

Incursiones del cuerpo del maestro en el territorio educativo*

MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO

NÉSTOR MARIO NOREÑA

MANUEL SANABRIA TOVAR

Habeas corpus significa ‘que tengas cuerpo’. Es la frase utilizada a modo de mandato, de derecho, de deseo o de castigo, en el caso de algunas profesiones que sienten en el cuerpo el ejercicio de la profesión. Algunas frases tomadas de trabajadores de la educación, operadores sociales, asistentes sociales: “hay que poner el cuerpo”, “cuando el cuerpo no da más”, “no se puede ser de madera”, “a veces hay que sacar el cuerpo, esquivar el bulto”, “cuando estalla la cabeza”, “pagar el precio de poner el cuerpo”, “entregarse en cuerpo y alma”, dan cuenta de esto.

Es que se da en el cuerpo la inscripción de lo invisible, de aquello que subterráneamente atraviesa la sociedad toda, y no queda otra que preguntarse: ¿qué pasa cuando esa escritura se queda sin lector, sin quien la escuche, quien la entienda y la atienda, sin quien registre?

—De Lombardi, 2012

* Este capítulo es resultado de investigación en el marco del marco del proyecto “El cuerpo del maestro en el territorio escolar”, correspondiente a la Convocatoria de Proyectos de Investigación Fodein-VUAD 10-2015, Universidad Santo Tomás.

La escuela es reconocida como espacio fundamental de socialización. Así, entendida como escenario de formación de sujetos, de establecimiento de relaciones, de configuración de prácticas sociales, tiene una responsabilidad formativa dentro de los procesos de subjetivación que favorezcan la construcción de identidades, de cultura, de sentimientos de pertenencia, de recursos para enfrentar la vida desde los valores, lo moral, lo ético y lo cognitivo.

Para lograr lo anterior, el maestro puede ser el dispositivo y sujeto que lo haga posible. Sin embargo, su quehacer se presenta como contingente, una vez que ni el estudiante escoge el maestro ni el maestro a los estudiantes, de donde deviene su responsabilidad en el proceso formativo y, como nos lo advierte Noro, “en este ‘juego de contingencia’ no quedan eliminados el compromiso ni la responsabilidad: podemos convertir en un acontecimiento necesario lo que sucede, hacer que funcione como un encuentro responsable y atravesado por el cuidado” (Noro, 2015, p. 9). En esta lógica relacional, el maestro queda comprometido desde lo que hace y lo que dice con el cuerpo como mediación en tanto representación simbólica de su ser maestro.

Ahora bien, el cuerpo, los cuerpos (físicos) tradicionalmente han sido docilizados, aquietados en los escenarios escolares donde su invisibilización, en relación con su reflexión en el contexto educativo, ha sido históricamente significativa. Estos escenarios le han dado preponderancia al área cognitiva, fragmentación que ha constituido una lectura de formación de sujeto instaurada en la fractura de este, lo que de entrada da origen a una comprensión de lo corporal, colocada en el orden de la cosificación.

Desde lo propuesto por Descartes, en la perspectiva moderna lo fundamental es la razón, en tanto sujeto que piensa y objeto que debe ser pensado (perspectiva dicotómica). Esta lectura atraviesa a los estudiantes y aún más a los maestros que de alguna manera son los responsables de que esta forma de actuación sea posible, dándole al cuerpo como un todo institucional que representa una posición del conocimiento, del saber. En este marco pareciera que el maestro perdiera la posibilidad de ser único y diferenciado por hacer parte de un grueso institucional que representa una posición del conocimiento y del saber, nominado también como cuerpo de profesores, desdibujándolo para hacer parte del

colectivo. “El cuerpo es la fuente identitaria del hombre; es el lugar y el tiempo en que el hombre se hace carne” (Le Breton, 2005, p. 17).

Como escenario de socialización secundaria, la escuela tiene la pretensión de instituir sujetos que respondan a las narrativas dominantes que atraviesan los discursos sobre el cuerpo normalizado, obligando a poner en lo público los valores de quien tiene el poder de instituir. En la escuela hacen vida otros instituyentes, como el estado, la religión, la salud, lo político, los valores ciudadanos,

El cuerpo moderno está fundado en la subjetividad de la racionalidad, lo institucional, la lógica patriarcal, la productividad, la identidad binaria de género y la idea de blanquitud. Pero ese cuerpo ha transitado hacia una subjetividad hiper-estimulada, mediatizada, espectacular y globalizada, de manera que coexisten ambas prescripciones para los sujetos contemporáneos. (Cabra y Escobar, 2014, p. 75)

Sin embargo, el cuerpo ha venido lentamente incursionando en la escuela, ganando un espacio, un orden de posibilidad que se ha hecho viable en la medida que el marco de derechos también ha tenido un lugar. Es aquí donde podríamos decir que más tardíamente que los estudiantes, el cuerpo del maestro, su corporalidad se instaura en un escenario de tensión afectado por el disciplinamiento institucional, del cual también es responsable por su rol de modelo de formación, ejemplo, posibilidad de ser, de darse un lugar propio, particular, que adquiere una forma de ser y estar diferente a la de otro igual a él. Esta zona de tensión genera unos órdenes de subjetividad docente propia del escenario escolar.

Tal posicionamiento del cuerpo del maestro en la escuela ha propiciado órdenes de resistencia que a la vez, por su condición de ser modelo de formación, hacen que el estudiante, ese otro en la relación pedagógica, pueda darle lugar y en esa medida establecer relaciones también de resistencia y apertura, para intentar romper con la docilidad a la que es sometido, constituyendo así una nueva territorialidad. Todo este dinamismo institucional configura corporalidades y

territorialidades diversas, por el ingreso de discursos, en perspectiva de derechos, que le ha permitido a la comunidad educativa un posicionamiento más transparente como sujetos políticos dando al cuerpo, en este caso el del maestro, la posibilidad de desplegarse en un escenario que de por sí puede ser leído como estrecho.

Paradójicamente, los cuerpos docilizados, controlados y subjetivados en la escuela desde el pensar de una cultura dominante, se resisten y subvierten. Los estudiantes inmersos en estas lógicas de poder establecen estéticas desafiantes, que se expresan y manifiestan poniendo tales representaciones en el límite de la tolerancia: se colocan pantalones caídos, descaderados, desflecados, apretados, anchos, camisetas, zapatos de colores o con colores cambiados, peinados, cortes de cabello, o cabello largo, maquillajes, tatuajes, *piercing*, que ponen en juego con el uniforme. Estas reconstrucciones instalan imágenes como síntesis de la resistencia contracultural, que al final termina siendo también un bálsamo para ellos en ese acomodarse en un espacio que les es ajeno desde sus condiciones de desarrollo, que de alguna manera atraviesa al docente.

Poner el cuerpo en lo público a través de los gestos, los movimientos, los decorados, para el reconocimiento identitario, como escenario político, haciendo visible lo que se teje en lo privado, es politizar el cuerpo (Fernandez Christlieb, 1994), es reconocer la conexión de lo público y lo privado en la escuela, dándole lugar al discurso educativo, logrando aparte otros posicionamientos corporales. Pensar que poner en lo público el cuerpo, para que allí sea observado desde los referentes estéticos de los otros y contrastado con la cultura y la historia de ser modeladores, sujetos de la cultura que los ha performativizado y los vuelve sujetos del lugar de sus historias y responsabilidades, permite perpetuar prácticas, orientar acciones e incluso desde sus prejuicios o categorías de observación, orientar textos normativos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este orden de ideas, Butler nos alerta que nuestras prácticas, acciones y discursos no son actos que pasan desapercibidos, sino que “dichos actos, gestos y realizaciones (por lo general interpretados) son *performativos* en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son *invenciones* fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos” (Butler, 2007, p. 266).

En el encuentro de lo privado, en la soledad del cuarto, espacio de lo personal, el sitio del sin otro, consigo mismo, sitio que Arendt describe como

sobresaliente y no privativa de lo privado, es que las cuatro paredes de la propiedad de uno ofrecen el único lugar seguro y oculto del mundo común público, no sólo de todo lo que ocurra en él sino también de su publicidad, de ser visto y oído. (Arendt, 2012, p. 86)

Allí, frente al sí mismo y al mundo de posibilidades y otros posibles y presentes en el imaginario, hay que tomar las primeras decisiones: “qué me pongo”, “cómo me visto”, “cómo me veo”, “qué me quedará bien”, posibilidades que se legitiman en lo público, decisiones tomadas pensando en los otros, sean estos concretos o abstractos, una vez que,

La condición humana es corporal. Materia de identidad en el plano individual y colectivo, el cuerpo es espacio que ofrece vista y lectura, permitiendo la apreciación de los otros. Por él somos nombrados, reconocidos, identificados a una condición social, a un sexo, a una edad, a una historia. (Le Breton, 2005, p. 17)

Este sujeto que en su espacio personal toma decisiones para asistir a la escuela, escenario de lo público en donde además del maestro, el estudiante, el directivo, los empleados, los padres de familia se hacen visibles, se relacionan y son leídos, vistos, identificados allí como nodos de una red, decide acomodarse a unos estándares aprobados y reconocidos por los demás, dejándoles el descifrar la condición fundante de su actuar docente, dando campo a la imaginación e interpretación de aquello que le es propio al maestro.

Estas actuaciones han venido construyendo y a la vez legitimando a través de los tiempos unas formas particulares de comunicación corporal que aportan a la cultura institucional un lenguaje dentro del contexto escolar, respondiendo a sus pretensiones de formación; lenguaje

que podemos llevar a los niveles de la semiótica por la diversidad de signos y símbolos contenidos en esas formas de expresión.

A continuación, exponemos una entrevista que fue hecha por los investigadores de este capítulo, en el marco de la investigación de la convocatoria 10 del 2015, cuyo nombre es *El cuerpo del maestro en el territorio escolar*. La entrevista es con dos maestras acerca de la imagen que proyecta el maestro y su particular interpretación.

Entrevistador: ¿Yo me visto como docente?

Maestra 1: Sí... claro, como docente universitario pero sí.

Entrevistador: Ah, como docente universitario... ¿ideal?

Maestra 1: Sí dentro... hay categorías: esta la docente de primaria que es muy distinta de la docente de secundaria y al docente universitario.

Entrevistador: ¿Cómo es la caracterización de estos?

Maestra 1: Es que no más en el vestir se nota, eso mejor dicho uno ve a alguien y uno dice “es docente”.

Entrevistador: ¿Qué es lo que notas, por ejemplo tú?

Maestra 1: El aspecto, su forma de vestir

Entrevistado: Es una forma práctica de vestirse...

Maestra 1: Su peinado... En donde siempre hay un mismo tipo de calzado distintivo, el calzado es bajito, ojalá zapato, el pantalón siempre es de paño, es una blusa, son las de primaria, es una camiseta vistosa, y siempre su busito, y su cartera y su talego con los trabajos... talego con trabajos es profesora y de primaria.

Entrevistador: ¿Y de bachillerato?

Maestra 2: Uno ya ve el mechudo; ve el metalero pero de profesor; la profesora es más elegante, un poco más elegante, cuida su aspecto; la profesora de primaria no se maquilla casi, la profesora de secundaria sí se maquilla y además su cabello es planchado con sus crespitos, la uña siempre como bien, la uña con el mugre no, con la plastilina pegada... las uñas son un poco más largas, y siempre es un aspecto prolijo, como muy limpio y muy

de aspecto, yo soy la docente de secundaria (Maestras, comunicación personal, 2015).

Volviendo al tema de “ponerse en lo público”, además del acuerdo de significación que se construye en el contexto, este ejercicio de vestirse, cogerse el cabello, peinarse, llevar zapatos de determinada característica, portar o no maletín, maleta o “talego”, invita a pertenecer a un grupo y ser reconocido. Estas expresiones sin ser uniformes caracterizan e incorporan rasgos de uniformidad que le hacen ser parte del escenario y paisaje escolar, favoreciendo el sentido de pertenencia, uniformidad no homogénea, de reconocimiento, aportando además formas de distinción y resistencia.

El cuerpo es un gran actor utópico, cuando se trata de las máscaras, del maquillaje y del tatuaje. Enmascararse, maquillarse, tatuarse, no es exactamente, como uno podría imaginárselo, adquirir otro cuerpo, simplemente un poco más bello, mejor decorado, más fácilmente reconocible; tatuarse, maquillarse, enmascararse, es sin duda algo muy distinto, es hacer entrar al cuerpo en comunicación con poderes secretos y fuerzas invisibles. (Foucault, 2009, p. 13)

Siguiendo esta ruta en torno a lo público del cuerpo, otra de las maestras nos narra que antes de llegar a desempeñarse como docente hospitalaria se formó en una universidad pública haciendo presencia con una imagen gótica, que dentro de su alta sensibilidad usaba para evitar la proximidad de otros. Sin embargo, al llegar a su primer trabajo produjo prevención y distancia en los niños; en sus diálogos internos y puestos en lo público con su familia y en la soledad de su cuarto decide dar tránsito, según ella, a una imagen más amable, cercana, perdiendo muchas de las características de oscuridad propias de la cultura juvenil de la que hacía parte. Esto nos muestra que la maestra hizo negociaciones con su imagen en la universidad desde la resistencia, proyectándola dentro de una ideología perteneciente a una subcultura urbana, pero como maestra cuestiona su semiótica

corporal en relación con los niños, al interpretar esa relación con el otro, desde ese otro; por lo tanto, entra la necesidad de transformar su apariencia acomodándose a códigos de contexto institucional que le permitan ser reconocida como maestra. En ella habitaba el cuerpo de la posibilidad, de su imaginación, de las utopías, el punto de partida desde donde se cuentan historias, se posicionan discursos y se visibilizan las ideologías, desde allí Foucault nos provoca con el siguiente texto:

El cuerpo es el punto cero del mundo, allí donde los caminos y los espacios vienen a cruzarse el cuerpo no está en ninguna parte: en el corazón del mundo es ese pequeño núcleo utópico a partir del cual sueño, hablo, expreso, imagino, percibo las cosas en su lugar y también las niego por el poder indefinido de las utopías que imagino. Mi cuerpo es como la ciudad del sol, no tiene un lugar pero de él salen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos. (Foucault, 2010, p. 16)

Estas reflexiones nos llevan a pensar el cuerpo como determinante de condiciones, relaciones y posibilidades de vida, desde las proyecciones y lenguajes que se suscitan en el mismo, más que como instrumento que acompaña unas etapas en la vida donde su función u objetivo es la de cumplir cronológica y socialmente con unas pretensiones de especie.

Gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías y a los medios masivos de comunicación o *mass media*, ha surgido un nuevo fenómeno social que acepta y reconoce ampliamente la diversidad sociocultural y con ella la posibilidad de desempeñarse el sujeto a libre albedrío en diferentes contextos, afectando de forma considerable el sistema educativo; por ello, algunas dinámicas institucionales se han permitido acoger rasgos característicos de sus maestros como consigna que reafirma sus buenas intencionalidades de formación en calidad humana, donde subyacen intencionalidades de regulación y control que seguirán siendo las premisas que perpetúan el poder.

En el actual escenario escolar habitan diversas formas de poner en lo público el cuerpo. Maestros que convergen con los estereotipos y maestros que divergen con los mismos, cuerpos diversos, cuerpos de resistencia, cuerpos que desde la lectura del estudiante abren puertas, posibilidades que, por ser como tales, favorecen construir referencias de diversidad en algunos estudiantes que demandan, expresan y visibilizan cuerpos tatuados, peinados de diversa forma y culturas que subvierten la escuela, estudiantes que se animan a preguntarse, presentarse y actuar contraculturalmente, acción que se constituye en un acto político en tanto tensionan los límites de lo establecido, aquello que se asume como natural.

Dentro de las anécdotas de los mayores, es frecuente evocar estereotipos de formación rígida, estricta y conservadora en el que se privilegiaba la autoridad, la disciplina, los dispositivos de control, las formas en que sus profesores les castigaban. Tener que poner la mano para ser reprendido, evocaciones de golpes, castigos en que el cuerpo era expuesto para la corrección como ponerlo en un rincón de pie mientras transcurría la clase. En estas acciones, tradicionalmente el docente ponía distancia en relación con los estudiantes y el cuerpo, regularmente vistiéndose con bata blanca, ubicándose detrás del escritorio, asumiendo una postura de adustez; configurando escenas y rituales ancladas en un pensamiento con principios religiosos que exige la neutralidad del maestro para evitar ser objeto de deseo, mediante situaciones pensadas y determinantes, manifestadas con actitud heterónoma.

Como ejemplo se presenta un documento que ilustra un contrato que, además de orientar acciones sobre el cuerpo, obliga al maestro a poner en lo público y sobre todo a la mujer, comportamientos a seguir de acuerdo al “imaginario de maestra”.

Figura 1. Contrato de maestras, 1923

<p>Consejo Nacional de Educación - Contrato de Maestras</p> <p>Año 1923</p> <p>‘Este es un acuerdo entre la señorita..... maestra, y el Consejo de Educación y de la Escuela por el cual la señorita..... acuerda impartir clases por un periodo de ocho meses a partir del..... de 1923.</p> <p>La señorita acuerda:</p> <p>1* - No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.</p> <p>2* - No andar en compañía de hombres.</p> <p>3* - Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.</p> <p>4* - No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.</p> <p>5* - No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados.</p> <p>6* - No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.</p> <p>7* - No beber cerveza, vino ni otras bebidas espirituosas. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo....</p> <p>8* - No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.</p> <p>9* - No vestir ropas de colores brillantes.</p> <p>10* - No teñirse el pelo.</p> <p>11* - Usar al menos dos enaguas</p> <p>12* - No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.</p> <p>13* - Mantener limpia el aula:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.c) Encender el fuego a las siete, de modo que la habitación esté caliente a las ocho cuando lleguen los niños.d) Limpiar la pizarra una vez al día. <p>14* - No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.</p>

Fuente: La Revista del Consejo Nacional de la Mujer. Año 4, No. 12. Marzo 1999. Buenos Aires.

Volviendo a nuestro tiempo y reflexionado sobre pretendidas transformaciones durante este, podríamos hablar de buenas intenciones para cambiar prácticas paquidérmicas de lo que debiera ser el lenguaje y accionar de un maestro, a través del arte, la perspectiva de derechos, la moda, las culturas juveniles, los referentes estéticos de resistencia a la domesticación, las subjetividades e intersubjetividades que fueron ingresando sutilmente por las fisuras que estos procesos fueron creando favoreciendo prácticas de empoderamiento, construyendo sujetos de corporalidades arriesgadas en el borde del deseo. Estos empoderamientos de corporalidad no solo se expresaron desde lo físico, sino desde el orden narrativo, por las historias y discursos que rompieron con las lógicas pedagógicas de relaciones de poder.

Es así que podemos afirmar que la escuela como lugar formativo, normativo y performativo, es el escenario en el que tanto estudiantes como docentes tienen que tomar decisiones frente a la institucionalidad y la cultura como posibilidad de subjetivarse en este, para resistirse, plegarse o negociar su posibilidad identitaria, pues

... es en el cuerpo donde se van a materializar una serie de prácticas y símbolos que designan unas formas de vivir, lo que a su vez permite establecer un orden social a partir de la regulación de la vida del individuo. En ese sentido puede pensarse el cuerpo como escenario privilegiado para el ejercicio biopolítico. (Cabra Escobar, 2014, p. 161)

Veamos ahora el cuerpo del maestro en el territorio escolar y su forma de habitarlo, entendiendo que el objeto no tiene un significado por sí mismo, sino que es una construcción social; siendo la escuela una institución que decididamente contribuye a una construcción de sujeto y de sociedad, es el territorio de socialización por excelencia construido con la intención de formar, subjetivar y desarrollar desde allí todos los sujetos que lo habitan. Podríamos entonces comprender topofílicamente cómo ponemos el cuerpo cargado de significaciones en un espacio que ha sido construido y configurado por quienes allí lo habitan, estudiantes, docentes y directivos; espacio que se reconfigura no por sus

dimensiones métricas y topológicas, sino por lo que este representa en el orden de las relaciones, de las emociones; entonces cada vez que es habitado y apropiado por un docente es resignificado por la forma de manejarlo, de recorrerlo, de apropiarlo proxémicamente.

Podríamos entender entonces que el territorio define el oficio, para nuestro caso el de ser maestro. Al ingresar a la escuela inmediatamente adquiere una condición que define sus formas de actuación, inscritas en unas lógicas de poder que han sido atribuidas y significadas por los roles asignados, produciendo una tensión entre el ser como persona y el ser como docente definido por el rol del contexto, entendiendo que la escuela es un proyecto de sociedad, proyecto construido para pertenecer y así mismo construir identidad, donde el maestro es constituido en un doble quehacer: el de construir su propia identidad y contribuir a la constitución del otro.

Desde aquí, la idea de *topos* de la cual hablamos supone esta particular noción de filiación que, en tanto nos determina como seres histórico sociales y, por lo mismo, culturales, da cuerpo al propio sentido del lugar en el que habitamos como un “lugar cultural”; clave para entender nuestra particular idea de topofilia y su connatural “sentido de pertenencia”; de este modo, no es que en sentido estricto estemos “adscritos a un lugar” sino a una determinada idea de mundo a través de él. (Yory, 2005, p. 51)

Entonces podemos comprender la topofilia, según Yory (2005), en un orden ontológico y no psicológico, una vez que estar en el mundo es habitarlo y este habitar nos permite construir identidad para pertenecer y tener además la posibilidad de ser: *se construye estando en*. Este *estar en* no puede ser distinto a una momento histórico, o a un contexto social, a un aquí y a un ahora. Si nos miramos como maestros nos configuramos estando en el aula, la habitamos y nos convertimos en seres espaciantes de lo educativo, establecemos una filiación con el espacio escolar, espacio compartido y por lo tanto social. Este territorio de lo escolar nos permite relacionarnos con nosotros mismos y con otros que allí habitan y transitan construyendo un lugar (la escuela)

que se llena de significaciones por quienes lo habitan. Un habitar para forjar los sueños.

La escuela, lugar físico y simbólico, escenario que crea topofilias, en el que se inventan formas de ser maestro, estudiante, directivo, padre de familia, en el que se generan las amistades, las complicidades, en el que los cuerpos se dinamizan, mueven, desarrollan y expresan, se afilian y se resisten, es también un lugar de la heterotopía, entendiendo esta desde Foucault (1994) como los lugares utópicos, lugares diversos en el mismo espacio.

El aula como lugar heterotópico al ser habitado por uno y otro docente conforma topofilias. Esto es, el docente que se presenta de forma dura, con actitud desafiante, displicente, observando al grupo que en silencio espera sus movimientos, gestos y órdenes, se encuentra con un estudiante expectante, preocupado, atento a sus disposiciones y otro, por el contrario, que arriba a este escenario con corporalidad relajada, sonriente, saludando afectivamente, moviéndose por el aula y disponiendo a su manera las sillas y el espacio, lo que a menudo convoca y provoca al grupo a pensar, a crear, a ser divergente. Comprendemos entonces que la topofilia le permite al sujeto vincularse afectivamente con el territorio que habita, territorio en el cual experimentará diversos órdenes emocionales. La pregunta que surge es ¿cómo se vincula el maestro afectivamente a ese territorio y construye sentido de lugar?

Los maestros, por la relación que construyen con los estudiantes y la lectura que algunos de estos hacen de aquellos, pueden constituir también topofobias, relaciones que invitan a abandonar el proyecto escuela, a abandonar el sueño construido, no encontrando sentido en ella, sentido de utopía. El sueño, la utopía se vuelve frustración. Es así que el territorio escolar, donde la relación pedagógica se hace posible, se quiebra o fortalece. Todo depende de la filiación establecida.

Estas comprensiones nos llevan a reivindicar que los docentes en el espacio escolar, desde las relaciones con los otros, la significación de los espacios, los contextos en los cuales existen tanto estudiantes como docentes, espacios que se habitan y deshabitan, que se transforman, en el que los docentes pasean sus cuerpos, movilizan acciones y programan eventos, son espacios para la construcción de cultura, una

vez que allí se tejen sentidos, sueños, valores, relaciones, posibilidades, un mundo de afectos.

Entendemos entonces al docente como posibilidad para construir mundos ideales. En él se encarnan utopías, sueños, retos, que a menudo superan permanentemente, que alientan en sus estudiantes posibilidades, potencias y oportunidades. Es en este paisaje en que el docente está siempre presente en el imaginario colectivo de los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general. De él hay una representación de sujeto en contexto, pero que es trascendida una vez que el maestro será, aún allende los espacios reconocidos, como tal. De él siempre habrá una imagen que lo represente y además se le tendrá presente en los recuerdos que convocan las narraciones.

El espacio escolar, visto como paisaje, deviene un lugar colmado de alegorías, ningún detalle es azaroso y ningún personaje ni objeto está exento de tomar parte en la tarea común de la representación. Como el espectador omnisciente y constante, además, no cabe la posibilidad de ignorar al resto de los personajes y objetos: la escena se constituye merced a las posiciones relativas, a las primacías y subordinaciones, a los matices, a las texturas. (Brailovsky, citado por Frigerio & Diker, 2012, p. 135)

El docente regularmente no reflexiona ni da cuenta de su cuerpo. Aunque lo viste y lo decora, estas intencionalidades no son pedagógicas, primando la asepsia, la autoridad, el respeto y la distancia. Este, el docente, se ha constituido privilegiando las ideas, el pensamiento, el conocimiento, dejando de lado la exploración del cuerpo, no lo recupera para ponerlo en escena, no reflexiona la intencionalidad de sus gestos, movimientos, miradas, acentos prosódicos. No reconoce, por tanto, todo aquello poético, coreográfico y provocador del manejo de la corporalidad en el escenario del salón, espacio para la recreación de historias, para la posibilidad de imaginar, de crear fantasías y poner a volar con la imaginación, para generar topofolias y no topofobias.

Así que ese papel secundario que le asignamos a la forma como utilizamos lo corporal, y lo gestual, en el ejercicio docente sólo existe en algunos de esos imaginarios tradicionales donde lo sensible se concebía por fuera de lo instruccional, y donde el cuerpo trazaba una línea vertical entre quien enseñaba y quien aprendía, una lejanía donde el roce se daba más por el uso violento del gesto y del cuerpo en general, lo cual no siempre se traducía en golpes, sino en metáforas de dolor a través de una mirada o un movimiento sutil. (Balanta Castilla, 2013, p. 55)

Finalmente, el cuerpo del maestro en la escuela, aunque ha ganado escenarios simbólicos de importancia, aún se debate entre ser representante de la institucionalidad como anclaje al rol y sus posibilidades de construir nuevas narrativas corporales desde las reflexiones explícitas sobre estas y el poder emancipador que esto le otorga; no se trata de un acto libertino sino responsable en perspectiva del *cuidado de sí* que involucre el cuidado del otro, por tanto, en este tipo de relación lo que se provocaría serían nuevas lógicas territoriales y topofilias de la escuela, convirtiendo esta en un paisaje diverso, incluyente y generoso.

Lo expuesto hasta aquí expresa la urgencia de hablar de una pedagogía del cuerpo del docente, en la que este tome consciencia de lo que su corporalidad significa en los procesos de formación, para provocar diálogos y reflexiones que nos permitan constituirnos como sujetos políticos, desde lo ético y lo estético.

Referencias

- Arendt, H. (2012). *La condición humana*. Colombia: Paidós.
- Balanta Castilla, N. (Julio 2013). *El cuerpo como recurso pedagógico*. Vínculos, 1(2), 53-58. Disponible en: <http://revistavinculos.udistrital.edu.co/files/2012/12/Nevis-BalantaED2.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

- Cabra, N. A. & Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte. Cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IDEP.
- De Lombardi, C. F. (2012). Tener cuerpo / poner el cuerpo. Asociaciones para no sacrificar el cuerpo. En G. Frigerio, & G. y Diker, *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Argentina: La Hendija.
- Fernández Christlieb, P. (1994). *Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva*. En M. Montero (Ed.), *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2005). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.
- Noro, J. E. (2015). *Seminario doctoral, nuevas políticas educativas en la organización y gestión de la educación superior. Sistemas educativos y Universidad, planteos históricos y debates actuales*. Rosario, Argentina: Universidad de Rosario.
- Yory, C. M. (2005). *Del espacio ocupado al lugar habitado: una aproximación al concepto de toponimia*. Bogotá: Serie Ciudad y Hábitat.