

Corporalidad y experiencias pedagógicas en la enseñanza de la escritura en una institución educativa de Bogotá, Colombia

*Yolima Páez Sanabria
Ana Sabrina Mora*

Emboscado en mi escritura
cantas en mi poema.
Rehén de tu dulce voz
petrificada en mi memoria.
Pájaro asido a su fuga.
Aire tatuado por un ausente.
Reloj que late conmigo
para que nunca despierte.

Tu voz
Alejandra Pizarnik

Introducción

Las reflexiones que se presentan en este capítulo son producto de las indagaciones que se realizan en una investigación doctoral que busca comprender la experiencia pedagógica de la enseñanza de la escritura, considerando particularmente la intervención de la corpora-

lidad y la espacialidad. Se da relevancia a las dimensiones corporales, espaciales y estéticas de estas experiencias de enseñanza de la escritura.

El punto de partida es un análisis desde las prácticas de enseñanza y las representaciones construidas por docentes de lenguaje de educación básica y media de una institución educativa situada en Bogotá, Colombia. Aunque el trabajo de campo fue diseñado para desarrollarse de manera presencial, tuvo que ser adaptado a la virtualidad debido a la contingencia planteada por la pandemia de COVID-19; así, se han tenido en cuenta para el análisis los caminos entre estas distintas condiciones y sus características singulares.

Se comparten aquí las reflexiones producto de los primeros diálogos con los y las docentes seleccionados/as en el inicio del trabajo de campo, que se transformaron en entrevistas semiestructuradas con perspectiva biográfica. Con las entrevistas se recuperan tanto las trayectorias escolares como las de su formación como docentes; de igual forma, sus prácticas actuales como docentes de escritura en las primeras etapas de educación básica, considerando especialmente sus representaciones sobre la intervención del cuerpo, las corporalidades y las espacialidades en dichas prácticas de enseñanza. Si bien antes de estas entrevistas se realizó un período de observación participante, este texto se circunscribe a aquellas, dado que los datos construidos mediante la observación se encuentran en procesamiento. Cabe aclarar que el análisis inicial de las notas de campo fue un insumo de importancia para la elaboración de las guías de entrevistas.

Lejos de limitar al cuerpo a un objeto que habita el mundo, en la investigación doctoral en la cual se basa este capítulo se parte de pensarlo como un espacio y un tiempo en el cual la misma vida se revela para vivir, reflexionar y narrar su historia en el mundo. De esta manera, el cuerpo se manifiesta como un gran verso, como un texto poético que toca y conmueve, como bien apunta Gastón Bachelard (1957) al hablar acerca de las posibilidades de la poesía:

Un gran verso puede tener una gran influencia en el alma de una lengua. Se despierta imágenes borradas. Y al mismo tiempo sanciona la imprevisibilidad del habla. ¿No se puede hacer el discurso impredecible un aprendizaje de la libertad? ¿Qué encanto encuentra la imaginación poética en la censura? Antiguamente, las artes poéticas codificaban las licencias. Pero la poesía contemporánea ha puesto la libertad en el cuerpo mismo del lenguaje. La poesía aparece entonces como un fenómeno de libertad (p. 18).

Con esta perspectiva como inspiración, se motivó y se condujo la investigación de la cual extraemos aquí algunos avances expuestos a modo de reflexión. La investigación busca comprender la experiencia pedagógica de la enseñanza de la escritura considerando particularmente la intervención de la corporalidad y la espacialidad. Se da relevancia a las dimensiones corporales, espaciales y estéticas de estas experiencias de enseñanza de la escritura. El análisis se sustenta en los datos construidos en un trabajo de campo realizado con docentes de lenguaje de educación básica y media del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (Bogotá, Colombia), quienes tienen una formación en las ciencias del lenguaje y son los primeros llamados en el Instituto a la educación y el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La presente investigación está en un constante diálogo con producciones que abordan perspectivas teóricas sobre cuerpo/corporalidades, estéticas escriturales y espacio. La intención es hacer un aporte a los debates sobre las vinculaciones entre la corporalidad, la espacialidad y la escritura en los procesos de enseñanza. Esto permite profundizar en la comprensión sobre la disciplina del lenguaje en relación con las condiciones materiales de existencia y las reconfiguraciones del medio social en el que ocurre la experiencia humana. En esta línea, es relevante la articulación de los estudios sobre educación y las ciencias del lenguaje con los aportes de investigaciones socioantropológicas sobre el cuerpo, y sobre el cuerpo en su cruce con la espacialidad, a fin

de dar cuenta de las experiencias corporales, espaciales y estéticas en la enseñanza de la escritura.

Se parte de entender al cuerpo como una construcción simbólica situada, el cual se va construyendo intersubjetivamente en un entramado de relaciones sociales entre personas, y cosas, en los límites que plantea el universo simbólico, pero en constante capacidad creadora. Se tienen presentes en ello los análisis que se realizan a la luz de la perspectiva del giro corporal¹ en común sintonía con la propuesta que aborda los principios del giro lingüístico y el giro narrativo, con el fin de ampliar la mirada en cuanto a las estéticas escriturales en relación con la corporalidad y la espacialidad.

La comprensión de las experiencias corporales-espaciales vinculadas con la iniciación en la escritura abre espacios de debate sobre las formas de concebir, abordar y reflexionar en las aulas escolares la enseñanza de la escritura y en reconocer desde allí diferentes estéticas, que surgen teniendo en cuenta la intervención de los modos corporales de estar en la escuela. Cuando hablamos de estéticas escriturales estamos tomando el concepto propuesto por Mandoki (2008), relacionado con la estética de lo cotidiano, la prosaica, la significación de la sensibilidad y la apreciación estética. Se entienden las estéticas escriturales como la relación que se puede establecer entre la producción de la palabra escrita y los estudios estéticos hacia la apropiación de la realidad, vinculada a la riqueza y la complejidad de la vida social en diferentes aspectos, en la cual la alteridad permite apreciar el texto-cuerpo desde un lugar y un tiempo distintos mediados por las sensibilidades en la vida cotidiana (Mandoki, 2008). Desde allí se recupera la no-

¹ Bajo las reflexiones de Castillo Ballén (2015), el giro corporal recoge las tensiones entre los procesos de subjetivación, representación y experiencia en torno a las producciones discursivas sobre las prácticas de la corporalidad, de cara a las realidades socioculturales de la vida cotidiana y la representación que se moldea en los modos de relación en escenarios sociales específicos y en las experiencias de cuerpo que son vividas en los mismos.

ción de sujeto sensible, el ser que está ahí viviendo sus corporalidades en relación con lo que representa a través de lo estético-texto y a lo estético-narrativo.

El intercambio estético dado desde la escritura y su enseñanza recupera la sustitución, la equivalencia, el valor y la continuidad en las relaciones que el sujeto establece consigo, con el otro y con su contexto a través de la sensibilidad (Mandoki, 2008, p. 135). Es por ello que en el ejercicio de la enseñanza de la escritura se recuperan los intercambios lingüísticos que responden a las matrices de la sensibilidad en los cuales se conjuga el orden simbólico y la semiótica del texto, dado que “todos los seres humanos sin importar la cultura o su espacio-tiempo somos criaturas sensibles y estéticas” (Mandoki, 2008, p. 40).

Los abordajes conceptuales en cuanto a la espacialidad que se recuperan para esta primera fase de la investigación doctoral remiten a los de Gastón Bachelard (1957) y Pierre Bourdieu (1991), con la intención de complementarlos luego con aportes que permitirán enfocarse en las dinámicas de construcción del espacio del modo en que lo conciben los estudios urbanos (como los que provienen de las líneas de Ulf Hannerz y Michel De Certeau, entre otros). En este momento inicial, resultó interesante trabajar con la perspectiva de Bachelard y su mirada sobre el espacio como un fenómeno de la imagen cuando surge de la conciencia como producto de una relación entre el ser y el alma, captados como una realidad, en razón de lo cual habla del cuerpo imagen como el encuentro que hay del espacio propio con los espacios de ensoñación; en sus palabras, “dar espacio poético a un objeto, es darle más espacio que el que tienen objetivamente, o para decirlo mejor, es la expansión de su espacio íntimo” (Bachelard, 1957, p. 240). Así, la construcción de la imagen está en una relación directa con la orientación tiempo-espacio social en la que se incorporan las experiencias del cuerpo imagen en las estructuras sociales. En esta investigación se toma una circunscripción espacial en la escuela, en la cual se consolidan y condensan determinadas condiciones estructu-

rantes, objetivas y subjetivas, plausible de habitar de ciertas maneras, incluyendo maneras creativas.

En el contexto actual de pandemia de COVID-19 se presenta un reto especialmente complejo, dado que las modalidades de enseñanza de la escritura en las que se han formado los y las docentes en ejercicio que han sido interlocutores e interlocutoras en esta investigación no incluían herramientas para el trabajo virtual. La investigación ha permitido reconocer los procesos de enseñanza de la escritura en este momento de profundas transformaciones. Si bien el pasaje a entornos virtuales no constituye un elemento central de la investigación, sí ha irrumpido como un punto a considerar, pasando de ser una disrupción de la idea de la investigación original a un anclaje que podrá resultar en un aporte al saber sobre el redimensionamiento de la educación en el siglo XXI.

La investigación ha transitado por varias etapas en las cuales se han realizado construcciones y deconstrucciones que llevan a consolidar elementos interesantes en relación con el cuerpo, la escritura y el espacio. Cabe aclarar que la fase de investigación en la cual nos encontramos al momento de presentar estas líneas es la de organización, análisis e interpretación de la información obtenida en el trabajo de campo. Es por ello que queda un camino por seguir recorriendo y elementos por descubrir.

Definiciones metodológicas y avances en el trabajo de campo

El diseño metodológico se estructuró desde un enfoque etnográfico, con triangulación de datos intrametodológicos provenientes de la observación participante, las entrevistas semiestructuradas con perspectiva biográfica y las narrativas biográficas.

En esta oportunidad se compartirán algunas reflexiones a las que se pudo arribar con el análisis de las entrevistas realizadas a docentes, de quienes también se hizo un seguimiento exhaustivo con observa-

ción de sus clases. Son docentes de lenguaje, de educación primaria y de bachillerato, que enseñan prácticas de escritura en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, institución educativa adscrita a la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia). Como criterio para la selección de los y las docentes se contempló que tuvieran el mismo nivel de formación, tanto en las ciencias de la educación como en el conocimiento especializado del lenguaje. Ingresaron a la institución a través de un concurso de mérito abierto y la mayoría supera los diez años laborales vinculados de planta a la Universidad, y se encuentran en un mismo rango generacional. La formación académica con la que cuentan es de maestría, con centro de interés en los procesos de enseñanza de la lengua materna (español) y la literatura. De igual forma, se tuvo en cuenta la accesibilidad y el contacto que se tiene con ellos y ellas en el lugar donde se desarrolla la investigación.

Las entrevistas tuvieron la intención de relevar las narrativas de los y las docentes frente al proceso de formación de los y las estudiantes en relación con la enseñanza de la escritura, y los imaginarios que construyen frente a lo que piensan que debería tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza. De igual forma, se pretendió escuchar las narrativas sobre el cuerpo y la escritura, considerando la vinculación con las estéticas escriturales y los modos corporales que están presentes en el aula de clase.

Funcionaron como un dispositivo narrativo que dio lugar a que cada docente reconstruyera, relatará y reflexionara sobre y desde sus prácticas pedagógicas. A partir de las preguntas, en un primer momento se les permitió ir haciendo una remembranza de su historia de vida en relación con los procesos de aprendizaje de la escritura desde sus diversos contextos, y en un segundo momento, la reconstrucción de su trayectoria laboral y la relación con las experiencias pedagógicas desde el presente de cada docente, contemplando con ello las representaciones, sensibilidades y emocionalidades vinculadas a lo cotidiano desde los ordenamientos temporales.

Se contemplaron tres procedimientos en la aplicación de las entrevistas: la atención flotante de las entrevistadoras, la asociación libre que proporcionaron los y las docentes y la categorización que se estableció en una primera instancia de estas asociaciones. Como plantea Rosana Guber (1996), la premisa es que si bien solo se puede conocer desde el bagaje conceptual y el sentido común, se va en busca de temas y conceptos que los y las docentes expresan por asociación en el momento en que el diálogo ocurre, de modo que ellos y ellas, con el límite de los ejes que organizan las preguntas y la guía de pautas que se les ofrece, van estableciendo sus prioridades en los modos en los que responden, de acuerdo con cómo reciben las preguntas y las maneras de preguntar, donde se revelan los puntos problemáticos de su realidad social tal como la perciben.

Las categorías surgen del reagrupamiento de las preguntas y se enfocan en destacar el aspecto biográfico y la trayectoria en el proceso de formación de los y las docentes, las consideraciones y sentidos sobre la enseñanza de la escritura en lengua materna —la escritura, el cuerpo y el espacio— y las prácticas de enseñanza de la escritura en general. Las categorías están sustentadas sobre el enfoque biográfico narrativo (Muñiz Terra, 2012), el cual permite contemplar la variabilidad del tiempo (retrospectivo) y el espacio en la configuración de sus imaginarios, subjetividades y percepciones; al igual que la influencia que ha tenido la generación en la cual se encuentran inmersos los y las docentes participantes de la investigación, las normas sociales e institucionales en el ámbito laboral y los valores que se han establecido en las relaciones, articulando con ello elementos objetivos y subjetivos a lo largo de la misma

Cada entrevista fue significativa y permitió que los y las docentes pudiesen expresar aquello que solo llevaban en su recuerdo y sobre lo que en pocos espacios habían podido hablar, detectando qué elementos les marcaron su rumbo profesional. Dos docentes manifestaron que se convirtió en un espacio catártico porque lograron hablar de

su historia, de sus temores, de sus trayectorias y de sus pasiones; en especial, fue muy significativo recordar a sus madres, quienes fueron sus primeras maestras a la hora de aprender a escribir.

Narrativas docentes

La escritura es la pintura de la voz.

Voltaire

Teniendo en cuenta la primera fase de sistematización y análisis de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo y con ellas las construcciones narrativas de los y las docentes, se presenta una serie de reflexiones que se estructuran considerando las características de las familias y su relación con la escuela (¿cómo aprendieron a escribir?, ¿cómo le enseñaron a escribir?); la visión del cuerpo en los contextos escolares; la relación de las estéticas escriturales, la sensibilidad y el cuerpo, y la importancia del cuerpo, el espacio y la escritura en la escuela con relación a los cambios históricos producto de la pandemia y la pospandemia. Estas narrativas articulan tanto sus propias trayectorias escolares y de formación de profesorado, como sus propias prácticas de enseñanza y sus visiones sobre sus estudiantes.

En el primer conjunto de narrativas se señala que los y las docentes que se entrevistaron aprendieron a escribir gracias a la intervención de los integrantes de la familia como contacto inicial con las letras narradas, anterior a que ingresen a los procesos de escolarización formales, y posterior a ello, la escuela como primera institución por la cual transitaban su nivel primario. Los primeros encuentros estuvieron signados por una relación de afecto marcada por la intervención de las madres, tías o hermanas, quienes en aquel momento eran las llamadas a cumplir con la labor de iniciar a niños y niñas de la familia en sus primeras letras, puesto que la mayoría de ellos y ellas tenían padres ausentes o que se dedicaban al trabajo en jornadas completas, para llevar el sustento a sus hogares. Graciela Morgade (1997) hace

hincapié en la capacidad educadora de la mujer en relación con sus disposiciones maternas y el poder de otorgar los primeros elementos simbólicos en cuanto a las relaciones sociales, el encuentro con el otro y el encuentro con el conocimiento. Se le otorga esta función a la madre porque dadas las condiciones de división sexogenérica del trabajo, es a la que se le asignan las tareas de cuidado y por ende es la que se encuentra en casa la mayor parte del tiempo y está al cuidado de los hijos; en otro caso es la única que responde por el núcleo familiar la mayoría de las veces por ausencia del padre.

Las familiares educadoras mediaban en sus hogares en los primeros años de vida, etapa anterior a la escolarización, el conocimiento de la palabra y la letra a través de la oralidad y la oralitura². Se utilizaban cuadernos a modo de bitácoras donde escribían canciones infantiles que ellas sabían o que más adelante irían aprendiendo en la escuela. La evocación llevó a que una de las docentes manifestara su sentimiento frente a su madre educadora que ya no se encuentra con ella:

... recuerdo mucho que sin nosotros saber muy bien leer ni escribir teníamos conciencia de ese cuaderno y ella lo sacaba... Vivimos en un pueblo hace muchos años, yo era muy pequeña, y recuerdo que en ese pueblo se iba la luz, en un pueblo del llano. Ese era un momento bonito, porque cuando no había luz me sacaba el cuaderno, entonces cantábamos lo que mi madre había escrito, era como para pasar el momento. La intención no era que aprendiéramos si no era como para estar ahí con nosotros, sí para pasar allí ese momento (Parra, L.³ Fragmento de entrevista, 5 de octubre de 2021).

² La oralitura comprende las formas artísticas de la literatura con las características tradicionales propias de una comunidad y el juego de la palabra desde la oralidad.

³ Se mantienen los nombres propios de las personas entrevistadas debido a que al momento de acordar las pautas de anonimato, prefirieron tomar la opción de mantener sus nombres.

Estas familiares educadoras buscaban instrumentos que les permitieran mediar ese acercamiento inicial al proceso de escritura, como es el caso de otra docente cuyos primeros años de vida transcurrieron en los campos colombianos, donde su mediadora se proveía de tizones de carbón y le permitía hacer sus primeros garabatos en el piso; así de manera imitativa la madre-formadora la conducía a recrear las primeras letras. Posteriormente a ello se utilizaron bolas, palos o aquellos elementos que les proporcionaba la misma naturaleza para crear algunas palabras cercanas a su entorno. Recuerda que gozaba escuchando a su madre con este tipo de acciones, en las cuales el cuerpo en movimiento era vital para recrear las rondas, los refranes y los juegos populares de su medio y por ello rememora con gran afecto ese acercamiento de escritura. A la luz de los planteamientos de Mandoki (2008), se puede afirmar que la estética que fueron desarrollando las familiares educadoras es inseparable de las condiciones socioculturales, dado que la cultura, que determina la percepción del espacio, el tiempo, el cuerpo y las emociones, antecede a las expresiones del cuerpo y los afectos que desencadenaron el primer acercamiento a la escritura, de manera que las abstracciones conceptuales y las convencionales culturales se fueron configurando de una forma *a priori* desde la sensibilidad y la estética.

Desde el punto de partida de la pregunta ¿cómo aprendieron a escribir?, seguido a ese primer encuentro mediado por las familiares, surge en los relatos el contacto del docente con la escuela. En las narrativas de la trayectoria de vida se encuentra la misma relación con un modelo femenino, mujeres que son medidoras en sus aprendizajes y ayudan a la formalización de los procesos escriturales. La totalidad de los y las docentes que entrevistamos aprendieron sobre el modelo silábico propuesto por los pedagogos Federico Gedike y Samiel Heinicke, quienes se centran en el aprendizaje de las vocales y las consonantes, con modelos simbólicos de representación abstracta y mecánica repetitiva. Los instrumentos didácticos que utilizaban las maestras de los

y las docentes eran la “Cartilla Nacho” o “Coquito lee”,⁴ y algunos usaban pequeños cuentos o libros que solo podían ver en las escuelas o bibliotecas. La llegada a la escuela fue un encuentro con el pupitre y el tablero, materialidades que los/as llevaban a estar la mayor parte del tiempo sentados/as, y donde la única posibilidad de movimiento que tenían por fuera de los límites del pupitre era a la hora del recreo, cuando se dedicaban a caminar, correr o saltar. Solo en la educación secundaria empezaron a buscar nuevas formas de encontrarse con la lectura y la escritura, algunos/as de ellos/as con la literatura.

En las entrevistas se hacen presentes menciones a que la mediación de una o un docente los y las llevó a encontrar un gusto especial por los libros y la escritura, conduciéndolos/as, a su criterio, a buscar su interés profesional por la docencia y la enseñanza del lenguaje:

Yo tuve una profesora que se llamaba Sofía de español de noveno a once, yo la admiraba mucho, me parecía que la clase era muy chévere. Ella era una profe muy equilibrada ósea era rigurosa, pero amable también, era divertida, en fin, yo ya sabía que quería algo con un lenguaje, pero con ella descubrí que quería ser profesor. Quería ser profesor como ella (Maussa, Ch. Fragmento de entrevista, 21 de octubre de 2021).

Un caso similar se encuentra en otra entrevistada, a quien un docente de literatura le abrió un camino a la escritura centrado en el gusto:

Siento que mis escrituras siempre fueron flojas, hasta que llegó un profesor y entonces me motive a escribir y me acuerdo que yo escribí un ensayo, de los libros que más me ha gustado y me motivó, digamos que me llevó a buscar en la literatura algo que representara lo que yo sentía y *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Ese es mi libro, pues me abrió las puertas a la literatura,

⁴ Cartillas utilizadas por los docentes colombianos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en las décadas de los setenta y ochenta.

fue muy bueno y fue con el profesor, entonces yo hice un ensayo. Y eso es algo que fue muy bien, el profesor me felicitó y desde allí me motivé a leer más y escribir los ensayos que nos ponían en el colegio y la universidad, no de más, de pronto en algún momento intenté escribir una especie de diario (Vargas, N. Fragmento de entrevista, 20 de octubre de 2021).

Los y las docentes transitaron por diversas experiencias que les permitieron ir hallando su interés por la docencia y especializarse en el lenguaje, y es cuando inician el camino laboral que los ubica en otro plano en la escuela. Esto los lleva a construir y reconstruir sus modelos de enseñanza teniendo en cuenta las instituciones educativas, los intereses de las mismas y los aprendizajes que iban adquiriendo en el contacto con los estudiantes. Comenzaron enseñando con los modelos fonéticos y silábicos, que fueron con los que en su momento también fueron aprendiendo, pero con el tiempo reconocieron otras visiones y modelos, como la enseñanza del método natural o la combinación de algunos modelos que abrían camino a otras formas de concebir la comunicación, la argumentación y la significación de la escritura a los y las estudiantes. Los y las docentes han intentado en sus diferentes didácticas para la enseñanza de la escritura el tránsito paulatino del giro lingüístico al giro narrativo (planteado por Rorty, 1967). Es decir, prima la construcción narrativa en la cual se relacionan las sensibilidades, los espacios y los modos corporales de estar y ser más allá de las construcciones de corte lingüístico que se han mencionado en los modelos anteriores, en las que predomina la estructura desconociendo la experiencia de las narraciones previas (si bien en la fase de reconstrucción de textos, las representaciones lingüísticas recuperan otro sentido y se establece allí una estrecha relación con los hechos del mundo).

Aunque excede la incumbencia de este capítulo, en este punto no está de más aclarar que la interpretación de las entrevistas debe hacerse necesariamente en articulación con los registros de observación participante, dado que para la construcción del análisis de investiga-

ciones como esta, es vital reconocer el microanálisis y los metadisursos provenientes de la observación directa que se hizo de las clases y las narraciones de los y las docentes en relación con el cuerpo, la cultura y la reproducción social de la escritura en el aula, para pensar desde allí la escuela (Clemente y Milstein, 2019), así como, desde una visión crítica, el lenguaje para una sociedad inclusiva y diversa.

En cuanto a la segunda de las dimensiones que se abordó en esta narrativa, se les preguntó a los entrevistados y las entrevistadas sobre el lugar del cuerpo y el espacio en los contextos escolares, frente a lo cual manifestaron que el cuerpo es un tema que no fue abordado en su formación inicial y mucho menos universitaria.

El reconocimiento de los y las docentes está dado en el contacto directo en el aula, en los diálogos con otros maestros y maestras, al igual que por la experiencia misma que les ha proporcionado su ejercicio docente. Han reconocido la importancia del afecto y la sensibilidad cuando se encuentran con el otro; la mirada de los y las estudiantes es un factor que les permite entender con quiénes se encuentran en el día a día, y a su vez cómo debe ser actuar frente a los niños, niñas y jóvenes. Año a año comprueban que el tema del cuerpo y las corporalidades no es exclusivo de las áreas de educación física y las artes, sino que las lenguas y las ciencias de la comunicación —entre otras áreas— cumplen un papel fundamental en su reconocimiento; lo mismo sucede con el espacio, el lugar donde se está y se es.

Las narrativas permiten identificar las diferentes visiones y posturas que tienen los y las docentes en cuanto a la relación entre cuerpo y escuela, y cómo a través del tiempo han venido consolidando sus reflexiones en el contacto directo con el aula. Es por ello que algunos/as entienden que la concepción de cuerpo en el aula solo está dada en su expresión y movimiento frente a los y las estudiantes, observando al cuerpo desde la dinámica de lo cinético —es decir, al movimiento por sí mismo (Mandoki, 2008)— como se ilustra en las siguientes líneas:

Recuerdo incluso tanto un día un niño que me dijo que yo lo asustaba, porque yo le abría mucho los ojos “profes es que tú me asustas, porque es que abres así esos ojos y no me gusta”, entonces empecé a sentir que alguno les daba miedo a otros les captaba la atención, entonces empecé a como a moverme tal vez más, normalmente, pues, tiendo a ser expresiva no extrovertida es diferente, porque yo no soy extrovertida o más bien tranquila. Pero cuando estoy en confianza, soy expresiva con la cara y con los gestos. Me gusta reírme. Sonreír no reírme si no sonreírles a los niños, y empezó a notar que eso era importante y yo empecé a leer en ellos también ese tipo de cosas (Parra, L. Fragmento de entrevista, 5 de octubre de 2021).

Otra docente reconoció la importancia del cuerpo frente a las que se consideran buenas posturas que se deben tener en el pupitre, y cómo ellas desde allí ayudan a los y las estudiantes a que usen el cuaderno de buena manera, manifestando que así se aprende a escribir mejor, y reconociendo desde esta perspectiva la buena utilización del espacio y el cuerpo en relación con el pupitre y el cuaderno. Otra de las docentes entrevistadas estableció que el lugar del cuerpo en la escuela depende del uso de los sentidos y la relación que se puede establecer con los espacios. Se prepara el cuerpo para que se enfrente a escribir; un cuerpo relajado y una mente tranquila permitirían que el estudiante pueda disponerse a escribir:

Salir, por ejemplo, en busca de un espacio verde permitirle crear su momento a solas, porque la escritura, creo que también necesita de la soledad, como dice Paul Auster, entonces procurar la soledad, procuraba entonces darles como eso, porque estando todos allí, acumulados en un salón. Es súper complejo, entonces buscaba los pocos espacios verdes del colegio, porque allá todo era en cemento, entonces en esos espacios verdes se escribía, en el proceso no sólo era tener papel y lápiz, sí no que estuviese cómodo, que se sientan bien y que te encontraran, cuando uno se encuentra con

uno escribe poéticamente (Vargas, N. Fragmento de entrevista, 20 de octubre de 2021).

El cuarto docente entrevistado estableció una relación directa entre el espacio y el cuerpo en el aula de clase:

... a mí me parece que lo puedo relacionar con el espacio, siempre he tratado de romper los espacios naturales del aula, esas filas, yo nunca he hecho filas, he usado otros esquemas, sobre todo como el círculo, como una mesa redonda etc. O trabajar en grupos y que se distribuyan por el salón o trabajar afuera. Es decir, para mí es fundamental lo del espacio, porque, como te digo, mi gran lucha es la de romper con esa rigurosidad que tiene la escuela y es desde allí que los cuerpos de los niños y los jóvenes se libera, aún más los maestros también nos liberamos de esa rigurosidad y esas formas esquemáticas que la misma educación nos ha impuesto y las que algunos maestros quieren preservar (Maussa, Ch. Fragmento de entrevista, 21 de octubre de 2021).

Esta parte lleva a recordar a Diana Milstein y Héctor Méndes (2013) cuando reflexionan sobre los cuerpos en el espacio escolar y cómo estos se hacen significativos en tales contextos en la medida en que los vamos comprendiendo junto a los movimientos y el dualismo que se establece entre el cuerpo y la mente. En línea con el análisis realizado, se podría pensar que el cuerpo para los y las docentes es dado como un lugar de relaciones que se movilizan en el adentro y el fuera, y el aula de clase es un lugar de adentro, un mundo con su propia *performance*, mientras que el afuera de la escuela es otro espacio caracterizado por otras *performances*, que se reconstruyen a diario.

En las narrativas abordadas se reflexionó sobre la relación de las estéticas escriturales, la sensibilidad y el cuerpo. Los y las docentes consideran que no es posible desligar la sensibilidad porque forma parte de la esencia humana: todo acto está mediado por lo sensible y a

su vez influye sobre lo corpóreo, y esto de forma indiscutible moviliza las acciones dadas en la escritura y las estéticas mismas. No es posible expresarse solo con las palabras, refieren dos docentes: el cuerpo también es un referente, también habla y escribe, el cuerpo escribe su historia de vida.

Los y las docentes consideran que la imagen es un elemento fundamental de las estéticas escriturales y el desarrollo de las sensibilidades:

... desde las imágenes se puede por un lado, sensibilizar al estudiante; por el otro lado, revisar esa sensibilidad, si, entonces una imagen vale más que mil palabras, podríamos decir sí entonces la imagen no te está diciendo nada entre comillas con palabras, pero el niño puede sacar muchas cosas que decir, desde allí se concerta lo que yo pienso con él lo que el otro piensa, pues hay un mundo posibilidades por las que pasa la lectura y la escritura, eso permite que se evolucione ese pensamiento sensible (Camelo, C. Fragmento de entrevista, 8 de octubre de 2021).

De igual forma, las escrituras se convierten en un catalizador de la vida misma, que se expresa, se siente; los estudiantes y las estudiantes, los docentes y las docentes mediante la escritura se convierten en autores/as y en actores/actrices, y a través de personajes de ficción, por ejemplo, logran expresar aquello que no es posible decir, poniendo en juego la sensibilidad y el movimiento de los cuerpos. Los y las docentes que entrevistamos consideran que no existe un solo cuerpo cuando se escribe, pueden existir miles según los personajes y las acciones que se logren construir. Asimismo, mencionan en las reflexiones narrativas que es posible crear un modelo de enseñanza de la escritura que pueda vincular las corporalidades y las sensibilidades; que hay que atreverse a cambiar el mundo; las circunstancias mismas están imponiendo unos cambios y la escuela no puede estar alejada de ellos. Por el contrario, esta sería una oportunidad valiosa para reconocer que hay otras formas de aprender y enseñar desde lo cotidiano.

Por último, se planteó a entrevistados y entrevistadas una serie de preguntas que llevaron a reflexionar sobre la importancia del cuerpo y la escritura en la escuela en relación con las condiciones de vida y las transformaciones producidas en la pandemia y la pospandemia. Frente a la situación que atraviesa el mundo y los cambios abruptos de formas de trabajo en la educación, los y las docentes detectan que inevitablemente se modifican las formas de ver los procesos de lectura y escritura. Si bien sostienen que la esencia y los principios propios de formación en el lenguaje y de los procesos de enseñanza de lectura y escritura no cambiaron, las formas y las didácticas tenían que transformarse y adaptarse a las nuevas apuestas de la virtualidad. Esto llevó a que cambiaran las maneras de acercarse a los y las estudiantes, modificaran sus formas de enseñanza y sobre todo iniciaran un proceso de autoformación en herramientas digitales, obligados a buscar instrumentos y recursos —páginas web especializadas, juegos interactivos, entre otros— para llegar a cada uno de los niños, niñas y jóvenes.

Se encontraron muchas limitaciones y dificultades, como lograr incentivar a quienes se encontraban al otro lado de la pantalla. Una cuestión que destacan es que las cámaras apagadas impedían saber lo que pensaba, sentía o anhelaba el que estaba al otro lado; los y las docentes no obligaban a tenerlas prendidas porque consideraban que eso formaba parte de la intimidad de los y las estudiantes y de sus hogares; algunos mencionaron que con ellas se invaden los espacios íntimos. Las corporalidades cobraron otra forma, reconocieron que podían existir otras maneras de escribir, y hoy en día, cuando se retorna a la presencialidad, siguen considerando la importancia de revisar las diversas formas de escritura y estiman que es posible concebir que hay formas estéticas de trabajarlas. Así cobran relevancia las creaciones cinematográficas, los *podcast*, los juegos corporales, y sobre todo se introduce el debate pedagógico sobre la función del aula de clase como espacio físico, y el uso del cuaderno y el lápiz en relación con la entrada de los aparatos tecnológicos.

Se reconoce que las habilidades escriturales se modificaron en la virtualidad en medio de la pandemia; no se lograban reconocer los avances en los niños y niñas de menor edad, de cursos de la primaria: siempre estaba de mediador el padre o la madre. Aunque muchos de estos adultos jugaron un papel preponderante, otros invisibilizaron a los mismos niños y niñas y asumieron el papel de estudiantes; así, se encontraban producciones que distorsionaban el proceso cognitivo de ellos y ellas: *“todo era perfecto”*, fueron las palabras de los y las docentes. Entonces, cuando se llegó de nuevo al aula se encontraron con realidades distintas, se inició un nuevo camino de reconocimiento de los y las estudiantes, que pedían el celular y los aparatos tecnológicos como sus mediadores escriturales.

Hablar del cuerpo, de los espacios y la escritura en esta nueva fase de pospandemia es entrar en un terreno incierto, un terreno que se ha de descubrir, analizar, crear o recrear, y es desde allí que se ha de generar una nueva apuesta en la educación, que deberá mutar, así como va cambiando el mundo.

Consideraciones finales

Las reflexiones y las narrativas que se presentaron fueron el primer acercamiento de las indagaciones producto de las entrevistas que se hicieron a los y las docentes. Se espera poder contrastar con el segundo instrumento de recolección de información —el diario de observación participante de las diferentes clases de español (lengua materna)— y establecer desde allí una matriz de articulación y un acercamiento a las narrativas de los y las docentes.

Es significativo reconocer en esta parte que el trabajo de investigación en el campo es una instancia importante y un privilegio para la producción de conocimiento, porque permite el intercambio y el reconocimiento de la experiencia de interlocutores e interlocutoras, sus trayectorias de vida, su posicionamiento social, los lugares desde los cuales se sitúan los y las docentes. Las investigadoras constatan que

hay diferentes modos de pensar y sentir sobre lo cotidiano, a tono con lo propuesto por Pierre Bourdieu (1991), y se reconoce que hay modos de caminar sobre un mismo cotidiano.

Quedan entonces por develar las miradas, los puntos de asociación y disociación sobre el cuerpo, el espacio, las sensibilidades y las estéticas de la cotidianidad de las aulas. Es aquí donde las investigadoras entran en una emboscada escritural —como bien lo enuncia Pizarnik (2018)—; se convierten en rehenes atrapadas en las memorias de los y las docentes; sus recuerdos y vivencias se han de apoderar de la palabra y la memoria y desde allí podrán descubrir en ello los nuevos caminos, que serán muerte y vida, alegría y tristeza, claridad y oscuridad, de aquellos cuerpos que circulan por los corredores y las aulas, y marcarán como un latente reloj las esperanzas de una escritura viva que permita construir una mejor sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1991). El habitus y el espacio de los estilos de vida. En *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (pp. 169-192). Madrid: Taurus.
- Castillo Ballén, S. (2015). Una mirada sobre el giro corporal en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10 (1), 9–15.
- Clemente, Á. y Milstein, D. (2019). Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina. *PTCEDH*, 15 (2), 1–17.
- Guber, R. (1996). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial.
- Mandoki, K. (2008). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Milstein, D. y Méndes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143–161.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”. En G. Morgade (Comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930* (pp. 67–114). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 2 (1), 36–65.
- Pizarnik, A (2018). Tu voz. *Blog Mariposa del 67*. Recuperado de <https://mariposadel67.com/2018/08/24/tu-voz/>
- Rorty, R. (1967). *El giro lingüístico*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.