

LA CORPORALIDAD EN EL DISPOSITIVO ÁULICO UNIVERSITARIO

THE CORPORALITY IN THE UNIVERSITY AULIC DEVICE

Andrea Bonvillani*

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la dimensión de la corporalidad en la experiencia de enseñar y aprender en el ámbito universitario, a partir de la tensión entre el dispositivo áulico universitario tradicional y otras instancias de aprendizaje que se apoyan en sensaciones corporales (Psicodrama) o habilitan la reflexividad sobre la propia implicación emocional del educador (Educación Popular). Para ello se analizan cualitativamente registros de clases realizados por la autora en su calidad de Profesora Titular de una materia de la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y de los propios estudiantes cursantes. En conclusión, se propone que el dispositivo áulico universitario produce disciplinamientos en la corporalidad de estudiantes y profesores, pero también aloja pliegues donde es posible algún gesto emancipatorio. Este logro depende, en parte, de la escucha de los sentires silenciados.

Palabras Claves: corporalidad, dispositivo áulico universitario

Abstract

This paper reflects on the dimension of corporality in the experience of teaching and learning in the university environment, from the tension between the traditional university device and other learning instances that rely on bodily sensations (Psychodrama) or enable reflexivity on the educator's own emotional involvement (Popular Education). To do this, class records are analyzed qualitatively by the author in her capacity as Professor of a subject of the Psychology degree a career in the University of Córdoba (Argentina) and the students themselves. In conclusion, it is proposed that the University Aulic Device produces discipline in the corporality of students and professors, but also houses folds where some emancipatory gesture is possible. This achievement depends, in part, on listening to silenced feelings.

Keywords: corporality, University Aulic Device

* Andrea Bonvillani. Doctora en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. abonvillani@gmail.com

Fecha de Recepción: 29 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 29 de mayo de 2019

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo reflexiono sobre la dimensión de la corporalidad en la experiencia de enseñar y aprender en el ámbito universitario. Aunque relevante en una comprensión integral de las vivencias humanas, esta dimensión no ha sido suficientemente considerada, especialmente en el nivel superior-universitario. En este marco, y recuperando registros de clases realizados por mí como Profesora titular de la Cátedra “Teoría y técnicas de grupo” de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) y de los propios estudiantes cursantes, propongo los siguientes objetivos: a) Caracterizar el dispositivo áulico universitario tradicional, focalizando en la experiencia de la corporalidad que habita en los estudiantes y profesores; b) poner en tensión dichas instancias de aprendizaje con otras que se apoyan en sensaciones corporales (Psicodrama) o habilitan la reflexividad sobre la propia implicación emocional del educador (Educación Popular). En el horizonte de esta tensión se encuentra la siguiente pregunta: ¿qué sucede cuando en la universidad se trabaja desde sensaciones corporales como experiencia que posibilita la construcción de saberes?

El concepto de “corporalidad” refiere a la experiencia perceptual y el modo de presencia y de relación que tenemos con el mundo a partir del cuerpo. Se diferencia del “cuerpo”, como entidad material y biológica en tanto tal (Csordas, 2008), para designar una condición intersubjetiva (grupal), cultural y simbólica.

Algunos autores, como Noyola (2011) y Caballero (2017), sostienen que la educación –especialmente la formal– le ha otorgado escasa importancia a la dimensión de la corporalidad o, incluso, ha sido refractaria a ella. Desde la comprensión dualista mente/cuerpo, y la valoración del intelecto por sobre las bajas pasiones de la carne, las sensaciones corporales terminan por ser un impedimento para el desarrollo pleno de lo más elevado de la esencia humana: la razón. De este modo, la negación del cuerpo o su vigilancia deliberada, constituyen una de las características distintivas de la escuela del siglo pasado. En la propuesta de un autor

de referencia como es Dewey (2001), el cuerpo es un mal contra el que hay que combatir en la escuela, promoviendo el silencio, la quietud física y el control postural y del movimiento, como signos del desarrollo de la inteligencia en el estudiante.

En la escuela tradicional los procesos de enseñar y aprender están basados en la transmisión de conocimientos teóricos a través de la palabra, confinando a otras experiencias con eje en lo corporal o emocional a la marginación o trivialización, porque se las considera poco rigurosas o “subjetivas”. Atkinson y Claxton (2002), señalan que ya desde la Ilustración se relegaron implícitamente aquellos recursos pedagógicos sensoriales, afectivos o estéticos, por considerarlos no cognitivos y, en consecuencia, “intuitivos”, contaminados de subjetividad.

En este contexto, el profesor desconsidera la afectividad, percibiendo al alumno como mero receptor de conocimientos y no como un ser sensible. Al respecto, Freire (2005) sostiene que las relaciones entre educador y educando dominantes en la escuela actual, son fundamentalmente de naturaleza narrativa, discursiva y disertadora. Es decir, se trata de transmitir contenidos narrados, que apelan a una reiteración de lo que otros expertos han dicho, y que, en el acto de enseñar, transforman al docente en disertante y al alumno en oyente pasivo. Todo lo cual, excluye de plano la experiencia sensible y encarnada del sujeto en esa relación de aprendizaje, no solo del estudiante, sino también del profesor.

Freire (2005) llamará a este tipo de educación “bancaria”, justamente porque reproduce de varias maneras relaciones comerciales capitalistas dentro de la lógica escolar. Uno de los supuestos que la Educación Popular habrá de poner en evidencia, es el que ubica al docente en una relación de dominación frente al alumno, a partir de sostener que el conocimiento es donado desde los considerados “sabios” (los docentes) a los que se consideran ignorantes (los alumnos), no siendo posible invertir los roles.

En las últimas décadas y al calor de la premisa de logro de una educación integral, se observa un progresivo interés por incluir lo corporal como un aspecto tan relevante como lo cognitivo en la práctica educativa. Sin embargo, este propósito no parece tener mucha presencia en el ámbito de la educación superior universitaria, tal

vez porque este sea el más capturado por la racionalidad técnica instrumental que hace muy difícil concebir a los protagonistas de la relación pedagógica como “sentipensantes”. Este concepto, que se recupera de la obra del sociólogo colombiano Fals Borda, procura poner en comunicación dimensiones de la experiencia humana como son el sentir y el pensar, las cuales han estado divorciadas justamente a instancias de la hegemonía del dualismo mente/cuerpo antes mencionado (Bonvillani, 2015).

Una excepción en este sentido, la constituye la línea de trabajo inaugurada en el medio argentino por Souto (2016) y continuada por Sánchez Troussel y Manrique (2018), a la que denominaron “enfoque clínico en educación”, ya que su eje analítico son las formaciones inconscientes del sujeto estudiante, lo cual pone en primer plano a las emociones que aparecen vinculadas a las situaciones de aprendizaje en la formación universitaria en una lectura de corte psicoanalítico.

La perspectiva que asume este artículo pone en el centro a las corporalidades, sensaciones y afectaciones emocionales implicadas en la experiencia de enseñar y aprender en al aula universitaria, pero no hace foco en el registro inconsciente de las mismas. Relatar desde la corporalidad se presenta como una alternativa de narración que no desconoce su articulación productiva con otras dimensiones de la práctica, tales como contenidos de orden intelectual, atravesamientos institucionales, etc. De este modo, se trata de un recurso que contribuye a la “producción de conocimiento desde la experiencia del docente investigador” (Villalba Labrador, 2015, p. 41).

Se trata de dar cuenta de la producción de un “conocimiento situado” (Haraway, 1995), ya que el ejercicio de pensamiento se realiza sobre la experiencia, que se encuentra atravesada por particulares condiciones institucionales donde la práctica educativa se da, y desde las posibilidades y límites de la posición desde la cual la misma es leída.

El artículo se estructura en apartados: el segundo (y siguiente) desarrolla y explica la metodología utilizada; el tercero despliega una caracterización del dispositivo áulico universitario tradicional, así como los efectos que el mismo

tiene para las corporalidades de los estudiantes y de la profesora autora de este trabajo, desde sus propias vivencias. En el acápite cuatro, se analizan otras formas de encuentro entre estudiantes y profesores en el aula universitaria, a partir de dos escenas: una referida a un ejercicio psicodramático y otra a una experiencia de dictado de contenidos vinculados con la Educación Popular en la asignatura anteriormente mencionada. En las conclusiones se tensionan ambos análisis, visibilizando que la corporalidad es un elemento que forma parte de la red de poder que instituye el dispositivo áulico tradicional, pero simultáneamente puede constituirse en un lugar estratégico para la transformación posible de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en este ámbito.

2. METODOLOGIA

La estrategia metodológica supone un ejercicio de “autoetnografía educativa” (Padawer, 2003) ya que intenta producir conocimiento a partir del registro y la reflexión de la propia experiencia vivida, en este caso, durante una década como profesora a cargo de la Asignatura “Teoría y técnicas de grupo”, de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba).

De acuerdo al Plan de estudios vigente para la Carrera de Licenciatura en Psicología, se trata de una materia electiva permanente de quinto año, es decir que puede ser cursada de manera opcional por los estudiantes, de acuerdo a la orientación que le impriman a su formación, siendo su duración anual.

Siguiendo la tradición de las universidades argentinas, los espacios de cursado de dicha materia son: las clases teóricas y los trabajos prácticos. Las primeras hacen eje en contenidos conceptuales de la asignatura, y adquieren un tono más o menos participativo de parte de los estudiantes y distintos grados de articulación con la práctica, de acuerdo a la impronta que cada profesor le imprime, pero revisten en general un carácter centrado en su exposición. En los trabajos prácticos se enfatiza en la articulación entre contenidos teóricos y situaciones o experiencias que permitan vivenciarlos grupalmente. En ambos casos, se trata de actividades de frecuencia semanal.

Los materiales que aquí se analizan son registros producidos por la autora de este artículo a partir de su experiencia como profesora en los espacios de cursado antes descritos. Los mismos recogen emergentes centrales de lo observado en las interacciones áulicas entre estudiantes y profesora, así como entre estudiantes entre sí. En cada caso se precisa la situación específica que se está analizando. Los registros se produjeron a lo largo de los últimos siete años de desarrollo de la tarea docente, a través de descripciones de la disposición corporal en los espacios, la recopilación de frases textuales, diálogos breves, impresiones vivenciales y preguntas que motivaron la realización de este trabajo. Esto supone un ejercicio de plasmación en la escritura de la reflexividad respecto de la propia vivencia, como queda expresado, por ejemplo, en la crónica de una clase que se ofrece en la cuarta sección de este trabajo.

Para la construcción metodológica de este artículo también se recuperó una producción realizada por estudiantes cursantes a los fines de acreditar la materia, la cual se encuentra identificada en el siguiente acápite del artículo.

El análisis producido, siguiendo las pautas de la tradición cualitativa, buscó construir líneas de sentido a partir de la identificación de las recurrencias en los registros.

3. DISPOSITIVO ÁULICO UNIVERSITARIO: SUS EFECTOS EN LAS CORPORALIDADES DE LOS ACTORES DE LA ESCENA PEDAGÓGICA

Siguiendo la tradición de pensamiento inaugurada por Foucault, el dispositivo se define como “un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas” (Agamben, 2011, p. 250). Su fertilidad analítica depende de considerar particularmente las relaciones reticulares entre estos elementos para producir determinados compartimientos o prácticas. En tanto se particularizan en función de sus campos de aplicación, podemos hablar de dispositivos en la educación, en la salud, en la justicia, en el arte, en las ciencias, etc. (Bonvillani, 2011).

La experiencia cotidiana de enseñanza-aprendizaje en la universidad se

desarrolla en el espacio del aula, lo cual supone un conjunto variado de elementos discursivos (teorías, códigos, sentidos, valores, normas, etc.) y extradiscursivos (espacio físico, mobiliarios, útiles diversos, etc.) que entran en permanente interrelación. Hablamos, entonces, de un dispositivo áulico universitario, acerca del cual podemos interrogarnos: ¿qué dispone este dispositivo?, ¿cómo se relacionan los supuestos teóricos que lo animan y la disposición física que adquiere?, ¿cómo aparece la corporalidad de aquellos que lo habitan?

El diseño de las aulas donde he desarrollado gran parte de mi quehacer, consiste en una disposición deliberadamente radial, con centro en el cuerpo del profesor –generalmente parado sobre un sitial elevado con acceso al pizarrón–, y que obliga a los estudiantes –sentados en hileras paralelas– a disponer todo su cuerpo de tal forma de captar exclusivamente la figura que centraliza la escena.

Recuerdo varios pasajes de mi vida como profesora en los que, al modo de un destello de reflexividad, he tomado conciencia mientras “daba clase” que en ese espacio yo era la única que estaba de pie y podía desplazarme por cualquier punto del espacio.

Esta estructura radial y asimétrica no solo condiciona un tipo de interacción con el profesor, sino también entre estudiantes, ya que limita evidentemente su comunicación verbal y gestual, incluso su visualización, más aún cuando se trata de establecer lazos de confianza o cooperación. En varias ocasiones he observado que cuando un estudiante se quiere dirigir a sus compañeros en el espacio de las clases teóricas –que se desarrollan en aulas que tienen asientos fijos atornillados al piso– le resulta muy difícil hacerlo: gira la cabeza de un lado a otro intentando sin éxito establecer contacto visual con sus compañeros. Al respecto, en una clase de 2019 un estudiante expresó: “estos bancos están hechos para Linda Blair o para que no nos comuniquemos entre nosotros”.

El uso del espacio del aula marca un rígido circuito, donde los movimientos y las trayectorias están prefigurados: pasar por la puerta, ubicarse en el asiento, permaneciendo en él aproximadamente por dos horas, levantarse y retirarse. Podría conjeturarse que este ritual proxémico, que se cumple sin necesidad de vigilancia

externa, hace parte de la internalización de las experiencias que los sujetos participantes de la ceremonia de la clase vienen realizando de manera irreflexiva y pre-consciente a lo largo de su socialización escolar, que culmina en los 4 o 5 años de desarrollo de la carrera universitaria.

Para Deleuze (1990, p. 155), los dispositivos son “máquinas para hacer ver y para hacer hablar”, en el sentido en que cada uno posee un régimen de luz que distribuye lo visible y lo invisible, “al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella”. En este marco, nos preguntaremos aquí: ¿qué permite poner en visibilidad el dispositivo áulico universitario? Y, consecuentemente, ¿qué invisibiliza?

Lo que pone en visibilidad el dispositivo áulico tradicional, entonces, es el saber indiscutido del docente, del cual deriva su poder en el aula: poder decir, poder hacer, poder sobre el otro (evaluarlo, juzgarlo, habilitarlo, desacreditarlo, etc.). Para dar la clase es necesario que esté ubicado en un lugar de máxima disponibilidad a la mirada y la escucha, para ser captado en esa transmisión por los estudiantes que pueden moverse con limitaciones e interactuar entre sí escasamente. Se puede conjeturar que los componentes extradiscursivos del dispositivo áulico universitario ponen en acto un conjunto de concepciones acerca del conocimiento: una sustancia que alguien posee y puede dar, se reduce a dos sentidos (la vista y el oído), es rígido, estático y se trata de un acto individual. Como contrapartida, el movimiento, la libertad, el encuentro y la construcción colectiva, quedan por fuera, renegadas o invisibilizadas como horizontes de la práctica.

Luego de varios años de socialización escolar, el dispositivo produce subjetividades: un modo regimentado de habitar el espacio áulico, que articula el control sobre el propio cuerpo y determinada modalidad de relaciones entre los actores en la escena del aula.

Uno de los aspectos en los cuales se expresa con mucha claridad este dispositivo de poder es el cuerpo del estudiante. A modo de ilustración puedo recordar que siempre me ha llamado la atención y a la vez he cuestionado, el hecho que muchos estudiantes universitarios (personas adultas), mientras se desarrollan las clases, levanten la mano y pidan permiso para ir al baño. Ante lo cual, en

varias ocasiones, he ensayado a modo de prueba ficcional, negarles tal posibilidad. En muchos casos, y mostrando la eficacia de los dispositivos de poder en el aula, se han quedado inmovilizados, ante lo cual, les he aclarado que se trataba de una broma, generando en ellos mucha sorpresa. Se trata de una situación banal, aunque muestra en un sentido expreso la regulación de la corporalidad bajo este dispositivo.

En esta dirección, los siguientes registros que se construyen como relatos desde la propia corporalidad de las estudiantes, permiten mostrar este efecto de control del propio cuerpo, a partir de lo que implícitamente se considera permitido/no permitido en una interacción áulica:

Brota dentro de mí algo para decir, pero no me animo, la mano me transpira, la garganta se me seca y mis ojos me delatan... terminó la clase otra vez, me quedó con las ganas. De repente, levanto la mano, estoy "en el horno", todos mis compañeros lo advierten, pero la profe (que es la que "autoriza la palabra"), justo giró su mirada al pizarrón. (Fragmento de Trabajo final de las estudiantes Ciminari, Frini y Sánchez, materia "Teoría y técnica de grupos", Facultad de Psicología, UNC, 2012).

La concepción bancaria del conocimiento se muestra aquí en su plenitud, a través de la autocensura por no sentirse "autorizada" a tomar la palabra, que se refuerza desde la mirada del resto de los compañeros percibida como descalificadora. Si el conocimiento lo posee el profesor, expresiones que no provengan de esa fuente, pueden ser riesgosas. El cuerpo registra esta amenaza, aunque en la práctica universitaria en excepcionales ocasiones esto se tenga en cuenta o, menos aún, sea objeto de reflexión como parte del aprendizaje.

La masividad caracteriza el cursado de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Sin embargo, los siguientes registros muestran que la experiencia en el aula universitaria está habitada por vivencias de soledad, aislamiento, anonimato:

Tengo tantos compañeros a mi alrededor, pero por momentos me siento sola. Llego temprano, como siempre, en el aula ya hay compañeros sentados. Reconozco sus caras y sus cuerpos sentados, somos compañeros, pero no sé si saludar, porque ya lo he intentado y

no hubo respuestas. ¿Por qué no nos saludamos?, si, aunque no sepamos nuestros nombres, nos reconocemos. (Fragmento de Trabajo final de las estudiantes Ciminari, Frini y Sánchez, materia “Teoría y técnica de grupos”, Facultad de Psicología, UNC, 2012).

El dispositivo áulico universitario opera entonces haciendo propias aquellas restricciones que alguna vez pueden haber sido externas. Los sentimientos de incomodidad, vergüenza, inhibición parecen caracterizar estas corporalidades de los estudiantes. Se trata de vivencias que separan de manera irreconciliable la experiencia de enseñanza–aprendizaje del encuentro creativo y auténtico con el otro, experiencias que divorcian el conocimiento del placer.

Ahora bien, ¿qué hay de los efectos de este dispositivo en la corporalidad de la profesora, o sea el yo autor de estas líneas?

El primer registro es que registrar/se parece no estar contemplado como parte de la práctica docente o, por lo menos, no estar alentado. Atendiendo a un principio fundamental del interaccionismo simbólico, en la experiencia de interacción lo único que es inaccesible para el actor es su propia cara. Entonces, los gestos, miradas, ademanes o posturas que asumo frente a mis estudiantes, no están disponibles perceptualmente para mí. Tampoco el dispositivo universitario incluye alguien que me acompañe en la tarea y pudiera registrarlos, en parte porque la restricción que implica el atravesamiento institucional de la masividad, hace imposible disponer de esta opción. Entonces, el dispositivo áulico universitario también me somete a una vivencia de soledad, de exposición y de tensión, ya que debo lidiar con las representaciones y expectativas que los estudiantes tienen sobre lo que se supone implica el ejercicio de autoridad del profesor, que como sostiene Batallán (2003), son incluso previas a la misma interacción educativa.

La hegemonía de la concepción bancaria de la educación hace que, cada vez que me paro frente a ellos, mi relación con los estudiantes esté sobredeterminada por un halo de posesión del saber absoluto que me impone a una fuerte tentación por satisfacer esta especie de demanda fantasma de infalibilidad. Mientras explico un concepto, he registrado muchas veces que intento atribuirles a sus miradas diversos

sentidos que varían de acuerdo a cuánto estoy dispuesta a poner en jaque mi narcisismo: “no entiende nada”, “se aburre”, “lo que digo es una estupidez”, “me ignora”.

4. PLIEGUES DEL DISPOSITIVO: OTRAS FORMAS DE ENCUENTRO CUANDO SE PONEN EN JUEGO LAS CORPORALIDADES EN EL AULA UNIVERSITARIA

A continuación, analizo dos escenas: una que corresponde a la propuesta de trabajos prácticos y otra a una clase teórica, siempre en la misma cátedra.

La hipótesis que guía este análisis es que, dentro de la misma lógica del dispositivo áulico universitario, se aloja la posibilidad de devenir otras subjetividades, que hasta pueden fugarse de las imposiciones del poder y producir reflexiones plegadas sobre las propias prácticas. Como sostiene Deleuze (1990):

También aquí una línea de subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. (p.157)

4.1. ESCENA 1: PONER EL “CUERPO - ESTUDIANTE”

A continuación, se consideran algunas escenas que surgen de la realización de un ejercicio de psicodrama pedagógico, dentro de la propuesta de trabajos prácticos de la asignatura.

Psicodrama pedagógico (Romaña, 1992) se denomina a las aplicaciones del Psicodrama creado por Jacob Moreno a contextos educacionales. Técnicamente se refiere a dramatizaciones didácticas que permiten trabajar en el espacio áulico diversas temáticas, articulando distintos registros subjetivos (emociones, cogniciones, valores), a través del uso de movimientos corporales y de palabras. De este modo, esta técnica particular, retiene uno de los postulados centrales del psicodrama: la producción de escenas, en tanto acción dramática donde se desempeñan roles. Pero su diferencia central es que, en su implementación, se insiste en no hacer foco en aspectos íntimos de los participantes. Esto se expresa en el

encuadre de trabajo de la Cátedra cuando se definen objetivos y modalidades de implementación que no buscan efectos terapéuticos y, en consecuencia, no exploran ni ponen en evidencia aspectos personales de los estudiantes o docentes que lo realizan. En ese sentido, una de las primeras diferencias con el psicodrama terapéutico, es que en este el área de trabajo incluye todos los roles del individuo, mientras que el psicodrama pedagógico se focaliza en los de educador-estudiante.

Durante el cursado de la materia, les proponemos a los estudiantes el desarrollo de “Ejercicio escenas de psicodrama”, con los siguientes objetivos:

- Experimentar algunos de los momentos/actividades que constituyen un dispositivo de trabajo grupal con modalidad psicodramática;
- Poner en el cuerpo, es decir “dramatizar”, las experiencias grupales que los estudiantes han tenido a lo largo de su trayectoria educativa en la vida universitaria

En la experiencia que se presenta a continuación el grupo-clase estaba integrado por cuarenta estudiantes, coordinados por mí y cuatro ayudantes alumnos. El juego dramático se desarrolló durante más de dos horas y versó sobre una situación elegida de forma libre por los estudiantes y dramatizada por ellos.

Como es habitual en el Psicodrama, el ejercicio se inicia con un momento de caldeamiento inespecífico, con el objetivo de “romper el hielo”, es decir, posibilitar el acercamiento entre los participantes, incluso poniendo en contacto físico a los estudiantes entre sí y con los docentes.

La primera consigna que consiste en proponerles levantarse de sus pupitres y caminar libremente por el espacio del aula supone una perturbación, que se manifiesta muchas veces en cierto malestar que puede apreciarse en la expresión del rostro de algunos estudiantes. Tanto el uso del espacio, como los movimientos de los cuerpos y las interacciones entre estudiantes y con sus profesores, se ven conmovidos por la propuesta, en tanto son contrarios a los modos habituales, como se explicó en la sección anterior.

A través de distintos juegos, se los invita a que se conozcan, se miren a los ojos, se saluden, o incluso se toquen de manera voluntaria, situación que genera

asombro y cierto extrañamiento. Los estudiantes expresan frecuentemente: “¿nos tenemos que tocar entre nosotros?”. La masividad que caracteriza la experiencia del cursado obstaculiza el conocimiento entre sujetos que pueden compartir la cotidianeidad varios años de sus vidas, sin siquiera conocer sus nombres, o interactuando de manera superficial en las aulas o pasillos de la facultad.

Luego, se les solicita a los estudiantes poner en escenas con otros, distintos momentos de su trayectoria en esta institución universitaria. En esta ejercitación pedagógica, aparecen espontáneamente distintos emergentes vinculados a la relación docente – alumno, y en ese marco, con el ejercicio de la autoridad del primero sobre el segundo.

Varias escenas muestran instancias de examen oral, situaciones donde los protagonistas alumnos experimentan sentimientos de malestar, incomodidad y hasta mortificación frente a la forma como los docentes los tratan. Por ejemplo: una estudiante nerviosa que no puede responder a la pregunta del docente, recibe como respuesta de este: “Usted debería consultar con un psicólogo por este problema”.

Otro estudiante actúa su experiencia cuando solicitó retirarse antes de terminar una clase para rendir un parcial de otra asignatura, porque de lo contrario perdería la oportunidad de regularizarla. Representa la interacción con el docente, atravesada por agresividad verbal y hasta violencia simbólica: el docente se niega y ella debe optar entre quedarse e irse. Manifiesta su incomodidad y hasta vergüenza frente a la mirada de sus compañeros por el tono agresivo que adquiere la conversación; se siente maltratada, no considerada en sus derechos, “atropellada”.

En otra escena se muestra una situación de “selección” a la que el profesor responsable somete a los interesados en cursar una materia electiva. Como existe un cupo, debido a la masividad estudiantil propia de la institución universitaria en cuestión, el docente ha impuesto una serie de criterios para poder cursarla, como el promedio alcanzado, por ejemplo. Ante esto, los estudiantes manifiestan sentirse “manoseados”, discrepan con el criterio, argumentando que no valora el interés o motivación que ellos pueden tener por la materia, más allá del desempeño en la carrera, que de todas formas puede estar sujeto a múltiples contingencias y no

necesariamente reflejar la dedicación y empeño, ni la calidad académica.

Los cuerpos, sus movimientos, lo que dicen y los silencios contenidos que se muestran, develan un conjunto denso de sentimientos: ansiedad, malestar, angustia, impotencia... que por momentos, cuando se lo permiten, se transforman en ira, bronca, que estalla en gritos hacia el docente: “rescatate!!!! , ¿quién sos vos para tratarme así?”, le reclama la estudiante... luego, confiesa que eso es lo que deseó gritarle a la profesora en aquel momento en el cual efectivamente sucedió.

Resulta pertinente reconocer aquí la diferencia que en el campo del psicodrama existe entre la propia dramatización y la realidad externa y que reporta ciertas ventajas subjetivas para aquel que desarrolla la ficción, ya que en ella “podrá hacer más de lo que en la realidad podría. Correrá menos riesgos. Podrá detener encadenamientos de las consecuencias evitando extremos tal vez fatales (...) Podrá jugar con lo que –si fuera realidad– lo mantendría agarrotado” (Martínez Bouquet, Moccio y Pavlovsky, 1991, p. 172).

El espacio psicosocial que dispone el psicodrama pedagógico se constituye así en una zona protegida donde es posible decir –incluso gritar– aquello que se sabe no es permitido desde los roles impuestos desde otro dispositivo: el de la institución universitaria tradicional. Porque, aunque pueda reconocerse al interior del discurso de la profesora una alta carga de violencia simbólica en el ejercicio de su rol, está claro que producir una respuesta como la de la estudiante en la escena psicodramática implicaría “correr riesgos” de consecuencias negativas, tales como desaprobación la evaluación.

De este modo, se vuelve a mostrar una de las dimensiones centrales de la dramatización: su sentido de juego, de “como si” (Martínez Bouquet et al., 1991) que permite en condiciones grupales de respeto y cuidado, cierto alivio subjetivo y también grupal. En este sentido, cabe destacar que, una vez concluida la escena con el grito de la estudiante, se percibe que el clima de tensión extremo manifestado por un silencio expectante casi “sólido” que el grupo estaba viviendo, se distiende con una exclamación colectiva de “¡¡¡Ahhhhh!!!”, al cual le siguió un aplauso espontáneo. Cabe señalar un apunte más sobre la respuesta cuasi grito de la estudiante. Se trata

evidentemente de la producción de una palabra sonora, que se siente, que se hace escuchar. Distinta, entonces, de aquella que caracteriza para Freire (2005) la propia de la educación bancaria, que es una palabra sonora, pero no transformadora, porque la potencia de ser escuchado –su legitimidad– está del lado del profesor, no del estudiante.

Si se piensa que este es también un dispositivo áulico, podría sostenerse que visibiliza otras dimensiones ignoradas por el tradicional que describimos antes. De una parte, pone en primer plano las “corporalidades que importan”: las de los estudiantes, las de los docentes, que intentan un encuentro distinto, no solo desde lo cognitivo, sino desde las sensaciones, el sentir. Pero también visibiliza todo un universo de dominaciones que conforman la operatoria del dispositivo áulico universitario. Prevalece en las escenas una perspectiva del poder como imposición del docente sobre el alumno, desde la coerción, incluso la violencia simbólica.

Evidentemente, este tipo de trabajo no habitual en las aulas universitarias de muchas carreras, incluso de Ciencias Sociales y Humanas, dispone otras condiciones para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como soportes el encuentro con el otro (estudiante, docente) y en la búsqueda de una integración cuerpo–mente, desarrollando formas más creativas de conocimiento.

4. 2. ESCENA 2: PONER EL “CUERPO – DOCENTE”

La “Educación Popular” es un contenido programático dentro de la propuesta de la Cátedra de “Teoría y técnicas de grupos”. En este marco, durante el año de cursado 2012, vivimos con los estudiantes un proceso muy intenso, en el cual trabajamos de manera comprometida estos temas durante varias clases teóricas. Dentro del clásico dispositivo académico universitario en la tradición argentina, estas tienden a reproducir un formato magistral, es decir, se centran en la exposición verbal del profesor concebido como experto en la temática en cuestión, con escasas interacciones con el grupo de estudiantes. Sin embargo, en mi práctica como docente universitaria intento imprimirles a estos espacios un sentido absolutamente dialogal, donde compartimos, además de la reflexión conceptual, anécdotas y comentarios

diversos que hacen a nuestra propia implicación subjetiva en este proceso que estamos compartiendo. Aun así, el desarrollo de esta unidad del Programa –la Educación Popular– se convierte cada año en una oportunidad particularmente intensa para ejercer una autorreflexión sobre cómo estoy yo ahí, en la escena de enseñar aprender. En este marco, reproduciré a continuación un registro propio de la clase de cierre de este tema, un día de setiembre de 2012:

Crónica de un momento crucial del viaje. Viraje

De pronto la profesora miró hacia atrás, hacia el pizarrón y expresó: “Yo siento una profunda contradicción en el cuerpo: porque estoy hablando de emancipación y libertad, pero ustedes siguen sentados y yo soy la única que está parada. Es como hablar de la educación emancipadora, pero seguir en la bancaria... Por ejemplo, ¿cómo vamos a evaluar esto?”.

Hubo un silencio largo, de asombro, de espera, y los miró, como siempre intentaba: a los ojos. Entonces, por fin, apartó una silla y se sentó diciendo: “díganme ustedes cómo quieren ser evaluados”.

Cuando se sentó, su cuerpo cambió de posición: se desmoronó en la silla como pidiendo auxilio. Es decir, puedo sentarse, para correrse de ese lugar de autoridad que decide sola. Como no podía salir corriendo de la clase (un profesor nunca haría eso, claro está) entonces se corrió del lugar asignado del que “está parado” porque es el que decide. Y al correrse, entonces, ocurrió la magia.

Al principio con palabras tímidas, del que va tanteando: “¿será cierto que nos pregunta eso?” “¿O es una pregunta retórica, con trampa, para después evaluarnos de manera tradicional?”

Luego, como cataratas, empezaron a surgir borbotones de palabras, comentarios, sentires, pareceres:

“yo recuerdo mi experiencia en la universidad como si me hubiera hecho experto en teorías, pero no saber para qué sirven esas teorías...”

“lo que pasa que es muy difícil enseñar la práctica desde la teoría... hay cosas que se aprenden desde la vivencia...”

“pero entonces, si no hay posibilidad de teorizar, ¿qué es? ¿Metafísica?”

“Yo creo que algo de lo bancario es necesario, porque la profesora tiene un saber de experto que me interesa que lo transmita... algunos contenidos se deben evaluar de la manera tradicional...sino se puede caer en un facilismo...”

“No creo que ninguno de acá esté discutiendo para hacer un parcial más fácil... al contrario, estamos discutiendo para aprender más...”

“Sí, a mí me parece muy rica la discusión, pero me quedo con ganas de escuchar a la profe...”

“puede haber otras formas de evaluar... aunque después volvamos a las clásicas preguntas teóricas del resto de la carrera, como si fuera una flor en el desierto... “

“en otra materia el profesor nos dio un caso para resolver... no eran preguntas teóricas”

“Lo que pasa es que los cambios son difíciles de asimilar al principio... tal vez muchos compañeros prefieran las formas de evaluación de parcial con preguntas teóricas. Por eso, se debería tener las dos formas: un caso para resolver y el típico parcial de preguntas de autores”

Mientras, la profesora solo escuchaba y miraba, salida del primer plano de la escena: ahora los protagonistas eran ellos: los alumnos. A ella, sin duda, la seguían mirando, pero estas miradas radiales que siempre había en el aula ahora se tensionaban y jugaban de forma permanente con las miradas entre ellos. Definitivamente, la escena había cambiado.

Los cuerpos, generalmente mirando hacia adelante, agachados sobre el banco, escribiendo, que solo levantaban la vista para verla, ahora estaban erguidos buscándose unos a otros para reconocerse en lo que se decían, se hablaban, se contestaban... se miraban, se registraban. Levemente orientados hacia el compañero, como evitando darse la espalda, habían encontrado otros centros de interés que ya no eran el “adelante” del aula, el pizarrón... había un conocimiento que ellos estaban produciendo de sí como colectivo, de lo que les pasaba, de lo que deseaban, que los hacía mover el cuerpo de otro modo, aunque permanecieran sentados.

Incluso alguno se sentó en el respaldar de su pupitre, y su cuerpo mostraba

una actitud como de estar a punto de pararse, o ponerse de pie. Entonces, se transformó en un colectivo que parecía comenzar a moverse, cuerpos experimentando nuevas intensidades, otras intensidades.

Es cierto que las intensidades parecían atadas aún a la elaboración cognitiva de la pregunta que disparó la profesora: ¿cómo quieren ser evaluados?

Pero en cada elaboración de sentido, aparecían referencias a vivencias y sentimientos de ellos como sujetos, como estudiantes en esta facultad, a cierto padecimiento de unas condiciones que no los hacen desear aprender, sino repetir, para aprobar.

Por eso, aparecían como múltiples sentidos disparados, al calor de la potencia colectiva sentipensante: ¿qué se puede/qué se debe conocer?, ¿cómo se debe conocer?

Después de este preludio, apareció una especie de potencia colectiva de imaginar, de desear. Se preguntaron ¿qué deseamos hacer nosotros con eso que nos es dado por conocer? Ideas, proyectos, opciones, alternativas, propuestas, que se tensionaron las unas con las otras, autorregulándose. Por momentos sentía que podría haberme ido del aula, sin que eso afectara el proceso colectivo que ya había tomado vuelo propio, como una coreografía grupal sin directores o dueños.

¿Qué era lo que discutíamos?, ¿las consignas del parcial? o ¿qué queremos nosotros de nuestra formación como psicólogos?

Nos perdimos, para encontrarnos...

Sentidos disparados de los que no se puede encontrar un origen común, simplemente se disparan, sin más... como en este caso, no se trató de una operación puesta a accionar deliberadamente por nadie (ni siquiera la profesora sabía lo que pasaría). Se trató de un colectivo armado en el momento que se puso a pensar cómo quería ser evaluado, pero incorporando el sentir.

Esta lógica colectiva armada ahí mantuvo relaciones con la profesora (lugar instituido de autoridad), pero tensionando otras formas autogestivas, y horizontales: entre ellos, "entre muchos", sin mí, más allá de mí.

Es decir, la coordinadora al darse vuelta para mirar, o sea, mirar/se, se dio

cuenta que tenía un cuerpo que sentía contradicciones y malestares. Un cuerpo que, al cambiar de posición, hizo moverse a los demás...

Finalmente, se decidió de modo colectivo mantener una evaluación que satisficiera el requerimiento de acreditación institucional, pero que, a su vez, permitiera el despliegue de la creatividad de los estudiantes a través del diseño de una intervención grupal utilizando herramientas del Psicodrama y la Educación popular.

Existen momentos en nuestras prácticas como docentes en las cuales parecemos recordar que además de un intelecto que piensa –por efecto del dispositivo de la educación tradicional del cual no estamos exentos–, somos cuerpos que sienten. Es este instante, en el cual yo misma tomé conciencia del registro de mi cuerpo, de lo que mi propia sensación me está gritando “internamente”: una distancia entre lo que sostengo en la teoría y lo que practico, que produce una contradicción que se vivencia en el estómago. Contradicción visceral que exige cambiar de posición, por eso me doy vuelta, miro a los estudiantes, me siento, me corro de ese primer plano de la escena en el que el dispositivo radial, centralizado me ha puesto, aunque tantas veces yo me haya corrido antes. Entonces, también ellos, porque lo desean, cambian de posición: protagonizan, con sus propias contradicciones, sus devenires entre la imposición y la libertad. Como podemos ver en el registro, las intervenciones muestran esta multiplicidad de sentidos alojados en el propio dispositivo áulico: algunos conservan las formas de autoridad académica instituida y otros exploran otras formas de jugar esa autoridad.

El dispositivo, entonces, aloja como pliegues donde es posible algún gesto emancipatorio, que en parte se logra cuando una se permite escuchar su propio sentir silenciado del cuerpo. Es posible encontrar una hendidura de creatividad en el dispositivo áulico universitario: “eso es lo que significa la palabra “emancipación”: el borramiento de las fronteras entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo” (Rancière, 2010, p. 25).

5. A MODO DE CIERRE

El recorrido del artículo ha mostrado a la corporalidad como un elemento que forma parte de la red de poder que instituye el dispositivo áulico tradicional, pero, al mismo tiempo, como un lugar estratégico para la transformación posible de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

Resulta curioso que, aunque los dispositivos pedagógicos universitarios no lo enuncien como un objetivo, terminan operando en la práctica un disciplinamiento sobre el cuerpo, dándole forma, regulando sus sensaciones, habilitando sus expresiones, etc. Está claro, además, que dicha operación acontece en el registro corporal de todos los implicados: profesores y estudiantes.

Parte de este dispositivo áulico tradicional, “no respeta ni considera los componentes afectivos y, con eso, atrofia cualquier desarrollo en ese sentido e hipervaloriza el desarrollo intelectual, creando personas informadas pero inmaduras afectivamente” (Romaña, 1992, p. 76).

La transmisión meramente teórica, configura subjetividades, modela un tipo de modo de habitar el mundo en general y el conocimiento en particular, caracterizado por cierta destreza aprendida para evitar el reconocimiento y la expresión del propio sentir. Aunque por dentro nos sintamos molestos, amenazados, insatisfechos.

Si bien resulta preocupante que en el mundo académico los saberes suelen transmitirse solo a nivel cognitivo-verbal, ignorando cualquier atisbo de afectividad, esto se torna crítico si pensamos en la formación en ámbitos vinculados con las Ciencias Humanas.

En ese escenario, en la práctica docente universitaria que vengo desarrollando apuesto cotidianamente a otras formas de encuentro con los grupos de estudiantes y con el conocimiento. Esto me ha llevado a explorar diversos caminos, entre los que se destaca justamente, la creación y puesta en acción de dispositivos que permitan “poner el cuerpo”, en corporalidades que envuelvan en un encuentro humano a los estudiantes con sus docentes. En este recorrido, en los primeros momentos en los que desde la Cátedra de “Teoría y técnicas de grupo” se ponían en marcha diseños de trabajos prácticos que solicitaban a los estudiantes este “poner el

cuerpo”, llamaba la atención ciertas reticencias que ellos manifestaban, que luego superaban gradualmente. Es inevitable pensar con Moreno que “es la espontaneidad la que produce espontaneidad” y que, además, ella puede ser educada. En este sentido, es claro que una larga trayectoria de aprendizajes en formas estereotipadas, centradas en la verbalización, y que demandan una inmovilización del estudiante, dan sus frutos en quinto año de una carrera universitaria.

Justamente, como se ha planteado anteriormente, el dispositivo psicodramático permite poner en visibilidad varios aspectos que hacen a las formas de poder de la educación tradicional bancaria: el desdén con el cual se evalúa el mundo de sensaciones que forma parte constitutiva de nuestras experiencias en tanto quita científicidad a la transmisión teórica, centrada en la reiteración de disertaciones ajenas; las formas de relación docente–alumno instituidas, que muchas veces anulan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje e, incluso, lo hacen desde la violencia simbólica. Sin embargo, habilitar la experiencia sensible como una parte integral de nuestra posibilidad de conocer el mundo, no encuentra un solo camino: debería pensarse/sentirse/actuarse en todo momento de la tarea docente, recuperándola como dimensión inherente a nuestra forma de habitar la existencia, pero no solo en relación al “cuerpo–estudiante”, sino también “al cuerpo–docente”, en una relación de encuentro, de abrazo.

Intentar trabajar desde el cuerpo no es tarea fácil, pero presenta un desafío valioso. En especial en tanto subvierte los usos prescriptos por la academia en relación a la corporalidad, los espacios, los roles, los contenidos. Así, por ejemplo, el uso del espacio que se propone con el psicodrama en el aula modifica por completo el orden prefijado: bancos atornillados al piso, dispuestos en hileras mirando hacia adelante que pueden devenir figuras múltiples y móviles, que no reconocen un eje o centro hacia adelante, desplazamientos corporales sin ataduras prefijadas que danzan en coreografías propias, se tocan, se miran, se escuchan. Es por ello fundamental, disponer condiciones para generar un espacio de confianza, donde se puedan expresar las emociones, los malestares y las alegrías, sin ser juzgados, ni sancionados.

Las condiciones que ofrece la institución universitaria en la cual se desarrollan estas reflexiones no son de las más propicias: la escasez de profesores limita fuertemente el desarrollo de dispositivos de seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, somete a las prácticas educativas que buscan la expresión de afectos a un fuerte límite: la evaluación tradicional, ya que supone colocar un número que selle la adquisición de conocimientos, no siendo muy amigable con procesos emocionales y vivenciales. A modo de ilustración, recuerdo una situación ocurrida en 2017 en la cual un estudiante al finalizar un taller de educación popular que había sido fuertemente movilizador de nuestras emociones, se me acercó y me dijo: “Profe, le voy a dar un abrazo, porque con usted siempre es un placer”, a lo que yo le respondí en tono irónico: “Bueno, ya se le va a acabar el placer cuando le tome el parcial”. Todos los presentes nos reímos.

Este aspecto indica otro desafío: desarrollar estrategias pedagógicas que articulen la apropiación conceptual con la dimensión afectiva, lo vivencial. Esto quiere decir que la práctica en la experienciación como dispositivo pedagógico debería incluir una reflexión que, nutrida por las herramientas conceptuales, permitiera un enriquecimiento en la lectura de esa experiencia grupal sensible.

Si nuestra experiencia del mundo es fundamentalmente como seres corpóreos, entonces: ¿por qué deberíamos dejarla de lado al emprender la travesía del conocimiento de nosotros mismos, en tanto tales: sujetos humanos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- Bonvillani, A. (2011). *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonvillani, A. (2013). Devenires politizantes en la Universidad: la Reforma del 18' como instancia de subjetivación política juvenil. Tensiones en el hoy. En C. Gaitán y J. E. Martínez (Eds.), *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos* (pp. 128-145). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

- Bonvillani, A. (2015). Pensar los sentimientos, sentir los pensamientos. Sentipensando la experiencia subjetiva". En C. Piedrahita (Comp.), *Tercer Número de la Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades políticas*. Colombia: CLACSO y Universidad Francisco José de Caldas.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.
- Caballero, R. (2017). Apuntes para la reflexión de lo corporal desde la educación. *Didac* 70, 4-9.
- Csordas, T. (2008). *Corpo/significado/cura*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze (Ed.), *Michel Foucault Filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (2011). *Informe de autoevaluación*, mimeo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Bouquet, C., Moccio, F. y Pavlovsky, E. (1991). *Psicodrama psicoanalítico*. Buenos Aires: Ayllu.
- Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Padawer, A. (2003). Un exótico demasiado familiar: la investigación etnográfica en educación y un ejercicio de autoetnografía. *Cuadernos de Antropología Social*, 18, 205-222.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Romaña, A. (1992). *Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama*. Campinas: Papyrus.
- Sánchez Troussel, L. y Manrique, M. S. (2018). El trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 139 – 147.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Villalba Labrador, R. (2015). El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela. *Educación y ciudad*, 28, 37-48.