



El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela

The Story From the Body: A Creative Practice to Inquire
About the Teacher and to Wonder for School

Contos do corpo: a prática criativa pra questionar
pelo professor e perguntarse pela escola

Raimundo Villalba Labrador

Raimundo Villalba Labrador¹

1. Maestrante de la Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Francisco José de Caldas. Especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Maestro Normalista Superior. Actualmente labora como docente de la Secretaría de Educación Distrital. Bogotá-Colombia. Correo electrónico: raimundovillalba@gmail.com

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2014 / fecha de aprobación: 4 de febrero de 2015

Resumen

Ante los discursos y prácticas hegemónicas que circulan en el contexto escolar se propone el relato desde el cuerpo como práctica analítica y creativa para indagar por el maestro y preguntar por la escuela. En los maestros se van encarnando los discursos y las prácticas cuya reproducción define el estilo y la manera como se habita la escuela, comúnmente, desde prácticas de poder y control. Relatar desde el cuerpo evidencia este tipo de relaciones encarnadas en los sujetos y posibilita ver la diversidad y la diferencia, que contribuirán a pensar de otra manera la escuela.

Palabras clave: *Relatos desde el cuerpo, Práctica Analítica Creativa, maestro, escuela.*

Summary

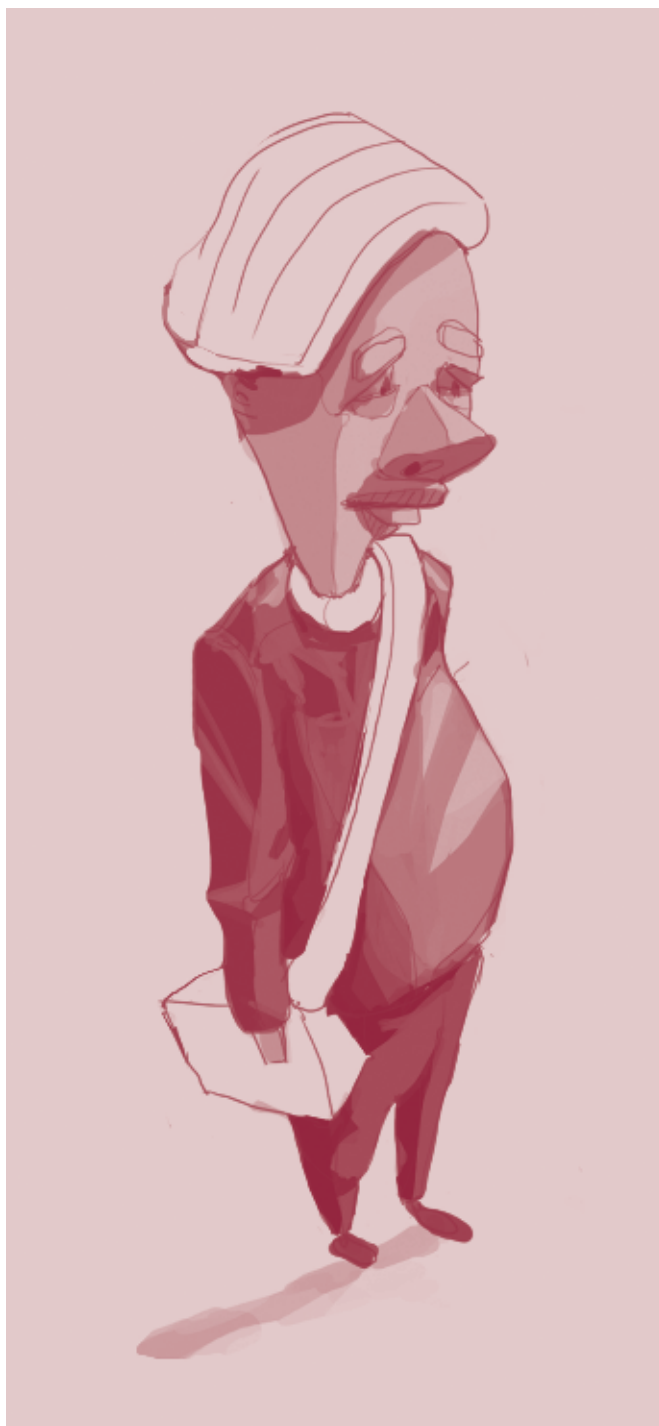
Given the hegemonic discourses and practices circulating in the school context, the story is proposed from the body as Creative Analytical Practice in order to inquire about the teacher and to wonder about the school. Among teachers the discourses embody and the practices whose reproduction defines the style and the way the school is inhabited, commonly from practices of power and control. Storytelling from the body evidences such embodied relationships in individuals and allows to see the diversity and the difference that will contribute to think school otherwise.

Key words: *Stories from the body, creative analytic practice, teacher, school*

Resumo

Dadas as discursos e práticas hegemônicas que circulam no contexto escolar da história é proposto a partir do corpo como analítico e criativo para saber sobre o professor e pedir para a prática escolar. Na professores vai encarnar os discursos e práticas cuja reprodução define o estilo ea forma como a escola é habitada comumente de práticas de poder e controle. Relacionar evidência do corpo tais relações incorporados em indivíduos e permite ver a diversidade ea diferença, o que irá contribuir para pensar o contrário escola.

Palavras chave: *Contos do corpo, a Prática Analítica Criativo, professor, escola.*



Introducción

“Me asombro hoy pensando que, salvo rarísimas excepciones, nunca supe nada de mis profesores. ¿Quiénes eran? ¿Cómo eran? ¿Cuáles eran sus ilusiones, sus fracasos, sus esperanzas? Jamás me abrieron sus almas”.

Viktor Frankl (2014).

Somos parte de un mundo cultural que no creamos, pero en el que sí tenemos la posibilidad de cuestionar e intervenir. Al nacer, el mundo cultural estaba ahí y correspondía a nuestras familias y a la escuela hacer el ejercicio de transmisión e inserción de nosotros como cuerpos a las dinámicas políticas, económicas, sociales y religiosas de nuestro entorno sociocultural.

Cada nuevo niño recibe cuidados y vive experiencias que lo hacen humano de la forma como este evento se entiende allí donde le ha correspondido nacer. Por diversas vías le serán transmitidos conocimientos, formas de hacer y de pensar, sentimientos y un *ethos*, que lo harán miembro de su comunidad (Pedraza, 2011, p. 15).

En la escuela popular colombiana se materializó el proyecto antropológico moderno (2011) con prácticas, discursos e ideologías correspondientes a un pensamiento hegemónico y colonial occidental, el cual, tuvimos que aprender por la convicción de que la vida de los seres humanos puede ser modelada para lograr su plenitud y, por ende, el de la sociedad. En consecuencia, nos tocó la tarea de asumírnos en medio de las tensiones de un contexto popular “propio” y un sistema-mundo-moderno (Wallerstein, 1999) que se encarnó en nuestro espacio más íntimo: el cuerpo.

Entonces, se definió el sistema metodológico para la enseñanza por medio de leyes y políticas que regulaban su funcionamiento y proyectan los perfiles de quienes habitan el espacio escolar: maestro, estudiantes, horarios, reglamento, pedagogía, organización, comprobación, inspección y vigilancia. Los docentes no escaparon a este proyecto de producción corporal occidental, porque en sus manos se contemplaban el poder de la reproducción de estos perfiles en masas a través de la escuela. Así, el docente es el cuerpo ejemplo de este ideal moderno cuyo perfil, preferiblemente, se condiciona a una vida ejemplar: casado, heterosexual, disciplinado, trabajador, sabio... Afirmado, interiorizado y multiplicado por los sujetos en las interacciones cotidianas de la escuela. “El cuerpo también se enseña y se aprende, sin la mediación del orden discursivo, es decir de manera directa, a través de prácticas sociales cotidianas y concretas” (Tarruella y Rodríguez, 2008, p. 2).

Ante los discursos y prácticas hegemónicas/universales que se vivencian y circulan en la escuela se proponen los relatos desde el cuerpo como prácticas locales que dan cuenta de la experiencia de vida de los maestros y hacen resistencia a los grandes metarrelatos, cuyos discursos totalizantes y multiabarcadores pretenden dar respuestas universales a toda contingencia de la condición humana. Los relatos desde el cuerpo son una alternativa de reconocer diversas posibilidades del *estar* y *ser* en la escuela y restituyen el conocimiento subalterno y local. De esta posibilidad del relato nos ocuparemos en este artículo, como práctica analítica y creativa para indagar por el maestro y preguntar por la escuela.

El relato local como práctica creativa decolonial



Ante los relatos hegemónicos, se propiciaron los relatos locales como acción decolonial que restaura la representación y la narratividad, propia de quienes habitan las instituciones humanas y padecen los discursos totalizantes que pretenden dar respuestas universales a toda contingencia de la condición humana.

El nuevo imaginario relaciona identidad mucho menos con mismidades y esencias y mucho más con narraciones, con relatos; para lo cual la polisemia en castellano del verbo contar es

largamente significativa. ‘Contar’ es tanto narrar historias como ser tenidos en cuenta por los otros. Lo que significa que para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración, ya que ésta no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos. Tanto individual como colectivamente —pero especialmente en lo colectivo— muchas de las posibilidades de ser reconocidos, tenidos en cuenta, contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la veracidad y legitimidad de los relatos en que contamos la tensión entre lo que somos y lo que queremos ser (Barbero, 2001, p.7).

Los relatos locales, como narraciones y representaciones propias de quienes viven sus realidades, resisten ante la violencia simbólica capitalista, emancipadora, colonial, hegemónica y moderna. En lo popular, se crean y circulan diversidad de imágenes verbales, sonoras, visuales, corporales... que dan cuenta de los intercambios sensibles, cotidianos y del conocimiento local de sus habitantes en diferentes manifestaciones (sensible, intuitivo, experiencial, ancestral, etc.) para incidir en las condiciones de vida de los individuos y las colectividades. El relato desde lo sensible, la sensibilidad como apertura de la estesis (Mandoky, 2006), juega un papel importante al permitir crear narrativas desde el sentir y el habitar. Otras formas de contar la historia y condensar la experiencia vivida en memoria.

Si es a través de la imaginación que hoy el capitalismo disciplina y controla a los ciudadanos contemporáneos, sobre todo a través de los medios de comunicación, es también la imaginación la facultad a través de la cual emergen nuevos patrones colectivos de disenso, de desafección y cuestionamiento de los patrones impuestos a la vida cotidiana. A través de la cual vemos emerger formas sociales nuevas, no predatorias como las del capital, formas constructoras de nuevas convivencias humanas (Citado por Barbero, 2001, p. 10).

El relato, como acto creativo, es la voz de los sujetos, la experiencia narrada, los descubrimientos, vivencias, tropiezos, encuentros y percepciones del mundo materializado en palabra, imagen, sonido, gesto o acción. El relato, como creación de signos, da cuenta de los trazados que vivió el sujeto en su contacto con el mundo, con la cultura, los ideales y su propia realidad. Memorias narrativas del caminar por el sendero de lo cultural.

El relato como instrumento de socialización de nuestra experiencia se teje con la experiencia de otros y va construyendo una historia colectiva y una comunidad del sentir. El relato que nos cuenta, muestra lo que somos, lo que vivimos, sufrimos, gozamos y las luchas que hemos tenido ante las disposiciones de mundo donde crecimos. Asumir la tarea de-colonial es visibilizar, desafiar, derribar y transformar las estructuras sociales,

Tenemos encarnada la dualidad categorial occidental con la que nos han formado y juzgado, que muchas veces, sentimos la necesidad de contarla, narrarla, dibujarla, poetizarla, pintarla, danzarla, dramatizarla, cantarla, juzgarla, madrearla, burlarla, golpearla, llorarla, denunciarla, rechazarla, vomitarla, cagarla...

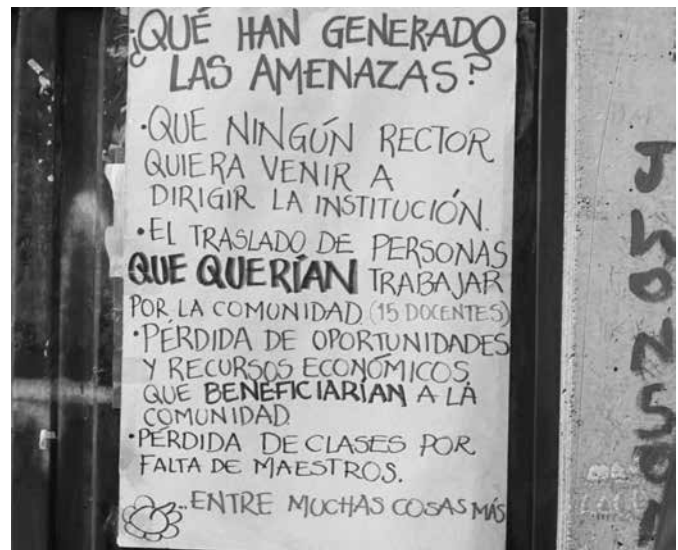
políticas y epistémicas de la colonialidad que posicionan grupos, prácticas y pensamientos en un orden y lógica en la que somos partícipes (Walsh, 2008, p. 56). Promover y circular experiencias de producción del conocimiento local a partir de relatos en sus diversas formas de representación, materialización y circulación, posibilitan estos quiebres.

Desde bien chiquitos nos maleducó el cristianismo y, en no pocos, reforzó después el marxismo: el bien y el mal, lo alto y lo bajo, lo blanco y lo negro, el orden y el desorden, la paz y el conflicto. Y ello en tal manera que toda diferencia importante se convertía automáticamente en ocasión de dominio: del adulto sobre el niño, del hombre sobre la mujer, del blanco sobre el indígena o el negro, del normal sobre el anormal, del verdadero Dios (mayúsculas) sobre los falsos dioses. Era toda otredad no asimilable o cooptable la que la mentalidad dualista legitimaba desconocer, despreciar y hasta destruir (Barbero, 2001, p. 8).

Tenemos encarnada la dualidad categorial occidental con la que nos han formado y juzgado, que muchas veces, sentimos la necesidad de contarla, narrarla, dibujarla, poetizarla, pintarla, danzarla, dramatizarla, cantarla, juzgarla, madrearla, burlarla, golpearla, llorarla, denunciarla, rechazarla, vomitarla, cagarla... Prácticas creativas para visibilizar lo visible, cuestionarlo, desincorporarlo o transformarlo de acuerdo a las necesidades de nuestra propia existencia.

La escuela como institución humana reproduce los estereotipos y hegemonías que se han arraigado a su ejercicio de socialización. Los discursos pedagógicos de ideal de estudiante, maestro y escuela promulgan un prototipo que excluye otras formas de ser y habitar la escuela. En los maestros se van encarnando los discursos y las prácticas cuya reproducción define el estilo y la manera que se habita la escuela desde prácticas de poder y control (Foucault, 2008; Mandoky, 2006 & Pedraza, 2011). De esta manera, los relatos desde el cuerpo evidencian este tipo de relaciones encarnadas en los sujetos y posibilita ver la diversidad y la diferencia que contribuirán a pensar de manera otra la escuela.

El relato desde el cuerpo como una práctica analítica creativa



Se expone, entonces, el relato desde el cuerpo, como una alternativa narrativa de indagación que visualiza y cuestiona los discursos hegemónicos incorporados en nuestro cuerpo, y contribuye a la producción de conocimiento desde la experiencia del docente investigador. La escritura narrativa, como práctica creativa-literaria, permite exteriorizar lo contenido en el cuerpo para visualizar la experiencia del docente en el contexto escolar e indagar la escuela.

Por lo anterior, se proponen los relatos desde el cuerpo, en esta indagación, como una *Práctica Analítica Creativa* (PAC). Expresión utilizada por Laurel Richardson “para designar aquellas prácticas analíticas que mezclan el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y que tienen como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa” (Feliu,

2007), como la autoetnografía, historias de ficción, poesías, textos performativos, escritura performativa, misterios, memorias, historias personales... Las *Prácticas Analíticas Creativas* son utilizadas por el etnógrafo analítico-creativo en la comprensión de las múltiples formas posibles de la vida humana (Denzin, 2013, p. 209).

Así, el relato como PAC nace como registro creativo de la reactivación de la memoria a partir de huellas en el cuerpo. Un dolor, un gesto, una arruga, una emoción, una percepción, una imagen, un recuerdo... de lo que aconteció son indicios para reconstruir la experiencia en narrativa. Los relatos contienen la experiencia y, al mismo tiempo, las reflexiones y emociones del maestro investigador que pueden hilarse a otros relatos del contexto escolar para crear conocimiento de la escuela. De esta manera, el conocimiento que se gesta de la experiencia, de quienes habitan la institución escolar se contrastan o reafirman con los relatos y prácticas hegemónicas que circulan en la escuela.

Una de las consecuencias más relevantes para el anterior argumento, es la importancia que adquieren las narraciones, dado que el conocimiento se encuentra entrelazado con las vidas concretas y las experiencias personales. Hasta el punto de que el conocimiento en sí, no deja de ser una narración más que participa en el mundo de las narraciones sobre la vida (p. 267).

Relatar desde el cuerpo como *Práctica Analítica Creativa*, además de ser un ejercicio de indagación y creación subjetiva, permite desenfocar la generalización para enfocarse en el caso único, construir conocimiento desde el recurso narrativo; la escritura en primera persona, posibilita el diálogo, la evocación y la experiencia emocional. “En resumen, contribuyen a redefinir el poder y

las instituciones sociales, dado que estas siempre están definidas a través del lenguaje. Aunque probablemente lo más importante de las Prácticas Analíticas Creativas es que son fáciles de leer” (268).

El relato desde el cuerpo: una mirada al docente y a la escuela



... Entre estos acontecimientos fue surgiendo el interés por la experiencia docente como experiencia vivida, sentida, que se va tejiendo en el cuerpo, en las memorias, en mí. Nos vamos cargando de emociones, sensaciones, imágenes, dolores, arrugas, gestos... del diario vivir y situaciones extraordinarias. Es así como se va dando el interés por reconstruir relatos breves, escuetos fragmentos de la experiencia vivida desde el sentir.



El cuerpo es nuestro primer territorio y lugar de poder colonial. Este se ha marcado en el transcurso de nuestras vidas; como lo cita Rico Bovio (1998), “el lugar primero por excelencia donde ocurre la cultura así como el lugar a través del cual la personalidad humana ejerce los intercambios sociales de la sensibilidad, del pensamiento, de la acción”. Nuestras experiencias culturales están encarnadas desde las prácticas hegemónicas y las prácticas populares, las cuales, se van registrando en el cuerpo como memoria de un ser modelado por su propia comunidad y agentes externos a esta (como los medios de comunicación y la publicidad). La experiencia acontece en el sujeto, en su cuerpo, es a través de sus sentidos como el sujeto sale al encuentro con el mundo cultural y es en su interior, en su proceso biológico, psicológico y espiritual en donde ocurre la afectación “en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera” (Larrosa, 2006, p. 90).

Por otro lado, la sensibilidad permite conocer y conocernos. Reconocer qué estímulos del mundo nos tocan y cuáles nos afectan, en qué tonos e intensidades, concentra la experiencia individual de cada persona. El cuerpo soporta la carga cultural, social y política de nuestra experiencia de vida por lo tanto, el cuerpo afectado no es solo la afectación carnal de la experiencia, sino la afectación integral de la persona a cualquier estímulo del entorno, puesto que, no tenemos cuerpo, somos cuerpo (Rico, 1998, p. 54), y nuestra experiencia se talla en la integridad de nuestro ser.

Entonces, pensarse como cuerpo cultural es un ejercicio de reconocimiento y mirada de sospecha a la acción colonial sobre sí mismo. Desde niños hemos sido modelados por estructuras que disponen de una percepción epistemológica y ontológica occidental. Desde esta mirada, nuestro hacer docente está cargado de discursos hegemónicos que direccionan nuestras prácticas de existencia. El relato desde el cuerpo, como evidencia de la vida, es el grito del sujeto que crea una fisura a las prácticas hegemónicas que habitan en su cuerpo y en su contexto local.

Relato 1: jueves 7 de febrero de 2013

Huellas en el cuerpo: Gestos de autoridad

Hoy sentí la necesidad de controlar mis impulsos, de tener la medida exacta de la voz, los gestos y la presencia en el aula como consecuencia de los muchos regaños que acontecieron ayer. De mis gestos faciales y corporales que simulaban la autoridad en el aula, el poder y el control de los estudiantes, el exceso para lo que algunos llamamos “dominio de grupo”.

El profesor Ray se pone
Furiosos cuando no traen los
Materiales y cuando no hacen
Nada se pone rojo y serio
Y le salen venas y arruga
La cara y grita mucho.
Gledy Mosquera. 502.

El profe se
pone rojo cuando
grita y tiene
una voz
muy gruesa y
le salen venas.

Maryori Xiomara. 502.

Aprendí en la escuela a ejercer la disciplina a través de la mirada. Lo aprendí, una vez, al observar a una maestra que se paraba en la puerta del salón, cruzaba los brazos a la altura del pecho y con el rostro serio, sin movimiento, contenía su energía para proyectarla al curso a través de su mirada. Luego, focalizaba su mirada a cada uno de los estudiantes que no se habían dado cuenta de su presencia en la indisciplina. Esa vez, me impresionó la fuerza de la mirada. Esta generaba respuestas en los estudiantes, de un momento a otro, ellos se iban organizando en el salón hasta quedar sentados en sus puestos, organizados por filas. Este ejercicio lo he evidenciado en otros maestros y en mí mismo. En ocasiones

*Se le arruga la nariz
Se pone rojo
Se le brotan las venas del cuello
Se le arruga las cejas
Abre mucho la boca cuando nos regaña
Se le saltan los ojos
Se mueve chistoso
Y grita mucho.*

Jelson Estiven Zamora. 502.

*El profesor se pone
rojo
Arruga la nariz
Se le salen las venas
Se pone triste...*

Johan Mateo. 502.

*Se te arruga la cara
Se pone rojo
Gritas muy duro y
A los cinco minutos
Se está riendo
Se te salen las venas y alza la ceja
Tuerse la boca.*

Lisdey Johanna Martinez.. 502.

no hay necesidad de pronunciar palabra, la mirada da la indicación y genera la respuesta esperada. Algunas veces, en la hora del descanso, me ubico en un lugar estratégico del patio para hacer “disciplina o vigilancia” pero cuando la mirada no funciona nace el grito, la voz en su volumen máximo para llamar la atención.

El cuerpo de la tradición docente se reproduce, se aprende y se incorpora. La presencia corporal del docente evidenciada en la voz, la postura, la mirada y los gestos se han aprendido en la escuela como prácticas estereotipadas de representaciones de autoridad. La enfática somática, acústica y escópica (Mandoky, 2006) están centrada en el control: se organizan los cuerpos en espacios y en filas, el cuerpo docente permanece de pie, se le admite el tono de voz alto, arruga el rostro y vigila a los cuerpos con una mirada fija que se proyecta sobre los otros. “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona, por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas, que permiten ver, inducen efectos de poder a aquellos a quienes va dirigido” (Tarruella y Rodríguez, 2008, p. 3).

Indagar por las huellas que ha dejado la experiencia del habitar la escuela en el cuerpo de un docente es el indicio para rememorar y construir relatos y conocimiento sobre la experiencia docente y la escuela. El relato anterior es un ejemplo de los posibles relatos que se pueden gestar de las múltiples y diversas experiencias que viven los docentes en la escuela. El relato desde el cuerpo evidencia los discursos y prácticas hegemónicas que se han encarnado en el cuerpo del maestro. La escritura y la reflexión para comprender la experiencia es el conocimiento que adquiere el maestro investigador para intervenir en su propia vivencia. La rigidez del cuerpo, su presencia seria entre la simetría de los espacios y el respeto marcado por la jerarquización social-escolar, hacen parte de la reproducción hegemónica de los cuerpos docentes. Esquema que ha incorporado el docente y que luego rompe entre la risa.

*Se pone rojo la
Cara se le arruga
Tiemblas mucho.*

Duván Monsalve Gómez. 502.

Cara: se coloca mucho roja y
Las cejas se le bajan y la
Voz le cambia y arruga la cara.
Tiemblan las manos y sube la voz.

Cuerpo: se coloca las manos en
el pecho o en la cintura.

Piernas: coloca el pie derecho,
lo voltea y se le brota un poco
Las venas de la frente. Tuerse la
Cara y la nariz.

Mi opinión

Me gusta cuando se pone bravo
Me da risa pero no me río.

Hasley Dallan Damian. 502.

Relato 2: Sin fecha.

Huellas en el cuerpo: Estereotipo ideal

De niño consideraba que ser maestro era una profesión muy importante y respetada. Esta idea la fui concibiendo cuando veía a mi mamá referirse a los maestros con respeto y admiración, situación que no pasaba con otras personas de mi contexto social ni familiar.

Apreciaciones similares, algunas más obsesivas, generan un alto grado de responsabilidad, compromiso social y cultural de los maestros hacia su comunidad. Aún se puede apreciar en el imaginario social la etiqueta vocacional, altruista, moral y conservadora del maestro cargada en su cuerpo como lo ejemplifica Gallego, para ser maestro:

Debe tener una vida reglada en relación con las pautas de conductas que se le imponen, además de ser un hombre capaz y de edad madura, debe tener una arreglada conducta y de honrados procederes. Constante, perseverante y de buena familia. Su vida, ejemplar y virtuosa, un hombre recto, buen súbdito y excelente padre de familia. Su abnegación y absoluta consagración a la patria son imprescindibles. Se recomienda que sea casado y mayor de 18 años y no puede padecer enfermedad crónica o contagiosa. Con todo, este debe ser un oficio para ejercer por vocación (Citado por Durango, 2013, p. 35).

Ser maestro es un cargo público expuesto al mundo, y el mundo, muchas veces, demanda de nosotros algo más que humano: un hombre con vocación y cualidades de apóstol (p. 46). De esta manera, se fortalecen y circulan las representaciones y los discursos sobre el perfil docente como modos de relación cultural y social válidos que incorporan los miembros en la escuela y en la sociedad. No somos apóstoles, aunque sabemos que formamos con el ejemplo, es necesario revisar y cuestionar los modelos de comportamientos sociales que ha de construir la actual sociedad, puesto que estamos aferrados a un pasado conservador y moralmente excesivo que normaliza las conductas de quienes habitan la escuela. No es en vano que los perfiles de los actuales docentes del distrito (Londoño et al. 2011) desencajen con estos ideales apostólicos, al reconocer la diversidad de cuerpos y realidades en la escuela, con los mismos derechos y deberes, con las respectivas responsabilidades éticas y profesionales.

Las distinciones filosóficas entre lo “ideal” y lo “real” y entre la “mente” y el “cuerpo” son muy antiguas y han generado, en términos generales, dos perspectivas dentro del contexto de la llamada filosofía occidental. Aquellos que han promovido la primacía de lo “ideal” o de la “mente” han tendido a afirmar que la distinción apunta hacia una realidad ontológica, y que lo “ideal” o la “mente” es más importante o más noble, o resulta superior a lo “real” o al “cuerpo”. Sin embargo, quienes han promovido la supremacía de lo “real” o del “cuerpo” no tomaron necesariamente la posición Inversa. En lugar de eso, plantearon que lo “ideal” o la “mente” no son esencias distintas sino más bien invenciones sociales, y que sólo lo “real” o “el “cuerpo” existen de verdad. En pocas palabras, suelen sostener que el concepto mismo de “ideal” o de “mente” es un arma ideológica de control, que pretende enmascarar la verdadera situación existencial (Wallerstein, 1999, p. 163).

Relato 3: Miércoles 19 de junio de 2013

Huellas en el cuerpo: miedo

Nos convoca otra vez el **miedo**.

Aquel sentimiento que ha venido apareciendo en los últimos años en la Institución. La experiencia de vivir y recordar aquellos maestros que fueron excluidos de su territorio escolar.

En estos momentos, la mayoría deseamos el traslado masivo, sentimos miedo de permanecer, de que nos quiten el **habla**, los **gestos**, el **movimiento**, el **cuerpo... la vida**.

Desde niño soñaba con ser **maestro** jugando con mis amigos del barrio a la **escuela**. Cuando estudié en la Normal, me dibujaron un ideal de escuela donde el amor y la convivencia eran el eje articulador de la enseñanza. Una escuela con jardines, aulas grandes, niños atentos y cariñosos, en una comunidad que me iban a agradecer mis esfuerzos. Recuerdo que algunos maestros contaban con orgullo hermosas experiencias de su profesión y como la comunidad lo reconocían de manera especial.

Ahora estoy aquí, como maestro de escuela, 11 años después de abandonar la Normal y no entiendo como la realidad vivida es tan distante a la narrada. Supongo que había historias de vidas no contadas, **mudas** y **desconocidas** en el programa curricular de formación de un futuro docente.

Este es el **relato** de mi experiencia, entre las tensiones del discurso **pedagógico** y mi **experiencia** vivida. Aquí ser docente, además de las acciones pedagógicas legales correspondientes, es salir a la calle de la localidad a exigir el derecho a la vida y al **trabajo**, es pedir seguridad a la policía, es hacer un **plantón** en la Secretaría de Educación, es salir por televisión en los noticieros amarillistas para **denunciar** nuestra situación, solicitar **protección** y atención.² Es recuperar nuevamente la **voz** mediante el **grito**, es tener la fuerza de voluntad de interrumpir lo que se ha construido por meses para decir: **¡no más!** Es quitarse la **bata blanca** y manifestarnos como humanos, como hombres y mujeres de **carne y hueso**, con sentimientos y sueños. Ser docente aquí es ser parte de un cuerpo docente en defensa de su lucha por **habitar** la escuela sin restricciones, ni amenazas.

Esta es la escuela que no me enseñaron en la Normal ni en la universidad. La **no** contada, **ignorada**, la del **susurro**...

Las experiencias vividas por el docente en la escuela tienden a estar en conflicto con los discursos pedagógicos de su formación y con los relatos hegemónicos que circulan desde su niñez y han construido su vocación. Ideas, creencias, imaginarios, concepciones, comentarios y discursos no contextualizados hacen parte de las ideas dominantes que se han incorporado en su experiencia de formación docente como representaciones ideales del contexto escolar. Nietzsche plantea el problema de la relación cuerpo-moral a través de su aguda crítica del ideal ascético. La constitución de ciertos valores morales está enraizada en un creciente y sistemático debilitamiento del cuerpo, que luego es transformado en un ideal de vida (citado por Escobar C. & Cabra

Ayala, 2014, p. 30). Entonces, la idealización del maestro y de la escuela se deslegitiman con la experiencia corporal de quien la habita. En el cuerpo confluyen y se condicionan las experiencias vividas; al acontecer experiencias otras, diferentes a los discursos pedagógicos, la presencia del docente se desestabiliza en la escuela, pues afecta su corporalidad y cuestiona su rol y la escuela.

Para finalizar, relatar desde el cuerpo, como Práctica Analítica Creativa, da sentido a la experiencia, construye significados del habitar lo local y reconfigura al sujeto entre las tensiones del ser ideal –propio de los discursos hegemónicos– y el ser carnal –experiencia vivida–. De esta manera, como narrativas alternativas para indagar en la escuela intenta develar y cuestionar prácticas hegemónicas encarnadas en el cuerpo del maestro que contribuirán a pensar de otra manera la escuela.

Conclusiones

El relato es una herramienta potencial para registrar, analizar y socializar la experiencia. Relatar desde el cuerpo como Práctica Analítica Creativa significa acciones de resistencias del conocimiento local, en los espacios académicos y cotidianos, ante los relatos hegemónicos que se ha instaurado en la cotidianidad de los sujetos e incorporado en sus cuerpos. El relato como conocimiento local permite pensar desde otros lugares la experiencia del maestro y la escuela cuestionando y sugiriendo otras formas de ser y habitar el espacio escolar. Lo clave es reconocer lo colonial que habita en nosotros para desnaturalizar el imaginario que legitima lo hegemónico/universal y excluye la experiencia carnal de los sujetos.

Relatar desde el cuerpo pone la mirada en los estudios de la sensibilidad, del cuerpo, la experiencia y la persona como posibilidades de construcción de conocimiento, en respuesta a los grandes relatos que han uniformado, normalizado y estandarizado las experiencias, las subjetividades, el conocimiento y el cuerpo de quienes habitan en la escuela.

De paso, se contribuye a propiciar indagaciones sobre los maestros desde su experiencia corporal, teniendo en cuenta que este campo de indagación no es muy fértil, comparado con las investigaciones sobre la corporeidad en la escuela desde la mirada del estudiante.

2 Ver registro de estas presencias en:

- <http://www.noticiascaracol.com/nacion/video-296269-alarma-bogota-amenazas-a-36-docentes-de-2-colegios> Recuperado el 8 de agosto de 2013.
- <http://www.citytv.com.co/videos/879210/video-161-docentes-han-sido-amenazados-este-ano> Recuperado el 21 de diciembre de 2013.

Referencias

- Denzin, N. (2013). *Autoetnografía analítica o nuevo déjà vu 1*. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/6310/7398>
- Durango, L. (2013). *Las prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el colegio Beneditino de Santa María*. <http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/788/1/TESIS%20FINAL%20-%20MAESTRIA%20EN%20EDUCACION%20C3%93N.pdf>. Recuperado el 8 de enero de 2014.
- Escobar C., M. R., & Cabra Ayala, N. A. (2014). *El cuerpo en Colombia -Estado del arte cuerpo y subjetividad-*. Bogotá: IESCO, Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Frankl, V. *Una fábrica de monstruos educadísimos*. <http://liceduhlc.udistrital.edu.co:8080/documents/47880/2ac23015-ff1d-42e9-ba2e-deba-12f07d97>. Recuperado el 10 de enero de 2014.
- Feliu, J. (2007). *Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía*. <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>. Recuperado el 7 de abril de 2014.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>. Recuperado el 19 de diciembre de 2013.
- Londoño, R., Sáenz, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., & Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas, estética e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (2001). *Colombia: ausencia de relato y des-ubicaciones de lo nacional*. www.mediaciones.net/2001/01/colombia-ausencia-de-relato-y-des-ubicaciones-de-lo-nacional/. Recuperado el 24 de mayo de 2014.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales diseños globales: colonialidad conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad: Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)* (2a ed.). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rico, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Quito: Abya-Yala.
- Tarruella, N. L., & Rodríguez, L. B. (2008). *La mirada en la organización corporal del/la docente*. Recuperado el 20 de agosto en: http://revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico5/5_Tarruella-Rodriguez_Mirada.pdf
- Wallerstein, I. (1999). *La cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno*. In G.-R. Castro-Gómez, Millán de Benavides (Ed.), *Pensar en los intersticios*. Bogotá: Instituto Pensar Pontificia Universidad Javeriana.

