese modo de hacer todo rápido, de falta de tiempo o de....me hace tener un compromiso más con respecto al estudio y me hace cambiar mi forma de pensar, mi forma de buscar mis tiempos,...”.

Entrevista N°7

“...yo tengo un tiempo, yo del Joaquín salgo a la una y tengo tres horas de descanso que uso para estudiar dentro del Joaquín hasta la hora de entrar a mi trabajo que entro a las cuatro de la tarde”. **Entrevista N° 7**

Otro elemento es el carácter restrictivo del ingreso a algunas carreras (éstas tienen diferentes requisitos de ingreso, consistente en un curso previo al ingreso. En otros casos basta simplemente con el nivel medio cumplido, como sucede con la carrera de Historia, pero se dan casos en los que deben realizarse cursos de nivelación y exámenes de ingreso.

“Pero hay un problema muy fuerte, ustedes piensen que algunas carreras son más restrictivas que otras. En el caso de la carrera de inglés, es una de las más restrictivas, en la medida, de que solamente pueden ingresar aquel que ya maneje de manera excelente el idioma..o sea, sino dominas perfecto el idioma no entras!”

Entrevista N°5

Algunos de los más jóvenes, encuentran cierta continuidad con la escuela media lo que resultaría en un facilitador del ingreso e integración a la institución. Esto es señalado también por los docentes y los estudios relevados ya mencionados.

“Los normales de todo colegio, comparten en la mayoría con los de la secundaria, sin el seguimiento de los preceptores claro”. **Entrevista N°6**

Para finalizar este apartado es pertinente señalar que el tiempo y esfuerzo que requiere la construcción de la subjetividad y el cuerpo en la institución a la que se

ingresa, implica diferentes inversiones de parte de los actores, a realizarse sobre la base de matrices de prácticas previas que pueden facilitar u obstruir dicha construcción, y que los actores reconstruirán en base a las estrategias que disponen.

IV.6. TÉCNICAS CORPORALES Y ESTRATEGIAS PROFESORALES

El espacio áulico deviene escenario a partir del momento en que profesores y estudiantes llegan a él y despliegan su accionar en un marco de referencia que tiene en la construcción del conocimiento el eje fundamental.

En dicho escenario el docente es el actor central, y a menudo ejerce una disposición teatral no bien asume su “personaje” y entra a “escena”. En esta escena, parte de los códigos que conforman el marco referencial del aula son construcciones ad hoc que se realizan entre cada docente particular y los estudiantes de su curso:

*“...no puedo estar todo el tiempo exponiendo, si estoy mucho tiempo parada me canso, entonces o círculo o cuando la clase no es muy numerosa y el espacio lo permite para mí lo que es ideal es la clase en semicírculo, estar todos en ronda, viéndonos la cara, todos y pudiendo conversar, me parece que ese tipo de **disposición espacial** facilita más las interacciones” **Entrevista Nº 12 (Prof)***

*“... en la clase, cuando se ponen a charlar, espero en silencio... Hasta que se dan cuenta y se callan. No hace falta que diga nada... es como una estrategia actitudinal...” **Entrevista Nº11 (Prof)***

*“Lo mío es totalmente intuitivo...la verdad es que yo me doy cuenta..pero responde a un estilo personal...incluso dentro del aula..porque yo a lo mejor no soy en muchos espacios tan extrovertida y en el aula me siento muy cómoda...me desplazo me muevo cambio los tonos de voz...me doy cuenta que ..bueno...hago muchos chistes...soy algo payasesca en el buen sentido...” **Entrevista Nº 13 (Prof)***

Los profesores ponen en acto un conocimiento práctico de su cuerpo y su potencial expresivo y los estudiantes comparten dichos códigos, aprehendidos en el contacto cotidiano con su docente.

En función de la interacción, algunos profesores tratan de organizar el espacio de manera menos convencional, disponiendo los pupitres o sillas en forma de semicírculo o círculo, para optimizar el contacto visual y las condiciones de la interacción, de manera que permitan los intercambios visuales y verbales entre los estudiantes y de éstos con el docente. Esta forma de distribución espacial requiere de un aula con dimensiones suficientes.

Cuando esto no es posible, entonces el docente generalmente circula, camina a lo largo del aula, tratando de llegar visualmente a todos y cada uno, estableciendo contacto personalizado entre él y cada uno de los estudiantes. De este modo se propone percibir en sus rostros, en su cuerpo y actividades, el clima de la clase, y a la vez darles a conocer sus propias percepciones a través de la operatoria expresiva de su cuerpo:

*“Uno llega y se sienta para hacer la introducción... uno espera a que lleguen ...y se acomoden y pensás que te vas a sentar... y después no...hay veces que si...cuando tengo grupos más o menos reducidos, o cuando empiezan a reducirse producto de las deserciones, ya trabajo un poco en ronda...en el normal que tengo menos alumnos definitivamente sse trabaja en ronda...” **Entrevista Nª.13***

*“... Al ser pupitres individuales permite una distribución adecuada a la circunstancia de la clase. Generalmente en semicírculo para escuchar al profesor. También forman grupos de 3 ó 4 alumnos para realizar trabajos de investigación, lectura, reflexión, producción de textos etc”. **Entrevista N° 11***

*“...necesito todo el tiempo **ver la respuesta de los alumnos**, ver si están bostezando, ver si tienen cara de aburridos, ver si están mirando el reloj, ver si hacen gestos de aprobación o si se sonríen, si hacen algún comentario gracioso, necesito sí, estar viendo el cuerpo...” **Entrevista N° 12***

*“Salgo cansada... No me gusta dar una clase tipo “robot”, porque considero que hay ciertas cosas a las que hay que ponerle más énfasis. No concibo dar la clase sin poner el cuerpo, porque camino, recorro el aula, gesticulo, cambio los tonos de voz, uso el silencio para pedir silencio o atención (un código que los alumnos ya han entendido)”.**EntrevistaNª11***

Este acuerdo tácito entre formas expresivas que comunican mutuamente se manifiesta en la percepción de un estudiante, que se refiere a esta presencia significativa del docente de la siguiente manera:

“A la hora de decir [yo estoy acá, al frente, ustedes me miran a mí]”. **Entrevista N°7**

En la medida en que el docente reclama atención con técnicas varias de carácter intuitivo, acompaña a menudo sus palabras con formas gráficas de representación, en la forma de síntesis en un pizarrón, por ejemplo, para facilitar la aprehensión visual de los conceptos:

“... también, necesito esquematizar lo que digo así que todo el tiempo me levanto del lugar y voy al pizarrón a hacer esquemas y cuadros. Necesito también esta cuestión que no quede solamente en la palabra sino que haya algo que visualmente vaya sistematizando lo que vamos conversando. E.12

*“hay veces en que uso términos y expresiones para interpelarlos un poco también desde el lugar en donde estoy..con media también...con más razón...pero siempre mediatizada por la palabra...el cuerpo y la palabra...esto de pararse cuando hay algo...” **Entrevista N°13***

Hallamos en los docentes una percepción bastante generalizada acerca de la importancia de la visualización para mejor comprender y fijar las abstracciones propias de algunos contenidos.

La importancia de la organización espacial forma parte del conocimiento práctico del profesor, que se constituye en un sentido práctico en términos de Bourdieu.

El desplazamiento continuo por el espacio áulico puede, luego de largos minutos, ser cansador, de modo que otra forma de potenciar su imagen y su percepción es colocarse a una altura cuyo nivel le permita alcanzar con la vista a una gran mayoría de sus estudiantes, y a la vez facilitar que éstos también lo perciban mejor. En función de ello, el escritorio funciona como tarima para un actor que reclama la máxima atención a su auditorio:

“Cuando las clases son muy numerosas y no puedo hacer esa disposición circular y los bancos si tienen una disposición de los alumnos frontal, lo que hago es acercar una mesa lo más posible a los alumnos y me siento arriba de la mesa. Para poder

*verles la cara a todos, no soporto, no puedo estar sentada en el escritorio y ver nada más la cara de los cuatro primeros necesito ver todo el tiempo las caras porque para mí sí, en eso sí estoy muy atenta a las expresiones de los alumnos, **Entrevista N° 12***

Hay un sentido de la proxemia que indica al docente cual es la distancia espacial adecuada, por lo cual dispone del mobiliario en función de la misma, acercando mesas y sillas o bien solicitando una redistribución espacial a los estudiantes. Hay que decir que ante esta solicitud, hay respuestas diferentes: algunos estudiantes se aproximan pero otros no, permanecen en los asientos elegidos desde el principio.

Lo dicho parece indicar que el sentido práctico acerca de las distancias que posibilitan un grado aceptable de comodidad durante la interacción, tanto para el estudiante como para el docente, varía con los individuos, su estado emocional y su disposición general en el momento de la clase.

Existen docentes que mantienen una distancia relativamente grande respecto de sus alumnos, se mantienen quietos en sus asientos detrás del escritorio y a veces leen la clase. Esto último suele ser mal visto por los estudiantes y una buena parte de ellos suelen interpretar este comportamiento como una falta en el manejo de los contenidos por parte de quien requieren solvencia, o alguna otra condición que vulnera la autoridad pedagógica. Esta percepción, independientemente de que coincida o no con los hechos concretos, muestra a las claras que a veces un solo gesto puede tanto, legitimar la actuación de una persona o desacreditarla y afectar su credibilidad, tal como la perspectiva de Goffman lo plantea.

En algunos casos, el hecho de que entre estudiantes y docente se interponga un escritorio es interpretado como la expresión de una distancia impuesta por la autoridad pedagógica, que de esta forma se propone dar visibilidad a su posición jerárquica. Ahora bien y considerando que toda acción social tiene también un contexto relacional, en ciertos casos la distancia corporal puede estar indicando que no se ha incorporado todavía el sentido práctico del ejercicio docente, y que

aún no se disponen de las técnicas y estrategias necesarias para lograr una buena comunicación :

“...una de sus primeras clases y se quedaba arrinconada al costado del pizarrón y en un ángulo de la clase. Que yo después le decía, después de esa clase, vení al frente, movete, no te escondas atrás del escritorio”. **Entrevista N°12.**

En algunos casos la proximidad suele ser rehuida por ciertos alumnos, aquellos que no desean ser individualizados ni establecer un contacto con el profesor. A menudo son los que se ubican en las últimas filas de asientos, los que parecen menos interesados en la clase, (en algunos casos probablemente lo sean), debido a que no han podido llevar el ritmo de la clase por distintos motivos, o bien temen ser interpelados de alguna manera por el docente y quedar en falta.

“...es una materia de primer año y se están conociendo,..en el primer tiempo es complicado volver a la ronda...me parece que hay algo ahí...hay un nivel de exposición...me parece que ellos creen que cuando uno hace ronda...(..) a lo mejor piensan que están expuestos...quieren siempre estar ahí atrás invisibilizados...acá tenemos algunas dificultades...en las aulas,..a veces no llegas al fondo...pero los ves por supuesto.. pero ...no llegas porque no pasás..no tenés lugar...por cómo están dispuestos muchas veces...” **Entrevista N°13**

La gestualidad juega un rol central en toda interacción, también en el caso de la relación docente-alumno. Tanto los profesores como los estudiantes escudriñan la mirada y las expresiones faciales y corporales, en busca de información acerca del decurso de la clase, de su clima, de su dinámica, tal como venimos destacando.

“...es importante verlos? Porqué?- Y si...porque uno lee en ellos ahí el cansancio la indiferencia la sorpresa la expectación..la confianza la desconfianza...muchos estados que ves en los chicos...de gratitud..me gusta leer en sus caras... me puedo equivocar...los que se duermen los viernes a la noche, los dejo incluso porque conozco situaciones...ya hasta sé sus historias...algunos trabajan todo el día”
Entrevista N° 13

*“Mirar a la cara. No va a ser más democrática la clase por eso...no alcanza..pero de todas maneras nos disponemos así..y además me gusta porque acá...se resistieron..a la ronda...”***Entrevista N° 13**

El docente introduce cambios en el ritmo sobre la marcha, a través de los silencios, los tonos de voz, la expresividad de sus manos, a fin de captar a su auditorio, lograr su aprobación, su interés, su participación.

“... mi carrera que está atravesada por la pasión y siento que a través de los tonos de voz, de las miradas, de las sonrisas o del gesto de las manos esta pasión se transmite a los alumnos, de la misma manera que los alumnos me transmiten el aburrimiento o el placer por lo que se está hablando o por lo que se está discutiendo”. **Entrevista Nº12**

“(....)No hace falta que diga nada... es como una estrategia actitudinal...”
Entrevista Nº.11

“...en el resto yo intento hacer una lectura de la mirada, de los cuerpos, de lo que el otro me está transmitiendo a través del cuerpo y en función de eso ajustar, no digo modificar totalmente...” **Entrevista Nº.12**

*Vas armando también tu clase en función de eso..hay veces que ..bueno basta.. me paso de hora..empiezan los movimientos...acomodan las cosas y ya es la hora...si ya es las diez...son muy educados también...”***Entrevista Nº 13.**

El cuerpo es un medio expresivo que juega un rol central en la interacción dentro del aula. Cada uno de los polos de la interacción “lee” en la gestualidad del otro, aquella información que le sirve para tomar decisiones sobre la marcha, y expresar y comunicar con mayor efectividad lo que se requiere comunicar a los fines de la acción.

“...y además también me llevan a reacomodar... esas miradas...mirá... de alguna manera re-disponen el trabajo corporal...yo ahí si veo aburrimiento..si veo algo de apatía, y ahí ya tengo que pararme de otra manera, cambiar el tono de voz o salgo con un chiste ...che se están aburriendo...los interpelo pregunto....para que vuelvan...” **Entrevista Nº 13**

Los docentes entrevistados, cuya palabra hemos reproducido arriba, reconocen que al momento de actuar no están plenamente conscientes de su cuerpo, de lo que trasmite su gestualidad, que se trata más bien de una disposición de carácter intuitivo, pero que sí están pendientes de la gestualidad de los otros.

Cuando existe una emisión consciente ya sea de discursos o de gestos, cuando antes que emanación, la actuación está regida por un grado importante de

intencionalidad consciente, la comunicación se vuelca hacia uno de los polos, el que tiene el control de la situación en pleno, volviéndose asimétrica. La simetría de la comunicación se restablece, según Goffman, cuando uno de los actores, el que define la situación, pierde el control expresivo y el dominio sobre la información que escapa de su cuerpo, (que eventualmente ha controlado durante algún tiempo durante la interacción), porque se ha concentrado más en la percepción y recepción de los mensajes que emana su auditorio.

Dado que en toda situación de interacción tiende a darse una relación de simetría, el docente, pese a ser quien define la situación, puede expresar inconscientemente aquello que ha tratado de ocultar, como por ejemplo el nerviosismo ante la instancia de comunicar o transitar un proceso de enseñanza.

*“Es como una cuestión instintiva te diría, de defensa, de quedarse atrás o de quedarse pegada al pizarrón al principio y después lentamente uno se va acercando a los alumnos de otro modo, acercando con el cuerpo, acercando con la voz, acercando con los gestos de otro modo. **Entrevista N°12***

Uno de los docentes entrevistados, profesora de prácticas refiere el modo en que guía al estudiante en la incorporación de ciertas técnicas corporales propias del ejercicio de la profesión, y del valor expresivo de su cuerpo:

*“...como profe de prácticas observo mucho el grado de tensión o relajación que tiene el alumno cuando da la clase. Porque también me parece que este es un indicador importante de cómo se posiciona frente al grupo y de cómo padece o disfruta la clase que está dando el alumno cuando hace sus prácticas”. **Entrevista N° 12***

*“Es muy interesante ver como de las primeras prácticas a las últimas, cuando un puede seguir el proceso de evolución de un alumno en las prácticas, se va observando cómo se va relajando con el correr de las clases. El alumno que al principio suele estar tensionado, muy serio, con el cuerpo muy encerrado (...) Que yo después le decía, después de esa clase, vení al frente, movete, no te escondas atrás del escritorio.” **Entrevista N°12***

En el proceso de formación, el docente aprende a dominar unas técnicas corporales adecuadas al ejercicio de su actividad, a través de las prácticas y reactualizando las modalidades que le transmiten sus maestros y formadores, no

sólo por vía informal, sino también por imitación de aquello que han comprobado, ha sido eficaz, tal como planteara Mauss.

De la misma forma que se aprende una gestualidad y unas disposiciones corporales, un hexis, también se incorpora un lenguaje propio de la práctica docente, lenguaje que además es percibido por el estudiante como claramente distinto de aquel que utiliza cotidianamente.

Uno de los estudiantes entrevistados manifiesta que la docencia conlleva la utilización de un lenguaje propio y adecuado, que ese lenguaje es común, hegemónico, y que denota la presencia de una autoridad pedagógica en el aula.

Ello implica una conversión (en el sentido que le da Bourdieu), en tanto adquisición de unas nuevas disposiciones para el habla. Los códigos de origen, los que se traen con el habitus primario deben ser convertidos, lo que implica todo el trabajo personal de incorporación del habitus profesoral. Así se refiere un estudiante:

“Eso es lo que se ve en las clases, y que los profesores nos hacen resaltar cuando usamos este tipo de lunfardo, diciendo que el día de mañana nosotros no vamos a poder estar frente al aula, frente a los chicos, hablando de ese modo, sino que lo que nosotros tenemos que presentar un tipo de hegemonismo, para demostrarles de que todavía hay una presencia de autoridad dentro del aula,...” Entrevista Nº 7

Las técnicas corporales del docente, tal como ya hemos dicho, también surgen de la imitación de los profesores que se han tenido a lo largo de las trayectorias educativas, en la medida en que se han considerado beneficiosas y útiles, aunque también simplemente porque inconscientemente se han aprendido unas formas de ser y hacer docencia en las experiencias previas a la formación. Esto ha sido destacado por otros estudios tales como los de Tenti y Alliaud, ya mencionados.

El trabajo docente además se expresa en el cuerpo a través de cierto tipo de malestares que a veces alcanzan el grado de patologías, pese a la carga libidinal que lo impulsa:

“...yo vivo contracturada, vivo con los hombros, con el cuello que me cruje para todos lados los días viernes sobre todo. Si creo que estamos sometidos a muchas horas de trabajo no en las mejores condiciones ... ”.Entrevista N°12

“...cuando aparecen las ganas el placer de estar con los alumnos, el placer que a uno le puede generar la tarea y demás hacen que las otras cuestiones uno las vaya sorteando, va a la masajista, se hace masajes, se relaja un poquito...” Entrevista N° 12.

“...yo siempre digo que te tiene que pasar algo con la estas enseñando...te tiene que enamorar...hay algo de la libido que se juega... que te tiene que estar pasando...te tiene que enamorar...” Entrevista N°13

Para cerrar este capítulo es importante dejar expresado que nos hemos centrado en los aspectos micro de la subjetividad y el cuerpo, tal y como las percepciones de los propios sujetos nos los presentan, intentando dar cuenta de los elementos institucionales que los van construyendo. Pero ciertamente, esa construcción debe pensarse como un complejo proceso que se da a lo largo de un tiempo y espacio que raramente corresponden solamente a una institución. Menos tratándose de los docentes formadores, que se desempeñan en otros niveles del sistema, especialmente el nivel medio. En cualquier caso hemos reflejado ciertas inscripciones corporales que se ponen en acto en el profesorado JVG (caso estudiado), que si bien y muy probablemente no se den solamente en sus aulas, son observables de la impronta institucional en la subjetividad y el cuerpo de profesores y estudiantes.

CAPITULO V

A MODO DE CONCLUSIONES. COROLARIOS PARA EL DESARROLLO DE UNA TEORÍA DE LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL CUERPO Y LA SUBJETIVIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO

“Encuentro en mi vida millones de cuerpos; (...) Han sido necesarias muchas casualidades, muchas coincidencias sorprendentes (y tal vez muchas búsquedas), para que encuentre la Imagen que, entre mil, conviene a mi deseo. Hay allí un gran enigma del cual jamás sabré la clave: (...)”

*“Fragmentos de un discurso amoroso(1998)
Roland Barthes pag.27*

El público estupefacto lo vio hacer esfuerzos denodados por levantarse, vacilar, todavía de rodillas, y finalmente enderezarse con los brazos caídos y la mirada vidriosa. El árbitro iba a interponerse a fin de evitar un castigo peligroso en esas circunstancias, pero Yepes armó su guardia y mostró una recuperación que provocó un entusiasmo incontenible en el estadio.

*Cuento: “Descripción de un combate o a buen entendedor”
Ultimo round
Cortazar pág. 10*

V.1. ACTORES ESCENARIOS Y PRACTICAS

En este capítulo nos proponemos recapitular respecto de algunas cuestiones, hacia una síntesis reflexiva que vaya más allá del caso particular estudiado mediante la inferencia de hipótesis. Consideramos que todo lo atinente al estudio de caso, en lo referente a la descripción hermenéutica de sus escenarios y actores, en función de nuestros objetivos, ha sido dicho, pese a que aún queden múltiples preguntas para futuras indagaciones. Los proyectos tienen fin a diferencia del proceso de investigación que no se detiene.

Nuestro propósito ha sido realizar (basándonos en la exploración intensiva de un caso particular) una comprensión fenomenológica de la imbricación entre el espacio social y sus habitantes humanos, a la vez que captar la dinámica comunicacional que los cuerpos despliegan silenciosamente en el marco de la

interacción social. Hallar un camino que nos acercara a este vínculo estrecho, a entrever la medida en que el marco de referencia se encarna en los sujetos, en sus cuerpos, en sus prácticas. Para ello nos centramos en un espacio social más íntimo que el de la sociedad en su conjunto: una institución educativa, y en particular, una institución de formación docente centenaria, origen de todo un sistema formador.

La aproximación fenomenológica a los escenarios nos permitió captar lo que ellos tenían para decirnos acerca de los actores sociales que los habitan y de sus prácticas, de la misma forma en que estos actores nos han hablado de los espacios en que éstas se desarrollan.

Con las dos citas del acápite hemos querido ilustrar, de manera literaria, las cuestiones emergentes que nos parecen coronan, en alguna medida, la tesis.

Por un lado Roland Barthes poéticamente resume lo que la apariencia corporal trasunta como hecho fenomenológico, todo aquello de la emoción que reclama y todo aquello de la impresión que provoca una presencia, todo lo que comunica, lo que habla silenciosamente.

Un cuerpo es más que un cuerpo biológico, si con ello queremos significar que es el canal que vehiculiza la impresión que se emana involuntariamente o se emite intencionalmente, hacia un otro que la percibe, que el cuerpo tiene su propio lenguaje y es tan enigmático como lo transmite la pequeña cita poética. Un cuerpo remueve una densa capa de significantes y significados dormidos en la inconsciencia y nunca se sabe cuándo y por qué ocurrirá: enigma del cual no se conoce la clave que permite descifrarlo.

Por el otro lado la prosa de Cortázar describe a un actor que lleva a cabo una de las actividades de mayor dramatismo, tanto por el escenario y los elementos de su fachada como por la presentación personal del actor, su apariencia y su gestualidad, así como la fuerza, a veces trágica, de las escenas. Allí el actor no requiere ningún esfuerzo extra para lo que el sociólogo canadiense denomina

“dramatización de la actividad”. Esto es, la espectacularidad del desempeño en sí misma causa una fuerte impresión en el público y no es necesario hacer nada para llamar la atención sobre la misma. Cuando esto no ocurre porque el trabajo que se realiza tiene poca proyección expresiva, el actuante a menudo desplaza una energía importante hacia la re-presentación teatral de su actividad o dramatización, a través de las fachadas tanto personal como escénica, de modo que según Goffman, el individuo muchas veces se enfrenta con un dilema: acción versus expresión. O se concentra en hacer bien su trabajo o actividad, o se concentra en hacerla visible, espectacular, trascendente, en fin, valiosa y costosa. De modo que puede suceder que quienes sean buenos en una de estas tareas no lo sean en la otra: quien hace bien su trabajo a menudo no es un buen comunicador de la importancia del mismo, en forma parecida a lo que en nuestro lenguaje cotidiano queremos expresar cuando se le dice a alguien que tiene que “saber venderse”, para que se valore su trabajo. En alguna medida el docente parece pertenecer al primero de los casos, los que desarrollan bien una tarea más bien modesta en lo que respecta al despliegue escénico de la actividad.

Pareciera que la fuerza expresiva de los escenarios del campo educativo formal con el tiempo ha ido decayendo. Los signos que conferían a la escena pedagógica un carácter especial tienden a desaparecer. Los uniformes y guardapolvos blancos, los modales circunspectos dentro del aula, una clasificación jerárquica del espacio pedagógico, el uso de unas técnicas corporales estrictas, (productos de una disciplina escolar inflexible, basada en la ejercitación temprana destinada a docilizar los cuerpos y normalizar las conductas) así como el uso de una tecnología específica, sustentada en la cultura del libro, la lectura y la escritura, todo ello está siendo transformado y con ello está cambiando sensiblemente la vida íntima de las instituciones educativas. Y con esto no queremos decir que todo pasado fue mejor, simplemente señalar el sentido en que vemos se están produciendo los cambios.

La distancia social y simbólica- que a principios de siglo- ponía al docente en un lugar social prestigioso, investido no sólo de autoridad pedagógica sino también

social, con el tiempo ha ido disminuyendo. El discurso acerca de la misión cuasi sacerdotal del docente asimilaba su trabajo a una actividad vocacional de gran poder expresivo, el sacerdocio.

Veamos la liturgia de la iglesia católica: requiere de elementos como el hábito clerical, el púlpito, el cáliz y la hostia, el coro y la música, los rezos. Un uso del cuerpo de los fieles y del oficiante de la misa y sus ayudantes altamente codificado por una serie de gestos inconfundibles que transmiten significados potentes además de la sumisión a la autoridad. Un marco arquitectónico peculiar, cuya acústica permite escuchar el sacro silencio de la imploración y los cánticos rituales, todo lo cual confiere a la escena religiosa la capacidad de afectar el ánimo de una manera profundamente dramática y de diferenciarse de las escenas profanas⁸³. Algo similar sucede en toda liturgia, sea cual fuere la religión, pues se ponen en acto unas técnicas corporales de carácter ritual realizadas con gran despliegue escénico y expresivo.

Ese discurso ha sido reemplazado por el de la profesionalización, en el mejor de los casos, o con el que considera a la docencia como un trabajo asalariado más, discurso asumido por los mismos docentes. Quizá por eso se da el reclamo frecuente de los docentes por un mayor reconocimiento simbólico y material de su labor. Esto que es en cierto modo contradictorio, podría enmarcarse en estas transformaciones, a las que cabe agregar por cierto, otras de tipo estructural. Es en este marco que cabe interpretar los testimonios de aquellos docentes que sienten y enfatizan que se requiere una gran inversión libidinal para desarrollar esta actividad, así como el despliegue escénico que a menudo se lleva a cabo, dentro del aula, de forma intuitiva antes que formalmente aprendida, especialmente en los niveles más altos del sistema.

⁸³ Si bien se han ido introduciendo cambios en la liturgia, como por ejemplo la introducción del idioma y aún de modismos locales así como ritmos populares en lugar de música sacra, la estructura fundamental de los escenarios y fachas características del rito religioso católico se mantiene.

A los fines de la comparación de las liturgias religiosas y escolares, la memoria personal tiene guardada una escena pedagógica que solía transcurrir en silencio cuasi sagrado. Visto ahora a la luz del trabajo de tesis, esas interacciones sociales entre los alumnos, y de éstos con las autoridades pedagógicas, imponían un uso del cuerpo específico. Ciertas técnicas corporales, - parte de ellas con un claro carácter ritual, como la ceremonia del inicio y del fin del día, la forma de recibir, tomar y llevar la bandera o de colocar la banda en el pecho del abanderado, para mencionar algunos momentos que se han fijado en la propia memoria-, suponían un estarse atento a los códigos de comportamiento adecuados y una observación cuidadosa de los procedimientos que se debían aprender, generalmente por imitación. Y hay que decir también que este ceremonial instituía todo un sistema clasificatorio del alumnado: una individualización que ubicaba a cada uno en un rango determinado, así como lo hacía también el cuadro de honor. La formación en fila y los brazos extendidos tomando distancia, indicaba cual era la proxemia que debía regir los cuerpos. Las formas correctas de sentarse y de tomar el lápiz, de pedir permiso o solicitar la palabra, de dirigirse a la autoridad, etc. en fin, toda una secuencia de actividades escolarizadas que tiene un ritmo propio, supone una clasificación del espacio y del tiempo así como unas técnicas corporales específicas.

Al igual que ha sucedido con la liturgia religiosa, en la escolar también se han introducido cambios, se ha flexibilizado en lo que hace al componente ritual, al que las sociedades actuales son muy poco afectas.

Lo dicho arriba se puede aplicar también para todos los niveles, incluido el nivel superior no universitario y universitario, aunque claro está, con las peculiaridades que caracterizan a los escenarios y actores de cada uno de ellos. Un elemento común parece ser una tendencia hacia la des-clasificación del espacio y el tiempo áulicos. El régimen temporal y espacial del aula que hace a las entradas y salidas, la ubicación de los actores, los momentos pertinentes para cada actividad, incluso el tipo de actividades y procedimientos que se llevan a cabo, y por tanto, los usos del cuerpo de docentes y estudiantes, así como el carácter de sus relaciones e

interacciones, han ido cambiando. En este marco de referencia, las técnicas corporales tienen un carácter más instrumental que ritual.

Actualmente los escenarios pedagógicos especialmente en el nivel superior, tienden a vaciarse de libros y cuadernos (y aún de fotocopias) y comienzan a reemplazarse por celulares, tablets, netbooks y notebooks, pendrives y directorios en la nube. Se accede a una memoria externa, a la manera de una prótesis mnémica, que permite disponer de los datos rápidamente para su uso. Hoy no se pide a los estudiantes que guarden cuadernos y apuntes para evitar que se “copien”, se les pide que apaguen sus celulares siempre conectados.

Este tipo de acceso a la información se realiza de manera directa, a menudo sin mediación del docente. Por el contrario, a veces el alumno cuenta con información de manera casi simultánea al momento en que el docente anuncia un tema mencionando apenas un dato, y antes de que pueda desarrollar una explicación. Pareciera cumplirse aquí también lo que planteara Sennett (2006), en relación con las transformaciones culturales del Nuevo Capitalismo: se estaría desarrollando una tendencia a la desaparición de los cuadros mediadores, aquellos que establecen los puentes comunicacionales entre los sujetos. Ahora bien, la educación no es una mera adquisición y acumulación de información, es un proceso de construcción socialmente mediado por la comunicación personal.

Cabe agregar que las nuevas escenas educativas tienen elementos tecnológicos que producen una viva “impresión” al observador, pero conjeturamos que esas impresiones están asociadas a la idea de que la mediación humana no es imprescindible. El conocimiento aparece como un mero capital informativo de carácter instrumental que puede ser adquirido desde el momento en que se accede a la tecnología, que lo pone a disposición de los usuarios.

Recordemos que todo ritual supone un mediador entre la entidad sagrada y el mundo profano y que las sociedades actuales en un mundo cada vez más racionalizado, tienden a prescindir de ellos, sociedades desencantadas como diría Weber, en las que no obstante pareciera que pugna por emerger el

encantamiento soterrado por otras vías. El mundo virtual es un mundo reificado y si se quiere encantado, que parece estar adquiriendo en la vida social un lugar privilegiado.

Mucho se ha dicho sobre los efectos democratizadores de las nuevas tecnologías, cuestión que excede a este trabajo. Sin embargo y en cuanto al protagonismo del docente, éste parece difuminarse ante la forma inmediata en que buscadores y redes ofrecen un capital informativo que es confundido con el capital cultural producto del proceso educativo, del pensamiento elaborado por el sujeto. A tal punto es así que los estudiantes suelen desarrollar con naturalidad cierta disposición para el plagio a partir del copiar y pegar los contenidos de internet, y suelen asombrarse cuando se les informa que dicha práctica puede acarrear sanciones, que se considera deshonestidad intelectual. No es aquí el lugar adecuado para conjeturar las formas que podría adoptar la educación en un futuro, aunque las nuevas tecnologías sin duda serán fundamentales en la reconfiguración de los sistemas educativos.

Espacio social y Escenario: una distinción conceptual

En este punto hemos podido inferir a partir del trabajo con los datos, el análisis y su interpretación teórica, que los escenarios son algo más que espacios sociales ya dados, sino que son construcciones de los sujetos, que reflejan sus prácticas y también constituyen las condiciones de posibilidad de las mismas.

Al respecto creemos haber superado el nivel meramente descriptivo de los escenarios, de sus fachadas y características particulares, propias del instituto JVG, y estar en condiciones de aportar una perspectiva sociológica más rica para comprender algunas dimensiones de los escenarios educativos en general.

Toda institución social, podemos acordar con Durkheim, es anterior a los sujetos cuando nacen, y posee un estatuto de objetividad respecto de los mismos, pero requiere de los sujetos para existir. **En este punto se puede afirmar que toda institución se hace cuerpo y subjetividad en los individuos (y en sus prácticas) y que a la vez éstos hacen a la institución, de modo que no se**

trata solamente de socialización a lo Durkheim, sino de un sistema activo de socialización-negociación.

Toda persona que ingrese a una institución establecerá con ella necesariamente, un compromiso y una adhesión importantes. Deberá asumir una definición de su yo acorde a su marco de referencia y sus modos de ser y hacer legítimos. Sin embargo la configuración de la subjetividad, consiste en una estructuración siempre en acto, en una negociación constante entre las demandas al yo que impone el sí mismo institucional y el propio ideal del yo que trae el sujeto, producto de su socialización primaria. La relación entre el sujeto y la institución es fundamental y consideramos que es allí donde se elabora la materia subjetiva que nos constituye como seres sociales.

Todo actor social desarrolla su actuación pública en escenarios a los cuales debe llegar y presentarse de la forma adecuada, lo que establece una diferencia importante entre la vida pública y la privada.⁸⁴

Si bien las fachadas de los escenarios están tipificadas socialmente, revelan también ciertos rasgos relacionados con la actuación de las personas que desempeñan allí su actividad. Los actores sociales también deben presentar su persona de la manera adecuada; sus fachadas personales, sus apariencias, deberán responder a las formas legitimadas por la institución y orientarán al observador sobre que se puede esperar de ellos, e incluso darán indicios sobre su prestigio social. El cuerpo socialmente tratado en tanto que portador de signos de distinción y el frente del escenario, ambas fachadas, escénica y personal, son complementarias una de otra. Se coordinan, merced a la opacidad de la alquimia social que naturaliza lo social, en función de los estereotipos culturales en general,

⁸⁴ La subversión de estas pautas, que la nueva cultura somática trae aparejada, genera una polémica acerca del borramiento de los límites modernos entre la esfera de la vida pública y privada, por el cual las escenas íntimas se convierten en espectáculo, en la búsqueda quizá, de un nuevo encantamiento. Al respecto ver Sibilia, P (2008) La intimidad como espectáculo.

e institucionales en particular. Es allí donde vemos que las prácticas de los sujetos tienen un papel importante.

La descripción hermenéutica de los escenarios nos ha llevado a hipotetizar que los mismos responden, por un lado, a una tipificación cultural dada por, el tipo de institución, sus objetivos y la relevancia de su función social; por otro lado, dicha tipificación se complementa y articula con el marco de referencia particular de la institución, el tipo de actores sociales o personas que alberga y las distintas prácticas que éstos desarrollan. Esto último nos parece fundamental.

Al referirnos a los escenarios nos referimos a un espacio social en el cual desarrollan sus prácticas los distintos actores. Cada uno de ellos juega un rol importante en la dramatización de la actividad fundamental de la institución, esto es, todos contribuyen a que la actividad razón de ser de la organización resulte suficientemente significativa para ellos y para el público.

En este punto, si bien partimos de un modelo teórico analógico de tipo dramático, donde los escenarios y las escenas parecen estar ya “escritos” y “prescritos”, nosotros aportamos una perspectiva diferente, en cuanto sostenemos que los escenarios resultan de una negociación activa que los actores sociales realizan en los espacios que habitan dentro de las instituciones.

Dicho de otro modo, los escenarios son espacios humanizados por las actuaciones de los sujetos. En este punto hablan de ellos, de sus prácticas, de sus percepciones y de su mundo emocional. No solamente constituyen el terreno preparado para la representación de una escena ya escrita.

Todo escenario es un espacio “socialmente tratado”, que resulta de las prácticas de quienes lo habitan. Esto significa que no es una configuración fija, sino que está históricamente determinada, socialmente construido y re-construido por las prácticas cotidianas de unos actores determinados.

Ahora bien y justamente este razonamiento nos permite comprender las transformaciones ya mencionadas del escenario educativo moderno, que parece

haber perdido su especificidad a medida que las nuevas tecnologías de la imagen, de la información y la comunicación se introducen en el aula y transforman las técnicas corporales, el “ser y hacer” del campo educativo, tanto de docentes como de estudiantes. Todo indica que los sistemas educativos del futuro van hacia un cambio radical del que todavía no sabemos demasiado.

El docente y la comunicación expresiva de sus prácticas

En la institución educativa pública de nivel superior estudiada, se desplazan y realizan diferentes actividades, autoridades, estudiantes, docentes, personal de mantenimiento y vigilancia, visitantes, y todos ellos aportan al mantenimiento de una dinámica interaccional.

En este punto y tal como ya lo mencionamos, el esfuerzo que ha de destinarse a la comunicación expresiva de los significados asociados a un tipo determinado de actividad depende, justamente, del despliegue escénico que requiera esta última.

Si bien como plantea Goffman, algunas actividades impresionan fuerte y espontáneamente dado el impacto visual de sus escenas, la docencia es una de esas prácticas en la que, por el contrario, el “medio” las apariencias y los modales son más bien modestos, especialmente en aquellos niveles donde no se usan uniformes distintivos ni otros signos específicos, y las técnicas corporales van perdiendo su carácter ritual. Comparémoslas con un liceo militar, o reparemos en las fachadas de los distintos establecimientos, los edificios de las distintas facultades por ejemplo. Todo ello indica la jerarquía social que detenta una determinada profesión y el mayor o menor esfuerzo que se necesita para comunicar, para hacer ver y hacer creer en su importancia.

Es por esto que probablemente se requiera, a menudo, un esfuerzo mayor para comunicar el valor social de la actividad educativa, a través de ciertos discursos y prácticas. Esto puede relacionarse también con lo que podríamos caracterizar como una modalidad un tanto histriónica de dar las clases, ciertas técnicas corporales y estrategias de comunicación que suelen desplegar algunos docentes durante su actividad áulica según apreciamos en algunos discursos profesoriales.

Si cada actor social desea causar una determinada impresión legítima y valiosa de su actuación, debe, no solamente mantener el dominio expresivo de su fachada, sino también transmitir su actividad de una manera que la presente realizando los aspectos socialmente tipificados como sobresalientes. A mayor ritualización más impresionante resulta una actividad.

En el caso del docente del mismo modo que unos pocos signos y modales pueden servir para dar realce a su actuación, la pérdida del control expresivo (esto es, pérdida de la potencia de la voz, duda, olvido, desconocimiento, etc) puede poner en duda la legitimidad de su desempeño, al menos transitoriamente y siempre en relación con un determinado público.

Al igual que en otros ámbitos de educación superior, el docente, en tanto que actor central, a menudo ejerce una disposición teatral no bien asume su “personaje” y entra a la “escena” pedagógica, cuyos códigos comunicativos son en gran parte, construcciones ad hoc de carácter intuitivo, que realiza conjuntamente con los estudiantes.

Una aproximación fenomenológica al escenario pedagógico del aula nos muestra que los profesores desarrollan un sentido práctico (Bourdieu, 2008), una captación de su propio cuerpo y su potencial expresivo (y el de los estudiantes), que unos y otros aprenden a descifrar y compartir a través del contacto cotidiano. Un sentido de lo que es la proxemia adecuada para los distintos grupos de estudiantes, les permite leer en la forma organizacional que adquiere el espacio en el aula, en las ubicaciones de cada uno de los estudiantes, sus estados subjetivos. Esta percepción semiconsciente, orienta y re-direcciona espontáneamente sus estrategias pedagógicas. Se trata ante todo de un sistema de disposiciones, de un sentido práctico del docente que tiene un componente fundamentalmente intuitivo, adquirido en la trayectoria educativa pero no necesariamente mediante técnicas formalizadas en los programas de formación docente.

Los estudiantes en el campo de lucha

Hemos apreciado como en la institución pareciera haberse generado un grupo de actores que contribuirían, sin saber que lo hacen, a reforzar el marco de referencia a través de la fuerza dramática de su actuación, comunicando una imagen potente e idealizada de la institución. Los estudiantes son parte importante de este grupo, tal como puede verse durante el desarrollo de conflictos que afectan a la institución al interior del campo, en relación con otras instituciones similares, o con los organismos oficiales.

Esa imagen idealizada y monolítica parece que se refuerza con cada nuevo conflicto, especialmente si este se da entre instituciones que se disputan el prestigio dentro del campo, o bien con instituciones mayores que pudieran tener injerencia decisiva en sus asuntos.

En este punto, no podemos ignorar que a veces los canales democráticos sirven como un medio eficaz para defender intereses personales o corporativos que no representan un interés común. Cuando esto sucede nos hallamos ante un tipo de ajustes institucionales por parte del individuo, que consiste en el uso personal de la institución para conseguir beneficios privados o corporativos, los llamados ajustes secundarios.

A la luz de nuestro trabajo, podemos inferir que toda institución educativa de nivel superior muy probablemente genera un grupo especializado de actuantes que se ocupa “naturalmente” de expresar idealmente a la misma, comunicar y mantener su mandato fundacional y su marco referencial. Sin embargo ello no significa que dicho grupo, sociológicamente hablando, se considere a sí mismo y conscientemente, llamado a realizar esta función. Sino más bien resulta ser un emergente institucional, sectores de la comunidad institucional que utilizan los canales burocráticos estatutarios de carácter democrático, para la defensa de intereses (que pueden o no estar en conflicto con otros sectores y/o actores internos), pero que al enmarcarse en las bases fundacionales de la institución obtienen un alto grado de legitimidad. Se trata de la militancia estudiantil.

Esta actividad de por sí es altamente expresiva y su carácter dramático se pone de manifiesto a través de los escenarios (mesas, carteles, folletos, actividades, asambleas, espacios y tiempos especiales negociados en la institución) productos de una práctica militante que se propone comunicar con fuerza la identidad idealizada de la institución.

No necesariamente los integrantes de este grupo militante llevan un largo tiempo en el establecimiento. En este punto nos parece pertinente señalar que no sería el tiempo de socialización institucional lo que haría a la conformación de este grupo que se considera a sí mismo como representante legítimo de la institución.

Todo parece indicar que en estos grupos se genera un compromiso fuerte con el ideario institucional, que tiene más el carácter de una adhesión “voluntaria” a su mandato, que al resultado de un proceso socializador dentro de la institución específica. Hemos citado testimonios de jóvenes recientemente ingresados con fuerte participación política y una fuerte identificación con las bases fundamentales del marco referencial, como la autonomía, mientras que otros con mayor antigüedad en la institución, no se sienten interpelados por este sí mismo institucional. En este punto, no parece suficiente la noción de socialización, pues éste es un proceso que lleva tiempo. Más bien parece resultar de la articulación de factores institucionales, sociales y biográficos. La fuerte adhesión al ideario de la institución parece fructificar en un sistema de disposiciones preexistente, en una matriz de socialización que vehiculiza la identificación del sujeto con la institución, especialmente si se tiene presente que los formadores docentes se hallan inmersos en diferentes instituciones educativas, en diferentes niveles, en calidad de docentes o estudiantes. Habría que ver la medida en que esto podría aplicarse a los actores de otras instituciones de nivel superior, por ejemplo, las universitarias, donde las dinámicas y tiempos tienen su especificidad.

Es probable que un sector de ese grupo está compuesto por los estudiantes más jóvenes, con menores compromisos familiares, que aún no tiene posibilidades concretas de ocupar posiciones de poder en la institución, ya sea en gestión o en

la actividad docente, y por ese motivo disponen de energía para invertir en la lucha política. Resultan ser el sector heterodoxo que se enfrenta a lo que consideran cierta ortodoxia de la gestión institucional, pero paradójicamente la heterodoxia consiste en recuperar el mandato fundacional, su prestigio y su génesis histórica, aquello que en definitiva resulta ser más ortodoxo, en el sentido de lo correcto y verdadero.

Se defiende así un origen idealizado, un capital simbólico frente al cual se opondrían intentos que lo desconocen o minimizan. Estos sectores que ocupan una posición subalterna en el campo, parecen disponer de la cuota de energía necesaria para interesarse en el desinterés de la actividad militante.

Por otro lado, quienes ocupan posiciones de poder probablemente necesiten emplear esa energía para cumplir con obligaciones que demandan mucha responsabilidad en relación con la existencia de la institución y su posición, tanto dentro del campo como en relación con otros campos, (y también para defender su propio lugar en la institución y en el campo).

En toda institución como en todo campo, se desarrolla una lucha por ocupar posiciones de poder, esto es, apropiarse de la mayor cuota del capital que está en juego en un campo de actividad determinado. Parte del poder que se ejerce consiste en la normalización del espacio y el tiempo institucionales. En torno a ello se dan disputas con resultados diferentes, a veces se trata de conflictos internos entre la gestión y ciertos grupos estudiantiles.

Aún sin alcanzar siempre el grado de conflicto, pueden darse rivalidades entre los distintos departamentos de carrera, o bien con otras instituciones de nivel superior, sean los institutos superiores de gestión privada o las universidades. En general se trata de la disputa en torno a un capital simbólico, un cierto honor de pertenencia. Esta lucha por el “ser” del instituto se suele configurar en relación con el capital simbólico de otra institución que se considera un referente importante.

Estas disputas se escenifican en formas idealizadas, a través de las distintas prácticas cuasi rituales que se desarrollan en la institución, entre ellas discursos y asambleas estudiantiles, escenarios significativos que rompen con las rutinas cotidianas y dan realce a su imagen pública.

Las ceremonias también consolidan y reafirman el mandato fundacional y la *raison d'être* de la institución, pues suponen el desarrollo de un espectáculo sui géneris, donde actores y escenarios expresan su creencia en lo que está en juego en el campo. La ceremonia anual de graduación por ejemplo, a la vez que refuerza el creer y hacer creer, constituyen un re-conocimiento de lo que es valioso para la institución y de su trascendencia social.

V.2 HACIA UNA FENOMENOLOGÍA DEL CUERPO SOCIALMENTE TRATADO

Una de nuestras hipótesis anunciaba en los desarrollos teóricos la **dobles existencia del cuerpo**.

El cuerpo humano tiene existencia objetiva y a la vez existencia subjetiva.

En este punto cabe considerar algunas cuestiones. La primera de ellas puede resultar demasiado obvia, pero es por eso que es necesario decirla. Me refiero a que toda persona hace una experiencia corporal, vive en una forma corpórea, a la vez que acompaña dicha experiencia con las categorías mentales que le proveen un significado acerca del cuerpo propio y ajeno, de la misma forma que dispone de otras categorías para pensar todo lo que habita su vida, y que sirven de orientación para la acción cotidiana.

Toda experiencia corporal que hagamos de nuestro cuerpo será a la vez social y cultural. Ello explica la relación intrínseca entre la experiencia sensible del cuerpo y el concepto con el cual se piensa la misma, se la clasifica, se le da un significado, se la ubica en un rango de fenómenos y se la incorpora a los esquemas de pensamiento y acción.

Más aún, podríamos decir que esa relación es genética, si con ello queremos expresar que la una y la otra nunca se dan por separado en la existencia personal.

La consecuencia de esto es que venimos al mundo, en cierta forma, con un “cuerpo” ya socio-culturalmente construido que nos recibe, en la medida en que pertenecemos a una clase y a un género, y en un futuro, también la profesión que elegiremos nos impondrá una fachada personal legítima. El lenguaje cotidiano de los jóvenes se vale de una expresión muy gráfica para calificar a quienes se afanan excesivamente por estas máscaras sociales: los demasiado preocupados por las apariencias son “careta”.

Por otro lado, no podemos pasar rápidamente la hoja de lo que nos ha aportado Merleau Ponty. Pues aún cuando nos referimos a la existencia objetiva del cuerpo humano, a diferencia de otros objetos y parafraseando al autor, la permanencia del cuerpo propio no constituye un caso particular de la permanencia de los objetos externos, sino que éstos últimos sólo nos son accesibles a partir de nuestra permanencia corporal. Esto es, los objetos existen en tanto y en cuanto los cuerpos de las personas humanas puedan hacer una experiencia significativa de ellos; existen en tanto somos capaces de enunciar que existen cuando observamos sus cualidades, y/o que tienen cierto valor de uso y de cambio, algún valor emocional o cultural, etc.

Dicho de otro modo, la perspectiva que nos permite acceder a la observación de una sola cara de los objetos dentro de nuestro campo visual, implica estar en un punto desde el cual no se tiene acceso a la observación in toto, del cuerpo desde el cual se observa. Desde esa posición solo es accesible una parte del propio cuerpo, (parte del torso, extremidades) en la que no está comprendido el órgano de la visión, que es el cerebro, ni la cabeza donde éste se encuentra, ni tampoco nuestro rostro, que nos identifica y donde se encuentran el órgano de la mirada. Para acceder al rostro y a los ojos, se necesita un reflejo especular, pero entonces perdemos la perspectiva de los objetos. En la medida en que somos quienes percibimos los objetos somos sujetos, y “fundamos” el mundo de los objetos.

Existe pues en la dimensión objetiva del cuerpo un elemento sui géneris, dado que su existencia objetiva es simultáneamente subjetiva, pues realiza la aprehensión

sensible y pensante, tanto del mundo externo de los objetos como del mundo interno, en y por la permanencia del cuerpo propio, mediante los órganos de la sensibilidad y el pensamiento.

A la vez, si los objetos son tales en la medida en que son percibidos por una persona, (cuerpo-sujeto), la consecuencia es que los objetos no son nunca totalmente objetivos, si con ello queremos significar que nos apropiamos de sus características esenciales, tal y como son independientemente de nuestra subjetividad. Ellos son precisamente como nuestras categorías de pensamiento y nuestra sensibilidad nos dicen que son. Y esto es relevante justamente cuando se trata de la percepción de las personas, dado que percibimos la apariencia y modales que presenta corporalmente.

Dicho esto, salta a la vista que el carácter objetivo del cuerpo tiene suma importancia cuando se analiza fenomenológicamente la situación en que el cuerpo de una persona, su apariencia, son percibidos por otra persona. Como cualquier otro objeto que ocupa un lugar en el espacio, los cuerpos de las personas que vemos aparecen investidos por las cualidades que percibimos. Hay que decirlo otra vez, nuestros esquemas de pensamiento y percepción, así como nuestro mundo emocional intervienen en la forma en que decodificamos los signos inscriptos en los cuerpos.

Sociológicamente ello tiene una gran implicancia, pues las personas son para nosotros según como las percibimos a través, no sólo de sus palabras y acciones, sino en principio, a partir de la apariencia y modales, de su fachada.

La fachada personal opera comunicativamente, como fuente de una información sociológica espontánea que es utilizada por los actores sociales. En este punto, si bien los marcos teóricos de Bourdieu y Goffman tienen punto de confluencia, el concepto de fachada nos remite a una herramienta de comunicación fundamental en la interacción cara a cara, que informa algo más que la procedencia social, el origen social de los sujetos,

Pese a los puntos de contacto con la categoría de hexis corporal, dimensión del habitus (que contribuye a la construcción de pre-juicios y anticipaciones respecto de las personas, y por tanto prefigura las prácticas), el concepto de fachada (apariencia personal y modales) de Goffman, no se focaliza en el mecanismo por medio del cual se reproducen las desigualdades sociales en forma simbólica y en los procesos de socialización inherentes que hacen a los sistemas de clasificación social. Se centra prioritariamente en los aspectos comunicacionales, antes que en la clasificación tácita que opera en toda interacción. En este punto el concepto de habitus no aborda de manera tan minuciosa la micro-fenomenología de la interacción: las técnicas corporales y las estrategias de búsqueda de información que los actores sociales llevan a cabo, necesariamente, en sus actuaciones cotidianas, en el marco de alguna actividad, a los fines de sustentar el escenario de la sociabilidad y el marco de referencia de la misma.

De esta manera, el cuerpo y su apariencia fungen como un texto escrito, en el cual se leen las formas socialmente tipificadas en que debe realizarse la interacción. De esta forma cada uno de los participantes, en un escenario dado, llega a saber (o mejor dicho, cree saber) qué puede esperar del otro que tiene enfrente, el carácter moral que lo inviste, cómo debe dirigirse a él, cual es su estatus, como está definida la situación entre ambos, es decir, quien tiene el poder de definir los términos de la actuación conjunta, en definitiva quien tiene una cuota mayor de poder en la relación social y como ha desarrollarse la interacción. Pero también comunica esta misma información al otro polo de la interacción. Esto es lo que Goffman llama la simetría de la comunicación.

Por supuesto que se trata, en Goffman a igual que sucede en Bourdieu, de un saber ser y saber hacer, tanto como de un hacer ver y hacer creer. Goffman parece enfatizar especialmente este último aspecto: el “hacer ver y hacer creer”. Esto se da cuando uno de los actores se concentra en la “emisión” de ciertos signos, de ciertos significantes, de manera intencional y preponderantemente consciente, a los fines de la simulación y el engaño, para poner la definición de la situación a su favor y obtener algún resultado que de otro modo no obtendría. Este

juego estratégico demuestra que en algún momento la simetría de la comunicación queda interrumpida. Debido a esta forma de enfocar las relaciones sociales se ha considerado que en la perspectiva goffmaniana, los actores sociales son eminentemente cínicos.

Al margen de esta crítica que no interesa aquí profundizar, parece cierto que la vida social discurre a menudo como un escenario teatral en el cual unos actores pretenden convencer a su audiencia de una realidad idealizada y, en el peor de los casos, mentirosa.

Esto es observable en las diferentes formas del engaño al que podemos estar expuestos en nuestra cultura mercantilista. Si como dice (Bauman, 2008) estamos en sociedades de consumidores, que nos exige “vendernos” también como una mercancía con un alto valor, es probable que nuestras sociedades tengan componentes cínicos no descartables para el análisis sociológico.

La simulación y la mentira constituyen estrategias bastantes conocidas en la lucha por el poder, cualquiera sea el campo. Sin embargo en la perspectiva micro-sociológica de la interacción, el análisis también va más allá. Según nuestro enfoque el sujeto llega a “creer” en su actuación y en su importancia.

De modo que el cinismo solo no alcanza a definir exactamente qué sucede en la alquimia de las interacciones sociales. Este punto también es manifiesto en el enfoque de Bourdieu, quien sostiene que el habitus es una forma de ser, un saber ser y hacer además de un hacer ver y hacer creer. Resulta así que para ambos sociólogos aunque expresado con distintos conceptos, es necesario creer en la actividad que se desarrolla en un campo, creer en su valor y trascendencia, conocer y reconocer, ver y hacer ver el valor de la propia actividad.

Ser y tener un cuerpo

Este doble estatuto del cuerpo, su existencia objetiva, impregna también **el hecho del cuerpo en su existencia material**. En tanto que organismo biológico tiene

una existencia temporal marcada por el nacimiento, el crecimiento y la desaparición.

En este aspecto huelga decir que para nacer y crecer todo cuerpo-organismo requiere consumir energía que trasmuta en carne y huesos y esto lo hace en el hábitat que comparte con los demás especímenes de la especie, lo hace en sociedad. Por tanto su misma existencia biológica ya es social, en tanto lo social define sus condiciones de vida, las cuales harán (o no) que los cuerpos difieran en cuanto a posibilidades de nacimiento y desarrollo. Sabemos que muchos de los problemas de aprendizaje tienen origen en las condiciones sociales desiguales que hacen a la desnutrición y por lo tanto al desarrollo pleno del sistema neurológico de los niños. También la talla, se sabe, ha variado históricamente, y la disponibilidad de mayor y mejor dotación de alimentos está en relación directa con esa variabilidad, trans-histórica y trans-geográfica, o al interior de un mismo país, según sus regiones. No vamos a extendernos al respecto.

El **cuerpo** por lo tanto no deja de ser social por ser biológico, al contrario, su carácter biológico es ya social, sin por eso negar la especificidad de la biología y caer en un reduccionismo sociologista.

No existe vida conocida sin experiencia corporal. Sin existencia biológica no existe forma de vida humana conocida por la especie en su hábitat terrestre. Por lo tanto en este aspecto es posible enunciar que somos un cuerpo, pues si no somos un cuerpo no tenemos la posibilidad de ser de otra manera, en este espacio y en este tiempo. A tal punto, que no somos para nada conscientes de que somos un cuerpo, simplemente somos personas y nuestro cuerpo forma parte de ese “ser” indiviso. Normalmente el cuerpo se ausenta de la conciencia cotidiana y sólo se aparece cuando **las circunstancias que se ciernen en torno a él constituyen una amenaza a la continuidad de la vida de la persona. La persona siente entonces que tiene un cuerpo que se le opone.**

Ya el hecho mismo de sabernos personas requiere de un cuerpo con un cerebro con capacidad para simbolizar, pues sin él no hay acto cognitivo posible. La

existencia corporal humana tiene la cualidad de ser una existencia consciente, mientras que el cuerpo de otros animales no humanos, es sólo experiencia, sin consciencia de existencia. Desde el momento en que sabemos que somos uno y el mismo en el tiempo, que permanecemos en una identidad, nuestra memoria nos informa que seguimos siendo un individuo (indiviso). Esta permanencia del yo individual, pese a los cambios, crea la percepción de que tenemos un cuerpo que es algo distinto de la persona. Dicho esto queda claro que el cuerpo se sustenta también en una existencia simbólica, que por cierto está en relación con la experiencia que de él hacemos. Nos vemos y re-presentamos como teniendo un cuerpo que nos pertenece.

Y tal como hemos dicho anteriormente, nuestra experiencia corporal está mediada por las percepciones y re-presentaciones que tenemos respecto del cuerpo en general, por lo que cabe considerar que experiencia, percepción y conceptualización, van juntos en la existencia personal.

En este punto recordemos que las distintas experiencias y concepciones dominantes acerca del cuerpo han tenido variaciones a lo largo de las distintas épocas en la historia humana, y en lo que nos toca más de cerca en esta tesis, en occidente.

La concepción dualista de nuestra cultura occidental judeo- cristiana refuerza la percepción dual de que tenemos un cuerpo y un alma, o si se quiere, de que existe un orden somático y un orden síquico, regidos por leyes totalmente inconmensurables. El “yo” psicológico se presenta escindido del cuerpo al punto de que a menudo desconoce aquello del sufrir síquico que se hace cuerpo, que se hace síntoma. Esto es, lo que pasa en el alma se origina también en el cuerpo y viceversa.⁸⁵

⁸⁵ En este punto valga recordar que Freud vio en unas normas sociales que afectaban la sexualidad femenina a fines del siglo XIX, la causa de los síntomas de lo que llamó conversión histérica, ganándose con ello un lugar entre quienes rescataron al cuerpo de un destino menor y subvalorado.

Sin embargo las tipificaciones socio-históricas del cuerpo pueden ser re-significadas a su vez, en el curso de la experiencia corporal y el concepto dominantes, justamente allí donde se produce la intersección de lo socio-histórico y lo biográfico.

Los cambios en las últimas décadas del siglo XX trajeron consigo una cultura somática diferente y también unos significados diferentes acerca del cuerpo, que, hay que decirlo, propiciaron el desbloqueo epistemológico de un nuevo objeto de estudio social.

No caben dudas de que en nuestras sociedades la importancia de la imagen como medio cultural ha ido in crescendo, y el valor de la apariencia corporal parece ser el centro de los nuevos códigos culturales que van tomando forma.

El cuerpo como constructo conceptual-experiencial.

Con la modernidad la experiencia del cuerpo se despegó del mundo medieval, y trajo con ella un nuevo concepto y significado del cuerpo humano, un concepto materialista del cuerpo: el cuerpo máquina. Los siglos XVI y XVII son siglos muy significativos también en relación con esta experiencia y concepto de cuerpo en las sociedades occidentales.

El hecho de poder traspasar la opacidad del cuerpo sacralizado por la religión judeo-cristiana, hizo posible, Da Vinci y Vesalio mediante, conocer su interior, su anatomía y su fisiología. Visibilizar lo que hasta entonces constituía un misterio oculto a la mirada y al conocimiento: el cuerpo negado y a la vez sacralizado era puesto por primera vez ante los ojos humanos y se revelaba como un mecanismo perfecto, opera magna de Dios.

La ciencia basada en la observación objetiva se abrió paso de esta forma, a través de un conjunto de saberes no eruditos, populares del cuerpo, que no obstante persistieron y aun persisten.

Pese al sustrato de técnicas corporales y una medicina ancestral -recogidas por las prácticas tradicionales en el pensamiento y experiencia popular- las ciencias

físico naturales revolucionarían las categorías dominantes del pensamiento occidental, instrumentándose ese conocimiento en varios campos, entre ellos la medicina y la tecnología aplicada a la producción. Ambos fueron centrales por la gran influencia que han tenido en la configuración del mundo moderno y sus significados.

En el campo de la medicina, disciplina normalizadora por excelencia como bien planteara Foucault, se impuso fuertemente el modelo del cuerpo máquina que tanto Descartes como Harvey (y los que siguieron investigaciones fisiológicas), contribuyeron a concebir.

Los conceptos de la anatomía y la fisiología sirvieron para pensar la instrumentación del cuerpo: cómo hacer del cuerpo humano una máquina eficiente. Al entrar el cuerpo en el campo de la racionalización, entra irresolublemente en el campo del poder, ese poder que Foucault ha denominado “disciplina”.

Si bien históricamente el cuerpo humano siempre fue presa del poder, ahora se trata de un poder basado en la racionalidad instrumental, sustentada en el conocimiento analítico y detallista del cuerpo humano aportado por las ciencias naturales. Es el cuerpo, locus de la fuerza de trabajo antes que la encarnación de una persona, una máquina cuya energía es productora de plusvalor.

Al ser el cuerpo, como diría Mauss, la principal herramienta del hombre, las nuevas técnicas corporales aplicadas a la producción por el taylor-fordismo acrecentaron la alienación del cuerpo en el nuevo sistema socioeconómico creado por el modo de producción capitalista, volviéndolo cada vez más máquina y menos cuerpo-subjetividad.

Por otro lado, la misma práctica médica opera sobre un cuerpo concebido como un sistema mecánico compuesto por subsistemas de la misma índole, que pueden ser tratados, eventualmente, por separado y por especialistas. La persona como tal parece haberse diluido en el cuerpo medicalizado.

Así como el campo social se ha fragmentado en esferas de acción especializadas cada una con sus propias normas de funcionamiento, el cuerpo también se ha fragmentado en subsistemas que parecen funcionar con una lógica desconectada del individuo-(indiviso). Actualmente dentro del campo médico de las neurociencias y las ciencias de la psiquis, surgen discusiones debido al doble estatuto patológico de ciertas afecciones que tienen una existencia y una denominación en el campo de la psiquiatría y otra en el campo de la neurociencia. Esta revolución en ciernes que también cuestiona el dualismo cuerpo mente, se debe en parte, a las nuevas tecnologías aplicadas al diagnóstico por imagen que hacen posible “ver” la activación de ciertas zonas cerebrales ante manifestaciones de índole “mental”. Pero este tema nos excede, por lo cual nos limitamos sólo a mencionarlo.

Como hemos visto, conviven con la perspectiva erudita significados ligados a la tradición, el folclore y la religión, que tendrán mayor o menor presencia en los distintos estratos de la población, dependiendo del capital cultural incorporado, de su conexión y contacto con las tradiciones y el grado de religiosidad que profesen.

Lo cierto es que estas estructuras de pensamiento y significados nos preceden, tienen un carácter objetivo que se transmiten con la educación. Esta puede ser de carácter espontáneo, por el contacto entre generaciones distintas o bien, puede tratarse de la educación formal. En este último caso, las instituciones estatales cumplen una función fundamental al transmitir el concepto erudito, dominante, de cuerpo, como el único legítimo, o bien, al ofrecer una recuperación de otras miradas y otras experiencias y de revisar su carácter de constructo social así como el relativismo de las tipificaciones dominantes respecto, fundamentalmente, del género y la sexualidad.

En nuestras sociedades toda persona, como entidad bio-psico-social, es sujeto y como tal goza de un estatuto legal que la habilita a tener propiedades, entre ellas y primera, la de su propio cuerpo. Este hecho implica que cada persona puede disponer de su cuerpo acorde a su voluntad, voluntad inalienable, salvo para

aquellos cuya estatuto legal no alcanza el de la persona humana, de lo que la historia tiene muchos casos⁸⁶. Hoy la propiedad de la imagen genera litigios por el uso que las redes suelen usar de imágenes privadas que no han sido autorizadas a circular públicamente. En este punto parece estar claro que la persona tiene un cuerpo, sobre el cual, incluyendo su imagen, tiene derechos legítimos de propiedad.

Ahora bien el concepto de persona en la medida en que implica aspectos, fundamentalmente jurídicos legales y psicológicos, difumina el hecho sociológico de que la persona es fundamentalmente un cuerpo-subjetividad. No existen dos entidades sustancialmente diferentes, cuerpo y psique han emergido de un mismo proceso social e histórico de construcción.

Dicho esto es posible sostener la hipótesis de que “subjetividad” es aquello que emerge de la no conciencia de la dimensión perceptiva en nuestra visión del mundo, de modo que ésta se aparece como realidad “en sí”. Al tomar conciencia del acto perceptivo, que como una pantalla de color tiñe nuestro modo de ver y sentir lo real, nos hacemos conscientes del carácter de constructo que tiene el mundo, desnaturalizamos lo que llamamos “realidad”. Pero esto no es accesible de modo inmediato a la conciencia. Vale acotar que en virtud de la falta de un concepto unívoco de “subjetividad”, aquí la definimos como los aspectos de la personalidad que proceden de la conciencia colectiva y que el individuo incorpora por medio de la socialización como forma de ser, tanto del pensar y el actuar, como de la apariencia personal. Ahora bien no se trata de una imposición sino de una negociación, merced a unos recursos estratégicos que se dirigen a conciliar la

⁸⁶ En este punto la esclavitud y la servidumbre constituyen una negación de los derechos de la persona; esto podría ser una de las explicaciones del por qué los conquistadores españoles, por ejemplo, insistieron en sostener que los aborígenes no eran personas. Lo mismo ocurrió en el mundo antiguo donde los esclavos eran considerados instrumentos parlantes, pero no personas y menos ciudadanos. Como sabemos la mujer no ha corrido mejor suerte en tiempos antiguos. Y en las sociedades modernas hace relativamente muy poco tiempo que ha estado adquiriendo algunos derechos sobre su cuerpo a la vez que debe todavía luchar por otros.

definición institucional del yo con el yo psicológico, en el encuentro de lo social con lo biográfico. En este sentido el sujeto realiza un trabajo sobre sí mismo, en el sentido bourdieuano, al incorporar un habitus, no como destino, sino como configuración de recursos y estrategias que se ponen en acto en las relaciones sociales.

Todo cuerpo-sujeto, toda persona al ser objetivamente percibida por otra, se ofrece al conocimiento en la forma de una percepción, con lo cual ya está investido con los esquemas cognitivos y perceptivos de quien lo percibe, por sus emociones y experiencias más profundas, incorporados en su devenir como ser social y por tanto socializados. Por eso percibimos a la persona como un todo moral, como un tipo social y emocional, justo en el momento en que percibimos su apariencia y modales, su fachada corporal.

Se dice que nos enamoramos de una imagen compuesta por elementos complejos de nuestra primera socialización. Para el poeta, el amado colabora con esa idealización, alentándola y confirmándola mediante una serie de signos emitidos en gran parte a través del cuerpo. El sociólogo por su parte tendrá quizá una perspectiva algo cínica si incorpora a su versión de los hechos, la simulación y la mentira que el cuerpo entreteje en la comunicación, o se ocupará de la formalización de las parejas matrimoniales y en las familias. Para el neurocientífico el amor puede verse al escanear la zona del cerebro que se enciende cuando el corazón arde, cuando la emoción invade el cuerpo. El fisiólogo mide las hormonas, evalúa el dosaje del amor y predice su nacimiento y su muerte. En fin, todo depende entonces del punto de vista, que como dice Bourdieu es la vista desde un punto.

Desde ese punto, en nuestro pequeño mundo académico, nos enamoramos también de una imagen, creemos en el valor del campo académico y participamos de rituales que nos confirman dicho valor. Hemos asumido un compromiso con la definición del sí mismo universitario que vale apuntarlo, nos ha obligado a poner el cuerpo día a día hora a hora, para elaborar un documento. Luego vendrá la

ceremonia que además de confirmarnos ha de perpetuar el ser intrínseco de la institución educativa a la que pertenecemos. Por lo demás, no corresponde olvidar la aspiración fundamental que anima a todo tesista, de haber aportado un nuevo conocimiento, aún si fuera modesto.

Bibliografía de la Tercera Parte

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino 1*. Bs.As.: Centro editor de América Latina.

Bauman, Z. (2008). *Vida de consumo*. Buenos Aires: FCE.

Birgin, A. (1997). "*Las regulaciones del trabajo de enseñar: Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia.*". FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 2013, de <http://www.flacso.org.ar/publicaciones/tesis/birgin.zip>

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Bs.As.: Troquel.

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

F. M. Hillert, M. J. Ameijeiras, C. Bravin, R. Gamarnik, F. Gispert, C. Loyola, L. Roccella, L. Tarrío. (2013). Encuentros y desencuentros entre especialistas docentes y especialistas en funciones no docentes en Educación. En A. S. (comp), *Investigación Educativa: Venezuela en Latinoamérica (Parte I)*. (págs. 229-240). Caracas, Venezuela: Siglo XXI.

Filmus, D. (1999). *Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Bs.As.: Troquel.

Goffman, E. (1984). *Internados*. Buenos Aires,: Amorrortu.

Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bs.As.: Amorrortu editores.

Keiper, W. (1911). *La cuestión del Profesorado Secundario. 2º edición aumentada*. Buenos Aires: Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

Morgade, G (comp). (1997). (1997,comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*. Bs.As.: Muiño y Dávila.

Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Bs. As.: IICE/UBA, Muiño y Dávila.

Samaja, J. (1995). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: E.U.D.E.B.A. .

Sibilia, P (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE

Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente : opiniones, valoraciones y expectativas* . Buenos Aires: 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación, 2010. .

Varela, J, Alvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

ANEXO

METODOLÓGICO

Anexo N° 1

<u>Instrumento/fuente</u>	<u>Dimensiones</u>	<u>Muestra</u>
Plan de Entrevista	Aspectos generales y subjetivos de las U.A focales: profesores y estudiantes	10 estudiantes y 6 profesores del JVG. Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2013 y 2014. 1 Registro completo de Asamblea estudiantil
Plan de Observaciones	Aspectos observables de la institución y sus actores,(fachadas) referidas a escenarios, prácticas y la presentación personal.	20 Observaciones in situ en diferentes escenarios de la institución en diferentes días y por diferentes observadores durante el mes de mayo 2013
Documentos institucionales	Normativa y mandato fundacional puestos en relación con la adhesión que los sujetos prestan a los mismos. Marco referencial.	17 Detalle* ver abajo
Otras fuentes: páginas web, capturas de pantalla de internet, folletos, gráficos y fotografías varias.	Dimensiones atinentes a la Institución su génesis y su estructura. También aportaron datos sobre algunas prácticas y características ecológicas del instituto.	Detalle** idem
Fuentes secundarias	Fueron de consulta ineludible a los fines de abordar aspectos históricos, contextuales y estructurales, referidos al universo de las instituciones de formación docente.	Detalle*** idem

*** Detalle de Fuentes: Documentos institucionales**

- 1) Decreto de Fundación (1904)
- 2) Reglamento Orgánico del Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. Gonzalez. Aprobado 1994. Modificación al Decreto 8736 3/10/61
- 3) Marco Institucional desde el que se abordan los cambios curriculares. 2004
- 4) Nota al Ministro de educación del GCBA.(Sileone) 2006.
- 5) Posición ante la cuestión curricular. Informe del equipo de profesores de Metodología y del Rectorado, diciembre 1999
- 6) Fundamentos para la permanencia de la carrera de Cs.de la Educ.2006.
- 7) Reglamento del curso de especialización para profesores(1997)
- 8) Propuesta institucional: "Análisis de los lineamientos curriculares para la formación docente de grado" Comisión de Proyecto de actualización Curricular del Consejo Directivo.(1999)
- 9) Reglamento de alumno libre (2007)
- 10) Resolución de Consejo Directivo N° 24/2006
- 11) Resolución de Consejo Directivo N° 6 /2009 "2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
12. Reglamento de Biblioteca
13. Modificación de dos artículos del Reglamento del alumno libre
14. Reglamento de equivalencias (2007). Modificado en el año 2008.
15. Reglamento de selección docente (2011)
16. Discurso del Rector Keiper (1914)
17. Extracto del diseño curricular del Departamento de Ciencias Naturales

**** Otras fuentes: páginas web, capturas de pantalla de internet, folletos, gráficos y fotografías varias**

- 1) EDAPI - ENCUESTA "¿A DÓNDE VAN LOS GRADUADOS?"
- 2) Presentación de resultados preliminares EDAPI - ENCUESTA "¿A DÓNDE VAN LOS GRADUADOS?"
- 3) Informe en página JVG de EDAPI
- 4) Página internet change.org (petición del JVG) dirigida al ministerio con motivo de la Homologación de planes para los ISP.
- 5).Actividades culturales (en página JVG)
- 6). Folletos varios de agrupaciones estudiantiles

7) Fotografías y gráficos

*****Fuentes secundarias**

-Censo Nacional de docentes, establecimientos, matrícula y estructura de 1994.

-*"La Educación Argentina en cifras" (2012)*, elaborado por el Departamento de Metodología y Análisis de Datos de la DINIECE;

- Anuario estadístico 2012, de la Dirección General de Estadísticas y Censos. (Ministerio de Hacienda GCBA) sobre la base de datos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010,

-Boletín DINIECE "Temas de educación. Los formadores de docentes del sistema educativo argentino" 2007;

- Documento de investigación Programa de investigación "Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente" Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Informe final de una investigación coordinada por el INFD y la Red Propone. Coord. I. Capellacci.

- Cuaderno **03**. Serie Estudios Nacionales "Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, Valoraciones y Expectativas". 2010. Coordinador E. Tenti Fanfani. Instituto Nacional de Formación Docente.

Anexo N° 2

Listado de cuadros

Cuadro N° 1: Establecimientos de Formación Docente No Universitaria y Matrícula, según años, a nivel nacional

Cuadro N° 2: Población de 3 años y más que asiste a un establecimiento educativo por nivel de enseñanza según grupos de edad y sexo. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Cuadro N° 3: Estudiantes que están en el Nivel Superior No universitario y Universitario, según edad y sexo, año 2010 (%)

Cuadro N° 4: Docentes en actividad en el sistema educativo argentino en el Nivel Superior No universitario de Formación Docente, según máximo nivel educativo alcanzado. Año 2004. Valores relativos (porcentajes verticales)

Cuadro N° 5: Población según año y género (universo de estudiantes de grado y posgrado del JVG)

Cuadro N° 6: Los estudiantes del JVG (elaboración propia en base al relevamiento anual matricula)

Cuadro N° 7: Cantidad de estudiantes del JVG que provienen de países extranjeros según año

Cuadro N° 8: Docentes en actividad según año y % de varones en el Instituto Superior Joaquín V. González

Cuadro N° 9: Formación de los docentes del ISP JVG

Anexo 3

Listado de gráficos

Gráfico N° 1: Aumento de la Matrícula - 1996-2010 (Elaboración propia)

Gráfico N° 2: Porcentajes de mujeres inscriptas en el Nivel Superior No Universitario en la Ciudad de Buenos Aires según Sexo-2012

Gráfico N° 3: Porcentaje de docentes formadores en sectores estatal y privado

Gráfico N° 4: Porcentajes de varones docentes activos en el nivel superior no universitario- Años 1994-2004

Gráfico N° 5: Porcentaje de mujeres y varones de la muestra

Gráfico N° 6: Nivel educativo de los padres de los estudiantes en porcentajes. (Elaboración propia)

Gráfico N° 7: Cantidad de Hs que trabajan los estudiantes (%) Elaboración propia

Anexo N° 4

MATRICULA TOTAL (ENTRE REINSCRIPTOS, NUEVOS INSCRIPTOS Y NUEVOS INSCRIPTOS A OTROS AÑOS) - 1999-2014 (SIGUE ABAJO HASTA 2014)

Cuadro 1: Crecimiento de la matrícula por carrera según género (1999-2007)

		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
1.Prof. Castellano, Literatura y Latin	Varones	148 25%	159 23%	156 23%	201 25%	238 25%	193 24%	S/D	198 22,44 %	197 24%
	Mujeres	429	521	530	606	728				
	SubTotal	587	680	686	807	966	796	936	882	832
2.Prof.Ciencias Económicas	Varones	80 28%	101 23%	100 27%	133 30%	139 30%	S/D	S/D	128 29%	92 28%
	Mujeres	205	240	266						
	SubTotal	285	431	366	440	467	265	474	441	329
3. Prof.Cs.Jurídicas, Políticas,Sociales	Varones	45 33%	44 26%	58 29%	63 27%	70 27%	72 28%	S/D	220 61%	58 29%
	Mujeres	90	127	141						
	SubTotal	135	171	199	233	262	254	223	362	200
4. Prof. Ciencias Naturales	Varones	74 20%	26 6%	78 18%	93 19%	106 20%	103 19%	S/D	43 15%	23 12%
	Mujeres	300	330	354						
	Subtotal	374	416	432	484	522	539	405	291	198

5. Prof. Filosofía	Varones	17	18	39	44	54	72	S/D	52	59
		29%	27%	39%	37%	41,5%	44%		48%	46%
	Mujeres	41	48	62						
	Subtotal	58	66	101	120	130	163	136	108	127
6 Prof. Física.	Varones	21	19	25	38	46	53	S7D	65	29
		41%	38%	41%	53%	50%	52%		53%	56%
	Mujeres	30	31	36						
	SubTotal	51	50	61	72	92	102	82	122	52
7. Prof. Francés	Varones	5	3	4	7	8	14	S/D	9	9
		8%	6%	7%	10%	11%	19%		11%	12%
	Mujeres	61	47	53						
	SubTotal	66	50	57	69	71	75	44	82	77
8. Prof. Geografía	Varones	126	132	151	182	178	180	S/D	145	119
		34%	35%	34%	40%	37%	35%		37%	37%
	Mujeres	243	250	291						
	SubTotal	369	382	442	458	486	516	462	387	325
9. Prof. Historia	Varones	615	693	799	858	1007	1040	S/D	1157	1078
		48%	49%	51%	51%	50%	49%		50%	48%
	Mujeres	659	731	778						
	Subtotal	1269	1424	1577	1685	2010	2125	1860	2315	2248
10. Prof. Inglés	Varones	209	80	-	27	27	30	S/D	20	27
		90%			13%	13%	15%		11%	14%

C. común	Mujeres	23	788	-						
	Subtotal	232	868	-	203	203	200	175	175	191
11. Prof. en Inglés (EGB)	Varones	2 5%	12 7%	24 11%	18 10%	18 10%	37 28%	S/D	3 3%	9 10%
	Mujeres	39	163	203						
	Subtotal	41	175	227	185	185	132	135	101	89
12. Prof. Italiano	Varones	5 14%	7 13%	9 14%	13 15%	18 18%	17 15%	S/D	14 11%	5 4%
	Mujeres	32	47	54						
	Subtotal	37	54	63	84	99	111	130	125	128
13. Prof. Inglés	Varones	65 8%	80 9%	81 10%	85 12%	67 10%	S/D	S/D	5 1%	66 11%
	Mujeres	717	788	741						
	SubTotal	782	868	822	697	697	678	657	604	602
14. Prof. Matemática y Astronomía	Varones	249 26%	311 29%	317 28%	318 27%	464 28%	417 29%	S/D	321 61%	1072 27%
	Mujeres	714	778	831						
	Subtotal	958	1089	1148	1198	1663	1459	1354	527	400
15. Prof. Psicología y Cs.de Educación	Varones	15 8%	26 13%	24 11%	33 11%	49 11%	57 12%	S/D	34 12%	30 11%
	Mujeres	178	180	200						
	Subtotal	193	206	224	287	428	482	393	273	283

15 bis Prof. en Matemática	Varones								177	202
									23%	26%
	Mujeres									
	Subtotal								759	783
16 Prof. Química	Varones	12	14	16	28	38	50	S/D	37	34
		16%	17%	18%	25%	29%	30%		33%	27%
	Mujeres	63	70	74						
	SubTotal	75	84	90	114	133	164	151	113	126
17. Prof. Técnicas Informáticas aplicadas a Computación	Varones	56	66	99	118	143	195		151	174
		33%	27%	30%	38%	47%	42%		43%	47%
	Mujeres	114	178	235						
	SubTotal	170	244	334	307	306	468	339	353	367

Sigue 2008-2014

		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1.Prof. Castellano, Literatura y Latin	Varones	165	211	91	63	56	181	51
		23%	27%	23%	21%	22%	29%	25%
	Mujeres							
	SubTotal	708	787	388	297	253	621	208
1.bis Prof. Lengua y Literatura	Varones							3
	Mujeres							
	SubTotal							11

1.Bis Prof sup. En Ciencias de la Administ	Varones						36	42
	Mujeres							
	SubTotal						137	152
2.Prof.Ciencias Económicas	Varones	80 27%	74 26%	39 24%	27 26%	9 26%	10 23%	5 23%
	Mujeres							
	SubTotal	298	289	165	105	34	43	22
3. Prof.Cs.Jurídicas, Políticas,Sociales	Varones	42 22%	48 24%	72 35%	19 25%	16 26%	7 35%	3 25%
	Mujeres							
	SubTotal	188	200	206	77	62	20	12
3.bis Prof en ciencias jurídicas	Varones							16
	Mujeres							
	SubTotal							64
3. bis Prof.Cs., Políticas, orientación Jurídicas	Varones				32	-	5	3
	Mujeres							
	SubTotal				163	42	24	25
3.bis bis. Prof. en ciencias políticas	Varones						11	9
	Mujeres							

	Subtotal						32	31
4. Prof. Ciencias Naturales	Varones	16 11%	11	7	3	-		
	Mujeres					-		
	Subtotal	149	114	61	27	-		
4. bis Prof. en Biología	Varones						109 23%	117 23%
	Mujeres							
	Subtotal						479	499
5. Prof. Filosofía	Varones	44 41%	48 45%	45 38%	31 47%	58 69%	59 46%	67 50%
	Mujeres							
	Subtotal	108	107	118	66	119	129	134
6 Prof. Física.	Varones	33 58%	30 51%	39 49%	48 41%	54 54%	48 55%	
	Mujeres							
	SubTotal	57	58	79	118	100	87	
7. Prof. Francés	Varones	6 10%	6 11%	13 16%	12 16%	16 20%	23 12%	
	Mujeres							
	SubTotal	59	57	79	76	96	84	
		139	150	158	165	179	175	

8. Prof. Geografía	Varones	42%	43%	42%	47%	44%	44%	
	Mujeres							
	SubTotal	329	350	372	351	408	398	
9. Prof. Historia		1137	1169	1236	1225	1185	1246	1297
	Varones	48%	51%	52%	52%	51%	53%	50%
	Mujeres							
	Subtotal	2364	2306	2394	2348	2335	2356	2614
10. Prof. Inglés C.común	Varones	-S/D	31			8	9	
	Mujeres							
	Subtotal	163	166			79	95	
11. Prof. en Inglés (EGB)	Varones	20 21%	6	4	26	5	3	
	Mujeres							
	Subtotal	97	135	106	188	82	48	
12. Prof. Italiano	Varones	8 6%	8	91	20	15	19	21
	Mujeres							
	Subtotal	139	139	388	139	118	135	121
13. Prof. Inglés	Varones	61 11,5%	62	14	79	95	106	

	Mujeres							
	SubTotal	530	504	59	616	669	693	
14. Prof. Matemática y Astronomía	Varones	¿			15			
	Mujeres							
	Subtotal	¿			92			
14. Prof. Matemática	Varones	284 28%	169 19%	271 30%	279 30%	265 30%	281 30%	
	Mujeres							
	Subtotal	1032	900	929	944	887	949	
15. Prof. Psicología y Cs.de Educación	Varones	31 14%			9	8		2
	Mujeres							
	Subtotal	226			69	51		24
15.bis Prof. Psicología	Varones		12	4		14	20	26
	Mujeres							
	Subtotal		60	108		127	178	172
15.bis bis Prof. Ciencias de la Ed.	Varones		19	9		20	15	17
	Mujeres							
	Subtotal		131	44		77	82	72
		31	39	30	39	39	43	

16 Prof. Química	Varones	26%	26%	24%	25%	31%	29%	
	Mujeres							
	SubTotal	121	150	126	156	127	148	
17. Prof. Informática	Varones	153	181	3	209	195	217	
		43%	48%		54%	48%	54%	
	Mujeres							
	SubTotal	352	374	12	384	409	402	
18. Economía	Varones			3	4	5	175	
				11%	11%	10%	44%	
	Mujeres							
	SubTotal			27	35	48	398	

**MATRICULA TOTAL (ENTRE REINSCRIPTOS, NUEVOS INSCRIPTOS Y NUEVOS INSCRIPTOS A OTROS AÑOS)
POR AÑO SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA**

AÑO	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ciudad de Buenos Aires	3.161 54%	3.339 51%							
GBA	2.479 42%	2.971 45%							
Resto de Prov.BsAs	251 4%	228							

Total	5.891	6.538							

1,10%

MODA

Año 1999: Las edades más frecuentes se ubican para todas las carreras de grado en el intervalo de edad correspondiente a los 25-29 años. En los postítulos de 30-39 años

En el 2000: hay una leve suba en algunas carreras, sobre todo en los postítulos: en algunos de ellos de 45-49

2001: la mayor frecuencia en el menor rango de edad se ubica en los 30 años, salvo en química QUE SE UBICA EN LOS 25-29

2002-2003 Mayores frecuencias de edad de 30 a más de 40 años

2001, 2002, 2003, 2004, 2005 2006, al 2014(30 años y más) mayor frecuencia edad

2008 idem salvo en carrera de inglés

Alumnos según año y género

Año	Cantidad de alumnos (grado /posgrado)	Varones
1999	5893	s/d
2002	7757	2291 (30%)
2003	9136	2724 (30%)
2004	9147	2806 (31%)
2005	8236	2474 (30%)
2006	8388	2885 (34%)
2007	7878	2380 (30%)
2008	7205	2331 (32%)
2009	7212	2348 (32%)
2010	7751	2643 (34%)
2011	6989	2482 (36%)
2012	7206	2446 (34%)
2013	7878	2877 (37%)

2014	7369	2724 (37%)

País	bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Peru	Uruguay	Resto AL	europa	Asia	Otros
Cant. Alumn s/ Año 2005										
2006	36	3	17	34	10	41	15	19	5	1
2007	38	3	11	29	6	45	8	14	3	1
2008	40	4	10	31	15	28	6	12	2	1
2010	37	2	9	21	14	28	25	15	3	1
2011	45	3	8	45	26	31	21	16	4	10
2013	44	3	4	27	27	22	20	13	2	8
	53	5	7	33	44	18	15	10	3	10

2002 Doc. Actividad		Eg.nivel medio sin tit.doc	Eg.Esc.Nor.o Con otro tit.nivel medio	Eg. Nivel superior no univ. Tit docente	Eg. Nivel unive. C tit Docente	Eg.univ.o no univ. Sin form pedag.
Total	525	3	1	365	97	59
varones	139	8		77	26	28

Docentes en actividad según año y % de varones

Año	Cant. De docentes	Varones
1998	578	148 (26%)
1999	513	116 (23%)

2002	525	139 (26%)
2003	508	123 (24%)
2004	577	118 (20%)
2005	508	123 (24%)
2006	579	125 (22%)
2007	592	135 (23%)
2008	611	138 (23%)
2009	609	118 (19%)
2010	615	149 (24%)
2011	658	156 (24%)
2012	675	196 (29%)
2013	700	213 (30%)
2014	691	214 (31%)

INGRESANTES

		2002	2003	2004	2005	2006	2007
1.Prof. Castellano, Literatura y Latin	Varones	98	134				
	Mujeres						
	SubTotal	373	447				
2.Prof.Ciencias Económicas	Varones	60	63	398	380		
	Mujeres						

	SubTotal	194	202	196	189		
3. Prof.Cs.Jurídicas, Políticas,Sociales	Varones	34	34				
	Mujeres						
	SubTotal	125	133	143	94		
4. Prof. Ciencias Naturales	Varones	46	60				
	Mujeres						
	Subtotal	232	246	250	100		
5. Prof. Filosofía	Varones	27	30				
	Mujeres						
	Subtotal	69	62	85	75		
6 Prof. Física.	Varones	25	24				
	Mujeres						
	SubTotal	38	40	40	49		
7. Prof. Francés	Varones	4	3				
	Mujeres						
	SubTotal	24	21	25	25		
8. Prof. Geografía	Varones	81	80				
	Mujeres						
	SubTotal	178	198	202	363		

	Varones	340	436				
9. Prof. Historia							
	Mujeres						
	Subtotal	695	884	895	632		
10. Prof. Inglés	Varones	27	27				
C.común							
	Mujeres						
	Subtotal	203	203	200	175		
11. Prof. en Inglés (EGB)	Varones	-	-				
	Mujeres	-	-				
	Subtotal	-	-		-		
12. Prof. Italiano	Varones	6	9				
	Mujeres						
	Subtotal	30	37	35	44		
13. Prof. Inglés	Varones	-	-				
	Mujeres						
	SubTotal subt	-	-		-		
14. Prof. Matemática y	Varones	156	244	744			

Astronomía							
	Mujeres						
	Subtotal	588	840		631		
15. Prof. Psicología y Cs.de Educación	Varones	20	49				
	Mujeres						
	Subtotal	162		267	231		
16 Prof. Química	Varones	20	28				
	Mujeres						
	SubTotal	65	76	66	75		
17. Prof. Técnicas Informáticas aplicadas a Computación	Varones	70	-				
	Mujeres		-	-	-		
	SubTotal	154	-		-		
INFORMATICA	V	85					
	M						
	SUBT	152		273			
Total general							

POSTITULOS

18. Maestría en Ciencias del Lenguaje	V	4	10	8	6	8	4			
	M	32	106							
	SubTotal	36	116	87	116	105	44	26		
19. Prof. Consejero	V	10	4	7	8	2	4			
	M	27	20							
	Subtotal	37	24	46	46	37	28	--		
20. Especialista en Admin. Y Dirección escolar	V	5	6	8	10	8	6			
	M	15	15							
	Subtotal	20	21	28	28	37	23	--		
21. Especialista en Computación	V	1	2	2	1	5	3		5	
	M	12	23							
	SubTotal	13	25	11	29	22	20	12	12	
22. Especialista en Investigación Educativa	V	18	9	19	7	25	34		6	
	M	87	47							
	Subtotal	105	56	172	95	192	276	69	67	
Diplomatura superior en ciencias del lenguaje	Varon								6	
	Mujer									
	Subtotal								53	
Especializacion superior en profesor tutor	Varon								3	
	Mujer									
	Subtotal								25	
	Varon								8	

Especialización superior en conducción de las instituciones	Mujer									
	Subtotal								29	
Eudc. Medias y equivalentes										

Anexo N° 5

MATRICES CUALITATIVAS (UNIDADES TEXTUALES DE ALGUNAS CATEGORÍAS SIGNIFICATIVAS)

13 quotation(s) for code:
mandato fundacional
Report mode: quotation content, memos and hyperlinks
Quotation-Filter: All

HU: PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS
File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Sof...\PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 10/12/14 12:32:20 p.m.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:2 [mandato fundacional y el patri..] (25:25) (Super)

Codes: [mandato fundacional.]
Memos: [ME - 14/03/14 [1]]

mandato fundacional y el patrimonio histórico que este Instituto posee.

Memos:

MEMO: ME - 14/03/14 [1] (Super, 14/03/14 06:47:27 p.m.)

Type: Memo

el mandato fundacional e histórico hace a la definición del yo, la identidad institucional

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:141 [Este mandato fundacional, reco..] (262:262) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Enseñanza] [mandato fundacional]
No memos

Este mandato fundacional, reconocido y respetado por los docentes que conforman el plantel actual, demanda de la elaboración de una propuesta que, respetando las singularidades de cada campo disciplinar, permita configurar una formación docente sólida, de cara a los problemas de nuestro sistema educativo..."

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:174 [Justamente, en el decreto de F..] (30:30) (Super)

Codes: [mandato fundacional] [Perfil del docente para media y superior]
No memos

Justamente, en el decreto de Fundación del **Instituto Nacional del Profesorado Secundario**, del 16 de diciembre de 1904, firmado por Manuel Quintana y Joaquín Víctor González, encontramos algunas de estas consideraciones sobre el perfil docente, que constituyen las huellas precisas del mandato histórico que hemos heredado:

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:176 [Así, es importante destacar qu..] (27:27) (Super)

Codes: [mandato fundacional.]
No memos

Así, es importante destacar que en su "mandato fundacional" se da respuesta no sólo a necesidades que tenían que ver con una problemática educativa, la formación de docentes para el nivel medio, sino también a las necesidades sociales que ese momento histórico presentaba.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:177 [Dentro de los mandatos encontr..] (145:145) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

Dentro de los mandatos encontramos:

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:178 [Dicho documento está precedido..] (246:246) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

Dicho documento está precedido por el mandato fundacional y algunos de los puntos de partida planteados en la Propuesta Institucional.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:179 [A fin de no ser reiterativos c..] (277:277) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

A fin de no ser reiterativos con respecto al eje disciplinar, ya que es abordado ampliamente desde cada carrera, sólo nos queda agregar que en todas ellas está profundamente arraigado el mandato fundacional

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:9 [El mandato fundacional] (39:39) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

El mandato fundacional

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:10 [orígenes, con claridad e insis..] (62:62) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

orígenes, con claridad e insistencia, en el mandato histórico de esta casa de estudios

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:11 [Este mandato fundacional lo re..] (77:77) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

Este mandato fundacional lo reafirma el Dr.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:2 [propuesta Institucional fundam..] (98:98) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

propuesta Institucional fundamentados en el mandato histórico fundacional de esta casa de estudios.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:3 [su tarea y sus mandatos fundac..] (356:356) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

su tarea y sus mandatos fundacionales.

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:17 [temor a equivocarnos podemos a..] (23:1481-23:1865) (Super)

Codes: [mandato fundacional]

No memos

Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que desde su Decreto de Fundación, las Ciencias de la Educación son parte constitutiva de esta casa de estudios ya que son parte de este "mandato fundacional" tan contundente y claro para aquel contexto que ni siquiera la universidad se lo había planteado, ni asumido aun, como tarea prioritaria

8 quotation(s) for code:

Oposición teoría-problemas cotidianos

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Sof...\PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:38:25 p.m.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:88 [Algunos docentes se aferran a ..] (180:180) (Super)

Codes: [esclarecer la relación teoría-práctica] [Oposición teoría-problemas cotidianos]

No memos

Algunos docentes se aferran a la idea de que *la teoría* es una "lenguaje" Incomprensible que nada tiene que ver con los problemas cotidianos, por lo que se visualiza *lo teórico* como una mera especulación intelectual ajena y contrapuesta a la práctica

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:89 [Otros asocian la práctica con ..] (180:180) (Super)

Codes: [Oposición teoría-problemas cotidianos] [Práctica,verdad, realidad]

No memos

Otros asocian *la práctica* con los criterios de "verdad" y "realidad".

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:116 [Esta afirmación nos impulsa a ..] (178:178) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Enseñanza] [Oposición teoría-problemas cotidianos]

No memos

Esta afirmación nos impulsa a tratar de esclarecer, también, algunas cuestiones que inciden en la relación entre el *conocimiento* y *la realidad* por ser otra de las preocupaciones centrales en la formación del futuro docente.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:119 [Más que una posibilidad este d..] (182:182) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Enseñanza] [Oposición teoría-problemas cotidianos]

No memos

Más que una posibilidad este doble rol del docente-teórico y del teórico-docente debería ser una realidad.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:129 [En primer lugar consideramos a..] (224:224) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Enseñanza] [Oposición teoría-problemas cotidianos]

No memos

En primer lugar consideramos a la función docente como un **compromiso ético** que involucra a quien la realiza en su práctica cotidiana.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:132 [Si nuestro objetivo es formar ..] (228:228) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Oposición teoría-problemas cotidianos]

No memos

Si nuestro objetivo es formar docentes no sólo “*transmisores de conocimientos sino transformadores de la realidad*” debemos comenzar por transformar la propia.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:139 [• El eje de aproximación a la ..] (250:250) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Enseñanza] [Oposición teoría-problemas cotidianos]

No memos

• **El eje de aproximación a la realidad y de la práctica docente**, que incluye una aproximación más temprana y gradual a la realidad donde deberá desempeñarse el futuro docente y a las prácticas e involucra una articulación horizontal con los ejes anteriores.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:173 [En términos de conocimiento y ..] (186:186) (Super)

Codes: [Oposición teoría-problemas cotidianos]

No memos

En términos de conocimiento y realidad, es indudable que la construcción de conocimientos adquiere sentido cuando su relación con la realidad es transformadora.

11 quotation(s) for code:

Perfil del docente para media y superior

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Sof...\PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:42:35 p.m.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:6 [En 1904 la problemática educat..] (28:28) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Dimensión histórica] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

En 1904 la problemática educativa derivaba de la necesidad de contar con “profesionales de la educación”, para el nivel medio y superior, con una sólida formación académica tanto en un campo especializado del conocimiento como en lo pedagógico y metodológico

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:97 [Por ello, en el marco menciona..] (157:157) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [definición del yo del docente] [Enseñanza] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

Por ello, en el marco mencionado, es necesario precisar qué perfil docente puede fortalecer en sus alumnos el desarrollo de “*...una formación libre y responsable comprometida con la realidad del país...*”

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:127 [Por ello, resulta importante a..] (221:221) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Dimensión social en formación del docente] [Enseñanza] [Estructura curricular] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

Por ello, resulta importante agregar unas palabras acerca de la dimensión ética y social vinculada con la formación docente que queremos perfilar en estos Diseños Curriculares.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:149 [Esta aclaración se fundamenta ..] (279:279) (Super)

Codes: [definición del yo del docente] [Enseñanza] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

Esta aclaración se fundamenta en coherencia con el perfil de docente que aspiramos formar.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:174 [Justamente, en el decreto de F..] (30:30) (Super)

Codes: [mandato fundacional y el patri..] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

Justamente, en el decreto de Fundación del **Instituto Nacional del Profesorado Secundario**, del 16 de diciembre de 1904, firmado por Manuel Quintana y Joaquín Víctor González, encontramos algunas de estas consideraciones sobre el perfil docente, que constituyen las huellas precisas del mandato histórico que hemos heredado:

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:175 [En lo que respecta al perfil d..] (247:247) (Super)

Codes: [Estructura curricular] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

En lo que respecta al perfil del egresado, ya planteado a través de nuestro Reglamento Orgánico y la Propuesta Institucional, es interesante destacar que para sustentarlo y garantizarlo se estructuran los nuevos diseños curriculares sobre la base de tres **ejes** que serán el soporte que entrelace todas las instancias curriculares.

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:6 [Tanto la responsabilidad como ..] (61:61) (Super)

Codes: [Perfil del docente para media y superior]

No memos

Tanto la responsabilidad como el perfil docente han sido delineados desde sus

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:7 [(Resolución 135-01 del 19/01/9..)] (93:93) (Super)

Codes: [Perfil del docente para media y superior]

No memos

(Resolución 135-01 del 19/01/95) se hace alusión al perfil de sus egresados de esta manera:

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:8 [acuerdo con el perfil instituc..] (729:729) (Super)

Codes: [Perfil del docente para media y superior]

No memos

acuerdo con el perfil institucional y la forma de gobierno que tiene el Instituto;

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:26 [“...En resumen: debemos preparar..] (58:60) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [definición del yo del docente] [Dimensión social en formación del docente] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

“...En resumen: debemos preparar al hombre culto, que sepa ejercer su profesión y tenga bastante interés y juicio para estudiar las cuestiones importantes de su época, de su nación y de la humanidad, a fin de cooperar a la solución de las mismas...” (1)

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:1 [que quedan definidos con total..] (66:66) (Super)

Codes: [Perfil del docente para media y superior]

No memos

que quedan definidos con total vigencia la misión del docente y su perfil en relación con la realidad

5 quotation(s) for code:

autonomía

Report mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

HU: PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Sof...\PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:43:46 p.m.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:99 [El formador de formadores, des..] (219:219) (Super)

Codes: [autonomía] [Definición del yo de los alumnos]

No memos

El formador de formadores, desde esta perspectiva, alcanza una relación de compromiso, al componer para él y para los otros (sus alumnos) la tan mentada autonomía en una relación equilibrada entre su propia afirmación y la de los demás.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:33 [se afirma que ",,, el Institut..] (32:37) (Super)

Codes: [autonomía] [Primer documento crítico] [Respuesta de JVG1998]

No memos

se afirma que ",,, el Instituto Superior del Profesorado "Dr.Joaquín V. González" debería tener libertad de acción para definir su estructura curricular, dado que tiene tanto, un Reglamento Orgánico que lo define como autónomo, como una larga trayectoria académica que lo respalda. En este sentido surge con claridad la necesidad de encarar un análisis del currículum institucional, desde dentro del Profesorado, para lo que se decide solicitar al Consejo Directivo el nombramiento de una Comisión de Diseño Curricular..." (1)

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:35 [“...En síntesis, los docentes y ..] (38:41) (Super)

Codes: [autonomía] [Respuesta de JVG1998]

No memos

"...En síntesis, los docentes y estudiantes de los catorce Departamentos del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", entienden que el proceso de análisis y posible reformulación de planes de estudio, diseños y estructuras curriculares debe comenzar en las instituciones , surgir de ellas.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:47 [La propuesta formulada, entonc..] (104:112) (Super)

Codes: [Argumentos del JVG] [autonomia]
No memos

La propuesta formulada, entonces, deberá partir de la revisión del currículum actual a la luz de un nuevo diseño que tenga en cuenta, fundamentalmente, la aproximación a la realidad educativa y la construcción de la práctica docente desde el comienzo de la carrera de grado con diversos y permanentes acercamientos a la realidad, como se cita en el Documento "... Sólo una mirada cuidadosa de la propia realidad institucional nos permitirá pensar en modificaciones debidamente fundamentadas. Ningún cambio puede ignorar la construcción de la propia historicidad: la organización, las estructuras y las prácticas educativas en la formación de docentes. De la misma manera, cualquier cambio deberá tener en cuenta el desarrollo del conocimiento y las transformaciones políticas, económicas y sociales..." (3)

P11: regl-org.pdf - 11:1 [Ejecutivo Nacional por Decreto..] (@708-@992) (Super)

Codes: [autonomia]
Memos: [ME - 16/09/14]

Artículo 3 - La misión fundamental del Instituto Nacio
Profesorado consistirá en la formación de profesores especializados en enseñanza media y superior. Esta misión se cumplirá sin perjuicio de las funciones pedagógicas, vinculadas con la antedicha función y ajustará a las siguientes bases:
a) asegurar la adquisición de los conocimientos, las capacidades propias de cada carrera del Instituto Superior.
b) proporcionar la formación pedagógica, teórico práctica, profesor de enseñanza media y superior.

Memos:

MEMO: ME - 16/09/14 (Super, 16/09/14 07:56:16 p.m.)

Type: Memo

la autonomia fue el centro del conflicto reciente en torno a la homologacion de carreras a nivel nacional.

7 quotation(s) for code:

Autonomia

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: DOCTO- Asamblea

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Software\ATLSti\TextBank\DOCTO- Asamblea.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:40:36 p.m.

P 1: Asamblea de Historia.docx - 1:4 [echazamos el ingreso de imposi..] (3:3) (Super)

Codes: [Autonomía] [Rechazo ROM]
No memos

rechazamos el ingreso de imposición del ROM ya que siguiendo las especificaciones del mismo, nuestra institución perdería su autonomía para decidir su política institucional, suplan de estudios y la potestad para designar su personal docente.

P 1: Asamblea de Historia.docx - 1:13 [no queremos resignar nuestra a..] (11:11) (Super)

Codes: [Autonomía]
No memos

no queremos resignar nuestra autonomía académica para nuestros planes, ni para como nuestro gobierno interno: queremos que sean paritarios, un consejo resolutivo.

P 1: Asamblea de Historia.docx - 1:24 [En principio quisiera referirm..] (39:39) (Super)

Codes: [Autonomía]
No memos

En principio quisiera referirme al tema de la autonomía , debido a que es mencionada en la declaración de la Junta departamental y creo que es un tema que ha cruzado a esta institución en un debate bastante intenso durante estos últimos tiempos. Solamente para poner un punto sobre eso , me parece que , un decreto presidencial es una solución débil con respecto a la posibilidad de la autonomía debido a que la autonomía se debe declarar por ley nacional no por decreto

P 1: Asamblea de Historia.docx - 1:25 [De hecho hay una ley nacional ..] (39:39) (Super)

Codes: [Autonomía]
No memos

De hecho hay una ley nacional que es posterior a eses decreto que es la Ley de Educación Superior que establece cuales son los mecanismos por lo cuales se declaran la autonomía de las instituciones de educación superior aunque ese término de autonomía según la letra constitucional y según el entender hasta ahora de la propia Corte Suprema de Justicia solamente se limita a las universidades.

P 1: Asamblea de Historia.docx - 1:26 [Yo entiendo que esta disposici..] (39:39) (Super)

Codes: [Autonomía]
No memos

Yo entiendo que esta disposición de la educación superior, tal como lo consagra de la Ley de Educación Nacional establece que lo componen las universidades y los institutos de educación superior con lo cual debería ampliarse en qué medida se puede encuadrar el tema de la autonomía, en el marco de la una ley nacional que tiene que ser sancionada en el marco del Congreso de la Nación y por lo tanto este instituto en todo caso debería encuadrarse dentro de lo que sería un instituto universitario. Porque a partir de ahí, da la posibilidad de que esa autonomía una vez consolidada por medio de una ley, de una norma, de carácter más firme que un decreto presidencial del año 91

P 1: Asamblea de Historia.docx - 1:27 [Porque a partir de eso, este i..] (39:39) (Super)

Codes: [Autonomía]
No memos

Porque a partir de eso, este instituto debería sancionar su propio estatuto de funcionamiento que hace alusión a los que son los reglamentos orgánicos. Los reglamentos orgánicos se convertirían en estatutos y en función de la autonomía serían sancionados en las asambleas de los institutos universitarios que tienen que manejarse al respecto

P 1: Asamblea de Historia.docx - 1:28 [llevar adelante un proceso que..] (39:39) (Super)

Codes: [Autonomía] [JV-UBA]
No memos

llevar adelante un proceso que en definitiva desemboque en la sanción de una ley que consagre la autonomía de este instituto y luego la posibilidad de establecer de manera autónoma no solo en los reglamentos orgánicos sino también la validez de los planes de estudios que tienen que ser reconocidos por el ministerio de educación que se reserva la sanción y la convalidación de los planes de estudios como hacen con todas las universidades y con todos los institutos autónomos de nivel nacional, por ejemplo el IUNA

8 quotation(s) for code:

Autonomía

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: DOCTO-ENTREVISTAS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Software\ATLAS...\DOCTO-ENTREVISTAS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:52:57 p.m.

P 2: Entrevista Paula militante CyL.doc - 2:2 [Nosotros nuestra institución t..] (16:16) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

Nosotros nuestra institución tiene un reglamento orgánico que está avalado por el poder judicial ehhhh y que en el primer artículo dice que tenemos autonomía como para fijar nuestros planes de estudio, post grados, como para definir adonde apunta nuestra educación, para definir los concursos de los docentes, etc.

P 2: Entrevista Paula militante CyL.doc - 2:3 [porque para que nos puedan hom..] (24:24) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

porque para que nos puedan homologar no tenemos que tener autonomía porque sino es algo que no tiene sentido en sí mismo. Entonces por un lado nos dicen que tenemos que homologar y por el otro nos dicen que tenemos que cambiar el reglamento orgánico, de hecho, el rector anterior con el cual nosotros teníamos muchísimas diferencias ehhhh por como llevaba las cosas adelante, etc.

P 2: Entrevista Paula militante CyL.doc - 2:4 [el rector anterior con el cual..] (24:28) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

el rector anterior con el cual nosotros teníamos muchísimas diferencias ehhhh por como llevaba las cosas adelante, etc. Pero si era alguien que por lo menos la autonomía se plantaba para defenderla y tiene hecho un careo, no un careo como se llama cuando...no me sale la palabra pero era porque a él le dijeron que tenía que sacarle la autonomía y modificar el reglamento orgánico y él se negó entonces por eso está

O ¿Un sumario?

P: Un sumario, está sumariado, exactamente

P 5: Entrevista a militante del POArev.docx - 5:13 [La reforma es rechazada sobre ..] (12:12) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

La reforma es rechazada sobre la base de varios puntos: 1° es que modifica el conjunto de funcionamiento institucional...hoy el Joaquín es autónomo: puede resolver sus planes de estudio, los concursos docentes, y lo

que la reforma quiere, es casualmente, que el gobierno defina a dedo que carrera se puede estudiar, como se organiza los concursos, incluso eliminar los veedores estudiantiles en las concursos, que hoy existen.

P14: Entrevista profesor M.docx - 14:2 [tema de la autonomía, debido a..] (5:5) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

tema de la autonomía, debido a que es mencionada en la declaración de la Junta departamental y creo que es un tema que ha cruzado a esta institución en un debate bastante intenso durante estos últimos tiempos.

P14: Entrevista profesor M.docx - 14:3 [la autonomía se debe declarar ..] (5:5) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

la autonomía se debe declarar por ley nacional no por decreto

P14: Entrevista profesor M.docx - 14:4 [ay una ley nacional que es pos..] (5:5) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

ay una ley nacional que es posterior a eses decreto que es la Ley de Educación Superior que establece cuales son los mecanismos por los cuales se declaran la autonomía de las instituciones de educación superior

P14: Entrevista profesor M.docx - 14:6 [necesidad de una ley que sanci..] (5:5) (Super)

Codes: [Autonomía]

No memos

necesidad de una ley que sancione la autonomía de este instituto como un instituto universitario. Como corresponde. ¿Por qué? Porque a partir de eso, este instituto debería sancionar su propio estatuto de funcionamiento que hace alusión a los que son los reglamentos orgánicos

37 quotation(s) for code:

Conflicto

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Sof...\PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:44:46 p.m.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:9 [debería tener libertad de acci..] (33:33) (Super)

Codes: [Conflicto] [Estructura curricular]

No memos

debería tener libertad de acción para definir su estructura curricular, dado que tiene tanto, un

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:28 [El presente documento tiene po..] (23:23) (Super)

Codes: [cambio curricular] [Conflicto]

No memos

El presente documento tiene por objetivo fijar la posición institucional ante las reiteradas reuniones con la Dirección de Educación Superior y el grupo de asesoras del equipo de Formación Docente de la Dirección de Currícula, referida a la propuesta de acordar un Trayecto de Formación General y un Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:36 [Si se considera -como parecen ..] (41:45) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]

No memos

Si se considera -como parecen indicar las generalizaciones con que se caracteriza en el documento la situación actual de la Formación Docente- que existen deficiencias y que hay que hacer cambios el camino a seguir debería pasar por la consulta previa, la planificación con tiempos adecuados y la puesta en marcha de espacios de experimentación.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:37 [Es pertinente subrayar aquí qu..] (45:48) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]

No memos

Es pertinente subrayar aquí que por consulta no nos referimos a un pedido de reacción a propuestas dadas, sino a una efectiva apertura para que los verdaderos especialistas en formar docentes realicen diagnósticos y señalen caminos desde la realidad de las instituciones en las que actúan a diario."(2)

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:49 [El 21 de septiembre de 1999, l..] (113:120) (Super)

Codes: [Conflicto]

No memos

El 21 de septiembre de 1999, las instituciones fueron convocadas nuevamente por la Dirección de Educación Superior y las asesoras del equipo de Formación Docente de la Dirección de Currícula(...), con la finalidad de recibir la devolución de las propuestas elevadas en su momento. La reunión consistió en la presentación de una agenda de trabajo 1999-2000, que avanzaba incluyendo el formato del Trayecto de Formación General y del Trayecto centrado en el Nivel. No se realizó la devolución esperada. La discusión generada no permitió arribar a ninguna conclusión, de modo que, quienes convocaron formularon la necesidad de repensar estrategias antes de realizar algún avance.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:52 [En diciembre de 1999, en otra ..] (121:126) (Super)

Codes: [Conflicto]

No memos

En diciembre de 1999, en otra reunión en la misma sede, (...) volvieron a presentarse dificultades que nuevamente impidieron arribar a acuerdos sobre el Trayecto de Formación General. Las asesoras del equipo de Formación Docente de la Dirección de Currícula entregaron a la Vicerectora de este Instituto un nuevo Documento: "Lineamientos curriculares para la formación Docente de Grado. Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes"

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:54 [En marzo del 2000, en esta cas..] (129:135) (Super)

Codes: [Conflicto] [nuevo encuentro marzo 2000]

No memos

En marzo del 2000, en esta casa, se realizaron dos reuniones (2 de marzo, con las asesoras Graciela Morgade, Carmen Delgadillo y Alicia Merodo y 23 de marzo, con Graciela Morgade y Carmen Delgadillo) para discutir el documento sobre "Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes" y acordar formas de trabajo que permitieran unificar criterios con los profesores de Metodología de los otros IES. En estas reuniones, las asesoras sostuvieron la necesidad de mantener una relación de "horizontalidad" para toda discusión que se llevara a cabo, como así también para la elaboración de propuestas de trabajo.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:56 [Como conclusión, se arribó a a..] (136:144) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]

No memos

Como conclusión, se arribó a algunos acuerdos, a partir de recomendaciones realizadas y surgidas de nuestra lectura del documento. Los puntos centrales tocados en esos encuentros permitieron:

a) En cuanto al contenido del documento "Lineamientos curriculares para la formación Docente de Grado. Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes" (noviembre 1999), proponer la explicitación de los fundamentos por los que se había efectuado un cambio en el mismo (inicialmente se denominaba Trayecto de aproximación a la realidad educativa y construcción de las prácticas docentes); discutir criterios antes que formatos y contenidos; explicar cómo se pensaba abordar la cuestión referida al acercamiento a la realidad si se imaginaba fuera del Trayecto en estudio, ya que la propuesta de nuestra institución no creía conveniente esa fragmentación

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:57 [En cuanto a la especificidad d..] (144:149) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]

No memos

En cuanto a la especificidad del mismo, se acordó que se ajustaría a sus destinatarios reales, los profesorados que forman para el Nivel Medio y a la vez, su redacción contemplaría evitar lo prescriptivo, de modo tal que se tornara un documento de trabajo flexible que permitiera, en su elaboración, la participación de los profesores de Metodología.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:59 [Se reiteró nuestra solicitud a..] (154:160) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]

No memos

Se reiteró nuestra solicitud acerca de la necesidad de recibir una devolución de la Propuesta Institucional presentada en julio de 1999, considerándola fundamental, ya que la misma incluye con claridad, la concepción de currículum como práctica que supone puntos de partida teóricos, y presenta una propuesta concreta, vinculada con la pertinencia de comenzar con la revisión de los planes de estudio, desde un consenso ya formulado, en el que se privilegie la implementación de espacios para pensar una adecuada aproximación a la realidad y construcción de las prácticas docentes.

**P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:61 [El 3 de junio de 2000, la Dire..]
(165:168) (Super)**

Codes: [Conflicto]

No memos

El 3 de junio de 2000, la Dirección de Currícula convocó a un primer encuentro interinstitucional al que el I.S.P. "Joaquín V. González" no concurrió. El motivo de dicha ausencia se comunicó con la debida anticipación, indicando que los docentes de Metodología no podían asistir los días sábados por cuestiones laborales.

**P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:62 [El 5 de julio de 2000, se asis..]
(170:174) (Super)**

Codes: [Conflicto] [Reunion interinstitucional]

No memos

El 5 de julio de 2000, se asistió a una reunión interinstitucional en el IES "Juan R. Fernández" convocada por la Dirección de Currícula. Se trabajó por áreas. Coordinaron:el área de Ciencias Sociales, el área de Lenguas y el área de Exactas, las asesoras Marcela Benegas, Carmen Delgadillo y Sofía Bitrán, respectivamente, durante la cual se generó una discusión en la que aparecieron las siguientes cuestiones medulares

**P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:64 [1- ¿Qué grado de incidencia te..]
(175:179) (Super)**

Codes: [Conflicto] [Puntos conflictivos centrales]

No memos

1- ¿Qué grado de incidencia tendrán las instituciones convocadas en la toma de decisiones? Esta inquietud fue respondida por la asesora Marcela Benegas quien manifestó que las instituciones convocadas son "...interlocutores y hay una decisión política ya tomada..." A partir de esto, se planteó que las instituciones aportarían insumos para la elaboración de un documento sobre el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes.

**P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:65 [2- El segundo planteo se relac..]
(180:182) (Super)**

Codes: [Conflicto] [Puntos conflictivos centrales]

No memos

2- El segundo planteo se relacionó con la inclusión del Taller de Práctica planteado en el Documento sobre el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes. Al respecto, se respondió que también se trataba de una decisión tomada.

**P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:74 [El grupo del área de las Lengu..]
(227:237) (Super)**

Codes: [Conflicto]

No memos

El grupo del área de las Lenguas trabajó enfrentando algunas dificultades. En un primer momento, se leyó el informe que nuestra institución, cumplimentando con lo requerido, había presentado en diskette. La asesora pidió aclaración acerca de la propuesta, en tanto ésta no incluía el formato de Taller de Prácticas Docentes. Se discutió largamente y por fin la asesora manifestó "...hay una decisión política tomada, porque se hizo una propuesta y ya está escrita...en el caso de las carreras de Profesorado de Inicial y EGB 1 y 2, el documento ya existe y tiene consenso, y es finalidad producir un documento igual para la EGB 3 y el

Polimodal...Tenemos ya claro que la propuesta es para este Trayecto, por tramos y lo que ustedes llaman Metodologías son tramos tres y cuatro de este Trayecto...". Además agregó que "... dicho Taller tiene contenidos específicos y no resuelve articulaciones, es con alumnos que deben abordar contenidos nuevos..."

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:75 [En este mismo encuentro, el gr..] (238:242) (Super)

Codes: [Conflicto]

No memos

En este mismo encuentro, el grupo de Ciencias Sociales abordaba dificultades similares. El Rector del Instituto comentó acerca de la pertinencia del planteo que los profesores estaban realizando y destacó la coherencia con el documento de julio de 1999, Propuesta Institucional. Ante el requerimiento del Rector, la asesora que coordinaba el grupo, Lic. Benegas, afirmó desconocer ese documento.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:77 [El documento incluía una propu..] (246:250) (Super)

Codes: [Conflicto]

No memos

El documento incluía una propuesta de tramos (observación, pasantías, residencia), para los ciclos denominados EGB 3 y Polimodal/Media.

Se enunció que el desarrollo del Trayecto sería acompañado por un Taller presencial de tres horas semanales; se proponían ejes formativos, actividades y contenidos.

En los grupos se volvieron a presentar dificultades.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:78 [El del área de Lenguas, coordi..] (250:264) (Super)

Codes: [Conflicto]

No memos

El del área de Lenguas, coordinado por la asesora C D, focalizó la discusión en problemas que ya habían sido discutidos en las reuniones anteriores y los profundizó. Se señaló que no es posible hacer análisis parcializados sin incurrir en fragmentaciones, perdiendo de vista una propuesta que debería surgir de un análisis integral. La asesora no respondió preguntas puntuales vinculadas con la puesta en práctica de ese Taller y los tramos del Trayecto que se estaban planteando en el documento, tampoco cómo se articularía ni de qué modo se resolverían integraciones y problemas vinculados con la realidad de los alumnos, sus cursadas, tiempos, etc. Se cuestionaron los contenidos; la falta de claridad y de criterios ya que se proponían abordajes de temas menores (como lo es, la forma en que se completa un libro de aula, para lo cual no se requiere un Taller especial), con otros que podrían ser relevantes. La asesora formuló una pregunta a los profesores "...ustedes ¿no sufren el plan de estudios que tenemos ahora?..." a lo que los docentes respondieron "...No, es perfectible pero definitivamente no lo sufrimos...", respondiendo que esto se sostiene fundamentadamente ya que, se realizan ajustes tendiendo a mejorar la calidad de la tarea, a partir de la reflexión permanente que se realiza sobre la propia institución.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:79 [El grupo de las Ciencias Exact..] (265:273) (Super)

Codes: [Conflicto]

No memos

El grupo de las Ciencias Exactas señaló dificultades similares.

El del área de las Ciencias Sociales también observó cuestiones semejantes a las de las otras áreas.

Señaló que el nuevo documento, que comparte propuestas realizadas para las carreras de grado de los otros Niveles, profundiza e insiste sobre temas ya discutidos y no muestra ajustes y aproximaciones sobre lo tratado, sino nuevos avances. Avances, en cuanto a que se presentan ahora, contenidos y muchos de ellos se superponen con los que ya están siendo abordados en materias de las distintas carreras del instituto;

insistencia acerca de la existencia de un Taller como el que sostiene el documento, a pesar de las fundamentaciones que los docentes realizaron y convirtieron en una propuesta.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:80 [En el marco de la reunión volv..] (273:276) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]
No memos

En el marco de la reunión volvió a aparecer con claridad la falta de conocimiento acerca de la realidad del alumnado de estas casas de estudio. La coordinadora del grupo, Marcela Benegas, comentó que las formulaciones del documento están contemplando "...lo que se está haciendo en Gales...y en las Universidades en las que me desempeño..."

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:81 [Al no hacerse factibles los ac..] (276:283) (Super)

Codes: [Conflicto]
No memos

Al no hacerse

factibles los acuerdos esperados, la asesora reiteró a los docentes que ese, sería el último encuentro, tal como estaba previsto y que "...si no se quería discutir el documento no tenía sentido seguir con una reunión en la cual no se avanzaba...", por lo cual comenzó a darlo por finalizado. No obstante, preguntó a los profesores "...para qué han aceptado cobrar por participar en los encuentros, si no quieren trabajar en la discusión del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes, que es paralo que fueron convocados..." (Es pertinente señalar que los docentes iniciaron esta tarea dentro de la institución, en el mes de abril del corriente año y el alta de las tres horas fue dada a partir de junio).

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:82 [Los profesores de Metodología ..] (284:289) (Super)

Codes: [Conflicto] [Dimensión histórica]
No memos

Los profesores de Metodología manifestaron que consideraban que trabajar no era aceptar aquello con lo que fundamentadamente no se acordaba. Sostuvieron que en el I.S.P. "J.V. González", "...se pretende mejorar lo que se lleva a cabo en la institución, desde la institución, no por imposiciones desde afuera y solamente conducidas por el deseo de mejorar lo mejorable, cuidando no destruir toda una historia institucional.."

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:83 [- El desconocimiento que aduce..] (330:331) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]
No memos

- El desconocimiento que aducen los distintos representantes de la Dirección de Currícula sobre los documentos elaborados y elevados a esa Dirección, a través de la Dirección de Educación Superior.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:84 [- La certeza de la existencia ..] (332:337) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]
No memos

- La certeza de la existencia de un documento de base ya elaborado con propuestas concretas para los Institutos de Formación Docente, según lo manifestado reiteradamente por las asesoras de la Dirección de Currícula. Esta realidad desvaloriza los aportes de los profesores convocados y pone en evidencia que nunca fueron escuchadas sus observaciones, sus propuestas y sus fundamentos en los debates sostenidos durante

las reuniones, especialmente, en las que se hace referencia al Taller de Construcción de las Prácticas Docentes con el que hay un explícito desacuerdo.

P 3: POSICION ANTE CUESTION CURR. METODOLOGIA.rtf - 3:85 [- La falta de cumplimiento del..] (347:352) (Super)

Codes: [Conflicto] [Especialistas vs formadores]

No memos

- La falta de cumplimiento del compromiso de trabajar con "horizontalidad" en las relaciones, como se puso de manifiesto en un comienzo en las reuniones del 3 y del 23 de marzo. En cambio, en los encuentros interinstitucionales, las asesoras comenzaron a establecer un trato asimétrico que no condijo con la relación entre colegas y entre pares, sino más bien con la de maestro y alumno (Ej: se realizó, en el pizarrón, el dibujo de la currícula para la Formación Docente del EGB 1 y 2, para que los profesores de metodología "entiendan").

47 quotation(s) for code:

Definicion del yo de los alumnos

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Sof...\PROYECTO DOCTO-DOCUMENTOS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:54:44 p.m.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:75 [1.- dar a sus alumnos una form..] (149:149) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

1.- dar a sus alumnos una formación libre y responsable comprometida con la realidad del país;

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:93 [El aprendizaje es el resultado..] (199:199) (Super)

Codes: [Aprendizaje] [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

El aprendizaje es el resultado de asumir y desempeñar el papel y las tareas de alumno, en el contexto de una institución educativa, y el de saber desenvolverse no sólo en los aspectos académicos sino en todo lo que tiene que ver con la Institución

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:96 [Allí se reúnen los intereses c..] (78:78) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

Allí se reúnen los intereses comunes de los profesores y alumnos que enseñan y estudian la misma rama científica, se forman estrechos vínculos de amistad entre el profesor y sus alumnos (...)"5

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:97 [Por ello, en el marco menciona..] (157:157) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos] [definicion del yo del docente] [Enseñanza] [Perfil del docente para media y superior]

No memos

Por ello, en el marco mencionado, es necesario precisar qué perfil docente puede fortalecer en sus alumnos el desarrollo de “...una formación libre y responsable comprometida con la realidad del país...”

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:98 [la ausencia del accionar en el..] (169:169) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [definición del yo del docente] [Enseñanza]

No memos

la ausencia del accionar en el docente se revierte en la falta de acción de sus alumnos.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:99 [El formador de formadores, des..] (219:219) (Super)

Codes: [autonomía] [Definición del yo de los alumnos]

No memos

El formador de formadores, desde esta perspectiva, alcanza una relación de compromiso, al componer para él y para los otros (sus alumnos) la tan mentada autonomía en una relación equilibrada entre su propia afirmación y la de los demás.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:100 [Contribuye a la conformación d..] (263:263) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Dimensión social en formación del docente] [Enseñanza] [Estructura curricular]

No memos

Contribuye a la conformación de una base cognitiva que permite a los alumnos introducirse en el proceso educativo, en el rol docente, en las instituciones que conforman el sistema educativo (especialmente de nivel medio y superior), en la realidad presente y pasada de la educación, en las políticas educacionales, en las teorías de la educación, en su fundamentación filosófica, histórica y social, en el sujeto que aprende, en las teorías del aprender, como así también en los aspectos didácticos, procesos de enseñanza, de evaluación y sus distintas concepciones o modelos que tienen que ver con su accionar en el aula y en la institución.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:101 [Por último deseamos aclarar qu..] (278:278) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

Por último deseamos aclarar que no se incluyen cuadros discriminando horas presenciales y no presenciales y/o cantidad de horas de trabajo autónomo por parte de los alumnos.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:102 [Estas dificultades fueron dete..] (285:285) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

Estas dificultades fueron detectadas a partir de diversos diagnósticos que se realizaron en la institución, tanto en ingresantes como en alumnos cursantes.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:103 [Tiene como propósito la orient..] (293:293) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [definición del yo del docente] [Enseñanza]

No memos

Tiene como propósito la orientación de alumnos con problemas de orden afectivo y/o cognitivo, diagnóstico inicial, orientación y derivación de casos a Instituciones adecuadas para su asistencia, asesoramiento a docentes acerca de casos planteados por ellos, orientación general en torno a conflictos planteados en el aula.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:104 [Con respecto a estas dos últim..] (305:305) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [definición del yo del docente] [Enseñanza]
No memos

Con respecto a estas dos últimas acciones es importante aclarar que las actividades de investigación se crearon para dar oportunidades de investigación a nuestros docentes y alumnos acerca de problemáticas que tienen que ver con la práctica docente en las distintas áreas de conocimiento con enfoques interdisciplinarios.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:105 [En lo que concierne a las acti..] (307:307) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Enseñanza]
No memos

En lo que concierne a las actividades de extensión interinstitucionales, se crea un área que permite articular los distintos niveles del sistema brindando a nuestros alumnos y docentes oportunidades de vincularse en forma sistemática con el nivel medio.

P 1: MARCO INSTIT.CAMBIOS CURR.rtf - 1:154 [En segundo lugar, las instanci..] (286:286) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]
No memos

En segundo lugar, las instancias extracurriculares están asociadas con la posibilidad de enriquecer la formación de los futuros docentes con actividades complementarias, no formales y abiertas a la comunidad.

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:3 [conseguimos, de una parte, rec..] (158:158) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]
No memos

conseguimos, de una parte, reconocer el papel activo de los alumnos en el aprendizaje...Pero,

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:4 [Creemos, entonces, que es impr..] (184:184) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]
No memos

Creemos, entonces, que es imprescindible generar espacios para que los alumnos

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:5 [enseñanza implica analizar las..] (227:227) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]
No memos

enseñanza implica analizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

P 2: ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES-PROPCURR.rtf - 2:26 ["...En resumen: debemos prepar..] (58:60) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [definición del yo del docente] [Dimensión social en formación del docente] [Perfil del docente para media y superior]
No memos

"...En resumen: debemos preparar al hombre culto, que sepa ejercer su profesión y tenga bastante interés y juicio para estudiar las cuestiones importantes de su época, de su nación y de la humanidad, a fin de cooperar a la solución de las mismas..." (1)

P 4: REG.ALUMNO LIBRE.rtf - 4:1 [Los alumnos del Instituto podr..] (5:5) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

Los alumnos del Instituto podrán optar por inscribirse en condición de alumno libre y rendir examen como tal en el 20 % de las materias que componen el currículo de la carrera elegida.

P 4: REG.ALUMNO LIBRE.rtf - 4:2 [Los alumnos que ingresen a las..] (10:10) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

Los alumnos que ingresen a las carreras de grado deberán notificar su opción a la condición de libre en la inscripción general de marzo.

P 4: REG.ALUMNO LIBRE.rtf - 4:3 [Si así no lo hicieren serán co..] (10:10) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

Si así no lo hicieren serán considerados alumnos regulares.

P 4: REG.ALUMNO LIBRE.rtf - 4:4 [En el caso de las materias gen..] (14:14) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

En el caso de las materias generales los alumnos que deseen inscribirse en condición de libre deberán hacerlo en las cátedras correspondientes a su carrera.

P 4: REG.ALUMNO LIBRE.rtf - 4:5 [El sistema de correlatividades..] (24:24) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

El sistema de correlatividades establecido en cada uno de una de las carreras de grado rige también para los alumnos libres.

P 5: REGLAMENTO SELECCION.rtf - 5:1 [c] contribuir a la formación i..] (45:45) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

c) contribuir a la formación integral de sus alumnos y orientar las actividades de los adscriptos;

P 6: REGLAMENTOS EQUIVALENCIAS EXTERNAS.rtf - 6:1 [7- Los alumnos pueden aprobar ..] (17:17) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

7- Los alumnos pueden aprobar por equivalencias hasta un máximo del 30 % del total de las materias de la carrera.

P 7: 2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer-EMBARAZADAS.rtf - 7:1 [Que la normativa existente no ..] (5:5) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Derechos Embarazadas, madres y padres]

No memos

Que la normativa existente no contempla un régimen especial de inasistencias para alumnas embarazadas y alumnos en condiciones de paternidad, ni régimen especial de lactancia;

P 7: 2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer-EMBARAZADAS.rtf - 7:2 [Aplicar el régimen especial a ..] (11:11) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

Aplicar el régimen especial a solicitud del alumnos/a quién deberá presentar certificado médico que acredite el estado y período de gestación y posible fecha de alumbramiento.

P 7: 2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer-EMBARAZADAS.rtf - 7:3 [Para el caso de los alumnos va..] (13:13) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

Para el caso de los alumnos varones en idéntica situación el plazo se extenderá a diez (10) días.

P 9: regl-biblio.pdf - 9:1 [Todos los alumnos, docentes, g..] (1:880-1:948) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]

No memos

Todos los alumnos, docentes, graduados empadronados y personal del I.

P 9: regl-biblio.pdf - 9:2 [CAPITULO 3º: SOBRE LA CONSULTA..] (1:1421-1:1650) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

CAPITULO 3º: SOBRE LA CONSULTA "IN SITU" El material de la Biblioteca, sin censura ni discriminación alguna, puede ser consultado en la retirado (de 30 a 45 minutos), por los alumnos, docentes, empleados y graduados empadronados.

P 9: regl-biblio.pdf - 9:3 [Los alumnos, docentes, persona..] (1:1959-1:2219) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

Los alumnos, docentes, personal y graduados empadronados, luego de obtenido el "C" notificados del Reglamento de la Biblioteca, podrán acceder al préstamo a domicilio, que es personal devolución del material bibliográfico puede ser efectuada por terceras personas.

P 9: regl-biblio.pdf - 9:4 [2] Los alumnos de los cursos d..] (2:217-2:313) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

2) Los alumnos de los cursos de ingreso, de nivelación, y de perfeccionamiento y/o actualización.

P 9: regl-biblio.pdf - 9:5 [A este tipo de préstamo tienen..] (3:2009-3:2331) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos] [Enseñanza]

No memos

A este tipo de préstamo tienen acceso todos los alumnos, docentes, graduados empadronados La consulta del material bibliográfico es exclusivamente en la sala de lectura y por un plazo máximo de 10

El préstamo concedido por la Biblioteca del ISP a otra Biblioteca tiene un plazo máximo de diez excluye el préstamo a domicilio.

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:1 [comunidad educativa del "Joaqu.."] (4:290-4:972) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

La comunidad educativa del "Joaquín" reaccionó en forma inmediata solidarizándose con la posición sostenida por el Departamento, redactó un texto de que fue firmado por docentes, alumnos y administrativos y que se adjunta a este documento. Por otra parte, el Rectorado y el Consejo Directivo del Instituto hicieron saber la posición departamental y de la comunidad educativa en sesión del día 7 de octubre. Los fundamentos desarrollados en este documento abordan varias dimensiones política y jurídico-laboral, la histórica y la epistemológica, con el objetivo de fundamentar nuestra oposición a la decisión oficial de impedir la continuidad de la disciplina Ciencias de la Educación como carrera del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V González.

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:2 [Se apunta alumnos y las alumna..] (13:964-13:1161) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

s. Se apunta a que los alumnos y las alumnas comiencen a comprender las características de las oportunidades educativas existentes en su comunidad, y la diversidad de formas que asumen en la educación formal, no formal, e informal

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:4 [Pretendemos que a su término l..] (17:521-17:837) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos] [reflexionar sobre su propia pr..]

No memos

. Pretendemos que a su término los alumnos hayan desarrollado capacidades tendientes a dirigir el proceso de enseñanza y agudizar el entendimiento acerca de los procesos de aprendizaje, reflexionar sobre sus fundamentos y técnicas, gestionar los recursos y, sobre la base de su práctica, ser investigadores de las condiciones en las que desenvuelve su actividad.

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:5 [Considerar a los profesores co..] (18:390-18:602) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

Considerar a los profesores como intelectuales permite identificar los intereses políticos e ideológicos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales que se efectivizan en el aula y los valores transmitidos a los alumnos

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:6 [Muchos de los que ocupan la po..] (20:390-20:821) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos] [Derechos Embarazadas, madres y padres]

No memos

. Muchos de los que ocupan la posición de alumnos: niños que muestran conocimientos sobre algunos temas que sus maestros (de manera paradigmática terreno informático); alumnos/as padres y madres; alumnos/as en conflicto con

alumnos/as que viven en las calles; jóvenes que trabajan; jóvenes que man
extraordinaria solvencia la compleja narrativa de los juegos en red; etc, son apena
ejemplos de la diversidad de situaciones que hoy alberga la esc

**P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:7 [formación es necesario poner e..] (21:101-21:198)
(Super)**

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

|

formación es necesario poner en juego para generar mejores condiciones de encuentro
docentes y alumnos

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:8 [Veo pasar, año por año, por la..] (23:107-23:576) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

..Veo pasar, año por año, por las aulas del Instituto, a diplomados universitarios
asegurar que forma la tarea más dura de los profesores del Instituto, convencerlos de que
demostrar su competencia científica ante los alumnos y usar una terminología abstracta y técnica
bajarse de la cátedra universitaria hasta el nivel de los alumnos, comprender su pensmiento
hacerse entender por ellos, transformarse en su compañero de estudios y pensar, sentir y
con ellos en su desarrollo intelectual

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:9 [Para alcanzar ese objetivo los..] (24:620-24:756) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

13. Para alcanzar ese objetivo los alumnos tendrán que asistir á las clases que los
profesores dictan en el Colegio Nacional anexo (...)

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:11 [La crítica de las lecciones di..] (24:876-24:1141) (Super)

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

17. La crítica de las lecciones dictadas por los alumnos, se hará en conferencias
que celebrarán los profesores con los estudiantes, en las cuales se practicarán además
generales de cuestiones pedagógicas y didácticas relacionada con la enseñanza de
respectiva (...)

**P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:12 [2) La segunda categoría de alu..] (26:101-26:381)
(Super)**

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

|

2) La segunda categoría de alumnos son los estudiantes y los diplomados
Universidades Nacionales y se inscribirían solamente en los cursos complementarios de los
estudios que realizan en las Facultades y en aquellas materias de su especialidad

**P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:14 [Una vez dictada y puesta en pr..] (26:1168-26:1663)
(Super)**

Codes: [Definicion del yo de los alumnos]

No memos

Una vez dictada y puesta en práctica tal Ley, habrá llegado el momento de exigir estudiantes del Instituto, que cursen el plan de estudios completo, sin excepción alguna (...)
En estos escritos comenta también nuestro primer Rector que los alumnos que el plan completo, son los más "adictos" al Instituto y, también, los que dedican más empeño a sus estudios y, según sus palabras: "los que han sido y serán siempre los representantes y propagandistas del espíritu y tendencias de su casa de estudios"

P10: Fundamento_Ciencias_Educ.pdf - 10:15 [Es pertinente señalar la impor...] (26:1666-26:1892) (Super)

Codes: [Definición del yo de los alumnos]
No memos

.". Es pertinente señalar la importante y permanente preocupación que manifestaron autoridades, docentes y alumnos sobre la permanencia de los cursos complementarios

13 quotation(s) for code:

definición del yo

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: DOCTO-ENTREVISTAS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Software\ATLAS...\DOCTO-ENTREVISTAS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:56:06 p.m.

P 2: Entrevista Paula militante CyL.doc - 2:1 [lo que tiene que ver con los c...] (12:12) (Super)

Codes: [definición del yo] [Dimensión social] [Habitús estudiantil]

No memos

lo que tiene que ver con los contenidos ehhhh y que esos contenidos y la formación que nosotros tengamos sean realmente para un pueblo liberado y no para un pueblo adoctrinado o que le falten herramientas, etc y después las instancias para generar un doble poder, para que las autoridades no puedan hacer lo que ellos quieran y tengan que tener el aval realmente de la comunidad educativa en su conjunto.

P 2: Entrevista Paula militante CyL.doc - 2:12 [Ehhhh nosotros si estamos de a...] (16:16) (Super)

Codes: [Conflicto] [definición del yo] [militancia estudiantil corresp..]

No memos

Ehhhh nosotros si estamos de acuerdo con que tiene que haber un piso, o sea que si el terciario tiene que tener un nivel, ciertos contenidos mínimos que acceder, consideramos que eso lo deben fijar los docentes y estudiantes que son los verdaderos actores de la educación y que después la impronta que se le da si tiene que estar definida por la institución porque eso lo que te da es diversidad de docentes o sea el poder trabajar de una manera crítica, que el estudiante pueda ver la diferencia entre un docente y el otro, y porque prefiere más una cosa que la otra, etc.

P 2: Entrevista Paula militante CyL.doc - 2:14 [los estudiantes en algún momen...] (32:32) (Super)

Codes: [definición del yo] [Habitús estudiantil]

No memos

los estudiantes en algún momento se empezaron a dar cuenta que esto algo había raro y más cuando nos amenazaron con sacarnos la validez nacional ehhhh y ahí bueno, el año pasado el Joaquín estuvo tomado veinte días, estuvo tomado con clases que se daban tanto públicas como en las aulas pero está dando los estudiantes y los docentes que estaban de acuerdo con esto el control de la situación, pero bueno, éste año

también ingresaron muchos chicos nuevos que hay que explicarles todo esto, que no vivieron el proceso del año pasado entonces eso también es una cuestión.

P 2: Entrevista Paula militante CyL.docx - 2:15 [Si, pasamos por cursos, hay do..] (36:36) (Super)

Codes: [definición del yo] [Habitus estudiantil]

No memos

Si, pasamos por cursos, hay docentes que te permiten pasar y hay otros que no, la mayoría si, pero bueno también uno tampoco uno quiere gastar ese espacio, pasar todo el tiempo por cursos o ponerse a explicar todo el proceso en una pasada por curso a veces es tedioso, entonces llamamos a reuniones o manejamos las decisiones por asambleas pero bueno la idea es que cada vez esté más gente informada al respecto y empezar a generar acciones como para que el conflicto que sigue en pie tome cada vez mas fuerza y principalmente también fuerza hacia el exterior porque los terciarios no somos tantos, no es lo mismo que cuando la UBA se pone en lucha o los secundarios que son un montón que cuando los terciarios se ponen en lucha.

P 5: Entrevista a militante del POArev.docx - 5:34 [Pero hay un problema muy fuert..] (6:6) (Super)

Codes: [Curso de ingreso] [definición del yo] [Habitus estudiantil]

No memos

Pero hay un problema muy fuerte, ustedes piensen que algunas carreras son más restrictivas que otras. En el caso de la carrera de ingles, es una de las más restrictivas, en la medida, de que solamente pueden ingresar aquel que ya maneje de manera excelente el idioma..o sea, sino dominas perfecto el idioma no entras!

P 5: Entrevista a militante del POArev.docx - 5:48 [además por que es la carrera c..] (11:11) (Super)

Codes: [Carrera de Historia] [definición del yo] [Habitus estudiantil] [Reforma Plan de estudios]

No memos

además por que es la carrera con mas trayectoria, mas historia, en términos de organización, de lucha... en el 2010, cuando tuvo el primer paso de esta reforma educativa que enfrentamos hoy, en la carrera de historia hubo un fuerte proceso de lucha, que incluso llego a postergar a 2 años a la aplicación del plan, mientras en las otras carreras se reformaron en el 2009, en historia en el 2011 se aplico el plan...tiene una trayectoria muy grande.

P 7: Entrevista Fede CyL.docx - 7:9 [Lo mismo que el lenguaje, no s..] (49:49) (Super)

Codes: [definición del yo] [presentación personal]

No memos

Lo mismo que el lenguaje, no se puede usar diferentes tipos de lunfardo que usamos cotidianamente en la calle, sino que tenemos que tener nuestro propio lenguaje para poder expresarnos. Eso es lo que se ve en las clases, y que los profesores nos hacen resaltar cuando usamos este tipo de lunfardo, diciendo que el día de mañana nosotros no vamos a poder estar frente al aula, frente a los chicos, hablando de ese modo, sino que lo que nosotros tenemos que presentar un tipo de hegemonismo para demostrarles de que todavía hay una presencia de autoridad dentro del aula, más allá de que el pedagogismo y el cambio de tiempo hace que el profesor sea un estudiante más dentro del aula y no tener ese tipo de hegemonismo, no? A la hora de decir "yo estoy acá, al frente, ustedes me miran a mí". Eh, esa es la estética que normalmente nos dan todos los profesores.

P 9: ENTREVISTA LESCANO.docx - 9:16 [me interesa y me gusta formar ..] (2:2) (Super)

Codes: [definición del yo]

No memos

me interesa y me gusta formar futuras generaciones para un mañana mejor.

P11: Entrevista Del.docx - 11:1 ["Salgo cansada... (Risas)... No me..] (4:4) (Super)

Codes: [definición del yo] [Estrategia docente] [Habitus docente] [Técnicas corporales]
No memos

“Salgo cansada... (Risas)... No me gusta dar una clase tipo “robot”, por que considero que hay ciertas cosas a las que hay que ponerle más énfasis. No concibo dar la clase sin poner el cuerpo, porque camino, recorro el aula, gesticulo, cambio los tonos de voz, uso el silencio para pedir silencio o atención (un código que los alumnos ya han entendido).

P16: Palabras alusivas de la Rectora.docx - 16:1 [“(...) el respeto por el otro, n..] (3:3) (Super)

Codes: [definición del yo]
No memos

“(...) el respeto por el otro, nuestro prójimo que trae sus vivencias, sus lógicas, que en ocasiones son diferentes a las nuestras pero no por eso menos valiosas. Hoy sabemos que la enseñanza es una tarea compleja (...) que requiere una formación rigurosa, poco dogmática, abierta y curiosa.

P16: Palabras alusivas de la Rectora.docx - 16:2 [no es posible un profesor, sin..] (3:3) (Super)

Codes: [definición del yo]
No memos

no es posible un profesor, sin el aprendizaje de cada uno de nuestras disciplinas, pero sabemos también que la formación docente es integral, continua y que nos interpela constantemente frente a los cambios que muchas veces no comprendemos cabalmente.

P16: Palabras alusivas de la Rectora.docx - 16:5 [Defendemos nuestra historia, n..] (6:6) (Super)

Codes: [definición del yo]
No memos

Defendemos nuestra historia, nuestra tradición, identidad y convocamos a nuestros jóvenes graduados a presentar proyectos, a abrirse a la formación no-formal, a concursar en becas y voluntariados, y abrirse a un nuevo mundo por venir, a los nuevos lenguajes, a generar espacios de discusión y espacios de debates acerca del uso de las nuevas alfabetizaciones: lo que incluye las tecnologías de la comunicación y la información y las pedagogías de la imagen

P16: Palabras alusivas de la Rectora.docx - 16:8 [“Juran hacer cumplir honrada y..] (10:10) (Super)

Codes: [definición del yo]
No memos

“Juran hacer cumplir honrada y eficazmente el trabajo de educador, con profundo y sincero compromiso, poner en su tarea esfuerzo y creatividad permanente, estimular a los jóvenes el espíritu crítico, inducir en ellos la formación y auténtica personalidad comprometida éticamente consigo mismo y su comunidad, como docentes celosos defensores de la libertad”?.

11 quotation(s) for code:

Estrategia docente

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: DOCTO-ENTREVISTAS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Software\ATLAS...\DOCTO-ENTREVISTAS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 12:57:29 p.m.

P11: Entrevista Del.docx - 11:1 [“Salgo cansada... (Risas)... No me..] (4:4) (Super)

Codes: [definición del yo] [Estrategia docente] [Habitus docente] [Técnicas corporales]
No memos

“Salgo cansada... (Risas)... No me gusta dar una clase tipo “robot”, por que considero que hay ciertas cosas a las que hay que ponerle más énfasis. No concibo dar la clase sin poner el cuerpo, porque camino, recorro el aula, gesticulo, cambio los tonos de voz, uso el silencio para pedir silencio o atención (un código que los alumnos ya han entendido).

P11: Entrevista Del.docx - 11:4 [... Al ser pupitres individuales..] (4:4) (Super)

Codes: [Estrategia docente]
No memos

... Al ser pupitres individuales permite una distribución adecuada a la circunstancia de la clase. Generalmente en semicírculo para escuchar al profesor. También forman grupos de 3 ó 4 alumnos para realizar trabajos de investigación, lectura, reflexión, producción de textos etc

P11: Entrevista Del.docx - 11:8 [Y en la clase, cuando se ponen..] (4:4) (Super)

Codes: [Estrategia docente]
No memos

Y en la clase, cuando se ponen a charlar, espero en silencio... Hasta que se dan cuenta y se callan. No hace falta que diga nada... es como una estrategia actitudinal...

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:35 [También armé este año grupos d..] (69:69) (Super)

Codes: [Estrategia docente]
No memos

También armé este año grupos de facebook ahí yo bajo todo lo que tengo digilizado...porque muchos chicos no pueden comprar...ellos lo escanean...hay gente que está muy familiarizada...

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:36 [me gusto mucho este espacio...es..] (69:69) (Super)

Codes: [Estrategia docente]
No memos

me gusto mucho este espacio...es un poco arbitrario porque hay gente que no quiere tener fb, les digo levanten la mano los que no tienen fb y bueno nos manejamos por mail...

15 quotation(s) for code:

Técnicas corporales

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: DOCTO-ENTREVISTAS

File: [C:\Users\CB\Documents\Scientific Software\ATLAS...\DOCTO-ENTREVISTAS.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 10/12/14 01:01:34 p.m.

P11: Entrevista Del.docx - 11:1 [“Salgo cansada... (Risas)... No me..] (4:4) (Super)

Codes: [definición del yo] [Estrategia docente] [Habitus docente] [Técnicas corporales]
No memos

“Salgo cansada... (Risas)... No me gusta dar una clase tipo “robot”, por que considero que hay ciertas cosas a las que hay que ponerle más énfasis. No concibo dar la clase sin poner el cuerpo, porque camino, recorro el

aula, gesticulo, cambio los tonos de voz, uso el silencio para pedir silencio o atención (un código que los alumnos ya han entendido).

P12: ENTREV. docente.rtf - 12:3 [Cuando las clases son muy nume..] (6:6) (Super)

Codes: [Habitus docente] [Técnicas corporales]

No memos

Cuando las clases son muy numerosas y no puedo hacer esa disposición circular y los bancos si tienen una disposición de los alumnos frontal, lo que hago es acercar una mesa lo más posible a los alumnos y me siento arriba de la mesa. Para poder verles la cara a todos, no soporto, no puedo estar sentada en el escritorio y ver nada más la cara de los cuatro primeros necesito ver todo el tiempo las caras porque para mí sí, en eso sí estoy muy atenta a las expresiones de los alumnos,

P12: ENTREV. docente.rtf - 12:6 [observo mucho el grado de tens..] (11:11) (Super)

Codes: [Técnicas corporales]

No memos

observo mucho el grado de tensión o relajación que tiene el alumno cuando da la clase.

P12: ENTREV. docente.rtf - 12:9 [una de sus primeras clases y s..] (12:12) (Super)

Codes: [Técnicas corporales]

No memos

una de sus primeras clases y se quedabas arrinconada al costado del pizarrón y en un ángulo de la clase. Que yo después le decía, después de esa clase, vení al frente, movete, no te escondas atrás del escritorio.

P12: ENTREV. docente.rtf - 12:10 [Es como una cuestión instintiv..] (12:12) (Super)

Codes: [Habitus docente] [Técnicas corporales]

No memos

Es como una cuestión instintiva te diría, de defensa, de quedarse atrás o de quedarse pegada al pizarrón al principio y después lentamente uno se va acercando a los alumnos de otro modo, acercando con el cuerpo, acercando con la voz, acercando con los gestos de otro modo.

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:15 [Yo no recuerdo algún ejercicio..] (34:34) (Super)

Codes: [Técnicas corporales]

No memos

Yo no recuerdo algún ejercicio...la otra noche hablamos con las chicas del normal como algunas habían dejado el taller de teatro- juegos por distintos motivos porque se sentían muy infantilizadas, otras se sentían muy expuestas...y yo le decía que era fundamental este trabajo...yo no lo tuve, porque no se usa...tampoco lo tienen hacen acá..

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:16 [Entonces la práctica es muy in..] (35:36) (Super)

Codes: [Técnicas corporales]

No memos

Entonces la práctica es muy intuitiva?

-Yo creo que es muy intuitiva y que lo deberían trabajar más...

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:17 [Lo mío es totalmente intuitivo..] (38:38) (Super)

Codes: [Técnicas corporales]

No memos

Lo mío es totalmente intuitivo...la verdad es que yo me doy cuenta..pero responde a un estilo personal...incluso dentro del aula..porque yo a lo mejor no soy en muchos espacios tan extrovertida y en el

aula me siento muy cómoda...me desplazo me muevo cambio los tonos de voz...me doy cuenta que ..bueno...hago muchos chistes...soy algo payasesca en el buen sentido

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:18 [hay veces en que uso términos ..] (38:38) (Super)

Codes: [Habitus docente] [Técnicas corporales]

No memos

hay veces en que uso términos y expresiones para interpelarlos un poco también desde el lugar en donde estoy..con media también...con más razón...pero siempre mediatizada por la palabra...el cuerpo y la palabra...esto de pararse cuando hay algo....yo siempre digo que te tiene que pasar algo con la estas enseñando...te tiene que enamorar...hay algo de la libido que se juega... que te tiene que estar pasando...te tiene que enamorar...

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:19 [Uno llega y se sienta para hac..] (39:39) (Super)

Codes: [Técnicas corporales]

No memos

Uno llega y se sienta para hacer la introducción... uno espera a que lleguen ...y se acomodan y pensás que te vas a sentar... y después no...hay veces que si...cuando tengo grupos más o menos reducidos, o cuando empiezan a reducirse producto de las deserciones, ya trabajo un poco en ronda...en el normal que tengo menos alumnos definitivamente sse trabaja en ronda...

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:23 [es importante verlos? Porqué? ..] (45:46) (Super)

Codes: [Gestualidad expresiva-fachadas] [Técnicas corporales]

No memos

es importante verlos? Porqué?

Y si...porque uno lee en ellos ahí el cansancio la indiferencia la sorpresa la expectativa..la confianza la desconfianza...muchos estados que ve en los chicos...de gratitud..me gusta leer en sus caras... me puedo equivocar...los que se duermen los viernes a la noche, los dejo incluso porque conozco situaciones...ya hasta sé sus historias...algunos trabajan todo el día...

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:24 [y además también me llevan a r..] (46:46) (Super)

Codes: [Técnicas corporales]

No memos

y además también me llevan a reacomodar... esas miradas...mirá... de alguna manera re-disponen el trabajo corporal...yo ahí si veo aburrimiento..si veo algo de apatía, y ahí ya tengo que pararme de otra manera, cambiar el tono de voz o salgo con un chiste ...che se están aburriendo...los interpelo pregunto....para que vuelvan...

P13: ENTREVISTA A R.docx - 13:25 [Vas armando también tu clase e..] (48:48) (Super)

Codes: [Gestualidad expresiva-fachadas] [modales de alumnos] [Técnicas corporales]

No memos

Vas armando también tu clase en función de eso..hay veces que ..bueno basta.. me paso de hora..empiezan los movimientos..acomodan las cosas y ya es la hora..si ya es las diez..son muy educados también...

OBSERVACIONES de DISTINTOS ESPACIOS: ENTRADA, PASILLOS, HALLS, AULAS, DEMAS DEPENDENCIAS

- **Primera hoja de cada sesión con:**
 - Dirección y nombre del establecimiento*
 - Lugar de la observación (aula, entrada etc)*
 - Fecha: Día y Hora en que se inicia y termina la observación*
 - Diagrama que permita ver el espacio observado y la ubicación del observador*
- **Registro propiamente dicho en (2) dos columnas (derecha con observaciones y aclaraciones del observador)**

Registros: descripciones detalladas en dos columnas, de las formas de presentación personal consistente en:

PARTES DE LA FACHADA de los ESCENARIOS

MEDIO (SETTINGS) (Escenario y utilería) tales como:

MOBILIARIO (asientos, escritorio, pizarrón, y estado en que se encuentran todos ellos así como otros elementos

DECORADO (cuadros, macetas, cortinados, otros como, estado de la pintura, estado de las paredes, color de las mismas, tipo de inscripciones si las hay, carteleras, etc)

EQUIPOS (tizas, borradores, pantallas, tecnología como computadoras, cañones, retroproyectors, y otra para uso del docente)

(Y OTROS)

FACHADA PERSONAL: signos que identifican al individuo, su status y su rol.

Componentes de la fachada personal:

APARIENCIA Y MODALES:

- Género,
- Edad, aproximada
- Raza-etnia, procedencia regional inferida
- Insignias identificadoras (relativas a organizaciones gremiales o corporativas de algún tipo);
- Vestimenta y aspecto, se refiere a elementos que la componen, aspecto de prolijidad, formalidad o lo contrario, identificación con un sector social)
- Porte, - Lenguaje (profesional, sencillo, sofisticado, académico, correcto, informal, chabacano, etc);
- Modales

Plan de Entrevista

Datos de base

Sexo:

Edad:

Estado civil

Tiene hijos?

Cantidad de Hijos

Máximo nivel educativo del Padre

Máximo nivel educativo del Madre

Actividad laboral Padre

Actividad laboral Madre

Carrera en la que trabaja/estudia

Motivos para la elección de la carrera

Forma de ingreso a la institución

Motivos de elección de la profesión docente

Percepción de la Institución

Representación/imagen general de la Institución

Percepción del edificio, espacios lugares en función de necesidades alumnos y docentes

Percepción de los estudiantes del JVG- de donde vienen, formación, rendimiento, genero

Percepción acerca de las Normas de la institución (presentación personal, comportamientos en el interior de la institución, cursadas)

Acuerdos Desacuerdos con la institución

Formas de resolución de conflictos

Estrategias docentes en el aula

-En relación con comportamientos de alumnos/docentes

- “ “ la comunicación en la enseñanza- aprendizaje

- “ con el cuerpo en la docencia

- “ con la presentación personal