

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA.**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Sede General Pico.**



**TRABAJO FINAL DE LA LICENCIATURA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

**Poder y saber en la constitución del cuerpo del estudiante de Ciencias de la Educación de la UNLPam en las prácticas de Residencia. Interpelaciones desde la perspectiva genealógica de Michel Foucault**

Estudiante: Marcelino Viale, Antonella del Rosario

Directora: Dra. Sonia Riveros (UNSL)

Co-director: Lic. Mario Narvárez (UNLPam)

Año: 2017

*“Los libros representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque todavía no sé qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista.”*

*Michel Foucault (2003:9)*

Agradecimientos:

A mi padre por acompañarme en la construcción de sueños y esperanzas...

A mi madre por estar, confiar y enseñarme esas cosas que no están en ningún libro sino en su forma diaria de vivir y sentir...

A mi hermano por acompañarme desde la escucha paciente, la palabra precisa y las acciones concretas...

A mis amigxs y compañerxs incondicionales Maricel, Ezequiel, Aldana y Franco por aprender juntxs a dudar, luchar, esperar-nos y pensar-nos en otrx mundo posible... y, a través de ellxs, a todxs mis amigoxs y familiares que fueron condición de posibilidad para concretar este trabajo...

A María Inés por la escucha atenta, la ayuda incondicional y la presencia constante en los caminos que decido transitar...

A Sonia por enseñarme la apasionante tarea del investigador a partir de la construcción de espacios que habilitan la discusión y posibilitan nuestra formación...

A mis directores por aceptar el desafío de orientarme, por los comentarios, las explicaciones, las lecturas y las preguntas que enriquecieron mi trabajo y mi formación...

A todxs aquellxs que colaboraron con este Trabajo Final buscando documentos, leyendo borradores, aconsejando lecturas, facilitando libros y, fundamentalmente, a los que han prestando su valioso testimonio...

## Índice

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo 1: Acerca del proceso de la investigación</b> .....	8
a. ¿Por qué investigar la constitución de los cuerpos en la residencia del Profesorado en Ciencias de la Educación?: La fundamentación del problema .....	8
b. ¿Cómo se constituye el campo de investigación de los cuerpos en el proceso formación docente?: Los antecedentes de investigación.....	12
c. ¿Cuáles son los aportes de nuestra práctica de investigación?: Contribuciones al conocimiento y a la formación del Profesorado en Ciencias de la Educación .....	14
<b>Capítulo 2: Historia de las Practicas Educativas. Una mirada desde Michel Foucault</b> .....	15
a. ¿Qué implica una mirada genealógica de las prácticas educativas?.....	15
a.1. El trabajo con las fuentes testimoniales .....	16
a.1.1. Sobre la selección de los testimonios orales.....	16
a.1.2. Sobre la selección de las fuentes documentales.....	18
<b>Capítulo 3: La caja de herramientas teóricas-epistemológicas para la indagación..</b>	19
a. Presentación de la caja de herramientas teórica-epistemológica.....	20
a.1. El dispositivo como modelo de análisis de las prácticas educativas.....	21
a.2. El cuerpo como territorio de inscripción de las luchas de poder- saber .....	22
a.3. El Profesorado en Ciencias de la Educación en tanto experiencia de formación .....	23
<b>Capítulo 4: Una aproximación a los discursos pedagógicos desde la perspectiva del cuerpo de los estudiantes</b> .....	25
a. La interpelación de las fuentes documentales y testimoniales .....	25
a.1. Discursos y efectos en la constitución del cuerpo del Profesor en Ciencias de la Educación. Una mirada desde los planes de estudio y los programas de Residencia.....	26
a.1.1. En las décadas de 1970- 1980.....	27
a.1.2. En la década de 1990 .....	31
a.1.3. En la historia reciente de la educación.....	33
a.1.4. Un análisis de los discursos desde la perspectiva del cuerpo de los estudiantes...	35

a.1.5. Las prácticas deportivas en el proceso de formación de los estudiantes en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar .....	40
a. 2 Discursos y efectos en la constitución del cuerpo del Profesorado en Ciencias de la Educación: Una mirada desde los testimonios orales .....	43
a.2.1. Las residencias: una primera aproximación a los testimonios de los sujetos .....	43
a.2.2. Las relaciones de poder-saber atraviesan los cuerpos.....	46
a.2.2.1 Las disposiciones arquitectónicas .....	48
a.2.2.2. Las disposiciones de los cuerpos en el interior del dispositivo de formación .....	50
a.2.2.3. La anatomía política del detalle.....	52
2.2.2.4 Los cuerpos velados .....	56
a.2.5. La residencia: una mirada desde los cuerpos .....	62
<b>Capítulo 5: Consideraciones finales.....</b>	<b>66</b>
a. El proceso de investigación como experiencia formativa .....	68
b. Contribuciones a la construcción de una historia de las prácticas educativas .....	69
c. Pistas para continuar pensando el proceso de constitución de los cuerpos en el campo de la formación docente.....	69
Bibliografía.....	71
Anexo Documental .....	73

## **Introducción**

El presente Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación pretende indagar cómo operan las relaciones de poder- saber en la constitución de la experiencia corporal de los estudiantes que cursan sus residencias en el dispositivo de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa. Para eso, hemos organizado el escrito en cinco capítulos. El primero, presenta el problema de estudio: su fundamentación, sus antecedentes y sus posibles aportes al campo de la investigación y de las prácticas.

El segundo capítulo desarrolla la opción teórico-epistemológica asumida en este trabajo. La Historia de las Prácticas Educativas desde la perspectiva genealógica propuesta por Michel Foucault nos proporcionará una serie de herramientas para la comprensión de las prácticas educativas que se despliegan dentro del dispositivo de formación del profesorado. En ese marco, se fundamenta la selección de los sujetos (profesores de residencia y estudiantes) y los documentos (planes de estudio de la carrera y programas de residencia) a ser analizados.

El tercer capítulo, presenta una serie de herramientas teóricas que posibilitarán el análisis de las fuentes testimoniales escritas y orales: a) el concepto de dispositivo entendido como elemento articulador de los juegos de poder-saber; b) el cuerpo como superficie de inscripción de los acontecimientos, marcado por prácticas discursivas y no discursivas, donde se entrelazan esos diversos y difusos mecanismos de moldeamiento; c) y el concepto de experiencia entendido como proceso constitutivo de lo que somos, que nos cambia y nos impide seguir siendo lo que éramos.

El cuarto capítulo, propone una aproximación a esos testimonios escritos y orales desde la perspectiva del cuerpo de los estudiantes. En el caso de los documentos se realizará una presentación general para conocer cómo se encuentran organizados y cuáles son las condiciones sociales, políticas e institucionales que posibilitaron su emergencia en determinados momentos históricos; y un análisis interpretativo que retome las categorías propuestas por Foucault (1992). En el caso de las entrevistas el análisis se orientará en función de una serie de ejes que permiten complejizar y comprender el objeto de estudio desde la mirada epistemológica asumida: las disposiciones arquitectónicas; las disposiciones de los cuerpos en el interior del dispositivo de formación; la anatomía política del detalle; y los cuerpos velados.

El último capítulo, vuelve la mirada sobre el proceso de investigación reconociéndolo como una experiencia formativa que genera una transformación profunda en nuestra comprensión del dispositivo del Profesorado en Ciencias de la Educación. Finalmente, presenta las contribuciones a la construcción de una Historia de las Prácticas Educativas y proporciona pistas para continuar pensando el proceso de constitución de los cuerpos en el campo de la formación docente.

## Capítulo 1: Acerca del proceso de la investigación

### a. ¿Por qué investigar la constitución de los cuerpos en la residencia del Profesorado en Ciencias de la Educación?: La fundamentación del problema

El interés por indagar la constitución del cuerpo de los estudiantes en las Residencias<sup>1</sup> de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa surge, en primer lugar, a partir de mi experiencia como estudiante de esa carrera. Las prácticas formativas de las que participamos no lo visibilizaron como una dimensión constitutiva de la subjetividad, no lo consideraron como objeto de reflexión a pesar de determinar ciertas maneras de ser y estar del sujeto. En ese sentido, una de las investigaciones sobre el tema señala que *“hay una forma aceptada, permitida e instituida de ser y hacer con el cuerpo (...) que van generando determinados usos corporales que producen y reproducen significados socialmente naturalizados ante los cuales no se adopta una posición crítica. Esos usos están orientados al control global del cuerpo y a su disciplinamiento”* (Cardinale, 2010: 10).

En segundo lugar, el interés surge de la necesidad de producir conocimiento en torno a una problemática escasamente indagada en el campo de la investigación educativa. En ese sentido, consideramos que el cuerpo se encuentra presente durante nuestras experiencias de formación pero resulta no ser problematizado durante las prácticas de residencia. Siguiendo a Cardinale (2010:9) *“La conciencia del cuerpo aparece recurrentemente en las situaciones de evaluación de las prácticas de residencia, lo que significa que no es posible sentirlo en los momentos habituales de las actividades de formación. El cuerpo está presente y ausente al mismo tiempo; está presente pero sólo existe en la conciencia del sujeto en los momentos que deja de cumplir sus funciones habituales”* Es así que en el espacio de la Residencias se despliegan singulares operaciones de poder y saber en las cuales el cuerpo es expuesto a las tensiones generadas entre la teoría y la práctica profesional, entre el ser estudiante y profesor ante la mirada de un formador que objetiva y moldea al sujeto en formación.

---

<sup>1</sup> En el presente trabajo se usará el término general de Residencia para denominar el espacio curricular donde los estudiantes realizan su práctica docente. Sin embargo, reconocemos que en los diferentes planes de estudio ha variado su denominación: Taller de Práctica VI (1979), Observación y Práctica II: Nivel Medio y Superior (1984), Taller de Práctica Profesional: Residencia (2000 y 2003), Residencia en el Nivel de educación Secundaria y Residencia en el Nivel de educación Superior (2014).



La opción teórica-epistemológica desde la cual analizaremos el problema de estudio es la Historia de las Prácticas Educativas, desde la mirada genealógica que aporta la perspectiva histórica-filosófica de Michel Foucault. Los interrogantes que se suscitan desde este posicionamiento y que intentaremos dilucidar en este trabajo final serán: ¿Cómo se enuncian los cuerpos en los discursos del plan de estudio de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación y en el programa de Residencia? ¿Cómo se enuncian los cuerpos en los discursos de docentes y estudiantes que han cursado las Residencias? ¿Qué experiencias corporales posibilita el dispositivo de formación del Profesor en Ciencias de la Educación? ¿Qué particularidades asumen esas experiencias en las Residencias y qué efectos producen en los estudiantes? Anudado a estos interrogantes nos planteamos: ¿Qué nuevas perspectivas se abren desde estos análisis en el campo de la formación del profesor/a y la práctica investigativa en sí misma a partir de esta problematización?

Al respecto, el análisis genealógico propuesto por Foucault (1980) nos brinda valiosas herramientas que surgen del análisis genealógico que nos propone. Según este autor, hacer genealogía implica, “...percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos-; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar” (Foucault, 1980: 7).

Dentro del análisis genealógico se encuentran dos enunciados que tendremos en cuenta: la *procedencia* y la *emergencia*. Por una parte, la procedencia “(...) permite encontrar bajo el aspecto único de un carácter o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado” (Foucault, 1980: 13). La búsqueda de la procedencia remueve y dinamiza aquello que se encuentra inmóvil, estático y a su vez fragmenta lo que se pensaba unido. La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra en la articulación del cuerpo como superficie de inscripción de los sucesos, es sobre el cuerpo donde se encuentran los rastros del pasado, donde se entrelazan y se expresan los acontecimientos singulares de una historia de formación.

Por otra parte, la emergencia “(...) designa el punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición (...) La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. El análisis de la emergencia debe mostrar el juego, la manera como luchan unas contra otras (...) La emergencia es la entrada en escena de las fuerzas, en su irrupción” (Foucault, 1980: 15)

Ambos conceptos serán entendidos en el entramado de una red de líneas de visibilidad y enunciación que dan cuenta del saber de la época en estudio; líneas de fuerza que dan cuenta de las relaciones de poder y líneas de objetivación-subjetivación concernientes al sujeto, cuyas prácticas se encuentran inscriptas al interior de un dispositivo caracterizado como, “(...) una estructura de elementos heterogéneos (discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, etc.), una ‘red’ con una función estratégica dominante”. (Guyot, 1992: 23)

De esa manera, los enunciados de emergencia y procedencia nos permitirán analizar los significados que se inscriben en los cuerpos producto de las relaciones de poder-saber, durante el proceso de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación. Por eso, se encuentran presentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje pero ausentes de las conciencias. De esa manera, se convierten en territorios de inscripciones sociales y culturales que no siempre son analizados, permitiendo la reproducción y producción de ciertos modos hegemónicos de ser y hacer.

Estos planteos nos lleva a interrogarnos sobre: cómo operan las relaciones de poder-saber en la constitución de la experiencia corporal de los estudiantes que cursan sus residencias en el dispositivo de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa y, en ese sentido, cómo se constituye esa experiencia corporal en el sujeto. En otras palabras, el trabajo se propone problematizar dichas operaciones de poder-saber al interior del dispositivo de formación en relación con las experiencias corporales de los estudiantes que cursaron las residencias. Para ello, se intentará describir sus particularidades y sus efectos en la constitución del cuerpo a partir del análisis de planes y programas de las asignaturas en cuestión y de los testimonios de estudiantes y profesores.

La posibilidad de indagar el proceso de constitución de esa experiencia supone la asunción de una perspectiva que nos permita dilucidar y comprender las continuidades y discontinuidades, las luchas y las resistencias, lo dicho y lo no dicho en relación al cuerpo. Siguiendo a Foucault (2009:16), la experiencia “nos configura, nos modifica, nos impide

*volver a ser como éramos antes, permite allanar el camino hacia una transformación, una metamorfosis que no solo es individual sino que es de carácter accesible a los demás; esta experiencia debe poder ser relacionada, en cierta medida, con una práctica colectiva y con una manera de pensar.*” Por eso se asumirá una perspectiva genealógica donde los cuerpos no tienen una esencia sino que serían resultado de unas singulares condiciones de posibilidad histórica. Ello implica captar las discontinuidades en el proceso de constitución de la subjetividad y su efecto en la configuración del cuerpo de los estudiantes, a partir de la recuperación de su experiencia y la de sus profesores en el marco del dispositivo de formación constituido entre 1975-2014.

Foucault nos proporciona pistas para realizar un análisis histórico desde la perspectiva de la discontinuidad. Para eso se plantea una serie de interrogantes que permitirán orientar el recorte y la comprensión de los acontecimientos: “*¿Qué extractos deberían aislarse recíprocamente? ¿Qué tipo y qué criterio de periodización deben adoptarse para cada uno de ellos? ¿Qué sistemas de relaciones puede describirse entre unos y los otros?*” (Foucault; 1985:89) En relación a esos interrogantes sostiene que en una primera aproximación es necesario aceptar un recorte provisorio que se reorganizará constantemente. Para definirlo es preciso seleccionar un dominio de las relaciones que sean posiblemente numerosas y densas aunque reconociendo que no es definitivo ni absolutamente válido.

Siguiendo esos principios, el recorte temporal realizado en la investigación coincide con la implementación de los planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El mismo comprende desde el año 1975, cuando se aprueba el primer plan de estudio de la carrera con ese nombre (Profesorado en Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Educación modificándose a Profesorado en Ciencias de la Educación en 1980, 1996, 1999 y 2010) hasta el año 2014, cuando finaliza el cursado de la primera cohorte del Plan de 2010. Es en esa primera aproximación al proceso de constitución de los cuerpos de los estudiantes que realizamos este recorte que se construirá y deconstruirá permanentemente en función de las rupturas y continuidades que nos encontremos en el proceso de análisis.

**b. ¿Cómo se constituye el campo de investigación de los cuerpos en el proceso formación docente?: Los antecedentes de investigación**

En una primera exploración del campo de producciones científicas educativas se encontraron escasas investigaciones sobre la constitución de los cuerpos en los procesos de formación docente, menos aún desde la perspectiva teórica -epistemológica asumida, es decir, de la Historia de las prácticas educativas en clave genealógica. No obstante, hemos realizado un relevo de producciones y líneas de investigación que abordan esta problemática en el campo de la investigación educativa. Una de esas líneas es *“El cuerpo/sujeto del/la alumno/a en la carrera de formación docente. Su incidencia en el aprendizaje de la práctica profesional”* (Busani y Yamson, 2008; Cardinale, 2010; Busani y Bendzent, 2011; Busani, 2012) desarrollada en la Universidad Nacional del Comahue, centrada en la indagación de los significados acerca del cuerpo/sujeto que aparecen como regularidades en el discurso de las estudiantes de magisterio. Los resultados obtenidos pusieron en evidencia que esas prácticas educativas se construyen excluyendo el cuerpo de la subjetividad, imposibilitando el análisis y reflexión crítica sobre el origen de ciertas construcciones sobre el cuerpo en educación. En las expresiones de las estudiantes se evidenciaba que no se han podido desplazar las concepciones dualistas: cuerpo-mente, interno-externo que estarían indicando la persistencia de una concepción hegemónica que interpreta al cuerpo como cuerpo/objeto. Eso indica la existencia de ciertas formas instituidas de ser cuerpo/sujeto pero que no son sometidas al análisis por parte de los estudiantes.

*“Cuerpo y currículum: las políticas de formación del Profesor/Licenciado en Educación Física en Uruguay”* (Dogliotti Moro, 2009) es una investigación centrada, como la anterior, en el nivel de la formación docente. Esta se encuentra interesada en las políticas de formación de los profesores/licenciados en Educación Física en Montevideo, basándose en el análisis de los planes y programas de estudio así como en las principales disposiciones curriculares. La comprensión de ese proceso de formación, como sostiene la autora, supone un análisis de los orígenes del campo de la Educación Física y de las concepciones sobre el cuerpo que implican. En ese sentido, coincidiendo con algunos de los análisis de la primera investigación mencionada, sostiene que *“se ha propiciado en general una reificación del cuerpo, desconociendo la historicidad de los diferentes contenidos a enseñar considerándolos en términos de naturaleza (...) ignorando que el cuerpo también es objeto de una producción humana.”* (Dogliotti Moro, 2004:3).

Del mismo Instituto Superior de Educación Física de Montevideo se accedió a un avance de los supuestos teóricos y metodológicos de la investigación “*Cuerpo, Educación y enseñanza*” (Martínez y otros, 2013) interesada en las posibles relaciones entre los cambios de la prueba de ingreso en la Licenciatura en Educación Física y los discursos relativos a la concepción de ese campo. El interrogante surge por las restricciones en el ingreso a la carrera que han variado históricamente desde la constitución del Instituto. Para el análisis se sustentan en dos supuestos: el cuerpo construido social y culturalmente, coincidiendo con las investigaciones anteriores; y el cuerpo moldeado por las relaciones de poder y de saber. En el caso de la Educación Física esos saberes provenían de la milicia y el deporte, con fundamentos en las ciencias médicas, que forjaron su identidad como disciplina escolar. Es por esto que sostienen que las prácticas corporales que toma la Educación Física no son propias de la práctica pedagógica, sino que le son conferidas desde esos campos de conocimiento exterior, y que en el momento de asimilarlas como propias, éstos poseen funciones y códigos particulares porque son pensados en función de los saberes provenientes de dichas ciencias.

Consideramos, asimismo, importante mencionar dos investigaciones correspondientes al mencionado equipo de investigación de la Universidad de Comahue. A pesar de no pertenecer al campo de la formación docente consideramos necesaria su mención por los aportes que pueden realizar en relación a las conceptualizaciones sobre el cuerpo entendido como producto de un complejo proceso de lucha, tensiones y conflictos. En primer lugar mencionaremos la investigación: “*La estrategia de pensamiento del educando y la práctica evaluativa del docente. Su articulación*” (Fossati y Bussani, 2004; Busani y Fossati, 2005) centrada en la indagación del grado de articulación entre las estrategias de pensamiento del alumno y las prácticas de aprendizaje y evaluación en el nivel primario en Viedma (Río Negro). Las autoras sostienen que la escuela, permite el desarrollo de un modelo exclusivamente cognitivo del aprendizaje que sostiene y reproduce la constitución de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente. A ese *modelo cognitivo* se contrapone el *modelo de estrategias de pensamiento del alumno* donde el cuerpo es comprendido como subjetividad encarnada. Es decir, el cuerpo no es un soporte de significaciones que se desarrollan en otras instancias del sujeto, sino que se ha singularizado por la modelación que produce el proceso de inscripción del significado social y cultural. Posteriormente, ese equipo desarrolló la investigación “*El cuerpo/sujeto del/la docente y su incidencia en las prácticas educativas*” (Cardinale,

2006) que se propuso conocer cuáles son los significados encarnados en el cuerpo/sujeto de/la docente en relación con sus prácticas profesionales para intentar, a partir de una tarea de restitución del vínculo con el propio cuerpo mediante la reflexión. De esa manera, pretenden avanzar en acciones que lleven a desencarnar los significados instituidos y reencarnar nuevos significados de índole liberadora y constructora de esperanza, ciudadanía y democracia. Las autoras sostienen que la escuela se constituye en un espacio propicio para imponer una serie de rituales que responden ideológicamente a una concepción que privilegia la eficacia y rapidez, facilitando el control del cuerpo sin que los docentes sean completamente conscientes. En ese sentido, incorporan en el análisis el concepto de usos ordenados del cuerpo que supone un conjunto de prácticas reconocidas y validadas socialmente. En la escuela, ese uso ordenado del cuerpo se encuentra vinculado a las tecnologías disciplinarias que disocian y fragmentan la subjetividad de modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje quede reducido a una expresión intelectual. Esto se complementa con una distribución y fragmentación rígida del tiempo y espacio y la homogeneización y control, poniendo límites a lo que es posible vivir desde el cuerpo en la cotidianeidad de las prácticas educativas. Por eso, es necesario reconocer la importancia de reencarnar nuevas significaciones inherentes al uso crítico del cuerpo en la escuela.

### **c. ¿Cuáles son los aportes de nuestra práctica de investigación?: Contribuciones al conocimiento y a la formación del Profesorado en Ciencias de la Educación**

El proceso de indagación de las operaciones de poder-saber que afectan el cuerpo de los estudiantes que realizan sus prácticas de residencias al interior del dispositivo de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación, resulta necesario en tanto se constituye en un área de vacancia no solo en el campo de nuestras prácticas de formación sino también en el campo de una investigación en Historia de la Educación desde la perspectiva foucaultiana. En este sentido, se espera que el presente trabajo posibilite por un lado, hacer visible una problemática poco indagada en la investigación educativa en la Facultad de Ciencias Humanas y en el proceso de formación de los futuros profesores y profesoras en Ciencias de la Educación; y por otro lado, brinde un aporte a la historia de las prácticas de formación docente en la Universidad Nacional de La Pampa.

## Capítulo 2: Historia de las Prácticas Educativas. Una mirada desde Michel Foucault

### a. ¿Qué implica una mirada genealógica de las prácticas educativas?

La opción teórica-epistemológica desde la cual analizaremos el problema de estudio es una Historia de las Prácticas Educativas desde la mirada genealógica que aporta la perspectiva histórica-filosófica de Michel Foucault. La genealogía, según este autor, es meticulosa y documentalista porque se ocupa de percibir la singularidad de los sucesos. Hacer genealogía no implica partir de un origen sino, por el contrario, ocuparse de los azares de los comienzos.

Los términos de emergencia o procedencia indican mejor que el de principio u origen el objeto propio de la genealogía. Por un lado, la procedencia es la pertenencia a un grupo como el de sangre o el de tradición, que no trata precisamente de encontrar en un individuo los caracteres que permitan asimilarlo a otros sino de percibir todas las marcas sutiles y singulares. Por eso, no es una categoría de semejanza sino una que nos permite desenredar las diferencias. Seguir la procedencia *“es mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas o al contrario los retornos completos, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad o el ser sino la exterioridad del accidente”* (Foucault; 1980:13). De esa manera, la búsqueda de la procedencia moviliza lo que se percibía inmóvil y fragmenta lo que se pensaba unido. Esas operaciones se inscriben en los cuerpos que no son pensados únicamente desde la fisiología sino desde los regímenes de poder y saber que los atraviesan. Así, la genealogía como el análisis de la procedencia se encuentra en la articulación del cuerpo y la historia. Por otro lado, la emergencia se vincula con el principio singular de una aparición. Esta se produce siempre en un determinado estado de fuerzas, por ende su análisis debe mostrar la manera en que luchan unas contra otras. La emergencia es, como sostiene Foucault (1980), la entrada en escena de las fuerzas que pueden percibirse no como figuras sucesivas de una misma significación sino como efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos.

De esa manera, la historia no asumirá un sentido metafísico sino que se convertirá en el instrumento privilegiado de la genealogía. Se trata de *“una mirada que distingue, reparte, dispersa, deja jugar las separaciones y los márgenes, una especie de mirada*

*disociante capaz de disociarse a sí misma y de borrar la unidad de este ser humano que se supone conducirla soberanamente hacia su pasado.” (Foucault; 1980:19)* Esta construcción de la historia no se sustenta en ninguna constancia porque no hay parte en el hombre, ni siquiera su cuerpo, que sea suficientemente estable para comprender a los otros hombres y reconocerse en ellos. Esta construcción de la historia incorpora lo discontinuo y en ese sentido entiende el suceso en lo que tiene de único, de cortante. Por ende, las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha, apareciendo siempre en el conjunto aleatorio y singular de esos sucesos.

### **a.1. El trabajo con las fuentes testimoniales**

El análisis del proceso de constitución de los cuerpos de los estudiantes implica la comprensión del fenómeno educativo desde la cotidianeidad de las prácticas de los sujetos que en un momento se convirtieron en aceptables, pero que responden a ciertas regularidades cuyos mecanismos y modos de funcionamiento se encuentran ocultos. *“Lo que se trataría de poner de manifiesto es el conjunto de condiciones que rigen en un momento dado y en una sociedad determinada, la aparición de enunciados, su conservación, los lazos que se establecieron entre ellos, la manera en que se los agrupa, el juego de valores o de sacralizaciones de que están afectados, la manera en que están investidos en prácticas o en conductas, los privilegios según los cuales circulan, son reprimidos, olvidados, destituidos o reactivados.” (Foucault, 1968:100. En: Guyot, 1992: 42).* Es en la cotidianeidad donde se hace, se dice y se piensa sobre los cuerpos y que será recuperada en los discursos pronunciados por los sujetos y en los documentos (planes de estudio y programas de Residencia).

#### **a.1.1. Sobre la selección de los testimonios orales.**

El discurso, como sostiene Guyot (1992:41) *“nos interesa en un doble aspecto: por una parte, como discurso objetivado, como enunciación de un saber acerca de la educación (...) y por otro, como práctica discursiva, en cuanto ella puede dar cuenta por qué ha aparecido un determinado enunciado educativo y no otro; determinar las condiciones de su existencia y sus límites, establecer las correlaciones con otros enunciados; explicitar otras formas de enunciación que aparecen excluidas.”* Con ese propósito se analizarán las entrevistas semi-estructuradas realizadas a una estudiante y



al profesor o profesora a cargo de la cátedra de Residencia en el primer año de implementación de ese espacio curricular en cada uno de los planes de estudios de la carrera del Profesorado en Ciencias de Educación: Taller de Practica VI (1979), Observación y Práctica II: Nivel Medio y Superior (1984), Taller de Práctica Profesional: Residencia (2000 y 2003) y Residencia en el Nivel de Educación Secundaria y Residencia en el Nivel de educación Superior (2014).

Los planes de estudio y los programas de Residencia impusieron una selección de los sujetos en función de los recortes temporales. Los profesores fueron entrevistados porque se encontraban a cargo del mencionado espacio curricular en los años 1979, 1984, 2000, 2003 y 2014. Al considerarse este criterio para la construcción de la muestra los sujetos presentan trayectorias diversas en cuanto a su experiencia, formación, permanencia en el cargo, posicionamiento teórico y metodológico, contextos institucionales e históricos en los que se desempeñaron, etc. De los cinco profesores a cargo del espacio de Residencia en los años mencionados, uno se negó a ser entrevistado. El mismo desarrolló su tarea en el marco de los Planes de 1975 y de 1980 situación que nos condujo a contactar a las ayudantes. En ese proceso solo pudimos encontrarnos con la profesora del Plan de 1980 pero no con la del Plan de 1975. También, consideramos importante señalar que de los cuatro profesores entrevistados, uno se encontraba residiendo en el exterior en el momento de recolección de los datos situación que nos obligó a contactarnos vía Skype.

Las estudiantes, por su parte, fueron seleccionadas a partir de los listados de egresados correspondientes a los años 1979, 1984, 2000, 2003 y 2014 porque no existe un registro de los inscriptos a la cursada de los diferentes espacios curriculares. No todos los estudiantes cumplían con el requisito de ser parte de la primer cohorte de su plan de estudios, por lo tanto, la cantidad se vio disminuida significativamente (por ejemplo, en el caso del listado del año 2014 solo cuatro de los catorce egresados cumplían con ese requisito). Tampoco teníamos la posibilidad de localizar a los estudiantes que pertenecían a otras localidades de la provincia o de provincias vecinas (Buenos Aires). Por eso se contactó a cuatro estudiantes que tienen residencia en General Pico (La Pampa) y una que viaja asiduamente para trabajar en dicha ciudad. Este criterio de selección se relaciona con las condiciones de posibilidad de concretar la investigación, imprimiendo matices particulares a los modos de comprender el proceso de constitución de los

cuerpos. Esos matices se producen por la singularidad que asume cada experiencia y que puede ser compartida a partir de su objetivación mediante el lenguaje.

### **a.1.2. Sobre la selección de las fuentes documentales.**

Un documento, como sostiene Donda (2003), es un conjunto de enunciados que relata algo y que nos conduce a la pregunta: ¿Por qué surgen estos enunciados, en este momento? En ese sentido, lo que nos interesa desde una perspectiva foucaultiana es leerlos en sí mismo y en sus relaciones con otros para determinar los efectos que han producido en las prácticas concretas de determinados grupos. Con ese propósito se analizarán los planes de estudio de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación correspondientes a los años 1975, 1980, 1996, 1999 y 2010 y los programas de Residencias pertenecientes a la primera implementación de ese espacio curricular en cada uno de los planes de estudio correspondientes a los años 1979, 1984, 2000, 2003 y 2014.

Los planes de estudios son documentos que nos permitirán analizar los modos en que los cuerpos de los estudiantes son enunciados y sujetos a mecanismos que la institución universitaria construye para su regulación. En esta investigación se recuperan todos los planes de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación aprobados e implementados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Si bien reconocemos como antecedente el Profesorado en Pedagogía y Filosofía, este pertenece a un momento diferente de la historia de nuestra Universidad: previo a su nacionalización en 1973. El Profesorado de Filosofía y Pedagogía se aprueba en 1972, en el marco del Departamento con el mismo nombre, cuando la Universidad aún era de dependencia provincial. Estas circunstancias institucionales nos permiten fundamentar el recorte realizado porque produce modificaciones desde el punto de vista organizacional, administrativo, y pedagógico puesto que comienza a formar parte del sistema universitario nacional.

Los programas de Residencia desempeñan una función similar a los planes de estudio porque nos permitirán conocer los discursos en torno a los cuerpos que se construyen en un espacio particular de ese proceso de formación. En el mismo, como mencionamos anteriormente, entran en tensión la teoría y la práctica profesional, el ser estudiante y profesor que suponen nuevos modos de hacer y de ser con el cuerpo, configurando

nuestra subjetividad como futuros formadores. La decisión de considerar únicamente el primer programa de Residencias se fundamenta en el devenir histórico de los planes de estudio. La cantidad de veces que ese espacio curricular fue dictado en el marco del mismo plan es cambiante por la cantidad de años en los que se encontró vigente, por ejemplo, el Plan de 1980 abrió dieciséis veces su inscripción mientras que el Plan de 1996 solamente tres. De esa manera se estableció un criterio común para todos los programas que, a su vez, nos permita estar más atentos a las posibles emergencias, rupturas y continuidades discursivas en relación a los cuerpos.

### Capítulo 3: La caja de herramientas teóricas-epistemológicas para la indagación

#### a. Presentación de la caja de herramientas teórica-epistemológica

En este capítulo se presentarán las principales herramientas teórico-metodológicas para pensar el proceso de investigación y posibilitar el análisis de las fuentes testimoniales escritas (planes de estudio y programas de Residencias) y orales (entrevistas). En primer lugar, nos referiremos al concepto de dispositivo entendido como el elemento articulador en el juego entre el saber y el poder. Se trata, como sostiene Guyot (1992) de una estructura de elementos heterogéneos (instituciones, discursos, reglamentos, etc.) con una función estratégica dominante que señala el carácter productivo del poder, en función de su capacidad de penetrar en los cuerpos constituyendo formas de dominación específica. El dispositivo será considerado como concepto articulador de los análisis de los discursos y prácticas educativas en torno al cuerpo de los estudiantes. *“Solo de esta manera es posible dar cuenta de las prácticas educativas como lugar donde no solo se hace y se dice, sino también donde lo “mudo” de los mensajes conforman vínculos que se juegan concretamente en una instancia de la temporalidad: la vida cotidiana.”* (Guyot, 1992: 44).

En segundo lugar, la pregunta sobre los modos en que esas formas singulares en que se anudan y desanudan los dichos y los hechos en la cotidianidad de las aulas posibilitan la constitución de los cuerpos de los estudiantes, nos introduce al problema planteado por Foucault (1988: 227) *“sobre los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos.”* En ese sentido sostiene que hay dos significados de este concepto: *“sujeto a otro por control y dependencia y sujeto por constreñimiento a su propia identidad (...). Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.”* (Foucault, 1988:231). En ese juego de sujeciones el cuerpo se presenta como una superficie de inscripción de los acontecimientos, marcado por prácticas discursivas y no discursivas, donde se entrelazan diversos y difusos mecanismos moldeamiento.

Finalmente, desarrollaremos el concepto de experiencia entendido como la articulación entre tres elementos: *formas de un saber posible, matrices normativas de comportamiento, modos de existencia virtuales para sujetos posibles* (Foucault, 2009). En su articulación se intentará estudiar el cuerpo como experiencia dentro de nuestra cultura considerándola, en primer lugar, como base para la constitución de una serie de saberes

más o menos heterogéneos. En segundo lugar, como un conjunto de normas de comportamiento sustentadas en esos saberes. Finalmente, estudiar el cuerpo en la medida en que esa experiencia define cierto modo de ser del sujeto. En ese sentido, entendemos la experiencia en tanto proceso constitutivo de lo que somos, que nos cambia y nos impide seguir siendo lo que éramos.

En definitiva, *“la tarea que se propuso Foucault: diagnosticar el presente (¿qué somos hoy?), pero apuntando a otra cosa (¿cómo cambiar la vida, la existencia?). La pregunta acerca de cómo hemos llegado a ser lo que somos nos pone tras la pista de nuestra constitución como sujetos en la compleja trama de los dispositivos, esto es de los juegos de saber y de poder, a través de los cuales el ser se constituye históricamente en experiencia, es decir como poderse y deberse ser pensado.”* (Guyot, 2011: 138)

### **a.1. El dispositivo como modelo de análisis de las prácticas educativas**

En los análisis se recuperará el concepto de dispositivo como modelo de análisis para comprender las relaciones de poder-saber que se despliegan en el proceso de formación de los estudiantes de Ciencias de la Educación. El concepto de dispositivo constituye un conjunto de líneas (discursivas y no discursivas) de visibilidad, enunciación, fuerza, objetivación y subjetivación que se cruzan, se bifurcan, se fracturan, se tensionan, se sedimentan, se atraviesan y se arrastran. Se trata de *“un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, enunciados científicos y filosóficos, corresponden tanto a lo dicho como a lo no dicho y que funciona como una red relacional entre estos elementos”* (Guyot, 1992: 29). En ese conjunto heterogéneo se pueden identificar líneas de visibilidad y de enunciación. El régimen de luz distribuye lo invisible y lo visible, mientras que el régimen de enunciación dispone los elementos dentro del dispositivo. Ambos regímenes se ven afectados por las líneas de fuerzas que hacen ver y decir en una determinada época, uniendo, desuniendo y tensionando esos elementos mediante los regímenes de poder. Por eso, invisible e indecible esa línea se encuentra mezclada con las demás rectificando o confirmando sus direcciones. El régimen de objetivación-subjetivación surge cuando una o varias de esas líneas se vuelven sobre sí mismas. *“El sí-mismo no es ni un saber, ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía.”* (Deleuze, 1987: 157).

De esas características del dispositivo se desprenden, siguiendo a Deleuze (1987), dos importantes consecuencias: la primera es el rechazo a los universales y la segunda es la creatividad variable según los dispositivos. La eventual contradicción de dos enunciados no alcanza para marcar la novedad. Pues lo que cuenta es la novedad del régimen de enunciación mismo, que puede comprender enunciaciones contradictorias. Todo dispositivo se define pues en su tenor de novedad y creatividad, el cual marca su capacidad de transformarse o de fisurarse, en provecho de un dispositivo futuro. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad. Lo actual no es lo que somos sino lo que vamos siendo. En todo dispositivo debemos distinguir las líneas del pasado reciente y las líneas del futuro próximo, la parte de archivo y la parte de lo actual, la parte de la historia y la parte del acontecer, la parte de la analítica y la parte del diagnóstico. Las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos: líneas de estratificación o de sedimentación y líneas de actualización o de creatividad.

Así, los modos en que el saber y el poder se despliegan dentro del proceso de formación nos permitirán comprender la manera en que se constituyen determinadas maneras de ser, de estar y de sentir en la superficie de nuestros cuerpos mediante ciertas técnicas que los tienen como objeto y blanco del poder. Como sostiene Guyot (1992: 31), *“...la mecánica del poder en cuanto se despliega como dispositivo educativo, adopta la forma de técnicas, disciplinas, controles, evaluaciones; se centraliza en la institución educativa, derivando en prácticas concretas, proporciona instrumentos de intervención material que pueden llevar hasta la violencia y el castigo, fundado en la autoridad, bordeando así los límites menos educativos de su ejercicio”*

## **a.2. El cuerpo como territorio de inscripción de las luchas de poder- saber**

Dentro del dispositivo de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación, interesa analizar las relaciones de poder-saber que atraviesan los cuerpos de los estudiantes. Como sostiene González Laurino (2008: 17), *“el pensamiento occidental ha dedicado poca atención a la producción social de los cuerpos, así como a la experiencia subjetiva de la relación con el propio cuerpo”*. Las prácticas culturales, en el marco de las tramas institucionales, modelan los cuerpos definiendo un repertorio particular de actividades perceptivas y expresivas que generan determinadas relaciones con nuestros cuerpos y los cuerpos de los demás. Esas cuestiones se hacen evidentes con el

surgimiento de diversos movimientos y corrientes críticas, principalmente en la década de 1960, donde comienzan a ser vistos como social y culturalmente construidos.

Para Foucault (1997) los cuerpos son objeto y blanco de un poder disciplinador que los manipula y los moldea produciendo un determinado saber. Así se constituyen en una superficie de inscripción de sucesos, marcada por prácticas discursivas y no discursivas, donde los acontecimientos pasados y presentes se entrelazan y se tensionan. Los análisis de esos procesos serán enmarcados en los estudios sobre la subjetividad de Michel Foucault.

El autor analiza los modos en que las relaciones de poder-saber atraviesan los cuerpos sin necesidad de ser interiorizadas en la conciencia posibilitando nuestra constitución subjetiva. En ese sentido, sostiene que *“es preciso descartar una tesis muy extendida según la cual el poder en nuestras sociedades burguesas y capitalistas habría negado la realidad del cuerpo en provecho del alma, de la conciencia, de la idealidad. En efecto, nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder”* (Foucault, 1980:105).

En el siglo XVIII, el control del cuerpo se ejercía mediante una serie de mecanismos constituidos por pesados engranajes que actuaban de manera constante y meticulosa pero a mediados del siglo XX se volvieron más sutiles y livianos aunque no menos efectivos. La complejidad que asumen vuelve necesaria la tarea de construir un mapa topográfico y geológico de las acciones políticas desplegadas sobre los cuerpos. Ese mapa podría contribuir a delimitar el territorio de la pregunta planteada por Foucault (1980:106): *“de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual”*.

### **a.3. El Profesorado en Ciencias de la Educación en tanto experiencia de formación**

En este trabajo nos centraremos en el espacio curricular de Residencias para analizar las características particulares que asumen las experiencias corporales de los estudiantes que transitaron su formación como profesores en Ciencias de la Educación en nuestra Facultad. La experiencia, desde la perspectiva foucaultiana, es entendida como la articulación entre las formas de un saber posible; las matrices normativas de comportamiento, y los modos de existencia virtuales de sujetos posibles. Se trata de *“sustituir la historia de los conocimientos por el análisis histórico de las formas de veridicción; sustituir la historia de las dominaciones por el análisis histórico de los*

*procedimientos de la gubernamentalidad, y sustituir la teoría del sujeto por el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella.” (Foucault, 2009:21).* En otras palabras implica el análisis de las formas en que los sujetos a través de tecnologías de relación consigo mismos se han convertido en sujetos.

Por eso Foucault (2003) sostiene que atravesar una experiencia produce cambios, podría posibilitar la alteración, la transformación de la relación que llevamos con nosotros mismos y nuestro universo cultural, en definitiva, con nuestro saber. Este juego de verdad y ficción nos permitirá ver qué nos vincula a nuestra actualidad y hará que aparezca modificada ante nosotros. La experiencia que nos permite separar y separarnos de ciertos mecanismos percibiéndolos en una forma completamente diferente debe ser una única experiencia. En ese sentido *“una experiencia no es ni verdadera, ni falsa: es siempre una ficción, algo construido, que existe solo después que se ha vivido, no antes; no es algo real, sino algo que ha sido real.” (Foucault, 2003:15)*

A partir de la experiencia, es necesario allanar el camino para una metamorfosis, que no es solo individual, sino que es de carácter accesible a los demás; o sea que debe ser relacionada con una práctica colectiva y con una manera de pensar. Por supuesto que una experiencia es algo que se vive solo, pero no puede tener su efecto completo a menos que un individuo se pueda escapar de la subjetividad pura, de modo que los demás puedan cruzarse con ella. Según Foucault (2003) la experiencia debe ser leída como una experiencia que nos cambia, que nos impide volver a ser como éramos antes, o tener el mismo tipo de relación que teníamos con las cosas y con los demás.



## **Capítulo 4: Una aproximación a los discursos pedagógicos desde la perspectiva del cuerpo de los estudiantes**

### **a. La interpelación de las fuentes documentales y testimoniales**

En el presente capítulo se analizarán los modos en que los cuerpos de los estudiantes son enunciados en los planes de estudios, los programas de la Residencia y las entrevistas a profesores y estudiantes. En el mismo, se pretende marcar las continuidades y discontinuidades discursivas en torno a la constitución de los cuerpos que nos permitan comprender los límites y posibilidades que el dispositivo de formación impuso en ese proceso. En el caso de los documentos se realizará:

- una presentación general para conocer cómo se encuentran organizados y cuáles son condiciones sociales, políticas e institucionales que posibilitaron su emergencia en determinados momentos históricos;

- un análisis interpretativo que retome las categorías propuestas por Foucault (1992) para el análisis de los discursos:

- procedimientos de control y delimitación del discurso que se ejercen desde el exterior de los mismos y funcionan como sistemas de exclusión que ponen en juego la dimensión del poder y el deseo;

- procedimientos que se ejercen desde el interior de los discursos puesto que pueden desplegar su propio control, constituyendo principios de clasificación, ordenación, distribución que ponen en juego la dimensión de lo que acontece y del azar;

- finalmente, un tercer grupo de procedimientos permite el control de los discursos determinando las condiciones de utilización del mismo, imponiendo a los individuos un cierto número de reglas para no permitir su acceso a todos. El intercambio y la comunicación intervienen en los sistemas de restricción y no sabrían funcionar independientemente de éstos.

En el caso de los testimonios el análisis interpretativo se orientó en función de una serie de categorías que permiten complejizar y comprender el objeto de estudio desde la mirada epistemológica asumida:

- Las disposiciones arquitectónicas
- Las disposiciones de los cuerpos en el interior del dispositivo de formación
- La anatomía política del detalle
- Los cuerpos velados

### **a.1. Discursos y efectos en la constitución del cuerpo del Profesor en Ciencias de la Educación. Una mirada desde los planes de estudio y los programas de Residencia**

Los cuerpos de los estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación se encuentran atravesados por un marco institucional. Por eso, para comprender los sentidos que se entramaron en ellos, es necesario reconstruir el momento de emergencia de nuestra Universidad mediante un análisis que permita reconocer acontecimientos importantes en el devenir de la institución donde se desarrolla el problema de investigación. En ese sentido, debemos situar a la UNLPam en el marco más amplio de la historia de la universidad argentina con sus complejidades y en sus dimensiones sociales, políticas y culturales.

Según Buchbinder (2012), la universidad argentina ha cumplido distintas funciones: como espacio de formación y sociabilidad de las elites políticas y culturales; como una instancia fundamental en la promoción social de las clases medias a finales del siglo XIX y, en cierta medida, de los sectores populares a mediados del siglo XX. Por ende, su proceso de constitución está marcado por la interacción de las aspiraciones de las clases dirigentes, las tendencias científicas y pedagógicas y las demandas sociales.

La UNLPam, sostiene Buchbinder (2008), muestra rasgos comunes con un conjunto de universidades surgidas desde fines de la década de 1950. Este proceso fundacional se sustenta en una serie de acontecimientos: la importancia conferida al desarrollo de la ciencia y la tecnología; las normativas que posibilitaron la creación de nuevas universidades; las demandas de diferentes actores vinculadas con la masificación del nivel medio y superior. En ese contexto, el gobierno de la llamada Revolución Argentina, incentivó la creación y la nacionalización de distintas universidades, entre ellas la UNLPam, con el propósito fundamental de evitar la concentración de estudiantes en los

grandes núcleos urbanos. A esto Buchbinder (2008) agrega que muchas de esas nuevas universidades surgidas entre 1950 y 1970, se constituyeron en función de los vínculos con las existentes. En el caso de la UNLPam esos vínculos se establecieron con diferentes organismos de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) que posibilitaron su proceso de nacionalización.

### **a.1.1. En las décadas de 1970- 1980**

En el marco de la lucha por la nacionalización se crea en 1972 el Departamento de Filosofía y Pedagogía dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico. En ese departamento se iniciaron, en el mismo año, los profesorados de Nivel Elemental y de Filosofía y Pedagogía, sustentados en la necesidad de formar nuevos docentes (Castillo y Hormaeche, 2008). Pero en 1974, a un año del decreto<sup>2</sup> que nacionalizó la universidad, se convocó a profesores, estudiantes y personas interesadas para revisar la estructura del Departamento. En ese contexto, el Profesorado de Nivel Medio en Filosofía y Pedagogía fue suprimido, implementándose en 1975 los Profesorados de Jardín de Infantes y de Enseñanza Primaria, como también el Profesorado de Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Educación “*con la intencionalidad de contribuir a la formación de recursos docentes capacitados para trabajar en los respectivos niveles educativos acorde con los requerimientos de la comunidad*” (Castillo y Hormaeche, 2008: 151).

El Plan del 1975 fue aprobado por la resolución N° 215/75 del Rectorado, regulando el Profesorado en Enseñanza Primaria y el Profesorado y la Licenciatura en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación. La estructura del mismo es compleja por el modo de organización de las materias por ciclos y áreas de aprendizaje que permitían la acreditación de las diferentes carreras. Para la obtención del título de Profesor en Enseñanza Primaria debían completarse los siguientes ciclos:

1. *Ciclo de iniciación* (común a todos los ingresantes de la universidad)
2. *Ciclo básico de ciencias de la educación*
3. *Ciclo de enseñanza primaria*
4. *Ciclo de residencia en enseñanza primaria*

---

<sup>2</sup> El 12 de abril de 1973 se firmó el decreto ley N° 20275 que nacionalizaba la Universidad de La Pampa como resultado del protagonismo estudiantil, la opinión pública y la movilización política que llevaron este proceso desde sus propios actores, con un amplio consenso social (Crochetti, 2008: 47)

Para la obtención del título de Profesor en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación debían completarse, además:

1. *Ciclo de enseñanza media y superior en ciencias de la educación*
2. *Ciclo idiomático*

Cada uno de esos ciclos se encontraba organizado en tres áreas que nucleaban las materias y sus correspondientes contenidos:

1. *Área de metodología y aprendizaje.*
2. *Psicología de la educación*
3. *Socio-política de la educación*

En el programa del *Taller de Práctica VI* de 1979 se especifica que la asignatura pertenece al *Área de Metodología y Aprendizaje* y se encuentra en el primer cuatrimestre del último año de la carrera del profesorado. En ese momento se estaba a cargo de un profesor y una profesora<sup>3</sup> quienes, en la fundamentación del programa, sostienen que la finalidad del Taller es preparar a los estudiantes para su desempeño como profesores en el Nivel Superior. Esto supone el análisis de los componentes de la planificación (diagnóstico, elaboración de la planificación, determinación de objetivos, contenidos, actividades, métodos y técnicas didácticas, técnicas de evaluación, cronograma y bibliografía) para su posterior aplicación en la práctica. En ese sentido se plantean como objetivos comprender las exigencias del rol docente, en relación a las normas de desempeño más aceptadas, reconociendo las posibilidades y limitaciones personales. En los fundamentos no se menciona explícitamente el sujeto que se pretende formar, pero en función de los modos en que se entiende la práctica podemos decir que el residente es considerado como un técnico que maneja las estrategias de enseñanza y de evaluación para desempeñarse con eficiencia en la conducción de la clase. Esto se evidencia en la importancia que asume la planificación, mencionada dentro de los objetivos, contenidos y actividades a realizar por los estudiantes. También en el modo en que se encuentra organizado el propio programa con la preponderancia que asumen los objetivos generales y específicos como condicionantes de las prácticas en el espacio de Residencias. El programa se encuentra organizado en dos partes:

---

<sup>3</sup> En el programa no se especifica ni el cargo ni la dedicación de cada uno.

1. Una *teórica-práctica*, que comprende la unidad *Elementos de una planificación a nivel asignatura* donde se trabajan aspectos vinculados con la conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y las diferentes fases en la tarea de planificar.

2. Una *práctica*, que se encuentra dividida en dos fases: *Observación y Práctica*, donde se detallan las actividades que se realizarán en el momento de la observación de las clases y del desarrollo de las mismas por parte del residente.

Finalmente, en consonancia con el modo en que se plantean los contenidos, objetivos y actividades se explicita el sistema de evaluación donde se sostiene que el residente será evaluado y supervisado por los profesores de la cátedra.

En el Plan de 1980 se sostiene que por el estudio comparativo con las currículas de universidades del país y el extranjero y de la experiencia regional y local, se consideró necesario la actualización y enriquecimiento del plan de estudios de la carrera. El mencionado fue aprobado por la resolución 328/80 del Rectorado y, a diferencia del anterior, solo comprende el Profesorado en Ciencias de la Educación. En este documento se entiende el rol del profesor desde diferentes perspectivas:

1. *Como docente*
2. *Como investigador*
3. *Como experto en educación*
4. *Como agente de actualización permanente*
5. *Como ejecutor de políticas*
6. *Como miembro de una profesión*

Para cada una de ellas se establecieron una serie de objetivos diferenciados en: conocimientos, habilidades y actitudes que serán alcanzados en la cursada de las diferentes asignaturas. Posteriormente, presenta una serie de áreas de formación con sus respectivos objetivos, orientaciones y contenidos mínimos:

1. *Biológica*
2. *Filosófica*
3. *Metodológica*
4. *Psicológica*
5. *Educacional*
6. *Histórica*

7. *Sociológica*
8. *De aplicación*
9. *Ciclo idiomático*
10. *Deportiva*

En el programa de *Observación y Práctica II: Nivel Medio y Superior* de 1984 se especifica que la asignatura pertenece al *Área Educativa* y se encuentra en el segundo cuatrimestre del último año de la carrera del profesorado. En el mismo se mencionan a cargo de la materia a un profesor (que formaba parte del equipo de cátedra del plan anterior) y dos profesoras. En la fundamentación elaborada por los mismos se sostiene la necesidad de completar la capacitación técnica del futuro profesor. Para eso intenta proveer una mirada integrada de los diferentes momentos que supone la tarea didáctica (planificación, evaluación, etc.) En ese sentido, se plantean una serie de objetivos específicos para las dos partes en las que se dividirá el curso, orientados a percibir las problemáticas del Nivel Medio y Superior, asumiendo gradualmente las tareas inherentes a la docencia y demostrando actitud cooperativa con la institución en la que se insertan. Las dos partes en que se dividirá el curso son:

1. *Observación y Práctica docente*
2. *Asesoramiento a profesionales sin capacitación docente.*

En ambas se explicitan los objetivos específicos y las actividades a desarrollar en el nivel secundario (clases y asesoramiento) y superior (clases) que serán observadas y supervisadas por los profesores de la cátedra y evaluado en proceso. Tampoco se menciona explícitamente el sujeto que se pretende formar pero en el programa se entran una serie de sentidos en relación al mismo. En primer lugar se presenta una imagen de técnico que conduce la clase en base a la planificación, a la selección de estrategias y de técnicas de enseñanza y evaluación. Esa mirada se evidencia en la bibliografía, donde se encuentran citados autores como Bloom (1971) o Taba (1974) referentes de la corriente tecnicista en educación. Pero también se menciona la necesidad de una mirada integrada de los diferentes momentos de la tarea didáctica, una actitud cooperativa y participativa en las actividades institucionales y una revisión crítica de la práctica observada.

### a.1.2. En la década de 1990

El Plan de 1996 es aprobado en un contexto de reforma de las políticas educativas. Por eso se sostiene que es necesario actualizarlo, para adaptarlo a las “...exigencias que imponen los cambios en el sistema educativo y el desarrollo de las ciencias y el conocimiento” (Resolución 035, 1996: 1). Esos cambios, fueron motorizados por la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) que impuso cambios en la estructura general del sistema educativo mientras que la Ley de Educación Superior (1995), en el mismo nivel de formación. Así se establecieron desde el Ministerio de Cultura y Educación, por ejemplo, determinadas cargas horarias para las asignaturas, cuya necesidad de adaptación se expresa en la resolución 035/96. La misma pertenece al Consejo Superior que aprueba el plan para el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a diferencia de los anteriores aprobados por el Rectorado. En este caso, las asignaturas se encuentran organizadas en función del orden de cursada establecido en el plan, aunque incorporaron tres *Talleres de Integración*<sup>4</sup> orientados a la construcción de espacios que posibiliten la integración de conocimientos mediante una problemática real (Plan de estudio, 1996).

En función de ese modo de organizar la presentación de las asignaturas, el *Taller de Práctica Profesional: Residencia* se encuentra en el final del documento, antes del régimen de correlatividades y de equivalencias, por cursarse en el segundo cuatrimestre del quinto año de la carrera. El *Taller* contaba en ese momento con un profesor adjunto y una auxiliar docente, ninguno de los cuales formó parte de los equipos de cátedra anteriormente mencionados. En el programa perteneciente a ese espacio curricular se presentan cuatro ejes de desarrollo de las prácticas: *análisis institucional, diseño de la práctica, intervención didáctica y proceso de reflexión de la práctica* (Programa de Taller de Práctica Profesional: Residencia, 1996:1). También se explicita el posicionamiento de la cátedra en relación a la enseñanza entendida como un espacio de construcción social que implica: a) acciones orientadas a determinadas finalidades y b) operaciones de diseño, intervención y reflexión, ambas atravesadas por los diferentes tipos y contextos del conocimiento; y al profesor entendido como práctico reflexivo que toma decisiones, emite juicios y construye conocimientos sobre la práctica. Se plantean una diversidad de estrategias de evaluación, que integran instancias expositivas y plenarias para el

---

<sup>4</sup> Se encontraban en el segundo cuatrimestre de los tres primeros años de la carrera del profesorado.

desarrollo de los ejes temáticos y ateneos para la reflexión de las prácticas orientados a la construcción de los trabajos de carácter evaluativo.

*“En 1997, habiéndose llevado a cabo los dos primeros años de implementación del Plan de 1996 se realizó una evaluación del mismo. Dicha evaluación tomó como objeto tanto al documento escrito como su implementación real durante ese período. En ella participaron profesores, directivos, estudiantes y graduados de la carrera” (Plan de estudio, 1999: 3).* El resultado de esa evaluación posibilitó la elaboración del Plan de 1999 realizando modificaciones desde el punto de vista organizativo, académico, institucional y de la administración del plan para mejorar la articulación de las carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico; atender la inclusión de contenidos teóricos y técnicos garantizando una formación amplia y actualizada; y favorecer la equilibración de las áreas de formación (Plan de estudio, 1999: 3).

El Plan de 1999 del Profesorado en Ciencias de la Educación fue aprobado por resolución N° 021/99 del Consejo Superior. La elaboración del proyecto de modificación del plan fue financiada por el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) y dirigida por la Dra. Marta Souto. En el mismo se plantea la formación de un Profesor en Ciencias de la Educación que pueda desempeñarse en diversas instituciones donde se realicen actividades educativas, formales o no formales, de gestión pública o privada. Para promover esa formación propone la organización de un plan en función de dos criterios: *niveles de complejización y áreas de formación (Plan de estudio, 1999: 9)* que enmarcan la presentación de las unidades de enseñanza. El primero hace referencia a la amplitud y generalidad de los conocimientos, y se inicia con un nivel introductorio de carácter general, continúa con uno específico de las distintas áreas dentro de las Ciencias de la Educación, para finalmente plantear problemas y/o ámbitos de desempeño profesional (Plan de estudio, 1999). El segundo hace referencia a la relación entre materias afines que posibilitan la incorporación de enfoques teóricos y metodológicos; la integración de los diferentes equipos docentes y la actualización de cada una de esas materias (Plan de estudio, 1999).

La unidad de enseñanza *Taller de Práctica Profesional: Residencia* se encuentra enmarcada en el *Nivel de los problemas y/o ámbitos de desempeño profesional* y del *Área de formación y práctica profesional*. En el plan se sostiene que el alumno deberá realizar la residencia docente, con inclusión en tareas de enseñanza y de asesoramiento pedagógico sustentadas en su proceso de formación como profesor. Para eso se prevé



un acercamiento gradual que involucra: la observación, las tareas de apoyo a la enseñanza y la práctica intensiva en instituciones educativas de Nivel Medio y Superior.

En ese sentido se presenta el programa del *Taller* del año 2003, ubicado en el segundo cuatrimestre del quinto año de la carrera. El mismo, en relación con el anterior programa analizado muestra modificaciones en el modo de organizar la propuesta por escrito pero no en la manera de comprender la enseñanza y al residente. A pesar de encontrarse a cargo de otra profesora, se diferencian únicamente en algunos aspectos de la propuesta metodológica incluyéndose, en el más reciente, encuentros tutoriales que posibiliten el acompañamiento de los estudiantes.

### **a.1.3. En la historia reciente de la educación**

Finalmente el Plan de 2010 se fundamenta en *“...los cambios producidos en el sistema educativo argentino como consecuencia de la aprobación e implementación de la Ley de Educación Nacional que requirieron la reformulación de los planes de estudio de las carreras del profesorado” (Resolución 013, 2010:1)*. Además se mencionan la necesidad de adecuarse al avance de las Ciencias de la Educación y a las exigencias del campo profesional (Plan de estudio, 2010: 1). El mismo fue aprobado por Resolución N° 013/10 del Consejo Superior y es el resultado de *“la evaluación de la implementación del plan y la consulta a los tres claustros” (Plan de estudio, 2010: 1)*.

El Plan de 2010 presenta una estructura y organización pensada en *niveles de complejización* que, en consonancia con el Plan de 1999, hace referencia a la amplitud y generalidad de los conocimientos. El mismo comprende un nivel introductorio de carácter general y continúa con un tratamiento específico de las distintas áreas dentro de las Ciencias de la Educación. A diferencia del anterior, los campos y desempeños profesionales más acotados no son presentados como un nivel sino *“como la profundización y ampliación del segundo nivel” (Plan de estudio, 2010:5)*. Tampoco son organizados en función de áreas de formación sino en *campos básicos de conocimiento: Formación general, Formación específica y Prácticas*. Esta última es pensada en términos de *“trayecto curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades de actuación en los distintos ámbitos donde se desempeñe” (Plan de estudio, 2010:5)* que posibilita el desarrollo de la *actitud investigativa*; la *reflexión sobre las prácticas* en función de los marcos teóricos proporcionados por la carrera; la *resignificación de los*

*procesos colaborativos*; y la *valoración de la dimensión ética-política* (*Plan de estudio, 2010:5*). En el final del trayecto, que se configura en el *eje integrador* del plan, se encuentran la Residencia en el Nivel de Educación Secundaria y la Residencia en el Nivel de Educación Superior. Estas actividades curriculares comparten los mismos contenidos mínimos pero recontextualizados en función del nivel del sistema educativo donde se realizarán las prácticas.

Las mencionadas residencias corresponden de manera respectiva al primer y segundo cuatrimestre del quinto año de la carrera. Esos dos espacios curriculares son dictados, en el ciclo lectivo 2014, por el mismo equipo docente por lo que existen continuidades discursivas entre ambos programas. En las fundamentaciones de los mismos se sostiene que las asignaturas intentan favorecer la problematización y conceptualización acerca del residente (como sujeto descubierto y a descubrir) y de las prácticas docentes (como práctica de enseñanza y apropiación del oficio) desarrolladas en escenarios singulares e impredecibles. En ese sentido, se proponen como objetivos que los residentes se inicien en un proceso de desnaturalización de las situaciones educativas, el diseño de propuestas, y el análisis y reflexión de perspectivas teóricas para el diseño de sus prácticas. Para alcanzar esos objetivos se organizan los contenidos en ejes temáticos, enunciados de manera similar en cada uno de los niveles (problemáticas y desafíos de la formación docente, la realidad institucional, la intervención didáctica y la reflexión sobre la práctica), pero que establecen entre sí diferentes relaciones internas (transversalidad). En relación a los aspectos metodológicos en la residencia en el nivel superior se propone la construcción de dispositivos que comprenden una serie de actividades pedagógicas que se integran y combinan. Eso implica un modo particular de acompañamiento a los residentes que se desarrolla en una serie de tensiones que tienen que ser resueltas provisoriamente. En consonancia, en las residencias en el nivel secundario se menciona el análisis y la reflexión como estrategias para orientar y reorientar las prácticas, sus diseños y sus concreciones. En ambos niveles la evaluación es pensada a partir de la presentación de trabajos y de un informe final de reflexión sobre las prácticas.

#### **a.1.4. Un análisis de los discursos desde la perspectiva del cuerpo de los estudiantes**

La presentación de los planes de estudio y los programas de residencia nos permitió conocer sus modos de organización y las condiciones sociales, políticas e institucionales que posibilitaron su emergencia en determinado momento. Las singularidades discursivas e históricas inscriben en los cuerpos ciertas disposiciones por eso, como mencionamos anteriormente, se recuperarán las categorías propuestas por Foucault (1992) para realizar un análisis que permita captar esos discursos en sus bifurcaciones, sus cruces, sus fracturas, sus tensiones.

En toda sociedad, como sostiene el autor, la producción del discurso está controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función dominar los acontecimientos. La primera serie de esos procedimientos regulan los discursos desde el exterior, operando como sistemas de exclusión. Uno de los más comunes es el de la prohibición que recae sobre las circunstancias, los objetos o los sujetos de la enunciación.

El cuerpo, entendido como objeto del discurso, es excluido de los documentos analizados que se pronuncian sobre el proceso formación del Profesorado en Ciencias de la Educación. El cuerpo se encuentra ausente en la fundamentación, los objetivos, los perfiles y los alcances de la carrera enunciados en los diferentes planes porque, como sostiene Foucault (1992:11), *“no se puede hablar de todo”*. El Plan de 1975 se constituye en una excepción cuando, entre sus objetivos, menciona *“Conocer el desarrollo bio-psíquico del educando” (Plan de estudio, 1975: s/p)*. El sujeto es el futuro alumno de los docentes en formación y es entendido en sus dimensiones psicológicas pero también biológicas, es decir, no es considerado únicamente como mente o espíritu sino como sujeto concreto. Una lectura detallada de los contenidos de los espacios curriculares nos permite ver que el cuerpo o las dimensiones materiales del sujeto no son referenciados en los campos didácticos, pedagógicos, metodológicos, políticos y sociales de la formación porque, como sostiene Foucault (1992:12), *“cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa”*. En ese sentido, la prohibición sobre el objeto se encuentra anudada a la prohibición sobre el sujeto de la enunciación porque en los contenidos de los campos psicológicos y/o biológicos partes de esos discursos son nuevamente pronunciados en diferentes planes de estudio:

*La persona como unidad bio<sup>5</sup>-psico-social (Conceptos fundamentales de Psicología-Plan de estudio, 1975)*

*Una concepción global de la persona (unidad psico-física en un medio social) que integrará los enfoques desde distintas áreas (Psicología Infantil- Plan de estudio, 1975)*

*Debe proporcionar una idea de la vida y, en particular, del hombre en cuanto ser natural (Área biológica, Plan de estudio, 1980)*

*La condición bio-psico-social de la persona (Introducción a la Psicología, Plan de estudio 1996, 1999 y 2010)*

En el campo de la Biología el sujeto es un ser natural mientras que en el campo de la Psicología lo natural es una de sus dimensiones constitutiva. Se trata de un sujeto concreto y ese grado de concreción o de materialidad es concedida en tanto sustento de los procesos cognitivos:

*Poner el acento en el ser humano para observar, por una parte, las raíces biológicas del comportamiento (Introducción a las ciencias biológicas, Plan de estudio, 1980)*

*Filogénesis y ontogénesis del sistema nervioso. Bases biológicas de los procesos cognitivos. Alteraciones anátomo-funcionales que originan discapacidad (Fundamentos biológicos de la educación, Plan de estudio, 1996 y 1999)*

*Modalidades de funcionamiento del sistema nervioso que posibilitan el aprendizaje humano. Estructuras anatómicas que regulan su funcionamiento (Fundamentos biológicos del aprendizaje, Plan de estudio, 2010)*

El cuerpo como raíz, base o posibilitador del comportamiento entendido a través de ciertas estructuras anatómicas y funcionales que presentan una imagen simplificada, circunscribiéndolo únicamente a su dimensión biológica, y fragmentada, interesándose solamente por los procesos del sistema nervioso que involucra el aprendizaje. No es casualidad que el cuerpo aparezca vinculado a esas concepciones porque, como sostienen Fossati y Busani (2004), se crearon una serie de técnicas que pretenden producir cuerpos dóciles y productivos. Una de esas técnicas es la de objetivación y fragmentación que supone considerar al cuerpo como un mecanismo biológico común a los seres humanos. De esa manera, el despojo de sus significaciones sociales y personales lo separan del proceso de constitución de la subjetividad. Las mismas autoras retoman a Sanjurjo para sostener que ese proceso de separación es reforzado por los

---

<sup>5</sup> Los subrayados son nuestros.

aportes de las corrientes cognitivas que consideran “*al sujeto que aprende sólo como un sujeto epistémico, como una gran estructura cognitiva, sin cuerpo, sin deseo, sin intereses ni necesidades.*” (Sanjurjo, 1997. En. Fossati y Busani, 2004:9)

En consonancia con los planes, en los programas el cuerpo entendido como objeto del discurso es excluido pero puesto en juego en las finalidades y actividades que se proponen en ese espacio curricular. En general, las acciones que realizan los sujetos en el momento de las residencias involucran procesos de pensamiento que no implican necesariamente en su enunciación una dimensión material, como es el caso de pensar, reflexionar o analizar. Pero ciertas acciones requieren, aunque sea de manera indirecta, la existencia de un cuerpo:

*Observación, en base a las guías elaboradas de clase en el curso donde realizarán la práctica docente en el nivel superior. (...) Desarrollo de diez clases por cada alumna en una asignatura del nivel superior. (Programa de Residencias, 1979)*

*Mediante la inserción del alumno en instituciones de nivel medio y superior. (...) Una de observación y práctica que enfrentará con la situación concreta de conducción docente (Programa de Residencias, 1984)*

El desarrollo de la observación o de las clases en las instituciones educativas implica la presencia entendida como presencia física por eso, a pesar de no ser mencionado, al hacer referencia a acciones “concretas”, “reales”, “efectivas” nos ubica en la dimensión de lo corporal.

La segunda serie de procedimientos de control del discurso, mencionadas anteriormente, pretende su regulación desde el interior produciendo una clasificación, una ordenación, una distribución que domina la dimensión del azar. Foucault (1992) menciona, en primer lugar, el principio del comentario donde lo nuevo no es lo que se dice sino el acontecimiento que posibilita su retorno. Podemos considerar que los discursos pronunciados en los planes sobre los cuerpos de los sujetos se encuentran organizados por este principio. A pesar de los diferentes contextos institucionales e históricos de producción que modificaron los modos de comprender la formación de los Profesores en Ciencias de la Educación, el cuerpo retorna como lo prohibido. Eso, como vimos anteriormente, no imposibilitó su emergencia en los objetivos del primer plan y en los contenidos de las áreas de Psicología y de Biología de los diferentes planes. El

comentario en su repetición permite dominar el azar de los discursos garantizando que sea siempre el mismo texto el que se diga o el que se realice.

En segundo lugar, menciona el principio de autor que, a diferencia del anterior, limita el azar mediante una identidad que tiene forma de individualidad. El autor es considerado, no como el sujeto que habla o escribe un texto, sino como la “*unidad y origen de las significaciones del discurso*” (Foucault, 1992:24). En el caso de los documentos analizados es la institución universitaria la que concede legitimidad a lo que se dice sobre los procesos de formación de los sujetos. Lo que no se dice y lo que se insinúa en relación a los cuerpos de los estudiantes se encuentra validado por la institución que actuaría como principio cohesivo de los significados que se anudan en relación a esos procesos.

La tercera serie de procedimientos de control del discurso analizada por Foucault (1992) se vincula con las condiciones de utilización del mismo. El primero de esos procedimientos es el de enrarecimiento porque no se presenta de manera inteligible a todos los sujetos. En el caso de los discursos analizados, vimos como el cuerpo se encuentra presente en enunciados del Área de Psicología y Biología, pero el acceso a sus sentidos posee vueltas y desvíos que extravía a quienes no conocen el campo de las Ciencias de la Educación. El modo de organizar y presentar el discurso se constituye en un sistema de restricción del intercambio y la comunicación.

El ritual, es el segundo de los procedimientos, que define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan, los comportamientos y las circunstancias que deben acompañar ese discurso. Los discursos presentes en los documentos analizados se construyeron en condiciones particulares involucrando ciertos sujetos y rituales de pronunciación que posibilitaron su escritura, su aprobación y su implementación.

A modo de síntesis, podemos decir que el cuerpo en los planes se encontraría escindido y subordinado a los procesos cognitivos. Es escindido porque el pensamiento no tiene una dimensión material que lo sustente, lo posibilite y lo condicione; y subordinado porque el cuerpo solo es importante en tanto soporte de los comportamientos o procesos de aprendizaje. Esa concepción emerge en un contexto que coincide a nivel social y político con la dictadura militar y a nivel institucional con el proceso de nacionalización de la universidad. En ese sentido, el Plan de 1975 entre sus propósitos establece que los estudiantes necesitan comprender el desarrollo desde una perspectiva

*psico-física*, enunciado que retorna en el área Psicológica de los diferentes planes. El Plan de 1980 incorpora un área Biológica, con el mismo estatus que la Filosófica, Educacional o Psicológica, que entiende al hombre como *un ser natural* y comprende un solo espacio curricular denominado *Introducción a las Ciencias Biológicas* que “pone el acento en el ser humano para observar las raíces biológicas del comportamiento” (Plan de estudio, 1975: s/p). Esa organización por áreas desaparece en el Plan de 1996, pero se constituye un espacio curricular vinculado con los aspectos biológicos que sustentan la educación: Fundamentos Biológicos de la Educación (Plan de estudio 1996 y 1999) que posteriormente se denominaría Fundamentos Biológicos del Aprendizaje (Plan de estudio 2010). En el mismo, el cuerpo aparece fragmentado, en tanto estructuras anatómicas y funcionales del sistema nervioso. Estas operaciones sobre el cuerpo de escisión, subordinación y fragmentación en el marco de disciplinas biológicas y psicológicas despojan al cuerpo de sus dimensiones políticas, es decir, de sus múltiples atravesamientos históricos. En ese sentido lo simplifican a sus dimensiones biológicas, separándolos de las operaciones de poder y saber que posibilitan su configuración.

En los programas de Residencias, en consonancia con las concepciones construidas en los planes, se encontraría escindido y subordinado a los procesos de pensamiento pero de una manera diferente. El cuerpo es importante en tanto sustento de la acción (de observar, de desarrollar las clases en las instituciones educativas de Nivel Medio y Superior), en tanto posibilidad de concreción de las mismas. El modo en que son enunciadas ciertas actividades de las residencias nos permite suponer la necesidad de una materialidad que las viabilice.

En los planes y programas, entonces, ciertos procedimientos pretenden regular los discursos. El primero es el de exclusión del cuerpo en el proceso de formación de los sujetos constituyéndose en un objeto prohibido. Sin embargo, el cuerpo, mediante una serie de rodeos discursivos, se insinúa en los contenidos de ciertos campos disciplinares que asumen su comprensión. Ese múltiple proceso de exclusión, tanto del objeto como del sujeto de la enunciación, es reforzado por los rituales de producción de los discursos que, como sostiene Foucault (1992), fijan la eficacia supuesta o impuesta de las palabras pronunciadas; y el autor que actúa como principio cohesivo de los significados y los valida. El cuerpo de los estudiantes, en función de los análisis realizados, se encuentra atravesado por ciertas operaciones de poder-saber que lo configuran, lo moldean y lo constituyen de modo singular.

### **a.1.5. Las prácticas deportivas en el proceso de formación de los estudiantes en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar**

El Plan de 1980 incluía un área deportiva, organizada en tres ciclos cuatrimestrales, con el propósito de *“integrar al deporte como agente fundamental de la educación”* (Plan de estudios, 1980: s/p). Para concretar ese propósito recupera los fundamentos contemplados en la Resolución del Rectorado N° 203/77. La mencionada Resolución tiene la finalidad de reglamentar las Prácticas Deportivas para todas las carreras de la Universidad y para eso se propone formar de manera equilibrada a los futuros profesionales en sus aspectos psico-morfo-funcionales. Esta se sustenta en una concepción filosófica-antropológica que supone la constitución de un *“hombre socialmente útil, espiritualmente creador y moralmente sano”* (Resolución N°203, 1977: s/p). En ese sentido, se estructura en función de dos criterios: la extensión de la carrera (tres, cuatro, cinco o seis años de duración) y las aptitudes físicas de los sujetos (comunes o especiales para los casos de *disminuidos, inválidos y minusválidos*).

En un análisis de sus objetivos y contenidos identificamos una serie de ejes articuladores de sentido: relaciones entre higiene y moralidad y consolidación de sentimientos comunitarios y patrióticos que se anudan a la necesidad de formar cuerpos útiles y ejercitados. Aisenstein (2000:153) sostiene que *“los contenidos higiénicos y morales también conformaron las prácticas en la Educación Física. Éstas se organizan y sostienen a partir del uso inmediato del cuerpo, de la implementación de gestos y técnicas de movimiento, de ejercitación de las capacidades físicas del individuo. Suponen y generan en forma explícita y como primera intención manifiesta un tipo particular de saber sobre el cuerpo: el saber hacer y el saber ser.”* Mediante la ejercitación del cuerpo se modela y regula las conductas de los sujetos anudando ciertas prácticas higiénicas a ciertos valores y conductas morales. Entre los objetivos generales de las Prácticas Deportivas se sostiene que la formación de los profesionales debe apoyarse en concepciones antropológico-filosóficas que presupongan un hombre *moralmente sano* (Resolución N°203, 1977: s/p), que *promueva la sana utilización del tiempo libre contribuyendo a desarrollar una personalidad activa con aumento de la responsabilidad* (Resolución N°203, 1977: s/p), que *conduzcan, entre otras cosas, al mantenimiento de la salud mental y física para contribuir en el convencimiento de que una aptitud físico-orgánica desarrollada y una conducta ejemplar son componentes indispensables de toda gestión estudiantil, laboral, deportiva, recreativa, etc.* (Resolución N°203, 1977: s/p). Se



despliegan en esos objetivos ciertos modos de ser articulados con ciertos modos de hacer: un profesional activo, responsable, ejemplar necesita usar su energía, su tiempo, en definitiva, su cuerpo de una manera determinada.

Uno de los puntos mencionados dentro del esquema general de las prácticas sostiene la necesidad de *ejercitaciones* diversas que *contribuyan a contrarrestar los efectos nocivos de posturas viciosas propias de la actitud profesional* (Resolución N°203, 1977: s/p). Aisenstein (2000:138) sostiene “...que la pedagogía de la postura da importancia al movimiento, la terapéutica se organiza alrededor de los ejercicios físicos y la distinción social, en tanto señal de status diferente, se vinculan con la capacidad de moverse con poco esfuerzo y máxima eficacia. Dentro de esta tendencia las actividades físicas (...) se consideran apropiadas para establecer el equilibrio corporal, así como para ejercitar la medida, el control de las actitudes y la estética de las apariencias.” Ya no se trata de un moldeamiento pasivo del cuerpo a través de prácticas ortopédicas que permitan la corrección de las desviaciones sino de un moldeamiento que implica el movimiento, la actividad del cuerpo para la adquisición de la postura adecuada. Esas prácticas despliegan una serie de hilos invisibles que controlan movimientos, fijan posturas, marcan trayectorias teniendo una finalidad no solo utilitaria sino ética asociada a la nueva posición: la de profesional.

En los objetivos específicos se menciona *el valor higiénico del movimiento educado (primer año)*, *la integración estética-higiénica y ético-deportiva (segundo año)*, *recuperar en el individuo o grupo la captación de los valores higiénico-éticos y estéticos de la vida en la naturaleza (cuarto año)* (Resolución N°203, 1977: s/p). Se trata de una sucesión de valores y acciones que se anudan en su proceso de enunciación. Así lo ético, lo higiénico y lo deportivo se confunden en un mismo acto. Esas relaciones se evidencia cuando se menciona la necesidad de *promocionar el valor del esfuerzo deportivo como forma de implementar vías de perfeccionamiento de la condición humana* (cuarto año), *adquirir dominio emocional en las prácticas y competencias deportivas* (sexto año), *proporcionar mediante programas psico-físico- educativos que contribuyan a formar la voluntad de hacer ese esfuerzo especial para alcanzar el éxito* (Plan especial) (Resolución N°203, 1977: s/p). Esas técnicas atraviesan los cuerpos de los estudiantes regulando sus movimientos y emociones para la formación de profesionales sustentado en el esfuerzo personal no solo intelectual, sino fundamentalmente físico.

Según Aisenstein (2000), diferentes argumentos se articulan en el discurso de la Educación Física en el momento de su emergencia como disciplina escolar. Uno de ellos la considera “*como parte de la formación del ciudadano defensor de la patria y desde allí habla del fortalecimiento físico y de la formación del carácter a partir del trabajo esforzado y persistente sobre el cuerpo.*” (Aisenstein, 2000:152-153). La necesidad de formar un profesional para *la consolidación de un sentimiento comunitario y patriótico (Resolución N°203, 1977: s/p)* acompañado por los valores del esfuerzo y la superación emerge en ese documento, en consonancia con un contexto dictatorial orientado al orden y disciplinamiento social. Las Prácticas Deportivas sustentadas en la competencia y la formación de líderes que permitan la adquisición de conductas transferibles al plano de las relaciones humanas nos permitirían pensar en una estrategia para la constitución de cuerpos dóciles que maximice el rendimiento de los sujetos dentro de un determinado proyecto político y social. Siguiendo a Aisenstein (2006:44) “*la tensión entre el par de opuestos individuo-sociedad se ha resuelto a favor de la segunda. Aceptar lo social como el componente relevante ha obligado a resignar lo individual a cierto tipo de sometimiento a tácticas específicas para lograr el control colectivo*”. En ese sentido exaltar los valores de la patria y la comunidad mediante las Prácticas Deportivas podría suponer una estrategia que posibilite el control de los sujetos.

Los mencionados principios de higiene y moralidad y los sentimientos comunitarios y patrióticos se anudan en el documento analizado, a la formación de cuerpos útiles y ejercitados. En ese sentido, entre los objetivos generales se menciona la necesidad de formar *un hombre socialmente útil (Resolución N°203, 1977: s/p)*, por medio de una práctica deportiva que permita *el mantenimiento e incremento de la aptitud bio-morfo-fisiológica (Resolución N°203, 1977: s/p) canalizando sus energías vitales hacia conductas morales constructivas y útiles para la vida (Resolución N°203, 1977: s/p)*. Las prácticas deportivas posibilitarían un aumento de la estructura y las funciones del cuerpo para el desarrollo de determinadas conductas. La utilidad supondría una economía de los cuerpos en términos de movimientos, posiciones, gestos para el aumento de su eficacia y una política de los cuerpos en términos de subordinación a ciertas normas morales. El despliegue de prácticas de corrección de las desviaciones, de moldeamiento de las posturas, de adiestramiento de las conductas, de mantenimiento de las formas, se conseguirían mediante las *ejercitaciones, los trabajos tipificados, la fijación del conocimiento técnico mediante la repetición (Resolución N°203, 1977: s/p)* que posibilitarían la constitución de cuerpos dóciles y útiles. Esas prácticas son más

acentuadas en los planes especiales donde se presentan actividades de carácter correctivo y evolutivo a través de ejercitaciones que permitan remediar las desviaciones posturales y aumentar la tolerancia a las mismas.

Las prácticas deportivas, en función de lo establecido en la resolución tendrían cuatro efectos sobre los cuerpos: higiénicos, éticos, económicos y políticos. En el marco de ciertas concepciones pedagógicas, como sostiene Aisenstein (2006: 31), *“la educación de la voluntad y el carácter puede ser conseguido de forma más eficiente a partir de la acción sobre el cuerpo más que sobre el intelecto y que los ejercicios físicos son la mejor vía para la construcción de generaciones saludables y fuertes físicamente”*. En ese sentido, la estudiante entrevistada reconoce que se desplegó una acción sobre el cuerpo vinculada con la corrección de las posturas y de la respiración, durante su embarazo, y con la participación en actividades localizadas deportivas y lúdicas, posteriormente. A pesar de su omisión en la primera entrevista y de su escueta descripción en la segunda sus palabras nos permitieron confirmar la presencia de esas prácticas en el proceso de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación, pero nos abre a la pregunta de si esa omisión se relaciona con un mecanismo que permite que el poder atraviese los cuerpos sin pasar previamente por nuestra consciencia.

## **a. 2 Discursos y efectos en la constitución del cuerpo del Profesorado en Ciencias de la Educación: Una mirada desde los testimonios orales**

### **a.2.1. Las residencias: una primera aproximación a los testimonios de los sujetos**

Los estudiantes y profesores piensan las residencias desde diversas perspectivas según sus experiencias personales y formativas. Esto permite iluminar u oscurecer diversas zonas del dispositivo pedagógico. En una primera aproximación a esos sentidos y frente a la pregunta sobre cómo vivieron las residencias algunos estudiantes diferencian entre sus experiencias y la de sus compañeros:

*“tuve experiencia de vivir situaciones de compañeros de ese año o de otros años donde no era tan así, era una vivencia mas tensionada, que los ponía mal, que les generaba nervios y eso pasaba con muchos compañeros que por ahí había que acompañar más y estar más atentos (...) la verdad que yo no nunca lo viví así, lo viví con calma, con alegría....” (Entrevista a estudiante Plan de 1996)*

*“Ya venía trabajando en no formal así que no me generó nada, si a mis compañeros que tenían mucha ansiedad, para mí era parte de lo que tenía que hacer.” (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

Esto da cuenta de la singularidad de los procesos formativos que no se encuentra separada de la trama de relaciones que se establecen entre los sujetos y que permiten crearlos y sostenerlos. En palabras de Foucault (2003), una experiencia es algo que se vive solo, pero no puede tener su efecto completo a menos que un individuo se pueda escapar de su subjetividad para que los demás puedan cruzarse en el camino con ella.

Esa mirada centrada en la singularidad, se complementa con la de los profesores que cuando relatan las experiencias de sus estudiantes, responden desde ciertas generalidades construidas en función de lo que han visto y oído en su trayectoria en ese espacio curricular. Las particularidades emergen en sus discursos cuando una situación que por su carácter inédito o extraordinario generan alguna ruptura en el modo de pensar la residencia:

*“Recuerdo dos alumnas que daban su residencia y que tenían tan estructurado lo que tenían que hacer que cuando se perdían no sabían cómo seguir, entonces, una de ellas se fue (...) se levantaron y se fueron.” (Entrevista a profesora Plan de 1980)*

*“Siempre nos acordamos, yo era ayudante ahí, de una residente que vino a dar clase como si fuera a la noche, con un top acá (hace señas con el brazo indicando la forma de la ropa) así, con solo un brazo con toda ropa ajustada (risas) yo no la observé justo ese día, fue la adjunta y Adriana decía: “yo la miraba y ella daba clase así, y yo la veía, dice, y la veía vestida para... no sé, para el boliche” y digo como eso uno, “no me chocó porque después la clase discurrió bien pero en un primer momento uno no sé...” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

Los relatos posibilitan la reconstrucción de diferentes valoraciones que los estudiantes realizan de ese espacio curricular. Algunos depositan muchas expectativas, vinculadas a la finalización del profesorado donde se ponen en juego los motivos de elección de la carrera, el trabajo y esfuerzo realizado durante la formación y la puesta en práctica de lo aprendido:

*“era un momento muy esperado, un momento de ilusión, para mí, en lo personal, siempre lo viví con ganas... todas la carrera la viví con alegría, toda la carrera la viví con mucho placer porque era lo que elegí hacer y me costó mucho...” (Entrevista a estudiante Plan de 1996)*

Algunos profesores coinciden en que la residencia es esperada y eso se relaciona con el carácter inexplorado del campo de la práctica. Aunque no se trata “solamente de ver qué es lo que sucede” en su primera experiencia como docente sino de “poner a prueba todo lo aprendido” (Entrevista a profesor Plan de 1996). Es un momento que “no se encuentra desenganchado” (Entrevista a profesora Plan de 2010) de sus proyectos personales y profesionales sino en el que emergen sentimientos y pensamientos que los atravesaron en la decisión y el tránsito por la carrera. Por ser una instancia de cierre

resulta significativo y en ese sentido transformador porque marca el paso de ser estudiante a ser profesor. Como sostiene Foucault (2003), la experiencia debe ser leída como una situación que nos cambia, que nos impide volver a ser como éramos antes, o tener el mismo tipo de relación que teníamos antes con las cosas y con los demás.

En cambio, en otros relatos las residencias se constituyen en un momento más del proceso de formación:

*“El tema de la residencia no fue algo conflictivo, es más, la tengo muy borrada de la memoria, no fue muy significativo en mi vida (...) para mí fueron experiencias muy livianas, muy fáciles de resolver, que no me significaron ningún conflicto (...) no recuerdo que haya tenido problemas, ni para la planificación, ni para las clases, ni para nada de eso.” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

*“Para mí era una materia mas, no me generó nada. Yo hice la carrera como si estuviera en el secundario, si había que rendir se rendía, si había que entregar un trabajo se entregaba, si había que hacer las residencias se hacían.” (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

Esos sentidos fueron construidos por estudiantes que comenzaron a trabajar en diferentes instituciones educativas antes de realizar su residencia. En ese sentido el ingreso al campo de la práctica no resultaba novedoso sino parte de su actividad cotidiana. Finalmente, una palabra recurrente en los discursos de los estudiantes y profesores es el miedo relacionado directamente con la situación de evaluación que supone una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar y clasificar. Esas operaciones, en las voces de los entrevistados, asumen la forma de temores frente a la observación, frente a la mirada del otro:

*“La residencia, en general, se vive con temor, se vive con temor porque uno se siente observado en lo que está haciendo o manifestando, tanto en lo cognitivo como en lo postural y en la postura que tenga con respecto a distintas doctrinas y, en ciertas ocasiones, tratando de agradar al otro quien esta observándolo en las residencias.” (Entrevista a profesora Plan de 1980)*

*“eso pasaba con muchos compañeros que por ahí había que acompañar más y estar más atentos porque lo sufrían, digo, sufrían esta situación de la observación de un otro, de la evaluación.” (Entrevista a estudiante Plan de 1996)*

*“En un momento un grupo de estudiantes llega a la residencia habiendo cursado con otra profesora y con grandes temores, temores que hasta le impedían entrar en el aula (...) ese grupo de estudiantes pudo ir superando las dificultades al ver que el equipo de cátedra era otro, después aparecían en los grupos que siguieron los temores normales respecto a cómo planificar, cómo organizar el contenido, cómo presentarlo, qué recursos utilizar y también el temor a si me hacen una pregunta cómo lo voy a resolver.” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

Esa mirada atenta a todo lo que el residente está haciendo, tanto en lo cognitivo como en lo corporal, produce una operación de objetivación. *“El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder (...) el poder disciplinario, se ejerce haciéndose*

*invisible e impone a aquellos a quienes somete a un principio de visibilidad obligatorio. (...) El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario” (Foucault, 2009: 218).* Esa mirada atenta es la que impulsa las dudas sobre el cómo pensar y actuar en el momento de las prácticas. De esa manera, se genera una especie de mecanismo de evaluación ininterrumpida donde los estudiantes debían aprobar varias instancias relacionadas con la planificación, el desarrollo y el análisis de sus clases en el Nivel Secundario y/o Superior. Pero esos mecanismos se configuran con matices diferentes por el momento de la carrera, por las expectativas y por su despliegue en escenarios reales de enseñanza:

*“con mucho temor porque era la primera experiencia que tenían en relación con el aula. (...) Con temor (...) eran tres clases en el nivel secundario y tres en el nivel superior y punto, si vos en la primera clase habías podido resolver más o menos, en la segunda te jugabas mucho y en la tercera ni hablemos, entonces, mucha carga emocional para las siguientes.” (Entrevista a profesora Plan de 1999)*

*“Las expectativas, los nervios, el miedo al profe de residencia y la residencia en sí porque veníamos de una trayectoria académica donde no habíamos tenido la experiencia de estar frente alumnos.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

La efectividad de la evaluación se sustenta en la invisibilización de sus mecanismos de control y sujeción del cuerpo del otro. Ese doble juego de luces y sombras permite la visibilización del sujeto objeto de la evaluación y la invisibilización de la evaluación. En palabras de Foucault (2009), el hecho de poder ser visto constantemente es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario.

### **a.2.2. Las relaciones de poder-saber atraviesan los cuerpos**

De esa primera aproximación a los sentidos construidos por los profesores y las estudiantes en torno a las residencias, rápidamente, podríamos concluir que el cuerpo no es entendido como una dimensión constitutiva de la subjetividad, no es mencionado como aspecto ineludible de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a medida que las entrevistas se desarrollan podemos reconocer ciertas formas instituidas de ser y estar con los cuerpos. Es en esos relatos sobre las posturas, los desplazamientos, los gestos, la voz que se manifiestan los efectos de los juegos de poder-saber.

En ese sentido, cuando se preguntó por los registros corporales en los momentos anteriores o posteriores al ingreso al aula, como en el momento de las clases, los

entrevistados mencionaron sus emociones y sentimientos. La alegría, el nerviosismo, el miedo, la felicidad, el alivio, la euforia, se mezclan manifestando cierta dificultad para describir, desde la perspectiva corporal, eso que sentían, pensaban o hacían. De esa manera, el cuerpo se anuda a las emociones mediante las señales físicas que produce:

*“Pasa por una cuestión corporal, junto con lo psicológico en lo que es la tensión. (...) Entonces, un estado de tensión previa, manifiesta en síntomas físicos como puede ser transpirar y dolor de panza en mi caso...” (Entrevista a estudiante del Plan de 1975)*

*“Hay una sintomatología corporal que tiene que ver también con lo físico, el agotamiento, el temor, el cuidado, el cansancio, los dolores. La inseguridad genera todas estas cuestiones, que más que psíquicas son físicas, y que se mezclan física y psíquicamente...” (Entrevista a profesora del Plan de 1980)*

*“Puedo pensarlo así, como que cuando terminaban de dar sus clases era como un gran relajó, como decir “bueno ahora me queda nada más que armar el informe”, como que pasó, digamos la cuestión catártica, pero nada más.” (Entrevista a profesora Plan de 1999)*

*“Suele aparecer en algún diario de clase: “tenía revoltijo en el estómago” pero de esas formas aparece el cuerpo, en relación a los nervios” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

*“Si psicológicamente todavía me cuesta dejar de ser alumna, imagínate corporalmente que es algo que es mas inconsciente.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

El cuerpo se presenta en los relatos como un espacio de manifestación de lo psicológico, como un catalizador, como un somatizador de emociones consideradas extremas porque pasan de la tensión a la relajación, de los nervios a la alegría, del cansancio a la felicidad:

*“Entonces, el antes, es desde la panza, la transpiración, no sé, te pones poca ropa (...) Durante el inicio se sostiene esa situación hasta que uno entra en clima (...) algunos le duele la cabeza, a mi no me dolía la cabeza, eso en la medida que entras al aula, y se mantiene en un punto de inicio... siguiendo la curva, y después va bajando, va relajando. Y a veces me volvía un poco la tensión en el post, cuando me daba cuenta de que alguna cosas las podía haber hecho mejor, me enojaba conmigo misma, se te transfigura un poco la cara entonces, volvés a tener como gestos de enojo con vos misma.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

*“Implicaba momentos de tensión o de relajación, como dos sensaciones que se ponían de manifiesto (...) El primero es un nerviosismo total, es el momento pesimista de: no me voy a acordar el contenido, no me van a hacer caso, sobre todo en los residentes hay una gran preocupación más que del manejo del contenido y de la propia propuesta en cómo va a responder el grupo y sobre todo cuando el grupo es desconocido, cuando tienen algunas sesiones esto obviamente se va relajando (...) Cuando terminan es el momento de relajar.” (Entrevista a profesor Plan de 1996)*

*“Cuando salía estaba feliz (...) a la vez sentía como un cierto alivio (...) terminabas con todo el proceso de la residencia estar muy agotada, muy cansada de todo eso... no sé, se llevó toda mi energía porque claro era todo un desafío.” (Entrevista a estudiante Plan de 1996)*

*“Relajarme y darme cuenta del nivel de tensión fue después, en el momento el conflicto era o el desafío era salir bien en el teórico.” (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

*“Me daba cuenta que me había sentido nerviosa cuando salía de mi clase, porque en el momento iba contenta, eufórica (...) esa sensación de adentro, como de adrenalina, no sé cómo explicarla pero de ganas de que llegue el momento.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

En palabras de Cardinale (2010:9), *“la consciencia del cuerpo aparece recurrentemente en las situaciones de evaluación de las prácticas de residencia, lo que significa que no es posible sentirlo en los momentos habituales de las actividades de formación. El cuerpo (...) está siempre presente pero sólo existe en la conciencia del sujeto en los momentos que deja de cumplir sus funciones habituales, en momentos de crisis, de situaciones límites”*. El registro corporal se encuentra presente solo cuando los residentes tienen dolor de cabeza, de estómago, sienten calor, palpitaciones o transpiran por eso, una vez comenzada la clase se intenta separar al cuerpo de la situación de enseñanza:

*“Previo siempre con mucho nerviosismo, o sea, con mucho nerviosismo respecto de cómo te va a ir, que va a pasar. Durante me olvidaba, me liberaba hacia todo lo que tenía que hacer y después muy feliz (...) me sentía muy contenta con mucho entusiasmo para pensar en lo siguiente.” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

En palabras de Fossati y Busanni (2004:4) *“una consecuencia grave de la comprensión instituida que separa al sujeto de su cuerpo, es que permite validar la idea de que lo que le pasa al cuerpo, no le pasa al sujeto (...) Aquí se puede ver una estrategia certera del biopoder: disciplina al cuerpo, lo manipula, lo reduce, lo vuelve dócil y lo hace producir, mientras le enseña a pensar que es libre como sujeto. Esto no sucedería si previamente no se hubiera instalado en la cultura como discurso verdadero, que el cuerpo no es el sujeto, que el cuerpo es cuerpo puramente biológico.”* Mediante un mecanismo de escisión, el cuerpo es separado de la subjetividad posibilitando su control en términos económicos y políticos; es despojado de sus atravesamientos culturales y sociales considerándose únicamente como un organismo biológico. Esos procedimientos imposibilitan su problematización favoreciendo la reproducción de ciertos modos de ser y estar con el cuerpo.

#### **a.2.2.1 Las disposiciones arquitectónicas**

En las entrevistas se mencionan cuestiones vinculadas con la arquitectura y el mobiliario. Los materiales, las luces, las formas, las aberturas, las disposiciones, montan escenarios que los profesores y estudiantes reconocen como configuradores de sus prácticas. En ese sentido, Foucault (2009) sostiene que sin otro instrumento físico que



una arquitectura y una geometría el poder actúa directamente sobre los sujetos. De esa manera aumenta sus efectos políticos garantizando una economía de material y tiempo:

*“en ese momento eran bancos en filas pero los juntaban (...) Uno seguía el formato tradicional (...) los bancos eran de madera había bancos de a uno y bancos de a dos, me acuerdo que se juntaban horizontalmente los chicos (...) linealmente estaban puestos yo estaba al frente, por supuesto. (...) Como estudiante estábamos en fila y a veces nos juntábamos para leer textos en los prácticos (...) pero hay una diferencia en este sentido, el formato de los bancos en la universidad no está preestablecidos, en cambio en el secundario los ordenaba el preceptor y en la primaria la maestra, pero la diferencia es que la universidad no serían filas exactas, aunque siempre el profesor al frente (...) quedan un poco fuera de la alineación.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

La eficacia de esas distribuciones se sustenta en: a) su carácter preventivo porque fija lugares (docente-alumno), recorta segmentos que posibilitan la individualización (bancos) y establece modos de relación entre los sujetos que garantizan su obediencia (permitiendo la circulación del docente y su presencia en el frente) y evitan dispersiones confusas o aglomeraciones peligrosas; b) su funcionamiento constante porque su gestión y organización se encuentra permanentemente supervisada (docentes-preceptores); c) y sus mecanismos automáticos que posibilitan su funcionamiento aun sin la necesidad de una coacción externa. En palabras de Foucault (2009) se fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos que operan sobre los cuerpos de los sujetos de manera constante:

*“Es la diferencia que veo, el formato áulico esta mucho más ajustado, al preceptor en la secundaria y a la maestra en la primaria, que en la universidad que es a criterio. Esto nos está queriendo decir que nosotros traemos incorporado ese modelo porque buscamos ubicarnos en los bancos como estábamos antes, el profesor no te dice “pónganse en fila”, no me lo decían a mí, pero tratábamos de ponernos en filas de frente a la explicación.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

El control sobre la distribución de los cuerpos en el aula no es continuo en su acción porque, a diferencia de la primaria o la secundaria, el profesor no indica ponerse en filas, sin embargo, es continuo en sus efectos. El propósito es inducir *“...un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. (...) que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce...”* (Foucault; 2009: 233). La eficacia de ese poder, entonces, se sustenta en el uso de instrumentos simples pero con efectos permanentes y duraderos en los sujetos. De esa manera el cuerpo queda atrapado en el interior de una serie de poderes que imponen ciertos modos de ser y de estar dentro del dispositivo. Sin embargo, esas disposiciones arquitectónicas no determinan

completamente las relaciones y las posiciones estratégicas de docentes y alumnos porque, a pesar de su presencia, encuentran modos alternativos de vivir esas prácticas:

*“(...) inclusive cuando nos ha tocado ese aula, donde hay un escenario, una tarima que diferencia, siempre hemos trabajado debajo.” (Entrevista a profesor Plan de 1996)*

*“La tarima (aula 1 de la facultad), allá arriba, también tiene que ver con la cantidad de gente, con cómo estaba organizado el lugar... pero muchos profesores bajaban y estaban con los grupos trabajando (...) recuerdo algunos teóricos muy particulares en los que el profesor se sentaba y no se paraba en las tres horas del escritorio (...) Tal vez por la edad, por la formación, (...) a los ayudantes vos los veías como más cercanos, en el trato, en el modo, en el acercarse, pudiéndose quedar allá adelante o allá lejos” (Entrevista a estudiante Plan de 1996)*

*“Algunos residentes intentan romper un poco con la estructura tradicional de ponerse en fila y otros no lo consideran al espacio físico. Pero esto va cruzado con la cantidad de alumnos y el espacio que tiene en el aula.” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

Esas expresiones nos invitan a preguntarnos sobre el lugar que ocupan las disposiciones arquitectónicas en las tramas de poder-saber que se tejen en el contexto aúlico, los modos en que los sujetos las significan y las manera en que efectivizan los supuestos pedagógicos y políticos que sustentan los modos de hacer y de pensar en el dispositivo de formación.

#### **a.2.2.2. Las disposiciones de los cuerpos en el interior del dispositivo de formación**

La distribución de los cuerpos indica los modos en que las relaciones de poder-saber se disponen dentro del espacio áulico. En las entrevistas se establece una conexión entre espacio ocupado y rol desempeñado. En ese sentido, se sostiene que son los profesores los que se encuentran “frente a alumnos”, estos en cambio permanecen sentados en sus bancos “de frente al profesor”:

*“(...) sino siempre sentada, escuchando y con el profesor delante (...) ahí te das cuenta que nunca estuviste frente a otros, exponiéndote a lo largo de la cursada, excepto para los finales pero estas enfrente del profesor sentado detrás del escritorio” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

El espacio determina, entonces, el rango o el lugar que ocupa el individuo en una clasificación. La disciplina, como sostiene Foucault (2009), individualiza los cuerpos mediante una localización que los distribuye y los dispone dentro de un sistema de relaciones. Al organizar esas localizaciones, permite la repartición de funciones, la jerarquización de individuos, la distribución de saberes, expectativas y valoraciones:

*“(...) siente que tiene poder sobre el estudiante y el empoderarse le da una cuestión de “yo soy el que tiene el conocimiento, vos sos el que está esperando que te dé el conocimiento” (...) Se ubica adelante, con mucha fuerza frente al resto, supuestamente es el que tiene el poder. El poder de estar*

*ubicado en ese lugar, que es un lugar muy especial, y el poder del conocimiento, aunque no todos lo tengan. Se ubica en una distancia casi de enfrentamiento.” (Entrevista a profesora Plan de 1980)*

*“(…) esta naturalizado que el lugar donde uno enseña y aprende es el aula y en el aula hay roles y los roles conllevan determinadas formas de poner el cuerpo también” (Entrevista a profesora Plan de 1999)*

Los profesores entrevistados también reconocen distribuciones diferentes, implementadas por ellos o los residentes, pero que desde el punto de vista enunciativo son descritas en términos de negación de la tradicional o la establecida. En otras palabras, el criterio que va diferenciando lo normal de lo anormal, lo ordenado de lo desordenado es el que coloca a los estudiantes en fila y al profesor al frente:

*“Algunos residentes intentan romper un poco con la estructura tradicional de ponerse en fila y otros no lo consideran. Pero esto va cruzado con la cantidad de alumnos y el espacio que tiene en el aula. En esos casos por ejemplo hay estudiantes que no se animan a romper con eso más tradicional y decir: “bueno, aunque se haga un poco de lío con los bancos nos organizamos en círculo”, que no es imposible, se hace un poco más de ruido pero se acomoda (...) En la formación no es un tema que se lo cuestione mucho (...)” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

*“De las residencias tengo presente una, nada más en este momento, pero no adoptaban una forma especial de trabajo desde la ubicación espacial (...) Uno iba a estar muy pocas clases, entonces era una innovación que tenía que estar cuidada, que no rompiera totalmente con lo establecido para no generar conflictos a posteriori, entonces, no creo que hubiera una gran innovación respecto de la utilización del espacio (...) nuestras clases son básicamente con los alumnos sentados, a uno no se le ocurría dar la clase con los chicos parados, o los chicos sentados en el piso o ahora son muy pocos los que utilizan el patio, por ejemplo, (Entrevista a profesora Plan de 1999)*

*“Lo que voy a decir no entra dentro de la distribución que, en general se hacen de esos espacios. Soy de usar los espacios en forma casi circular para que todo el mundo pueda ver a todo el mundo y manifestarse, no soy de la idea de espacio ocupado en filas, en hileras, uno atrás del otro, mirándole la nuca sin saber qué está pensando el que está adelante, a mi me gusta compartir y me gustan que compartan conmigo, no me gusta observar y calificar.” (Entrevista a profesora Plan de 1980)*

Los entrevistados usan la palabra “romper” para describir los efectos que generan las modificaciones en la distribución de los bancos y, por ende, de los sujetos dentro del espacio áulico. *Romper* implica hacer una abertura en un cuerpo (RAE), una abertura que irrumpa y que interrumpa la continuidad de lo establecido, una abertura que desgarre la trama de lo determinado.

Las expresiones “no se nos ocurría”, “no es un tema que se cuestione mucho” da cuenta de la existencia de un modo distribuir los cuerpos en función de ciertas relaciones de poder- saber. Esas relaciones son efectivas cuando comienzan a inhabilitar el pensamiento de los sujetos y con él la capacidad para comprenderlo y transformarlo.

Aunque algunos profesores o residentes no se sentaron en el escritorio y no organizaron a los alumnos sentados en fila, en sus discursos las demás distribuciones (circulares, en pequeños grupos, etc.) son definidas por oposición. En ese sentido, parece que se realizaron procesos de deconstrucción de las distribuciones y ubicaciones de los cuerpos desde los aspectos materiales (cambiar el orden de los bancos) pero nos preguntamos si eso supone una deconstrucción discursiva y simbólica, es decir, ¿es suficiente para desarmar las relaciones que implican? o como sostiene una de las residentes entrevistadas:

*“(...) para mí también es una ficción didáctica: el tipo va a participar si vos le das opción si no le das la opción, sentalo en triangulo que va a hacer lo mismo.” (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

En los discursos de profesores y estudiantes las distribuciones no solo refieren a aspectos materiales sino también simbólicos. En ese sentido, aparecen una serie de metáforas que implican un desplazamiento de sentidos, una sustitución discursiva, por semejanza o similitud, de una cosa por otra:

*“Cuando fui estudiante siempre de este lado del escritorio (hace una seña con la mano), o sea en frete al escritorio, generalmente sentados (...) durante la residencia no, es como que pasas del otro lado: sos vos el que tiene la tiza en mano, explica, esta delante de los estudiantes (...) pasas de estar detrás del escritorio a estar delante del escritorio (...) Cuando era estudiante me sentía cómoda de este lado, era algo que como estudiante siempre he hecho, siempre he estado de este lado frente al escritorio, sentada.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

La estudiante no se refiere directamente al poder que el profesor o residente ejerce en el aula, en relación a un determinado saber, sino que explica eso usando una imagen espacial que las representa (de este o del otro lado del escritorio). En el modo de enunciarlas, tanto oral como corporalmente (se acompañaba con un movimiento de manos sobre la mesa que marcaba primero una línea y después un ademán hacia adelante y luego hacia atrás) está indicando que los espacios que se ocupan en el aula no son neutros sino que materializan y permiten la reproducción de ciertas relaciones de poder.

### **a.2.2.3. La anatomía política del detalle**

El poder, como sostiene Foucault (2009), penetra en los cuerpos de los sujetos permitiendo la sujeción de sus fuerzas e imponiendo una relación de docilidad-utilidad. Esos métodos de control económico y político comprenden el cuidado de los detalles, mediante la construcción de redes de saberes, procedimientos y descripciones: los

movimientos más insignificantes, los gestos más intrascendentes son blancos de esa mirada disciplinadora. Por eso, nos interesó indagar en las entrevistas a profesores y estudiantes sobre el uso de los gestos, las miradas, las voces, para entender las operaciones de poder-saber que se encuentran involucradas. En relación a eso la estudiante del Plan de 1975 responde:

*“El código gesto-postural de un docente a mi me parece fundamental y en el plan de estudios teníamos una materia que tenía que ver con la foniatría,<sup>6</sup> las cuestiones de voz y los códigos gesto-posturales de los docentes.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

En la experiencia de la estudiante se infiere que ciertos principios, orientados a la regulación de los cuerpos, son enseñados de manera sistemática en uno de los espacios curriculares. Esos principios son parte de un campo de conocimientos particular (la foniatría) centrado en el ordenamiento de la voz, de la respiración, de los movimientos faciales, acompañados de cierta actitud general del cuerpo. En palabras de Foucault (2009: 180) *“el cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber.”* En ese doble juego se despliegan una serie de técnicas que posibilitan el control de la actividad:

*“En la materia aprendíamos el uso de la voz, ejercicios de voz que nos hacían hacer, (...) nos parábamos al lado del banco y ella decía: “bueno, modulen de tal manera” y ella lo hacía y uno intentaba hacer con la respiración el ejercicio (...) Aprendí a respirar en esa materia, que no es menor, para aguantar después tantos años” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

Los ejercicios son presentados como tareas repetitivas que suponen ciertas posturas corporales para un uso *correcto* de la voz. Esto implica cierta coordinación de la respiración, los movimientos, la posición de cada estudiante pero, al mismo tiempo, de los estudiantes con la profesora. De esa manera, podían ver su progreso en la medida que se acercaban o alejaban del modelo presentado. El ejercicio, como sostiene Foucault (2009:187), *“es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. Influyendo en el comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos, o en relación con un tipo de trayecto. Así, garantiza, en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación.”* El ejercicio, entonces, permite la constitución de cuerpos económicamente útiles:

---

<sup>6</sup> La estudiante entrevistada no recordaba el nombre de la materia y en el momento del análisis del Plan de 1975 no se encontró ningún espacio curricular o contenido que hiciera referencia a lo expresado por la misma.

*“(...) y el uso de las manos también (...) se centraba en el uso de la voz, que ella lo complementaba con... que no tenía que ser un exceso, tampoco un uso y abuso porque si lo hacías de otra forma era un distractor, pero sí acompañar lo que uno quiere decir (...) por ahí si alguien se animaba a pasar y decir: ¿esto cómo lo dirías?, nos daba un texto, a veces, nos permitía elegir algún texto de una materia que estuviéramos cursando y que lo tuviéramos presente para decirlo o explicarlo a nuestros propios compañeros. Hacíamos prácticas. A mí me gustaba.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

La posición del cuerpo y de los miembros se encuentra definida y a cada movimiento le corresponde una dirección, una amplitud y una duración. El cuerpo se encuentra sujeto a controles invisibles que evita excesos para efectivizar cada movimiento. Lo importante no es el contenido sino los modos, la forma en que se disponen las manos, los brazos, la voz en el momento de la enseñanza. En ese sentido, Foucault (2009: 176) sostiene que *“el control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido”*:

*“Creo que el código gesto-postural que tiene el docente y cuando hablo de código gesto-postural entiendo los movimientos de manos, de piernas y el uso de la voz, la respiración facilita, vamos a decir así, el aprendizaje de los estudiantes porque uno se sale de uno mismo para brindar o entregar conocimiento a otro.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

*“Uno se sale con la voz, se sale con las manos, con el cuerpo, para poder dar el conocimiento, los contenidos. Entonces, no sé, a mí me gustó hablar con la voz y con el cuerpo de alguna manera, pero convencida de que es lo mejor (...) creo que es importante el cuerpo... el cuerpo enseña, esto te quiero decir, el código gesto-postural enseña, con la voz, con la expresión, todo te enseña.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

Los demás estudiantes no mencionan esas prácticas en las entrevistas. Sin embargo, reconocen que el uso de la voz y de los gestos no es el mismo en el caso de estudiantes y profesores:

*“(Los estudiantes de residencias) hablan poco en general, yo desearía que hablaran más. (...) Al residente le tiembla mas la voz, manifiesta cierta inseguridad, aunque este muy seguro en lo que está diciendo y aunque haya estudiado un montón.” (Entrevista a profesora Plan de 1980)*

*“Vos viste que soy de gesticular (risas) las manos, los ojos, la cara (...) siempre fui muy gesticular, a lo mejor no tanto como estudiante” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

*“Ha habido residentes que se transforman en el aula (...) quizá en las clases son mas callados o por ejemplo gente de distancia que dice: “yo no estoy muy acostumbrada a discutir en clase”. Sin embargo, cuando van a dar clase... su voz es diferente, es más fuerte, la modula en función de los distintos momentos de la clase (...) quizá son alumnos más bien callados y que no participan pero en su clase tienen claro qué quieren hacer y lo llevan a cabo y tienen una voz clara. (...) El nerviosismo que se traduce en la voz un poco temblorosa en el primer momento de la clase cuando se presentan*

*(...) después cuando la clase comienza a transcurrir no se nota tanto (...) también si pueden mirar a todo el grupo o no, en la voz porque ese temblequeo como en las mesas de exámenes cuando recién empiezan a hablar es como romper ahí el hielo.” (Entrevista a profesora del Plan de 2010)*

*“Cuando sos alumno son gestos más que nada de aceptación y bueno, si me proponen esto hacemos esto, voy cumpliendo. En cambio cuando sos docente el gesto es de asombro, a veces de incertidumbre, “a ver, para dónde salgo” (...) de asombro, de sorpresa porque en la residencia, sobre la marcha, mas de una vez tenés que cambiar cosas (...) es así como de incertidumbre y de resolución.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

Las relaciones de poder atraviesan los cuerpos de los estudiantes y se manifiestan en las entrevistas en forma de silencios (hablan poco, son mas callados, no están acostumbrados a discutir en clase) e inseguridades (les tiembla la voz). Su posición dentro del dispositivo de formación es producto de las relaciones entre la estructura institucional, que ordena jerárquicamente los sujetos, y la formación profesional, que distribuye diferencialmente los saberes, que tiene su traducción a nivel corporal. En cambio, en las siguientes entrevistas las estudiantes relacionan la voz del docente con la voz de la autoridad:

*“Con adultos vos podés trabajar, casi sin voz, los adultos o los chicos mismos, los adolescentes de aquella época, hoy no (...) tenés que tener voz para mantener cierto contacto de presencia en el aula, pero en aquella época, había ciertos hábitos corporales que te ayudaban a mantener un desarrollo de la clase igual. Hoy eso no existe, si vos no tenés presencia y no tenés voz (...) el curso te pasa por encima.” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

*“Uno trata de imponerse, y eso de la voz creo que tiene que ver con la autoridad, porque que vos querés hablar más fuerte de lo que hablan ellos, tiene que ver inconscientemente con una cuestión de autoridad: “Bueno acá la que habla más fuerte soy yo” y quizás eso es lo que me pasó en las residencias que inconscientemente iba levantando cada vez más la voz y en realidad no me daba cuenta que era al cuete” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

La voz, en esos discursos, se constituye en un instrumento de ejercicio del poder. El poder se despliega dentro del dispositivo sustentado en el gesto adecuado, en el tono preciso. La voz actúa como una metáfora de los modos en que los sujetos se relacionan dentro del aula: el que habla más fuerte es el profesor. Esto indica no solo una fuerza material sino también simbólica que se encarna en profesores y estudiantes. A pesar de eso, en algunos pasajes de las entrevistas encontramos ciertas resistencias por parte de los estudiantes:

*“Recuerdo, siendo estudiante, en algunos momentos estar tirada en el banco diciendo: “no me importa nada”, “te lo digo y mira cómo te lo digo”. A lo mejor ahora hago otro uso del cuerpo, en aquel momento, tirada en el banco (...) El cuerpo te decía qué me importa, estoy tirada, despatarrada. Era mas de contestar por lo bajo o era mas de contestar a través de la pregunta, la pregunta era conflictiva pero la cara era angelical, era ávida de conocimiento (...) si no me gustaba no lo hacía y punto, no me ponía a tratar de cambiar y si me canso, me canso y si me cansaba me tiraba en la silla (...) a ver, trataba de ser condescendiente, aunque después hiciera lo que quisiera, aunque después*

*fuera al choque (...) era más que nada la voz, era: te miro, te clavo los ojos, te digo lo que pienso y te lo vuelvo a decir... y en mejor tono, probablemente (...) te clavo un hachazo pero no te grito... tengo que estar enojada para que pase eso.” (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

Como sostiene Foucault (2000: 162), “*desde el momento mismo en que se da una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia.*” En otras palabras, dentro del dispositivo se despliegan resistencias a esas fuerzas que pretende sujetar los cuerpos de los estudiantes y se manifiestan en la mirada incisiva que quiere saber; en la voz que susurra una pregunta; en el cuerpo que conspira nuevas disposiciones. A pesar de eso, no encontramos en el resto de las entrevistas pasajes que dieran cuenta de ese proceso en otros momentos históricos. Por ende, nos preguntamos ¿qué sucedió con ese foco de resistencia? ¿Se dispersó? ¿Se transformó? ¿Continúa operando de ese modo dentro del dispositivo pedagógico? En definitiva, ¿Qué capacidad tiene esa resistencia para distribuirse estratégicamente, para desplegar su creatividad, su movilidad, su productividad, para emerger en las actuales circunstancias históricas? Porque para que se constituya en una línea de fuga necesita no solo formar parte de la experiencia de un sujeto individual sino colectivo.

#### **2.2.2.4 Los cuerpos velados**

La vestimenta, como sostiene Dussel (2000: 109), “*convierte a los cuerpos en signos ‘legibles’ permitiendo que el observador reconozca patrones de docilidad y transgresión a ciertas convenciones y posicionamientos sociales.*” Se trata de inscribir a los sujetos en ciertas estructuras de significado que convierten a los cuerpos en signos a ser leídos. Con el propósito de conocer esos modos de sujeción particulares es que preguntamos a estudiantes y profesores por su vestimenta en el momento de las Residencia. En las entrevistas aparecen regulaciones implícitas y explícitas sobre los modos de vestir, pero con diferente nivel de consciencia y problematización. Por un lado, sostienen que se realizaban recomendaciones en relación a ese tema:

*“Lo que siempre nos decía la directora era: “ustedes vengán bien prolijos para que los chicos también vengán así”, la imagen modelo (...) no era una época en que se cuestionaba, menos en la época de la dictadura donde estábamos más acallados.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

*“Algún consejo respecto de la ropa te daban: que fueras con ropa suelta, que fueras con ropa formal, te decían: si te toca tal escuela cómo van vestidos, no recuerdo si las decía específicamente el profesor o si las comentaban en el grupo, pero de hecho se tenía muy en cuenta” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*



*“Si bien me acuerdo que era un punto cuando hablábamos de las residencias y de las condiciones para una buena práctica, pues retomábamos algunas normas: la cuestión de la falda o de los escotes sobre todo por lo que esto podría desencadenar en el alumnado” (Entrevista a Profesor Plan de 1996)*

Los primeros fragmentos corresponden a las entrevistas realizadas a las estudiantes que desarrollaron sus residencias durante la dictadura militar. En varios pasajes relacionan ciertas regulaciones sobre la conducta y la vestimenta con el contexto político y social del momento donde era necesario generar cuerpos dóciles, en términos políticos y ejercitados, en términos económicos. Los demás corresponden a un profesor y una estudiante que desarrollaron sus prácticas durante el período democrático. Aun así, se conservan ciertas regulaciones en torno al tipo de vestimenta que tienen que usar los futuros docentes. Los límites recaen sobre los escotes, las faldas, las calzas pero no son entendidos como mecanismos de regulación de los cuerpos sino que son pensados en términos de lo que pueden generar en los estudiantes. De esta forma, no serían problematizadas las relaciones de poder que establecen los lugares dentro del dispositivo: en función del género, de la profesión, etc.

Por otro lado, sostienen que *no había una restricción para los estudiantes, que no recuerdan que les llamaran la atención por eso* (entrevista a estudiante Plan de 1980), *que en ese sentido no se había recomendado nada* (entrevista a profesor Plan de 1996), *que no recuerdan que les hayan dicho nada sobre la ropa* (entrevista a estudiante Plan de 1996), *que no tienen registro sobre eso y que creen que no tiene ninguna importancia* (entrevista a profesora Plan de 1999), *que dejaron en total libertad el uso del guardapolvo, que no hubo imposición o planteos al respecto, o que no les decían antes de las clases: ‘Chicas tienen que ir bien vestidas’* (entrevista a estudiante Plan de 2010). En ese sentido, profesores y estudiantes coincidieron en que durante las residencias no se desplegaba un control o una vigilancia explícita sobre la vestimenta porque ciertas cuestiones forman parte del sentido común o de preferencias personales:

*“En ese momento no te cuestionabas, no te molestaba, nunca se me ocurrió decir “¡Qué cosa! ¡Hay que ir con guardapolvo!” (...) No había resistencia, pero a la vez no era que no había una resistencia por miedo sino que estaba cómoda. (...) Estaba cómoda, no me molestaba ni el guardapolvo, ni que en el secundario nos dijeran que vengan prolijos porque creo que aunque no me lo hubieran dicho iba así” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

*“Siempre fui una persona muy sencilla para vestir, nunca tuve problemas en ese sentido.” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

*“No había un protocolo establecido ni por la institución a la que se incorporaban a la residencia, ni por la universidad, simplemente eran algunas cuestiones de sentido común, que no pueden ir de*

*chanclas a dar una clase, que iban a una clase, a una institución y no iban a la playa.” (Entrevista a profesor Plan de 1996)*

Sin embargo, en los relatos se vislumbra un modo de vestir que no se cuestiona sino que se respeta en base a un supuesto consenso en el que profesores y estudiantes coinciden que es así. El situar esa cuestión en un nivel de lo personal o del sentido común imposibilita la emergencia de la pregunta sobre la vestimenta, es decir, de la problematización sobre las condiciones históricas que permitieron la aparición de determinadas regulaciones que cubren o descubren ciertas partes del cuerpo:

*“No tengo como ese registro de algo que me haya preocupado mucho, que me haya ocupado (...) si de ir, no formal, pero dentro de lo esperable. (...) tampoco éramos unos zafados que íbamos a ir, con algo que no se esperara que fueras a una escuela secundaria a trabajar con adolescentes (...) En ese momento no hubiera ido jamás con un escote muy provocativo, con un gran escote, mostrando mis lolas no hubiera ido, no me hubiera dado la cara, me hubiera sentido que no estaba bien ir así.” (Entrevista a estudiante Plan de 1996)*

*“Tampoco tuvimos una compañera de residencia que fuera de minifalda para ver qué pasaba, te digo un caso extremo. Todas inconsciente o conscientemente íbamos demasiado correctas... no sé qué hubiera pasado en esa situación. Nunca, nos dijeron algo implícito o explícito. (...) Ellas estaban tranquilas de que nosotras íbamos a ir correctas o incorrectas, no sé, pero no tenían mirada normativa respecto a eso o censoradora.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

Los modos de vestir esperados, se constituyen en mecanismos de sujeción de los cuerpos que sustentan su eficacia en su naturalización e interiorización: a nadie se le ocurriría presentarse en las instituciones educativas de otra manera porque, además, iría en contra de la forma de vestir de esos sujetos. Estos sentidos construidos se anudan, en algunos casos, a cuestiones higiénicas e incluso éticas:

*“...tiene que cuidar cierta presencia, hay que cuidar cierta higiene, no puedes ir sucio, con olor (...) El docente tiene que ir limpio y correcto y vestido adecuadamente, no estoy de acuerdo que una docente vaya mostrando, por ejemplo, los pechos (...) a mí me parece que hay que tener ciertos cuidados, tampoco con una calza o con una mini que se te vea la cola cuando te paras (...) porque estas con adolescentes, generalmente, o con alumnos y genera un clima en el aula que después ellas mismas se quejan (...) vistamos más o menos adecuadamente, sencillamente (...) respeto por nosotros mismos y por los demás, porque puede haber gente que no le interese verme los pechos o la cola (...) y si después no querés tener problemas, porque esas situaciones son las que generan muchos problemas.” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

*“No me parecería adecuado en el caso de la mujer la minifalda pero en el caso del hombre la musculosa, me parecería antihigiénico, a mí me resultaría chocante, no hace a la práctica pero quizás perturbe a algunos.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

En el discurso de esas estudiantes, las regulaciones sobre la vestimenta se extienden hasta la higiene o la limpieza del cuerpo y, en cierto punto, del alma. Las prendas con escotes, ajustadas o cortas se encuentran en el límite de lo permitido y lo prohibido porque como sostiene Dussel (2000), dentro de la historia cultural y pedagógica, el pudor,

el decoro y la higiene aparecen asociados a valores morales como la decencia y la virtud que regularon la conducta de docentes y alumnos. En ese sentido, las instituciones educativas han legitimado ciertos gustos y apariencias como adecuados y han desechado y excluido otros. Esos códigos de vestimenta se materializaron en los guardapolvos, que aparecen en algunos de los discursos:

*“En las residencias no fui con guardapolvo, si uso guardapolvo ahora porque es muy cómodo. (...) Siento que me pongo el guardapolvo y me da protección y considero que si los chicos usan guardapolvo por qué el profe no debería usar, mayor igualdad me parece. (...) Me da la sensación de protección, de resguardo no sé por qué... viste cuando estás en una situación que te da miedo, lo primero que haces es contraerte, bueno siento que con el guardapolvo como que me resguarda frente a la mirada del otro, me resguarda y también me da tranquilidad de llevar lo que quiera abajo.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

En el guardapolvo se inscribe una compleja trama de significados construidos históricamente. En el fragmento, encontramos algunos restos del discurso igualitarista característico de su momento de emergencia. Este, en palabras de Dussel (2000), suponía la existencia de una igualdad pero una igualdad abstracta porque no borra las diferencias sino, por el contrario, inscribe a los sujetos dentro de ciertas jerarquías (docente-alumno). También encontramos restos de un discurso higienista, pero no en sentido médico sino ético:

*“Un grupo decidió usar delantal porque era más cómodo, porque “no me miran el cuerpo” y me lo dijeron expresamente “y más con adolescente” entonces dicen: “no, yo me siento más cómoda, porque si escribo en el pizarrón y después por ejemplo” (...) Pero en general es un tema qué hago con el cuerpo, lo cubro o no lo cubro (...) en la mujer recae la mirada sobre el cuerpo ¿Qué va a hacer el estudiante? ¿Me va a mirar porque somos cercanos en la edad? (...) “lo voy a usar porque de esta forma me olvido”, oculta el cuerpo y eso hace que te olvides del cuerpo para que puedas desarrollar la clase.... un problema menos (risas) en las mujeres.” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

El guardapolvo protege o resguarda de la mirada de los demás, porque despliega sobre los cuerpos un mecanismo de supresión. Supresión que, en este juego de telas que cubren o descubren el cuerpo, posibilita concentrarse en las actividades de enseñanza sin la intromisión de los asuntos de la carne. Supresión que, en el caso de las residentes, posibilita mantener una conducta dentro de los límites del decoro y la decencia que podrían traer consecuencias de no ser respetados:

*“No nos exigieron guardapolvo, íbamos de ropa formal para dar clase. Distinto a la actualidad que el docente va vestido de cualquier forma, a veces hay que llamarles la atención entre comillas porque es demasiado: un docente que va con unas calzas y los chicos están con los ojos así (abre grande los ojos) y después si le dicen algo se genera un conflicto”. (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

*“El año anterior una compañera (...), ella fantástica, porque siempre se preocupó por venir con tacos, maquillaje que a mí me parece una desubicación porque uno viene a aprender no a desfilarse,*

*(...) fue a dar clases a una escuela céntrica y los chicos le tocaron la cola... y fue todo el caos porque encima responsabilizaron a los chicos y creo, en esa escuela, si lo hicieron, lo hicieron porque la mina es muy soberbia (...) en ninguna escuela pasa eso (...) por eso había toda una cuestión respecto de cómo íbamos a ir vestidas, porque si estabas provocando o no, y no era una cuestión de provocación porque en esa época de mi vida era más interesante el mío que el de ella (...) la manera en que los estudiantes le bajaron los humos fue tocándole la cola (...) Fue recontra producida, pero producida desde el lugar de la soberbia y la riqueza, no producida desde la belleza y le tocaron la cola. Entonces nosotros teníamos como ese peso y también ese resguardo... "(Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

Como sostiene Dussel (2000:111), *"las prácticas de regulación de los cuerpos por medio de los uniformes inscriben ciertas actitudes y conductas estándares en los sujetos y de esta manera prescriben lo que es normal y lo que es anormal para ese grupo."* Las calzas, los tacos, el maquillaje no coinciden con la imagen austera y ascética que se pretende de una docente. Esa imagen se relaciona con el momento de emergencia de la docencia en nuestro país, donde fue considerada una tarea exclusivamente femenina por la vinculación que se establecía entre el rol docente y el rol de madre. Las docentes por ser las encargadas de la transmisión de valores y normas tenían que alejarse de los vicios y pasiones de la carne. En ese sentido, podemos considerar que los cuerpos de las mujeres se encuentran sometidos a mecanismos particulares de sujeción dentro del dispositivo pedagógico, por la trama de significados que se tejieron a su alrededor relacionados con supuestas características naturales (docilidad, sensibilidad, instinto, etc.).

Los guardapolvos no fueron exigidos o usados durante las residencias de los estudiantes entrevistados pero en sus discursos surgieron como parte de su experiencia cotidiana. El dispositivo pedagógico, sin embargo, desplegó otros mecanismos de regulación de la vestimenta que funcionaron en un sentido similar a los guardapolvos:

*"No sé si es corporalmente, pero en la vestimenta intenté en la residencia diferenciarme, más allá de esto que me dijo esta compañera, necesitaba sentirme un poco más grande, que es una pavada en realidad porque por qué el docente tiene que ser mas grande, pero les pasa a los chicos también. (...) Uno intenta a veces, no sé por qué, parecer más adulto." (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

*"Elegía ropa que me hiciera sentir segura, segura frente al grupo, te tenías que disfrazar de profesor o de profesional." (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

Esos modos de vestir, como sostiene Dussel (2000) desempeñan una función simbólica que identifica a su portador como miembro de una profesión y dentro de una jerarquía. *El saquito, el pantalón de vestir, la camisa, el peinado tradicional, el trajecito, los zapatos de taco* generan una doble operación de inclusión y diferenciación de los individuos dentro del dispositivo. La posición de cada uno se relaciona con su inclusión

dentro de un sistema de jerarquías: docente-alumno, saber-no saber. En ese sentido, algunos profesores y estudiantes reconocieron que existieron ciertas discontinuidades en los modos de vestir:

*“Cuando realice la residencia recuerdo haber tenido una ropa específica (...) la reservaba para dar clases nada más...” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

*“Me acuerdo de haber elegido la ropa, no es que no las usara antes, las podía usar como no, pero nunca elegía la ropa para venir a cursar.” (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

*“También pasa que en las primeras clases el tema de la vestimenta, y más en las mujeres es un tema, y vos ves que ha habido un arreglo diferente (...) La ropa es distinta, quizás vienen con ropa de gimnasia y zapatillas o alpargatas a la clase de residencia pero ir a dar clase implica cierta ropa, que quizás tenga que ver con la imagen que ellos tengan de qué significa ser docente.” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

*“Una compañera me dice que tenía la residencia y que se iba hacer el pelo y se iba a hacer el flequillo. Me quedó sonando eso, entonces fui a la peluquería y decidí ponerme para mi clase de residencia en superior un blazer, un saquito tipo profe, unos zapatitos y un collar que no va con mi onda, soy mas descontracturada, mas del jean y las zapatillas.” (Entrevista a estudiante Plan de 2010)*

La selección cuidadosa y el uso exclusivo de la ropa señalan una especie de ritual de paso de estudiantes a profesores que los inscribirá dentro de una profesión. A esos sentidos se suman otros más críticos relacionados con ese modo de vestir más tradicional o más estructurado:

*“Las instituciones todavía son bastante retrogradadas (...) tiene que vestirse acorde a las circunstancias, que no sé qué quieren decir con “acorde a las circunstancias”, si hay que ponerse un trajecito y tacos altos, o si hay que ser alguien con la cabeza bien abierta que vaya a enfrentarse con un grupo de alumnos (...) Lo que solían decir (...) es que el guardapolvo empareja y creo que el guardapolvo no empareja nada, (...) cubre o tapa algunas diferencias, pero las diferencias están a la vista, no todos son iguales, ni socialmente, ni intelectualmente y menos todavía económicamente (...) Están todos en desacuerdo pero nadie lo dice, los desacuerdos no se plantean tan abiertamente.” (Entrevista a profesora Plan de 1980)*

De Certeau, citado por Dussel (2000: 110), sostiene que *“el cuerpo ya está inscripto en la ley desde que somos parte de un sociedad, no importa lo que vistamos”*, eso implica que pueden emerger nuevos modos de vestir que siempre incluirán a esos cuerpos en una red de poderes y saberes. Por ende, es importante la aparición de la pregunta y de la resistencia a ciertos modos de vestir impuestos porque es en ese juego de telas que lo cubren o lo descubren donde se articulan mecanismos de control sobre los sujetos que es necesario problematizar.

### a.2.5. La residencia: una mirada desde los cuerpos

Los estudiantes y profesores entrevistados coincidieron que el proceso de constitución de los cuerpos no es un tema trabajado en la formación o en las Residencias. Sin embargo, en sus respuestas se presentan distintos matices respecto a: los modos de enunciar los cuerpos en los discursos; y las posibilidades de emergencia de la pregunta sobre los cuerpos. En relación a la primera cuestión, aparece una mirada instrumentalista, donde el cuerpo es considerado un medio para la consecución de un fin, en este caso, el orden y el aprendizaje de los estudiantes:

*“Trataba de usar el cuerpo... en parte que naturalmente uno le sale, pero también... porque es un continuo, desde que entras hasta que salís del aula, lo tenía presente como contenido de una de las tantas materias de formación que preparé y me acuerdo el tema de la respiración ¿viste cuando te cansas? Explicás (exhala) y los chicos te vuelven: ¿Cómo? ¿Qué seño? (...) Como que entra mas en juego la cuestión de la respiración, por un lado te distiende, por otro hace que vuelvas a recuperar la fuerza necesaria para explicarlo bien. (...) Creo en síntesis que el cuerpo es fundamental para enseñar, forma parte, eso te quiero decir, el cuerpo y la voz ayudan, contribuyen o dan mayor posibilidad de construcción de los aprendizajes, porque uno se sale de uno mismo para ponerse para los demás.” (Entrevista a estudiante Plan de 1975)*

*“Durante el proceso de formación no lo tenía tan claro, pero después, cuando empecé a trabajar docente si, o sea, el cuerpo es básico para coordinar un grupo (...) Creo que el cuerpo es muy importante: la mirada, la voz, no gesticular y gesticular y gesticular, me parece que la gesticulación normal de una persona que está hablando es fundamental (...) La residencia la pensé de esa manera, con la presencia del cuerpo, no fue algo que lo enseñaran o lo tuviéramos tan mentalizado...” (Entrevista a estudiante Plan de 1980)*

El cuerpo es ordenado de una manera determinada para la consecución de esa finalidad. Por eso, el control de la respiración, el manejo de los tonos de voz, la moderación de los gestos son fundamentales en la enseñanza, como también cierta *presencia* corporal en el orden de la clase. En esos casos, el cuerpo no es entendido como una dimensión de la subjetividad sino como un elemento al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en las entrevistas aparecen miradas reflexivas:

*“Uno tiene que apropiarse de ese espacio que en ese momento es su espacio (...) todos necesitamos un espacio para movernos, para mover nuestras manos, para mover nuestro cuerpo, para manifestarnos, para ir, para venir, para eso: de adueñarse del espacio. Pero lo que veo es que hay un poco de temor de hacer esto, de adueñarse de ese espacio, porque adueñarse de ese espacio también es hacerse cargo del espacio del que uno se hace dueño y esperar cosas diferentes.” (Entrevista a profesora Plan de 1980)*

*“Me parece que estaría bueno preguntarnos acerca de esa libertad y de esa posibilidad de expresión que tiene el cuerpo, cómo se manejó y dónde estuvo y cuán libre fue. El aula, creo que es un lugar donde, hoy por hoy, después de todas las experiencias que tengo, donde más se restringe, se cierra esa posibilidad de ser libre, no sé cuan libre fui, cuan libre me ayudaron a ser en ese momento, creo que después de los años y con mucho laburo... intento que lo que esta*

*institucionalizado no le gane a mi cuerpo y de poder romper con algunas cuestiones” (Entrevista a estudiante Plan de 1996)*

En el primer fragmento, el eje se encuentra en el sujeto porque el *apropiarse del espacio* funcionaría como metáfora de un docente que toma decisiones y se responsabiliza de las mismas, permitiendo la construcción de *cosas diferentes* en el aula. En el segundo fragmento, el eje se encuentra en el dispositivo, en sus posibilidades (*¿cuán libre fui?*) y en sus límites (*¿Cuán libre me permitieron ser?*) porque la *pregunta sobre la libertad* advierte sobre los mecanismos de resistencia y de poder que se despliegan sobre los cuerpos. En los discursos emergen de manera dispersa y fragmentada resistencias a esos modos de ser y de hacer con los cuerpos que permiten preguntarnos sobre el proceso de constitución de nuestra subjetividad. En ese sentido Guyot (2011) sostiene que los sujetos concretos se van constituyendo en ese juego entre las sujeciones y las posibilidades de liberación porque no hay relaciones de poder sin medios para escapar de ellas.

En relación a las posibilidades de emergencia de la pregunta sobre los cuerpos, algunos entrevistados cuestionaron su lugar en el proceso de formación de los Profesores en Ciencias de la Educación:

*“Cómo llegar a formar un docente, creo que la pregunta es más exacta que la cuestión del cuerpo, porque si vas a formar a un docente ahí aparece el tema del cuerpo” (Entrevista a profesora Plan de 1999)*

*“La inseguridad no tenía que ver con el cuerpo sino con el conocimiento, y lo que se discutía y lo que se pedía a los que teníamos como profesores era que nos acompañen en la construcción de lo que íbamos a enseñar, porque si no estaba el cuerpo solo. Este caso, no era particularmente del cuerpo, era todo lo complejo de la situación en la que va a estar ese cuerpo... que decanta en el cuerpo, si decanta en el cuerpo pero que tenía que ver con una situación de soledad social importante”. (Entrevista a estudiante Plan de 1999)*

Los lugares ocupados dentro del dispositivo son estratégicos: se conquistan, se dividen, se concentran, se distribuyen, se dispersan en los juegos de poder. El formular la pregunta en relación a la formación o al conocimiento nos ubica en lugares diferentes y, probablemente, alejados de los cuerpos y sus sujeciones. Por eso, podríamos considerar que se trata de una nueva operación discursiva que oculta el cuerpo de nuestra mirada, que nos dificulta su acceso en ese juego de luces y sombras.

Sin embargo, no siempre la pronunciación de esa pregunta comienza con un mecanismo de desplazamiento. La profesora del Plan de 1999 inicialmente se cuestiona sobre: *¿Cómo poner el cuerpo?* El adverbio *cómo* introduce la cuestión del modo de ser o

de suceder de algo, mientras que el verbo poner significa colocar en un lugar a alguien o algo. En ese sentido, la pregunta se orienta a los modos, a las formas en que el cuerpo es puesto en un lugar. Se convierte así, en un elemento a ser usado, a ser manipulado, a ser pensado como algo diferente de nuestra subjetividad. La profesora del Plan de 2010 sostiene que esa pregunta se enuncia de manera diferente durante el proceso de formación:

*“Ha surgido como inquietud de nosotras, con los estudiantes ha pasado que, en algún grupo, aparecía como un tema: cómo me paro, cómo muevo los brazos. También ha pasado que, paralelamente, ha habido un taller de teatro que a algunos les sirvió... pero trabajado así sistemáticamente no... si ha aparecido como tema de interés o que se conversó en alguna situación específica o que alguien tuviera una inquietud, pero no como una clase sobre el cuerpo. Creo que quizás han tenido esas inquietudes a lo largo de la carrera, lo que pasa es que no ha habido el ámbito para decirlas.” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

La pregunta de los estudiantes no menciona los cuerpos sino que recorre sus bordes, marca sus límites, reconoce sus fronteras pero sin atravesarlas. Se presenta en el discurso en forma de *inquietud* sobre los movimientos de manos, los modos de pararse o los tonos de voz. De esa manera, despliega un mecanismo que muestra al cuerpo de manera fragmentada: brazos, piernas, voz, guardapolvos. La pregunta, según la profesora, no encuentra espacios para ser pronunciada durante el proceso de formación pero en el momento de las residencias los estudiantes se muestran dudosos en relación a este tema. Durante sus prácticas en instituciones educativas de nivel secundario y superior el residente ocupa un lugar diferente dentro del dispositivo, aunque un tanto difuso por las tensiones que se producen entre el ser docente y el ser alumno, pero que permite una visibilidad diferente. El lugar ocupado supone nuevos modos de ser y de estar con el cuerpo que irrumpen en forma de preguntas dispersas sobre movimientos, vestidos o paradas. En algunos residentes esa situación asume matices particulares por la institución donde realizan las prácticas:

*“Cuando los estudiantes hacen sus residencias en el ISEF les llama la atención el modo en que usan el cuerpo los chicos (...) por eso se le ha propuesto desde la cátedra tomarlo como tema pero se soslaya, toman otros más cercanos a sociología, al género, pero qué pasa con el cuerpo no se animan a abordarlo.” (Entrevista a profesora Plan de 2010)*

El contraste entre esas experiencias corporales genera un extrañamiento de los modos de ser y estar de sus cuerpos. Ese extrañamiento posibilitaría la emergencia de la pregunta pero los mecanismos de regulación de los cuerpos impiden su pronunciación, truncando los espacios para decirla, que se expresan en la elección de temas diferentes para el análisis en sus informes. Las operaciones mencionadas, de desplazamiento y de



fragmentación del cuerpo son reforzadas por una mirada cognitivista que, como mencionamos anteriormente, se encuentra presente dentro de las instituciones educativas. La misma, proveniente del campo de la Psicología, separó y subordinó el cuerpo a la mente poniendo el centro en los procesos de pensamiento. En ese sentido, la misma profesora del Plan de 2010 menciona que el Profesorado en Ciencias de la Educación es considerado una *carrera teórica* a diferencia de los Profesorados en Nivel Inicial o Primario:

*“Quizás se abordan más en primaria e inicial que hasta tienen una materia pero en ciencias no (...) Esto quizás tenga que ver más con una imagen de que ciencias es una carrera más relacionada con lo teórico.” (Entrevista a profesora Plan 2010)*

Dentro del dispositivo de formación se despliegan, entonces, una serie de operaciones de sujeción de los cuerpos que pretenden desplazarlos, fragmentarlos o convertirlos en un mero instrumento para la consecución de la enseñanza y aprendizaje, despojándolos de su proceso de constitución histórica, atravesado por las luchas de poder que van moldeando ciertos modos de hacer y de ser.

## Capítulo 5: Consideraciones finales

La pregunta que atraviesa el proceso de investigación, es cómo los juegos de poder-saber despliegan múltiples estrategias que impactan en la materialidad de los cuerpos de los sujetos en formación configurando singulares disposiciones. Todo ello, nos permitió comprender desde la perspectiva genealógica asumida, los modos en que nos constituimos en profesores y profesoras en Ciencias de la Educación dentro de la compleja trama de cada dispositivo de formación según unas condiciones de posibilidad histórica particulares. Esto supuso, construir una caja de herramientas teórica-epistemológica desde una Historia de las Prácticas educativas que nos permitiera desde la mirada foucaultiana construir un mapa de las acciones políticas que se desarrollan sobre los cuerpos de los estudiantes y asumir la tarea de cartografiar las líneas que permiten la visibilización de un territorio y la enunciación de su distribución en diferentes momentos de la historia.

El mapa muestra, en el plano discursivo y práctico, que el plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación convierte al cuerpo en un objeto excluido de los fundamentos, objetivos e incumbencias de la formación de los futuros profesores y profesoras. Sin embargo, mediante una serie de rodeos que tuvimos que realizar, emerge en forma subordinada y fragmentada en los contenidos de determinadas disciplinas. Así, en el campo de la Biología es naturalizado y analizado en función de los aspectos morfológicos y funcionales de su sistema nervioso; en el campo de la Psicología se refuerzan esas concepciones que separan y subordinan el cuerpo a la mente por la presencia de las corrientes cognitivas; en el campo de la Educación Física su tratamiento se diferencia de los anteriores porque emerge como objeto de discursos y prácticas específicas que despliegan una serie de hilos invisibles que controlan movimientos, fijan posturas, marcan trayectorias teniendo una finalidad no solo utilitaria sino ética e higiénica. Finalmente, en el caso de las Residencias el cuerpo es enunciado indirectamente a través de las acciones a desarrollar por los estudiantes, en ese sentido, es importante en tanto sustento y posibilitador de las prácticas. El retorno de algunos de esos enunciados emergentes en los primeros planes (1975-1980), posibilitaría que el mismo texto continúe operando. La eficacia de esos mecanismos aumenta en el marco de ciertos rituales de pronunciación, principios de autoría, procesos de enrarecimiento que reproducirían los sentidos naturalizados sobre el cuerpo ocultando sus atravesamientos sociales y políticos.

Las estrategias indagadas en los planes y los programas se anudan a las desplegadas en los discursos de los estudiantes y profesores. Las mismas fueron analizadas mediante una serie de categorías que posibilitaron la visibilización y la enunciación de los diferentes modos en que el saber y el poder atraviesan a los sujetos. El primer eje es el de las disposiciones arquitectónicas que permiten el control sobre los cuerpos mediante la repartición de funciones, la jerarquización de individuos, la distribución de saberes, expectativas y valoraciones. Pero, en este caso la arquitectura no funcionó únicamente en un nivel material sino fundamentalmente simbólico, por el uso de metáforas que emergen en los discursos de los sujetos entrevistados y muestran la distribución estratégica de los mismos en la reproducción de las relaciones de poder.

El eje de la anatomía política del detalle implica que desde el movimiento más insignificante al gesto más intrascendente son controlados mediante la construcción de una red de saberes y procedimientos. En ese sentido, los gestos y la voz encuentran una regulación explícita en el primer plan (1975) donde se desplegaron técnicas que impusieron a los cuerpos una serie de ejercitaciones, mientras que en los demás son reconocidos como instrumentos para el ejercicio del poder por parte de los profesores.

Los modos de vestir, también encuentran regulaciones implícitas y explícitas pero con diferente nivel de consciencia y problematización. En general, no son entendidos como mecanismos de control de los cuerpos sino considerados como parte del sentido común o de preferencias personales, y pensados en términos de las reacciones que podrían provocar en los alumnos de las instituciones donde se realizan las residencias. Sin embargo, hemos podido constatar a través de los testimonios relevados que las prendas con escotes, ajustadas o cortas se encuentran en el límite de lo permitido y lo prohibido dentro del dispositivo en el que se entran aspectos vinculados con lo ético e incluso lo higiénico. El guardapolvo es la materialización de ese poder porque homogeneiza identificando a su portador como miembro de una profesión y dentro de una jerarquía permitiéndole concentrarse en las actividades de enseñanza sin la intromisión de los asuntos de la carne.

De esa manera, estudiantes y profesores coincidieron en sus testimonios que el proceso de constitución de los cuerpos no es un tema trabajado en la formación o en las residencias. Sin embargo, cuando preguntamos directamente sobre ese tema se presentan distintos matices referidos a: los modos de enunciar los cuerpos en los

discursos y las posibilidades de emergencia de la pregunta sobre los cuerpos. En relación a la primera cuestión, aparece una mirada instrumentalista donde es considerado un medio para la consecución del orden y el aprendizaje de los estudiantes; pero también miradas reflexivas que piensa en los límites y las posibilidades que el dispositivo impone a los sujetos en la construcción de *cosas diferentes* en el aula. En relación a la segunda cuestión, algunos entrevistados discutieron el lugar de esa pregunta incluyéndola en una más general sobre el proceso de formación permitiendo su invisibilización. Los cuerpos, en función de estos análisis, se encuentran atravesados por múltiples operaciones que los controlan, los manipulan, en definitiva, que los separan de la situación de enseñanza y de la subjetividad, emergiendo en toda su materialidad en el momento de las residencias.

En este marco y como resultado del proceso de investigación realizado resulta relevante plantear y destacar una serie de cuestiones que permiten presentar mejor los resultados obtenidos en este trabajo de tesis:

#### **a. El proceso de investigación como experiencia formativa**

La investigación se constituyó en una experiencia formativa porque su escritura posibilitó una transformación profunda de mi comprensión sobre el proceso de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación. Dicha investigación no implica, entonces, la construcción de sistemas teóricos aplicables en diferentes campos sino un proceso de desgarramiento del sujeto para que sea completamente otro (Foucault, 2003). En ese sentido, modifica mis posicionamientos a medida que se despliega generando nuevas zonas de visibilidad o invisibilidad del dispositivo.

Pero la experiencia no opera únicamente en un nivel individual sino colectivo porque se relaciona con una práctica y una manera de pensar compartida. La investigación, así entendida, no fue construida en soledad sino en compañía de otras y otros que contribuyeron a iluminar y enunciar esa pregunta sobre la constitución de los cuerpos. En ese sentido, el trabajo con mis directores posibilitó el uso de la caja de herramientas foucaulteano que significó una experiencia en cuanto a la formación y a la práctica investigativa en sí. Las sucesivas aproximaciones a esa perspectiva de análisis habilitaron la lectura y los análisis de los relatos, en algunos casos difusos y dispersos., para la constitución de nuestro objeto de estudio. El mismo permitió en sus bifurcaciones, sus fracturas, sus cruces, sus tensiones, la discusión de un problema que se conforma en

el entramado de experiencias y que esperamos se convierta en una invitación a no ser los mismos de antes.

### **b. Contribuciones a la construcción de una historia de las prácticas educativas**

La investigación pretende contribuir a la comprensión del proceso de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación a partir de un análisis genealógico de los modos en que el dispositivo desplegó sobre los cuerpos de los sujetos ciertos mecanismos de sujeción. Por ende, no tiene la intención de construir categorías rígidas o explicaciones cerradas sobre el modo en que se constituyen los cuerpos, sino de analizar los puntos de emergencia, las líneas de procedencia, las curvas del pensamiento que posibilitaron la enunciación de esa pregunta en este momento particular de la historia. En ese sentido, como sostiene Foucault (2000), el intelectual debe constituirse en un destructor de evidencias y universalismos porque es el que señala e indaga las sujeciones del presente, desplazándose incesantemente entre las líneas del dispositivo. En esos desplazamientos, la pregunta sobre los cuerpos intenta desenmarañar los hilos con los que se tejen las tramas de poder-saber dentro de la formación y que me atravesaron en tanto estudiante de esa carrera. El proceso de investigación propone, entonces, una reconstrucción de la historia de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación desde los documentos y los testimonios de algunos profesores y estudiantes, contribuyendo al campo de investigación de la Historia de la Educación desde la perspectiva foucaultiana. En ese proceso de reconstrucción histórica enuncia e ilumina una problemática escasamente indagada en las investigaciones en nuestra Universidad. De esa manera, aporta una serie de categorías para tornar visibles los cuerpos y sus múltiples atravesamientos, contribuyendo en una comprensión del proceso de formación desde una perspectiva que habilite nuevas líneas de fuga.

### **c. Pistas para continuar pensando el proceso de constitución de los cuerpos en el campo de la formación docente**

La investigación puede ser entendida, siguiendo a Foucault (2003), como una red de andamios entre un proyecto que se concluye y uno que comienza. En ese sentido, posibilita la delimitación de nuevos problemas de investigación que funcionan como puntos de relevo. Esos problemas fueron emergiendo durante el proceso de análisis de

los documentos y testimonios permitiendo la construcción de un nuevo mapa de indagación. En primer lugar, advertimos que ciertos mecanismos despliegan un control más riguroso sobre el cuerpo de las mujeres. Por eso, en un dispositivo de formación transitado principalmente por mujeres consideramos importante recuperar sus experiencias en función de los modos en que el poder y el saber atraviesan esos cuerpos, en tanto cuerpos femeninos.

En segundo lugar, la Resolución del Rectorado N° 203/77 que reglamenta las Prácticas Deportivas en la Universidad posibilita la emergencia de un nuevo territorio de indagación. El documento considera al cuerpo como objeto de saberes y prácticas específicas en un momento histórico particular. En ese sentido surgen preguntas relacionadas con los modos de constitución de los discursos y prácticas que circularon en el dispositivo de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación y los efectos que generaron en el cuerpo de los estudiantes.

En tercer lugar, la comprensión del proceso de constitución de los cuerpos se entrama en ciertas condiciones históricas que configuran de una manera particular el dispositivo, sus luces y sombras, sus dichos y silencios. En ese proceso advertimos la escasa producción de conocimientos relacionados con la historia de nuestra carrera en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Finalmente, en la investigación nos centramos en los mecanismos de sujeción de los cuerpos de los estudiantes pero no existe el poder sin la posibilidad de resistencia (Foucault, 2000). Las relaciones de poder son móviles, reversibles, inestables y en ese sentido posibilitan la transformación de nuestras posiciones dentro del dispositivo. Por eso, nos preguntamos por esos focos de resistencia, sabiendo que si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque existen posibilidades de libertad en todas partes. En ese sentido, se espera que lo indagado en este Trabajo Final contribuya a pensar en una nueva clave de enunciación en relación a los modos en que el cuerpo constituye el espacio de inscripción de los acontecimientos y las experiencias que los sujetos atraviesan en sus procesos de Residencia.

## Bibliografía:

- ✓ Aisenstein (2000) *En el templo del saber no sólo entra el espíritu. "Aprendiendo a poner el cuerpo"* En: Gvirtz, S (2000) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana. Buenos Aires.
- ✓ Aisenstein (2006) *Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX*. En: Aisenstein y Scharagrodsky (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo. Buenos Aires.
- ✓ Buchbinder, P. (2012) *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires
- ✓ Busani, M. (2012) *Significados acerca del cuerpo/sujeto en el discurso de alumnas de formación docente*. Revista electrónica Razón y Palabra. N°78
- ✓ Busani, M. y Bedzent, T. (2011) *Reflexiones acerca de un aprendizaje complejo: La profesionalización docente*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. N° 7. UNCo
- ✓ Busani, M. y Fosatti, M. C. (2005) *El lugar del cuerpo en los alumnos en el aprendizaje áulico. Impronta de dos modelos*. Revista Da Associação Brasileira de Psicopedagogía. Sao Paulo. Brasil.
- ✓ Busani, M. y Yamson, S. (2008) *El cuerpo... un eclipse a develar en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Revista Da Associação Brasileira de Psicopedagogía. Sao Paulo. Brasil
- ✓ Cardinale, L. (2006) *La presencia del cuerpo/sujeto docente en la escuela: posibilidad de poner límite a lo que se puede vivir y tolerar sentir sobre el cuerpo*. Primeras Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación de la Educación. Universidad Nacional de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- ✓ Cardinale, L. (2010) *La categoría de cuerpo/sujeto para el análisis de las prácticas de formación docente*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. La Plata.
- ✓ Crochetti, S (edit.) (2008) *La universidad de La Pampa. 50 años de historia*. EdUNLPam. Santa Rosa.
- ✓ Deleuze, G. (1987) Foucault, filósofo. Paidós. Buenos Aires.

- ✓ Dogliotti Moro, P. (2009) *Cuerpo y currículum: las políticas de formación del Profesor/Licenciado en Educación Física en Uruguay (1925 – 2004)* VIII Congreso Argentino y III Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. La Plata
- ✓ Donda, C (2003) *Lecciones sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, institución y poder político*. Universitas. Córdoba.
- ✓ Dussel (2000) *Historia de guardapolvos y uniformes: sobre los cuerpos, normas e identidades en la escuela*. En: Gvirtz, S (2000) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana. Buenos Aires.
- ✓ Fosatti, M. C.; Busani, M. (2004) *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Nº 1. UNCo
- ✓ Foucault, M (1988) El sujeto y el poder. En: Dreyfus, H y Rabinow, P (1988) *Michael Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Universidad Autónoma de México.
- ✓ Foucault, M (1992) *El orden del discurso*. Tusquet Editores. Buenos Aires. Gonzalez Troyano, A. (Trad.)
- ✓ Foucault, M (1994) *La hermenéutica del sujeto*. La Piqueta. Madrid.
- ✓ Foucault, M (2000) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Editorial Alianza. Madrid.
- ✓ Foucault, M (2008) *Las tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Paidós. Buenos Aires.
- ✓ Foucault, M (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económico. Buenos Aires.
- ✓ Foucault, M. (2009) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- ✓ Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid.
- ✓ Foucault, M. (2003) *El yo minimalista y otras conversaciones*. La marca editora. Buenos Aires.
- ✓ Gonzalez Laurino, C. (2008) *Identidad y percepción social del cuerpo*. En: Porzecanski, T. (2008) *El cuerpo y sus espejos: estudios antropológico-culturales*. Editorial Planeta. Montevideo.



- ✓ Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento*. Un abordaje epistemológico. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- ✓ Guyot, V. Marincevic, J. Luppi, A. (1992) *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- ✓ Martínez y otros (2013) *Cuerpo, Saber y Educación Física. Una lectura de los discursos en torno a la educación física desde la prueba de ingreso*. X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. La Plata
- ✓ McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Políticas de oposición en la era postmoderna. Paidós educador. España.
- ✓ Riveros, S. () *De la Historia a la Historia de las Prácticas Educativas*. Documento perteneciente a la Cátedra de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

#### **Anexo documental**

- ✓ Programa de la asignatura Taller de Práctica VI, correspondiente al Profesorado en Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. (1979)
- ✓ Programa de la asignatura Observación y Práctica II: Nivel Medio y Superior, correspondiente al Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa. (1984)
- ✓ Programa de la asignatura Taller de Práctica Profesional: Residencia, correspondiente al Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa. (2000)
- ✓ Programa de la asignatura Taller de Práctica Profesional: Residencia, correspondiente al Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa. (2003)
- ✓ Programa de la asignatura Residencia en el Nivel de la Educación Secundaria, correspondiente al Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa. (2014)

- ✓ Programa de la asignatura Residencia en el Nivel de la Educación Superior. correspondiente al Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa. (2014)
- ✓ Plan de estudios del Profesorado en Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (1975)
- ✓ Plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (1980)
- ✓ Plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (1996)
- ✓ Plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (1999)
- ✓ Plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (2010)
- ✓ Resolución N°203 del Rectorado de la Universidad Nacional de La Pampa del 11 de Marzo de 1977