

Las experiencias corporales y el aprendizaje en situación: más allá del ambiente

María del Rosario Pellegrino¹

✉ mariadelrosariopellegrino@gmail.com

Introducción

El objetivo de este trabajo es revisar las categorías teóricas utilizadas para comprender las experiencias corporales y su relación con el aprendizaje en dos cursos de sexto grado de primaria del Conurbano Bonaerense; a partir de un trabajo de campo con enfoque etnográfico. Éste comenzó a realizarse en agosto de 2024 en el marco de la tesis doctoral: “Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje” y cuenta con una Beca de Posgrado UNAHUR 2023 (Resolución del Consejo Superior N° 16/23). Se llevó a cabo en dos escuelas primarias del Conurbano Bonaerense que tenían una distancia entre sí de un poco más de 30 km. A pesar de sus numerosas diferencias², ambas tenían la característica de tener un enfoque particular sobre el cuerpo.

Lo que se buscaba en última instancia, era comprender las experiencias corporales que tienen los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria del Conurbano y sus vinculaciones con el aprendizaje. Pero no de manera aislada, sino en los ambientes en los que éstas se construyen. De ahí la necesidad de incluir en el abordaje “la descripción de la materialidad de los cuerpos en contextos de interacción, tomando en cuenta la experiencia práctica del cuerpo en la vida social, sus modos de vincularse con el mundo” (Mora, 2011, p.154). Porque, además, según Baquero (2006), para entender el aprendizaje es necesario tener en cuenta la participación, que “se concibe como ser parte de la situación que se habita” (p.44).

Por ello, en una primera instancia, se había propuesto observar las experiencias corporales en los *ambientes* (Pellegrino, 2024). Este concepto, propuesto por Iglesias Forneiro (2008), permitía considerar, además de la dimensión material, al uso de los espacios/objetos, los tiempos y las relaciones que configuran las experiencias corporales y el aprendizaje. Pero, durante el trabajo de campo en ambas escuelas se observaron numerosas interacciones de los estudiantes entre ellos y con las/los docentes que iban más allá de los aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). (Iglesias Forneiro, 2008, p.54).

1 Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Instituto de Educación. Hurlingham, Argentina.

2 Una de las escuelas era de gestión estatal, tenía una jornada de 8 horas de duración y el curso de sexto grado estaba compuesto por 25 estudiantes aproximadamente. La otra era de gestión privada, tenía una jornada de 4 horas de duración y el curso de sexto grado estaba compuesto por 5 estudiantes.

Estos intercambios fueron exigiendo revisar el constructo propuesto y repensar la necesidad de incluir a los actores que participan, sus modos de ser y de estar, en cada uno de los ambientes. Asimismo, los modos de ser y de estar se encuentran determinados por contextos más amplios, como la organización en la que se encuentran y el contexto socioeconómico. Así, a partir de la selección y análisis de distintas escenas en el marco del trabajo de campo mencionado, se revisará el concepto de ambiente propuesto inicialmente.

Interacciones entre estudiantes y docentes

En una oportunidad, Sofía, una de las docentes cuenta que tenía un problema personal grave y que por eso había llegado un poco tarde.

-Sofía: listen to me

Alguien dice “está llorando. Le dijo un montón de cosas... que es un muerto de hambre”.

-Sofía: esperen un minutito que ya vengo.

Acompaña al estudiante afuera y vuelve. Le dice a otro estudiante: “Decile, que dije yo, que traiga 15 muffin más. Que se quedaron con hambre”.

Se abre la puerta de golpe, entran Ariel y Carlos con movimientos repentinos, revoleando brazos y piernas de manera expansiva. Se sientan en donde estaban sentados momentos antes. Se escucha una respiración muy agitada y Ariel se pone una mano en el pecho.

-Sofía: respiramos profundo, exhalamos. ¡Silence, please! (creo que le dice al resto de los estudiantes que se encontraban conversando)

Escribe en el pizarrón la fecha y unas preguntas. Emiliano y Bautista se ubican al lado de Sofía, el resto está sentado. Emiliano dice algo, pero solo escucho “baño”.

Sofía le dice algo que no llego a captar, pero escucho su voz tranquila y suave. En algún momento dice: “tranquilo”.

Los estudiantes dan media vuelta sobre sí mismos. Emiliano tiene el ceño fruncido y con la boca hace una especie de puchero. Un movimiento parece salir desde la pierna. Y aunque no veo sus pies, se escucha un sonido que parece provenir de uno de ellos golpeando contra el banco. La mesa se desplaza unos centímetros hacia el fondo del salón.

Sofía agrega S+VERB en el pizarrón en el borde superior derecho. Y durante la explicación dice algo de “subjeto”. Agrega: “Emiliano, ahora podés ir”. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024).

En esta escena se observa, ya en los primeros minutos de clase, al cuerpo de los/las estudiantes obturando la aparición del contenido educativo: el hambre, la agitación, las ganas de ir al baño, las patadas del enojo. Según el diario de campo de ese día, eran aproximadamente 18 los/las estudiantes que asistieron.

La primera problemática era la no cobertura de una necesidad básica manifestada a través del hambre y la necesidad de ir al baño. Y con esta problemática aparece otra: las descalificaciones de los propios compañeros/as. Sofía toma algunas decisiones que aparentemente buscan resolver estas cuestiones. A su vez, desde que comienza su clase, se enfrenta con distintos distractores e interrupciones: desde un pájaro en la ventana hasta la entrada y salida de personas. Su tarea, también se ve atravesada por los enojos de los estudiantes y las manifestaciones de estos enojos, como puede ser patear un banco. A lo que se le suma la preocupación que le trae la presencia de alguien externo observándola y observando sus clases.

Así, la complejidad del aula cuestiona la noción de ambiente: no alcanza para describir el espacio físico, los usos, las actividades, la gestión del tiempo y las relaciones para comprender las situaciones en la que ocurren las experiencias corporales y la enseñanza-aprendizaje. En ellas, los protagonistas son los actores. Principalmente los estudiantes, pero los docentes también ocupan un lugar importante en ese proceso: son ellos quienes se ocupan de regular y cubrir los distintos procesos que atraviesan los estudiantes, como pueden ser las necesidades básicas. En este caso, las necesidades básicas no cubiertas interrumpen continuamente lo que la docente intenta ofrecer a los estudiantes.

Unos minutos más tarde, Bautista está parado al lado del asiento de Carlos. Veo de refilón un movimiento muy rápido. Este movimiento termina en un abrazo, que parece improvisado a último momento, justo cuando Sofía giró su cabeza hacia ellos.

-Sofía: ¿Qué pasa? Bautista, sentáte. No quiero ir a dirección de nuevo.
Comienza a haber más barrullo.

-Sofía: chicos, los compañeros están tratando de completar las preguntas.
Silence, please.

Sofía le explica algo a Samuel, que estaba sentado en la última hilera de asientos. Esta hilera está contra la ventana contigua a un terreno donde hay edificios que parecen estar en un proceso de construcción detenido. Mientras ella explica, me parece ver de refilón un desplazamiento rápido y suave. Veo una campera negra del otro lado de la puerta (ya afuera). Me pareció que uno de los chicos había salido. Quedo paralizada. Y en eso, se me cruza un pensamiento: ¿Qué hago?

Bautista asoma su cabeza por la ventana (mirando desde afuera hacia adentro) con una sonrisa. Saluda desde afuera. Le hago una seña con los dedos juntos de la mano, aleteándolos hacia mí. Sentía que, según mi función de observadora, debía no intervenir. Según lo establecido en el protocolo respecto a cuestiones éticas, quizás debía avisarle a una autoridad institucional (en primera instancia a la docente y, luego, al equipo directivo). Pero, la gravedad de la situación personal que estaba atravesando esa docente me perturbaba. Me humanicé con ella e hice el gesto de “vení” a Bautista sin pensarlo mucho.

Bautista se sentó en una silla, como si nada hubiera pasado. Sofía al parecer no se enteró de lo que había ocurrido.

-Sofía: entonces después del sujeto viene el verbo.

Un chico de capucha roja se levanta y sale por la puerta.

-Sofía: ya viene el recreo. Aguanten, ¿Quién quiere pasar? Alguien que no haya pasado.

Hace un gesto adelante inclinando la cabeza y apretando los labios hacia abajo y lo llama a Samuel por el nombre.

Samuel se levanta, se para de frente al pizarrón de espalda al resto.

Sofía le dice a otro estudiante: “por favor, sentate”. Unos momentos después agrega “¿quién agarro la cartuchera de...? ¡chicos! ¡por favor!”

Entra el chico con capucha roja y se sienta delante de Ariel.

-Sofía: me voy a quedar un ratito más por el tiempo que no pude llegar antes.

Alguien: seño, me cayeron re mal los muffins. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024).

Mientras Sofía intenta dar clases, se escucha el sonido de las conversaciones entre estudiantes, que en algunas ocasiones llegan a convertirse en barullo. Se observan numerosos movimientos, acciones, posturas de los estudiantes como pararse, desplazarse por el espacio, y balancearse, que en algunos casos están asociados a la puesta en riesgo del propio cuerpo, de los otros, de los recursos institucionales y/o a la ruptura del encuadre que ella debe ocuparse de sostener. A su vez, lo anterior convive con la necesidad de algunos/as de que explique o responda consultas de forma particular.

También aparecen los chistes/juegos que realizan los estudiantes que, en algunos casos, exceden el encuadre y pueden producir preocupación y/o miedo. Estos no tienen una relación directa con el área en la que se desempeña la docente e, incluso, pueden perjudicarla en su trabajo (por ejemplo, si el directivo observa que hay estudiantes fuera del curso o si, al estudiante que se fue, le pasa algo estando fuera del aula en el horario que ella tiene asignado). Lidia también con la desaparición de objetos como una cartuchera.

Por otra parte, también demandan atención el malestar físico y emocional de los estudiantes. Estas cuestiones exigen una toma de decisión que, a su vez, también pueden traerle consecuencias en su trabajo. Por ejemplo, si no da aviso del malestar físico de un estudiante y éste tiene una urgencia, pone en riesgo la salud del menor y con ella su propio trabajo. Pero a la vez, llamar al Servicio de Emergencias Médicas (SAME) también conlleva tareas administrativas que se suman a las otras tareas.

Sofía se queda un tiempo más después del recreo, va pasando por los bancos con un cuadradito rojo y dice: “al que no tiene todo completo no le pongo sello”. A medida que va pasando se escucha una voz suave y bajita como si conversara con cada uno. Va por la hilera del medio y luego pasa por los bancos de la ventana.

-Emiliano: seño, tengo sangre.

Sofía está conversando con un nene de la hilera que está contra la ventana que da a los edificios en construcción.

-Emiliano: seño, tengo sangre.

Sofía continúa conversando con el nene como si no escuchara.

-Emiliano: tengo sangre en el dedo (exhibe el dedo índice extendido en lo alto, mientras el resto de los dedos están cerrados hacia la palma)

Ella continúa conversando con alguien (probablemente con Carlos).

-Emiliano: señó, tengo sangre.

Sofía se da vuelta y fija los ojos en el dedo por unos segundos. Dice: “No. Es pintura”. Extiende la palma de la mano como en pedido de que se aleje y vuelve a dirigirse hacia Carlos. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024)

Cada uno de estos pedidos/acciones/comentarios exigen la intervención docente. Sofía intenta constantemente traer el contenido de su área, pero al mismo tiempo intenta responder a cada solicitud. Ella utiliza un tono de voz suave para dirigirse a los estudiantes, explica, pasa por cada banco, pone sellitos. Todo esto, mientras atraviesa una situación personal grave. Sofía puede estar triste, preocupada, ansiosa o tener miedo por su situación. Aun así, cumple con su función de una manera sorprendente (si ella no me hubiera dicho lo que le ocurría probablemente no me hubiera enterado).

Otra docente de la institución me cuenta que los estudiantes no están al tanto de su problema y agrega: “el otro día hable con Bautista, le dije que se fije como lo trata. ¡Porque encima los trata bien, les trae cosas!”. Por eso, esta escena trae a la luz que la situación de enseñanza-aprendizaje implica mucho más que el ambiente: las relaciones entre los actores en el ambiente.

La escuela es el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento que tiene la responsabilidad indelegable de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de todos los alumnos en los tiempos previstos, en el contexto de las particularidades de cada estudiante (DGCyE, 2018, p.13).

De ahí que resulte necesario tener en cuenta a los actores en el análisis, o al menos no desconocer su importancia. Esto tiene congruencia con la perspectiva psicomotriz, ya que esta disciplina “se ocupa del cuerpo de un sujeto que se va formando y constituyendo a lo largo de la vida en continua interacción con otros” (Saal, 2020, p.31). En el caso de los estudiantes de sexto grado se fue observando³ y fue apareciendo también en el transcurso de algunas entrevistas⁴, que *los/las otros/as* que participan en la construcción de las experiencias corporales y del aprendizaje son, principalmente los/las compañeros y las/los docentes.

Asimismo, desde el punto de vista de la teoría ecológica del desarrollo humano, “los ambientes no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que se analizan en términos de sistemas” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25), siendo la díada el nivel más interno. Mientras que algunas investigaciones se enfocan en un solo sujeto y obtienen información sobre una sola persona, el reconocimiento de la relación “nos da la clave para comprender los cambios evolutivos no sólo del niño sino también del adulto que se ocupa de él habitualmente: la madre, el padre, los abuelos, los profesores y demás” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25).

Inclusive desde el punto de otras teorías, por ejemplo, la psicología social de las organizaciones se considera esta cuestión. Según Schvarstein (1991) “las relaciones docente-alumno”

3 En cada escuela se realizan, desde agosto de 2024 aproximadamente 8 hs. semanales de observación no participante.

4 Si bien el trabajo de campo contempla la realización de entrevistas a docentes y a estudiantes para re-construir los sentidos en torno a las experiencias corporales y al aprendizaje en los ambientes, hasta el momento, se han completado unas pocas.

(p.51) se consideran parte de una díada institucional signada por una asimetría. Se repite en cada escuela y establece modos de interacción estables, en los que las conductas admisibles para cada uno se encuentran ya determinadas.

Además de que emergieran otros actores durante el trabajo de campo, como los y las docentes; algunas escenas observadas fueron abriendo interrogantes sobre los modos de ser y de estar de éstos, que son quienes llevan adelante la tarea de enseñar los contenidos educativos. La relevancia de los docentes en la situación de enseñanza-aprendizaje es reconocida en el mismo diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. En este documento se afirma que, es indispensable implementar en la Provincia una agenda pública que diseñe acciones conducentes al logro de un aprendizaje continuo que favorezca el desarrollo integral de todos y cada uno de los niños y niñas; *jerarquizando al docente en su rol de autoridad pedagógica y como agente estratégico de un cambio cultural*⁵, partiendo de procesos de evaluación sistémica que continúe poniendo en valor la Educación y, junto a las familias y a la sociedad en su conjunto, lograr una formación de calidad para todos. (DGCyE, 2018, p.13).

De la importancia que tiene el docente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y de lo observado en relación a sus tareas y roles es que se vuelve necesario ampliar el concepto de *ambiente* incluyendo a los actores y reflexionar sobre sus modos de ser y de estar.

Los modos de ser y de estar de los/las docentes en la organización educativa

Tres días después de haber observado la escena relatada, vuelvo en el tren con Mara. Esta profesora trabaja en la otra escuela en la que realizo el trabajo de campo. Mara, enseña en la misma área y en el mismo grado que Sofía, pero en una institución que está a un poco más de 30 km de distancia. La institución en la que trabaja es una Asociación Civil privada, que enseña a chicos, chicas y adolescentes no escolarizados en el sistema formal.

Comenzamos conversando de las escuelas y de las cuotas de los jardines privados. Ella comienza a contarme sobre el modo en que concibe a la educación. Y en algún momento verbaliza que ella considera que, en grupos numerosos, no es posible prestarles atención a los estudiantes. Que no tienen identidad al ser un montón. Y después de eso, me comentó que hacía alrededor de un mes o un mes y medio había tenido un problema personal por el cual no tenía energía para estar con los estudiantes y que por ello faltó tres días a la escuela.

Pensando en la docente del caso anterior (Sofía), que había ido igual y que se había quedado después de hora para compensar la llegada tarde, le pregunté a Mara cómo había hecho para faltar. Me respondió: “No, no. ¡Las chichas me dijeron!” (supongo que con “las chicas” se refiere a las compañeras de trabajo y, seguramente entre ellas, a la directora). Según ella, atravesó un mal momento y sentía que “les estaba chupando la energía a los chicos” y que las chicas mismas le dijeron que no vaya porque no la veían bien. Considera que el “estado del ánimo” del docente influye en la situación de enseñanza-aprendizaje. Agregó que al cuarto día volvió a ir “porque le daba cosa” y que después de eso se enfermó.

⁵ La letra cursiva no pertenece al texto original, fue agregada a los fines de este trabajo.

Mara vincula su estado de ánimo con la enfermedad. Una vinculación similar hicieron algunas docentes de la escuela de Sofía:

Hoy me siento a comer en la mesa de docentes, porque los/las estudiantes no me convocaron.

Las docentes hablan entre ellas como si yo no estuviera. Hablan de dividirlos a los chicos por números. Uno de los chicos estaba haciendo ruido con un cubierto y una seño le pidió que parara.

Conversan sobre que una maestra no quiere participar del partido. De que nunca se enferman y este año se enfermaron varias veces. De que piensan que es por estrés. Que otros años hubo inflables para el día del niño. De que la comida era poca y se quedaban con hambre.

El comedor es un barullo. Me retumba el sonido en los oídos. (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 16 de agosto 2024)

Ambas, Sofía y Mara, intentan cumplir con su trabajo a pesar de su situación personal y de su estado de ánimo. Pero la diferencia en el trato que se le da a cada docente en cada escuela y el lugar que se le da a su malestar generan interrogantes en torno a las condiciones laborales en las que cada una trabaja.

Según Schlemenson (1988) *las condiciones de trabajo* son una de las seis dimensiones para el *análisis de una organización*, junto al proyecto que la sustenta, a la estructura de la misma, a la integración psicosocial, al sistema político y al contexto. Las organizaciones son el sustento material de las instituciones, mediatizan los vínculos entre estas abstracciones y los sujetos, estableciendo el orden social que estas proponen. Son “el lugar donde aquéllas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno” (Schvarstein, 1991, p.27). Es decir, que existen otras cuestiones en torno a este asunto que complejizan la trama.

Desde el punto de vista del autor, las condiciones de trabajo involucran a: “a) el salario, b) la tarea y la posibilidad de realización personal que ésta brinda, c) las alternativas de desarrollo y carrera que se ofrecen, d) las oportunidades de participar, e) el confort y la salubridad de los lugares de trabajo, etc.” (p.43). Éstas se vinculan a “la satisfacción y realización de los miembros” (p.43). Por eso, dado que “en las organizaciones laborales la gente pasa 2/3 partes de su vida... el tema de cómo es tratada la gente en las organizaciones constituye un asunto de interés social primario” (p.43). A su vez, ¿De qué manera influye en las experiencias corporales y en la enseñanza aprendizaje?

Tareas y funciones

Aparte de explicar los temas, de traer actividades y materiales, de ver quiénes no asistieron ese día a clases, los y las docentes tienen otras tareas. Por ejemplo, repartir las tazas para el desayuno y barrer. En la otra escuela, menos numerosa, también se había observado

a algunas docentes barrer y trapear. Es decir, que estas tareas no parecen ser exclusivas de esta escuela. Sin embargo, en este caso los excesos se van multiplicando y se exponen a la vista del observador de tal manera, que resulta imposible pasarlos por alto.

Por ejemplo, una de las veces al llegar, queda todo el grupo atorado en un pasillo sin poder ingresar. Es Sol, la docente que estaba con el grupo en ese momento, quién tiene que ocuparse de buscar ayuda. Más tarde Sol verbaliza que la puerta ya estaba rota, que ya se le había caído a ella encima, que había hablado con la directora de secundaria (el aula de sexto se ubica en el sector de secundaria).

Ese mismo día, Sol me anticipa que tiene que ir a recibir en equipo a alguien porque tiene una perimetral y que iba a hablar con una docente de otro curso para que se quede con sexto. Los reúne a los estudiantes y les explica que tiene que recibir a una familia por algo importante. Horas más tarde, estábamos en el patio interno por hacer una actividad. Se acerca una señora y le dice que mañana tienen “la articulación”.

Al minuto se acerca un hombre y le pregunta por la directora. Sol dice que no está y que tampoco estaba la secretaria. Que estaba ella como titular a cargo. Se levanta del suelo y se dirige junto al hombre en dirección a los baños. A los pocos minutos regresa y me dice a mí: “y mañana tenemos que decorar los salones” (me había comentado que al día siguiente tenían una muestra y que iban a venir las familias). Que ella está con la actividad, con lo de la perimetral, con el plomero, que ahora le dicen que mañana tiene articulación.

Se sienta en el patio externo, al lado de la puerta que comunica con el patio interno y llama a los dos sextos. Los y las estudiantes se sientan alrededor suyo. La mayoría en el suelo, algunos colocaron sillas más atrás. Sol dice que uno de los sextos va a estar con otra docente, que tienen que organizar lo que tienen que hacer para el día siguiente, porque ella va a estar en el otro sexto. Y agrega: “y aparte tenemos visita, ¿siii?”. Escucho un “shhhhh” con voz baja (creo que proviene de Sol o de alguna otra docente). Hacía unos minutos me había comentado que estaba la inspectora en la escuela (probablemente sea esta “la visita”).

Por último, mientras registro una escena en el patio externo, Sol se acerca a un tumulto de estudiantes que al parecer eran de otros cursos. Al rato me dice “te la perdiste”. Me cuenta que “se estaban pegando”.

Además, de explicar y de escribir en el pizarrón, tiene que resolver dificultades vinculadas al mantenimiento de la escuela como puede ser un portón roto. Porque sin su aviso, no es posible acceder al aula para aprender. Con el agravante de que la puerta que se le cayó encima pudo haberla lastimado (a ella o a un estudiante). A su vez, el estar como titular a cargo hace que tenga más funciones, como ocuparse del funcionamiento de los baños. Y otras tareas que conllevan cierta tensión, como puede ser recibir a alguien que tiene una perimetral, o recibir la visita de alguien que tiene una mayor jerarquía como una inspectora.

A pesar de todos los esfuerzos que hace, no todas las acciones tienen el mejor resultado, algunas de ellas son esfuerzos inútiles. Cuando Sol me habla sobre las tareas que tiene que llevar adelante, me dice que “cansa mucho”. Me pregunto si este cansancio no es un síntoma psicomotor, que tal vez no se da a ver al ojo del observador a través de indicadores, pero que es vivido por el sujeto y manifestado a través de la palabra.

El síntoma psicomotor alude al “malestar que el individuo experimenta para vivir, realizarse, comunicarse” (Bucher, 1978, p.43). A diferencia del síntoma motor que atañe a la estructura, el síntoma psicomotor es una apropiación que involucra al funcionamiento (Bergés,

1998). Es una estructura dentro de la organización⁶ del sujeto que puede tener determinado significado, pero no por eso es patológico (Ajuriaguerra, 1977). Y aunque puede que este cansancio no entre en las clasificaciones disciplinares de inestabilidad, inhibición y torpeza (Levin, 2021), es un malestar que se expresa en el cuerpo. Sol no solo dice que está cansada, también dice que le duele la cabeza y no sabe si se olvidó de tomar una pastilla. Braulio, otro docente de la misma escuela en la que trabajan Sofía y Sol, esfuerza su voz hasta el carraspeo. Por momentos, realizan enunciados desde distancias lejanas como si el acercarse les implicara un esfuerzo extra. Cuando lo hacen, pareciera que es en cámara lenta. Como si la voz realizara el esfuerzo que el cuerpo no puede.

El exceso sin pausa

Ese mismo día, le pregunto a Sol por la entrevista que quedó pendiente y me respondió: “y, hoy no tuve ninguna hora. Tenía tres, pero no tuve ni una”. Ya, en algún momento del día me había dicho “vos viste, no pude ni ir al baño, ni tomar un mate”. Y, unas semanas antes en el almuerzo había registrado lo siguiente:

En el comedor, comimos fideos coditos con una salsa con pedacitos de colores, parecía como si le hubieran puesto un caldito. Había un barullo ensordecedor, y aun después de salir me retumban los oídos.

Me senté arrinconada en la mesa de los docentes. A cada bocado las docentes interrumpían su almuerzo. Por ejemplo, se acercaron estudiantes con pedidos en dos ocasiones, pero en innumerables otras, las docentes dejaban de comer para alzar la voz llamando a algún nombre. Una de las maestras, casi que se sacó la comida de la boca y se levantó de un salto de la silla por una situación. No llego nunca a ver lo que ocurre cuando está ocurriendo, me enteró por los sobresaltos que pegan las docentes. Y cuando quiero observar ya la situación se encuentra en su desenlace, de modo que no logro entender qué pasó.

Sol se tuvo que levantar y se acercó a una mesa lejana (creo que era de cursos más chicos). Otra seño se levantó para escribir algo en un cuaderno que sostenía otra mujer (¿una auxiliar?) Y salió por la puerta apoyándole la mano en la espalda a un nene (¿será que vinieron a retirar al nene? Pero, ¿por qué firmaba ella en el horario de su almuerzo?). (Diario de campo, Escuela “Deporte Inclusivo”, 09 de septiembre de 2024).

La escuela en la que trabajan Sol y Sofía es una institución escolar Estatal que tiene una doble jornada. El ingreso es a las 8 de la mañana y la salida es a las 16 hs. De modo que la jornada laboral es de 8 hs, dividida por un almuerzo y varios recreos. Pero, si bien los y las docentes no tienen que llevar adelante una actividad o una propuesta en esos espacios-tiempos,

⁶ En este caso, el término “organización” se refiere a la dinámica constitutiva propia, a diferencia de la acepción anterior que aludía al modo en el que se materializan las instituciones.

continúan llevando adelante la tarea de cuidar/acompañar a los estudiantes. Y esta tarea, no tiene pausa. Además, a su vez los estudiantes recurren a los y las docentes por innumerables cuestiones, como pueden ser resolver conflictos entre ellos. De modo que no hay descanso para los y las docentes.

Así, la organización educativa está atravesada por muchas instituciones. En este ejemplo, se visibiliza el modo en el que las instituciones trabajo y tiempo libre entran en conflicto en el establecimiento educativo. Del mismo modo que, un *hospital* no sólo materializa los aspectos prescritos por la *institución salud*, sino que se centran en él también cuestiones relativas a la *institución trabajo* (un salario para sus trabajadores, un horario), la *institución tiempo libre* (qué hacen en sus horarios de descanso o si deben estar disponibles para emergencias aun cuando no trabajen), la *institución sexualidad* (en tanto habrá salas de hombres, salas de mujeres y/o salas mixtas) y la *institución religión* (Schvarstein, 1991, p.28).

A su vez, los y las docentes no son los únicos que están en esta situación. En una ocasión encontré a la directora comiendo en la dirección. En diez segundos que tardé en darme cuenta que estaba interrumpiendo su almuerzo, entraron dos personas más a pedirle cosas. Le dije que lo que yo necesitaba se lo pedía otro día. Le di un beso en la mejilla, para el que tuvo que tragar un bocado y levantarse de su posición, y salí de ahí lo más rápido que pude. En otro momento le pregunté por qué comía en dirección, me dijo que mientras comía respondía emails.

También, en varias ocasiones, la directora tenía que ir a abrir la puerta de la escuela porque las auxiliares estaban ocupadas. En el camino era interrumpida incontables veces por distintas personas. Una de las veces que fui a llamarla para que abriera la puerta, se levantó de su asiento e hizo varios soplidos consecutivos agitando la cabeza. Le pregunté si estaba bien. Respondió: “no”. Le pregunté si había pasado algo. Dijo algo como: “no se puede estar en todos lados”.

Los modos de ser/estar de los/las docentes en la organización y la interacción con los estudiantes

El día de la muestra, Sol le dice a Lorenzo que “vayan al recreo” que le iba a dar los boletines “a los papis”. Entramos al aula, y nos ubicamos en las distintas sillas que estaban ubicadas en forma de una “U” grande, y otra “U” más chica hacia el centro (entre ambas, una “U” de mesas). Dijo que los tres meses que quedan son los peores. Habló del calor y de la adolescencia. Después se corrigió a sí misma diciendo que no sabía si eran los peores, pero sí los más difíciles. Luego, preguntó por el comportamiento de los estudiantes en sus casas:

- ¿Hacen la tarea? ¿Leen como leen acá? Cada papi sabrá, pero están haciendo más menos que más... (dice algo más que no llego a transcribir). Van copiando: ‘si este no hizo, yo tampoco. Total, no pasa nada’. Les hablo como seño y también como mamá.

Hace mención al tema del límite. Dice que un estudiante le dijo “es una escuela de mierda”, y agregó:

- Las señas también desbordamos y nos pasan todas estas cosas por adentro. Los derechos no son solo de los niños, yo tengo derecho también (continuó la frase, pero no llegué a transcribir) ... los chicos dicen 'no tengo carpeta, no tengo lapicera'.

Continuó diciendo que a veces tienen que esperar diez minutos para poder hablar. Mientras ella habla, se escucha un celular sonando, un nene de unos dos o tres años llorando, la voz de una mujer adulta que le habla a otra mujer sentada en la silla de adelante (para hablarle recuesta el abdomen sobre la mesa que separa las dos "U"). Sol verbaliza:

- Después de muchos años, la vuelven a mandar a las señas a un lugar donde no quiere estar. No se sientan ofendidos, pero sino, no cumplo mi función de seño.

Posteriormente dice que ella no es de "decir estas cosas, pero... vos que tuviste a tu nena el año pasado en cuarto conmigo" (mientras dice esto toca el hombro de una señora que está sentada delante de ella como pidiendo confirmación). Agrega que "los boletines no reflejan lo que fueron haciendo" y que ella los pidió a sexto, pero que no sabe si lo está disfrutando tanto, que a ella le gustaría disfrutar todo lo que va sucediendo en sexto.

Habló de "violencia social", de "cortar la violencia social", de "no seguir con más violencia", que no es solamente la escuela la trayectoria de aprendizaje, que es la familia, la escuela y los alumnos. En ese momento, yo no entendía bien qué era lo que estaba tratando de decir. Había nombrado muchos temas, pero no parecía haber un hilo conductor entre uno y otro.

Siguió su discurso diciendo:

- me gusta mucho lo que hago, amé mucho lo que hice.

En ese momento se le quebró la voz, y su rostro se transformó. Rompió en llanto.

- es estrés, pero no es estrés mío. Es estrés social, institucional.

Contó que hoy "un niño me gritó, yo le grité. Después le pedí perdón y me puse así". Agregó que iban a buscarla para decirle: "seño, ¿podés hablarle que no me hace caso?". Que ella trabaja "para los niños, no para los adultos". Y que ella siempre dice: "Yo no sé qué van a aprender este año, pero seguro a ser buenas personitas, eso me gusta".

Tenía el rostro lleno de lágrimas. Se acercó a mí que estaba en la otra punta y extendió el brazo con la mano llena de boletines como para que yo me encargara. Rápidamente se dio media vuelta, como intentando cubrirse el rostro y su cuerpo mostró varios titubeos en cuanto a la dirección a tomar (parecía que iba a salir del curso, pero finalmente se sentó del lado opuesto al que estaba cuando hablaba).

Los boletines eran de diferentes colores (estaban hechos de cartulina) y tenían un corazón envuelto en una bandera argentina en el centro de la tapa. Además, en esta, exhibían el nombre de cada uno/a. Ella se quedó sentada, y un grupo de familias se quedó alrededor suyo como conteniéndola.

Cuando salíamos del salón, me contó que la propuesta era de otra docente que estaba con licencia. Me habló también del estrés. Yo le dije que tal vez había trabajado mucho (supuse que toda la puesta en escena de la muestra, le había demandado un esfuerzo extra). Sol negó con la cabeza y dijo: "fueron muchos días en soledad".

En cuanto al estrés en la docencia, no es un asunto novedoso: existen distintas investigaciones referidas al tema, (Ayuso Marente, 2006; Extremera, Rey y Pena, 2010; Menghi, 2015; Muraca, 2016; Rossi y Gago Galvagno, 2020; Zavala Zavala, 2008) que incluso ponen en evidencia no solo los signos, sino los riesgos a la salud que esta problemática conlleva (Extremera, Rey y Pena, 2010; Zavala Zavala, 2008).

Por otra parte, en relación a “violencia social” a la que se refiere Sol, ya había algunos indicios el día anterior: “los dos ladrillazos”⁷ a los que refirió Braulio y la pelea en la que Sol intervino (aunque no es la primera vez que aparecen este tipo de situaciones en los registros). Esto da cuenta de que, las organizaciones “son espacios de condensación de lo subjetivo y lo social” (Kaminsky, 1990, p. 30).

A su vez, este contexto se entrama con la lucha de los y las docentes que se condensó en el paro masivo y movilización el 02 de octubre en Defensa de la Educación Pública “contra el brutal ajuste del gobierno nacional de Milei”. (CTERA, 2024a, párr.2). Que posteriormente a la muestra desencadenó en el paro del 30 de octubre por:

- Restitución del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID).
- Aumento del Presupuesto Educativo.
- Ley de Financiamiento Educativo.
- Convocatoria a la Paritaria Nacional Docente.
- Aumento del Presupuesto para las Universidades.
- Solidaridad con la Lucha que están llevando adelante los Estudiantes y Docentes.
- Rechazo a las Reformas Jubilatorias.
- No a la Criminalización de la Protesta Social. (CTERA, 2024b, párr.2).

Es decir que, tal como afirma Schlemenson (1988), la organización “está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación” (p.38).

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era revisar las categorías teóricas utilizadas para comprender las experiencias corporales y su relación con el aprendizaje en dos cursos de sexto grado de primaria del Conurbano Bonaerense. Esto, en el marco de un trabajo de campo con enfoque etnográfico que inició en agosto del 2024 y que forma parte de la tesis doctoral “Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje”.

La observación de una clase en la que la docente intenta abordar un tema, y es interrumpida incontables veces por los mismos estudiantes, lleva a cuestionar el alcance del concepto de ambiente propuesto inicialmente para ubicar la situaciones en la que ocurren las experiencias corporales y el aprendizaje: no basta con describir el espacio físico, los usos, las actividades, la gestión del tiempo y la conformación de los grupos. Es necesario ubicar a los protagonistas, los actores.

7 En una oportunidad, Sol me pregunta si había visto el aula del otro sexto, y al finalizar el recreo me acerqué. Al principio no observaba nada extraño, excepto un panel enorme de madera, casi cubría el 50% de esa pared. Detrás del panel, se veía una parte de la ventana (dos vidrios) estallada, como si el panel estuviera para tapar esa parte rota de la escuela. Le pregunto a Braulio qué pasó y me cuenta que lo rompieron de afuera con “dos ladrillazos”. Después de la muestra, rompieron también los vidrios del curso en el que realizo el trabajo de campo. Motivo por el cuál, estuvieron varios días reacomodándose en búsqueda de aulas libres y redujeron la jornada a la mitad para compartir los espacios disponibles.

Incluir a los actores, tiene congruencia con la perspectiva psicomotriz. Esta considera que el cuerpo se va constituyendo en la relación con los otros. De ahí, que las experiencias corporales de los estudiantes puedan tener vinculación con otros. No sólo los/las compañeros, sino también con los/las docentes. Esto a su vez, va en sintonía con otras perspectivas, que ubican la díada docente-estudiante como una cuestión relevante.

Sofía intenta constantemente traer el contenido de su área, pero es interrumpida una y otra vez. Responde a cada solicitud utilizando un tono de voz suave. Ella no solo explica, también pasa por cada banco, pone sellitos, etc., mientras atraviesa una situación personal grave. Aun así, cumple con su trabajo de una manera sorprendente. Pero el encuentro con otra docente, Mara, que trabaja a más de 30 km de distancia, pone en evidencia ciertas diferencias en torno a las organizaciones y a las condiciones laborales en las que trabaja cada una.

Los/las docentes de la escuela “Deporte Inclusivo” no solo explican los temas, traen actividades y materiales, se fijan quiénes no asistieron a clases ese día. También reparten las tazas para el desayuno, barren, administran espacios y recursos, gestionan cuestiones en torno al mantenimiento de la escuela, resuelven conflictos que en algunas ocasiones conllevan violencia física, organizan y llevan adelante muestras con las familias, se ocupan de perimetrales, de articulaciones con secundaria y del plomero. No hay descanso, no hay pausa, en las 8 horas de jornada. Se sienten cansados y en soledad, aun siendo parte de un establecimiento muy numeroso en matrícula.

Sol, una de las docentes de la escuela, rompe en llanto en una reunión de padres. Lo vincula al estrés y a la violencia social. El estrés, es una cuestión preocupante en torno a la docencia que cuenta ya con algunas investigaciones. En cuanto a la “violencia social”, se habían observado distintas situaciones vinculadas a peleas y a agresión/agresividad. Los “dos ladrillazos” dan cuenta de cómo se condensa lo subjetivo y lo social en la organización, en este caso en el establecimiento escolar. Que a su vez está inserta en un determinado contexto socioeconómico y político: lo que ocurre en esta escuela, no es ajeno a los paros y movilizaciones que conforman la lucha de los y las docentes, que entre otras cosas clama por mejores condiciones laborales.

La docente rompe en llanto, como si su cuerpo no hubiera podido contener ni ocultar tanto exceso. Verbaliza haberle gritado a un/a estudiante ¿Cuál puede ser la experiencia corporal de ese estudiante en esa situación? ¿Qué vinculación puede tener esta experiencia con el aprendizaje? De estas preguntas, se desprenden otras: ¿De qué modo este malestar organizacional configura a través de la relaciones estudiantes-docentes, las experiencias corporales y el aprendizaje de los/las estudiantes? ¿Hasta qué punto, estos procesos pueden considerarse de manera aislada y hasta qué punto, de forma sobredeterminada?

Referencias bibliográficas

- Ajuriaguerra, J. de (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil* (4ta ed.). Barcelona, España: Masson.
- Ayuso Marente, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 1-14.

- Baquero, R.** (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bergés, J.** (1998). *Motricidad y Psicomotricidad*. Manuscrito inédito. Seminario llevado a cabo en Buenos Aires (desgrabación no corregida por el autor).
- Bucher, H.** (1978). *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*. París, Francia: Toray-Masson.
- CTERA**, (2024a). Masivo Paro y Multitudinaria movilización de CTERA en Defensa de la Educación Pública. <https://ctera.org.ar/masivo-paro-y-multitudinaria-movilizacion-de-ctera-en-defensa-de-la-educacion-publica/>
- CTERA**, (2024b). Jornada nacional de protesta de CTERA 30 de octubre. <https://ctera.org.ar/jornada-nacional-de-protesta-de-ctera-30-de-octubre/>
- DGCyE** (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Extremera, M. Rey, L. y Pena, M.** (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.
- Iglesias Forneiro, M. L.** (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Kaminsky, G.** (1990). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Levin, E.** (2021). *La clínica psicomotriz: el cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Menghi, M. S.** (2015). *Recursos psicosociales y manejo del estrés en docentes* [en línea]. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=recursos-psicosociales-manejo-estres>
- Mora, A. S.** (2011). *El cuerpo en la danza desde la Antropología: Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Muraca, F.** (2016). El estrés laboral del docente de educación primaria, las estrategias de afrontamiento y su relación con la inteligencia emocional y el locus de control. En I. Saenz (comp.), *Escritos psi*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Pellegrino, M. del R.** (2024). Las experiencias corporales en la Escuela Primaria en el AMBA: su relación con el aprendizaje. En N. Ganz (comp.), *Primera Jornada de Presentación de Proyectos de Doctorado*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Hurlingham.
- Rossi, D. M. y Gago Galvagno, L. G.** (2020). La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires. *Revista de Educación*, XI (20), 49-64.
- Saal, S.** (2020). *¿Alguien se preguntó cómo me siento? Inhibición psicomotriz. Conceptualización, clasificación e intervención clínica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Corpora.
- Schlemenson, A.** (1988). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schvarstein, L.** (1991). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zavala Zavala, J.** (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, XVII(32), 67-86.