

Cuerpos universitarios, formación docente y ESI en el acontecimiento pandémico

VALERIA SARDI¹

*Hasta el hueco del cuello y la clavícula,
hasta sentir las manos por las sienes,
hasta el color de las calcomanías,
repatriarse.*

*Hasta acceder al gesto que nos llama
sin anhelo, fatiga ni malicia,
hacia el minuto que no habita nadie,
encaminarse* (Barrandéguy, 2009, p. 93).

La cruel pandemia que empezamos a transitar a principios del año 2020 en nuestro país transformó los modos en que, hasta ese momento, habíamos imaginado en que podían desarrollarse las prácticas de enseñanza y, específicamente, la formación docente. De manera inesperada, de una semana para la otra, como docentes universitarixs tuvimos que virtualizar las clases que estaban pensadas para desarrollarse de manera presencial y empezamos a transitar una experiencia excepcional y novedosa donde ya no nos encontrábamos en el espacio de la facultad y compartíamos intercambios presenciales entre estudiantes y docentes, entre compañerxs de cátedra, sino, por el contrario, todo se desarrollaba mediado por una pantalla. Ya no

1. Militante por la Educación Sexual Integral. Profesora y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la cátedra de “Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la Enseñanza” en el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IDIHCS-FAHCE-UNLP) y miembro del GT CLACSO “Territorialidades, espiritualidades y cuerpos”. Además, es poeta.

compartíamos una co-presencialidad (Nancy, 2011) y una experiencia “entre cuerpos” (Butler, 2017) en las aulas sino que nos conectábamos a través de una plataforma virtual para compartir clases e intercambios en foros; o bien, éramos fotos de perfil, nombres en un fondo negro y, a veces, cuerpos y voces virtuales en distintos puntos de la provincia de Buenos Aires o del país que nos conectábamos en un horario y día pautado para reinventar, con las herramientas que cada unx tuviera, el oficio de enseñar y aprender. En este sentido, ya no podíamos hablar de espacios físicos compartidos y transitados de manera colectiva sino, por el contrario, las aulas se transformaron en virtuales y se rompió la división entre público y privado para construirse en un *continuum* donde el espacio del aprender era la casa de lxs docentes y estudiantes, que devino “el territorio del hecho pedagógico” (Ozollo y Paparini, 2020, p. 5). Este pasaje a la educación digital, además, puso en evidencia la desigualdad en el acceso a la educación digital y quiénes han resuelto la brecha digital y quiénes no (Gutiérrez Moreno, 2020). Es decir, en el contexto de clases remotas se reconfiguraron los modos de habitar las aulas de los cuerpos de docentes y estudiantes, y esto generó una transformación, también, en los modos de apropiación del conocimiento y en los vínculos pedagógicos entre formadorxs y profesorxs en formación como así también, en las escuelas secundarias. A su vez, se creó una “sociabilidad modificada” “que acelera el desplazamiento virtual de comunicaciones y actividades educativas” (Surian, 2020, p. 3) y produce una reterritorialización de la existencia.

En este contexto (Achilli, 2013) varias preguntas urgentes se hicieron presentes –tanto entre docentes como por parte de lxs estudiantes–: ¿cómo podríamos llevar adelante nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje de manera remota? ¿qué desafíos se podrían presentar en esta experiencia inaugural? ¿qué contingencias atravesarían la experiencia cotidiana de enseñar y aprender? ¿sería posible formar docentes cuando no era posible encontrarnos cara a cara, cuerpo a cuerpo? Otros interrogantes que nos traían más incertidumbre eran: ¿cómo se iban a desarrollar las prácticas docentes si no podíamos entrar en las escuelas? ¿Cómo iban a realizar las prácticas si no podían observar a docentes en

espacios educativos y socioeducativos? ¿Qué dispositivo teníamos que inventar para propiciar una reflexión metadidáctica y, a su vez, dar la posibilidad de algún tipo de intervención, aunque sea acotada, para transitar las prácticas docentes en este contexto excepcional? En resumen, ¿qué implicancias tenía este contexto en nuestra práctica profesional? ¿Cómo juega la virtualidad en nuestro hacer?

En este sentido, en una consulta que hicimos con distintxs equipos de cátedra de las didácticas de la disciplina en universidades públicas donde lxs profesorxs en formación realizan sus prácticas docentes las decisiones fueron dispares. Algunas cátedras decidieron suspender las prácticas docentes hasta volver a la presencialidad en el 2021, esperando una “cierta normalidad” que hasta ahora no hemos transitado; otras cátedras trabajaron con clases virtuales a partir del contacto con docentes en ejercicio que facilitaron los cursos y otras cátedras inventaron dispositivos didácticos de mediación entre docentes en ejercicio y profesorxs en formación a partir de un trabajo de cooperación y construcción colectiva de conocimiento. En todos los casos, las experiencias formativas estuvieron atravesadas por la incertidumbre y la contingencia que son marcas propias del acontecimiento pandémico. Pero, a su vez, mostraron la multidimensionalidad a considerar en cada decisión tomada como así también la necesidad de poner en juego la imaginación didáctica y el trabajo colaborativo para pensar dispositivos y modalidades que no busquen reemplazar la presencialidad –mirada reduccionista y problemática– sino reconfigurar las prácticas docentes en un contexto de excepcionalidad que requiere decisiones creativas y que contemplan la complejidad que atravesamos como formadorxs y profesorxs en formación. De algún modo, como plantea Franco Berardi, en este contexto desafiante “el Caos tiene la potencia de hacer posible la creación” (2020, p. 45).

Se abrió así una zona de incertidumbre en la que lxs formadorxs de formadorxs empezamos a transitar a veces a tientas, otras veces con más claridad, y lxs profesorxs en formación habitaron con todas sus inquietudes e interrogantes. En ese contexto tan conmovedor fuimos poniendo en juego distintas herramientas que tuvieron como eje el acompañamiento amoroso y hospitalario de

lxs profesorxs en formación por parte de lxs formadorxs como así también, más que nunca, pusimos en el centro el diálogo que posibilita “la formación de lazos emocionales como el respeto, la confianza y el interés y la expresión de rasgos de carácter o virtudes como la paciencia, la capacidad de escuchar y la tolerancia ante el desacuerdo” (Burbules, 1999, p. 15). De allí que, esa zona gris, de contingencia de la práctica, requirió de nosotrxs, lxs formadorxs, privilegiar una mirada sensible y de acompañamiento inscrita en una didáctica de la lengua y la literatura de género (Abel et al, 2020; Sardi, 2019, 2017), que trabaja desde los emergentes de la práctica con perspectiva de género y donde ponemos en el centro a las pedagogías feministas (Báez, Malizia y Melo, 2017; Lopes Louro, 1990 y 2012; hooks, 1999; Morgade, 2011) que propician un vínculo con los saberes articulado con las experiencias vitales, afectivas, sensibles, sexuadas y corporeizadas de lxs estudiantes como así también alojan a lxs estudiantes en contextos difíciles, complejos y desafiantes como los que vivimos a partir del acontecimiento pandémico.

En este artículo –y como parte del trabajo de investigación que realizamos con el equipo que coordino en el marco del proyecto “Cuerpos sexuados, saberes corporales y afectividades en los vínculos pedagógicos y las prácticas de lectura, escritura y oralidad en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria” radicado en el CINIG– nos interesa indagar cómo el acontecimiento pandémico produce efectos corporales, somáticos y sensibles en las experiencias de formación docente inicial en la universidad. Y, cómo la ESI y las pedagogías feministas son herramientas imprescindibles en esta situación de tanta incertidumbre y complejidad.

“UN DESORDEN DE LA RACIONALIDAD”

bell hooks en su texto “Eros, erotismo y el proceso pedagógico” (1999) se pregunta qué hacemos con el cuerpo en las aulas, cómo entramos en las aulas con nuestros cuerpos enteros y de qué modo nuestros cuerpos sexuados producen conocimiento.

Esta invitación a pensarnos desde nuestros cuerpos en las aulas se resignifica, con una enorme potencia, en el contexto excepcional de la pandemia y las clases remotas en la formación docente universitaria ya que transitamos una descorporeización de la experiencia educativa y la presencia de cuerpos retirados, cuerpos avatares o virtuales como así también la aparición de cuerpos metonímicos donde solo vemos fragmentos corporales, predominantemente solo la cabeza recortada² en el cuadro de la pantalla. Asimismo, la pregunta de hooks nos invita a reflexionar qué pasa con los cuerpos de lxs profesorxs en formación en relación con la apropiación de los saberes y en el vínculo pedagógico.

En una escena de la práctica relevada en un foro en el aula virtual de la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II donde lxs estudiantes realizan las prácticas docentes en el profesorado en Letras de una universidad pública, una profesora en formación registra su propia experiencia de lectura en el contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), a partir de una consigna donde se les solicitó que establecieran relaciones entre las prácticas de lectura y los cuerpos. En la escena que narra Laura, la profesora en formación, se observa cómo se tensionan lógicas académicas instituidas y cómo el cuerpo hace su aparición de maneras inesperadas e investidas de agencia. La escena es, en

2. En el marco del proyecto “Memoria de una pandemia” que forma parte del GT CLACSO “Territorialidades, espiritualidades y cuerpos” en el que participan como integrantes la Dra. Pilar Cobeñas, el Mag. Santiago Abel y la Prof. Ana Carou –con mi coordinación– realizamos entrevistas a estudiantes y docentes con el objetivo de relevar los cambios que atravesaron en el contexto pandémico en relación con los cuerpos y los saberes corporales. En el caso de lxs estudiantes, entre otras cuestiones, comentaron la dificultad de seguir clases donde solo se ve la cabeza de lxs docentes, en algunos casos solo la cara, y que no aparezca ninguna otra parte del cuerpo, sobre todo las manos o parte del tronco para reconstruir la gestualidad de la práctica de enseñanza. En cambio, desde la mirada de lxs docentes la queja más habitual en las entrevistas que realizamos es que lxs estudiantes no se conectan o si lo hacen no encienden la cámara y solo ponen la foto de perfil o su nombre, lo que dificulta la construcción de un vínculo pedagógico. Esta situación hace que aparezcan discursos y representaciones donde se abren juicios profesoriales sobre lxs estudiantes, en relación con su rendimiento académico y compromiso con la materia.

principio, inesperada para las micropolíticas ascéticas, asexuadas y asomáticas tan habituales del territorio universitario:

Thursday, 14 de May de 2020, 19:14

Hola! Hoy pude leer la clase, pero no pude pensar una experiencia de lectura por fuera de la que comentaré, que se está volviendo cotidiana en el contexto actual. Lo comento en términos bastante despojados del aprendizaje académico de un modo de relacionarnos con la lectura, que invita-obliga a dejar de lado los sentimientos.

Ayer intenté leer la clase y la bibliografía correspondiente y fue imposible avanzar con la lectura. Hay en el cuerpo un peso que va y viene, que a veces nos permite continuar como si nada estuviera pasando pero otras nos detiene, nos desborda, nos debilita. Hay un montón de deseo de continuar leyendo pero un cuerpo que se resiste al ahogo, el encierro y los límites.

Me parece que esta experiencia es en gran medida colectiva y es por eso que la comento. Para “poner sobre la mesa” el modo de leer que muchos días es el único posible. Quiero hacer explícito en el contexto de la clase que leer en este momento es muy diferente de lo que era hace dos meses. Que la incertidumbre constante se vuelve obstáculo y que los proyectos pausadísimos y los problemas económicos son a veces lágrimas y no se puede leer mientras se llora.

A partir de esto pensé algunas cosas: Que, como docentes en formación, no debemos olvidarnos de estas experiencias a la hora de dialogar con nuestrxs alumnxs, porque no sabemos cuál es la razón por la que (por ejemplo) no pudieron leer.

Que la bibliografía teórica también puede leerse desde el cuerpo. Que la atención al cuerpo implica un desorden de la racionalidad, que despierta otros modos de leer, desprendidos en mayor medida de los modos de lectura esperados.

y por último y en consonancia con lo anterior, que debemos escuchar los emergentes de las clases para habilitar el diálogo con los modos de leer desde los cuerpos de lxs estudiantes. Debemos mediar entre lxs estudiantes-lectorxs y el texto de modo que estén implicados los cuerpos en el aula y en los heterogéneos modos de leer que producen.

Saludos!

Laura

En esta escena, Laura, la profesora en formación, de algún modo dialoga con los versos de Emma Barrandéguy, vuelve a sentir el cuerpo –ese territorio borrado de las prácticas de lectura académicas, como señala en su texto–, a recuperar los gestos de la materialidad somática de su experiencia de lectura para reconocerse en otros modos de leer y rehacer el hacer/leer desde su cuerpo afectado por el encierro, la incertidumbre y, a partir de allí, repensar la propuesta de intervención en un foro de la materia. El cuerpo está ahí, como una aparición, incómoda y demandante que requiere de la atención de Laura, la profesora en formación. El cuerpo dice presente y se hace notar a través de su volumen, su peso, su textura, su materialidad. El cuerpo produce efectos en su experiencia de aprendizaje regulada por un *habitus* universitario que “invita-obliga a dejar de lado los sentimientos”, que asocia la dimensión afectiva con lo no riguroso e íntimo (Bennett citado en Blanco, 2014, p. 37) reproduciendo una matriz racionalista y cisheteronormativa como modo de leer hegemónico donde el cuerpo sexogenerizado está elidido. En la reflexión de Laura acerca de cómo el cuerpo y, específicamente la dimensión emocional, tiene que soslayarse en la práctica académica se hace presente cierto modo hegemónico de pensar la relación con los saberes donde el registro de lo afectivo y lo sensible no son aceptados en el ámbito universitario, reproduciendo la matriz cartesiana de la separación entre mente y cuerpo. Por el contrario, desde una pedagogía feminista y una didáctica de la lengua y la literatura de género se ponen en valor estas experiencias sentipensantes (Palermo, 2014) que dan cuenta de otros saberes y otros modos de vincularse con el conocimiento específico, recuperando la dimensión erótica del conocer y aprender, en tanto potencia imaginativa, “fuerza que intensifica nuestro esfuerzo global de autorrealización” (hooks, 1999, p. 2).

En este caso, como señala la profesora en formación, la experiencia de la lectura está atravesada por las sensaciones, los sentimientos, la dimensión afectiva y sensible que lleva al registro de un cuerpo que “detiene”, “debilita” y “desborda” las prácticas de lectura instituidas (Sardi, 2010) en la academia que se imponen como ascéticas y distanciadas y que, a su vez, regulan las formas de vivir y expresarse en las aulas universitarias ya sea en términos genéricos,

identitarios o epistémicos. A su vez, como registra Laura en su texto, se da una situación ambigua: por un lado, expresa el deseo de leer, pero, por otro lado, da cuenta de la existencia de un cuerpo (su cuerpo) que se resiste por la sensación de ahogo, encierro y límites. Ambigüedad que escenifica el deseo y la falta, lo erótico como ese espacio *entre*, el deseo de conocimiento y su imposibilidad o, al menos, suspensión momentánea en el tiempo. Los cuerpos sexogenerizados se hacen visibles en las aulas en la expresión de los sentimientos, los afectos, las vivencias en el deseo de leer y la dificultad de hacerlo, dando cuenta de cómo en el proceso de enseñanza y aprendizaje se anuda el eros, el deseo de conocer aún en un contexto complejo.

El acontecimiento pandémico, en tanto contexto de crisis económica y desigualdad sexogenérica, produce, además, efectos en los estados de ánimo y las emociones de Laura, que tiñen su experiencia como profesora en formación y conmueven su estar y habitar el tránsito por la cursada de la materia. En este sentido, esas emociones afectan su vínculo con los saberes y las prácticas de lectura, como se observa en la escena citada más arriba, que llevan a que exprese que “no se puede leer mientras se llora.” En este sentido, como señala Ahmed (2015), entendemos las emociones en términos relacionales en cuanto a los cuerpos, los vínculos pedagógicos y el conocimiento. De allí que esta escena, como formadorxs de formadorxs, nos desafía y nos lleva a interrogarnos: ¿Cómo leer con tanto dolor? ¿Cómo estudiar cuando todo parece desmoronarse? ¿Cómo acompañar a la profesora en formación cuando esta es la experiencia que transita?

AL RESCATE DE LA ESI: ALGUNAS CONCLUSIONES POSIBLES

La escena que tomamos para analizar es un ejemplo, entre tantos, de emergentes de la práctica que aparecieron durante el acontecimiento pandémico en la formación docente inicial en la universidad. Los modos y estrategias que consideramos necesarios para acompañar el recorrido de Laura como de sus compañerxs de cursada estuvieron enlazados con una mirada feminista de la

práctica docente que atiende a la dimensión afectiva y sensible en la construcción colectiva del conocimiento. Como señala Laura en su escrito, no solo se trató de relevar los emergentes que surgían en cada clase y en cada intercambio por mail, en los foros, o por WhatsApp, sino también construir una conversación, un diálogo donde las emociones no eran descartadas sino recuperadas como modos de relacionarse con los saberes y, a su vez, como modo de imaginar en el futuro de sus desempeños laborales unas aulas de secundarias más vivibles y más hospitalarias donde se atiende a las experiencias heterogéneas y diversas de lxs estudiantes como así también a sus identidades y cuerpos sexogenerizados. Es decir, en este escenario desafiante se hizo evidente, una vez más, la urgencia y necesidad de la implementación de la ESI en la educación superior y en la formación docente para promover una pedagogía feminista que invite a encuentros entre formadorxs y profesorxs en formación desde la empatía, el acompañamiento, la comprensión de la multiplicidad y la ética que nos lleva a un mayor grado de sensibilización en el vínculo con lxs otrxs, desde la alegría, la ternura³ y el amor.

En este sentido, tal vez, se trate de construir vínculos posthumanos; de “recurrir a la afectividad, a la memoria y a la imaginación para realizar la tarea crucial de inventar nuevas figuraciones y nuevas representaciones de los sujetos complejos en que nos hemos convertido” (Braidotti, 2013, p. 229). Y, a partir de allí, imaginar espacios de formación docente donde podamos poner en juego la potencia creativa de las emociones, los afectos y el erotismo para crear vínculos colectivos más igualitarios y amorosos. Abrirnos al deseo como forma profunda de conocimiento que nos invita a conocer con lxs otrxs sin perder de vista nuestros cuerpos que sienten, desean, se emocionan, tiemblan, lloran y ríen. *Hasta acceder al gesto que nos llama*, como dice Emma Barrandéguy.

3. Recupero acá dos planteos de Manu Mireles y Jesica Báez en el panel “Educación, géneros y sexualidades: desafíos en tiempos de pandemia” en las VI Jornadas CINIG, 6 de mayo de 2021. Por un lado, la necesidad de “militar la ternura” y, por el otro, “volver a leer lo pedagógico desde la pedagogía feminista”, respectivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel et al. (2020). *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. Buenos Aires, GEU.
- Achilli, E. L. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. E. (comp.). *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33-46). Buenos Aires, Manantial.
- Ahmed, S. (2015). *La política de las emociones*. México, FCE.
- Báez, J.; Malizia, A. y Melo, M. (2017). “Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula. Santa Fe, Homo Sapiens ediciones.
- Barrandéguy, E. (2009). *Poesías completas*. Córdoba, Ediciones del Copista.
- Berardi, F. (2020). *Respirare. Caos y poesía*. Buenos Aires, Prometeo libros.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. México, Gedisa.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Butler, J. (2017). *Entre cuerpos*. Buenos Aires, Paidós.
- Gutiérrez Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria. *Praxis, Vol. 16* (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7437441>
- hooks, b. (1999). Eros, erotismo y el proceso pedagógico. En Lopes Louro, G. (comp.). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 113-124). Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducción: cátedra “Seminario Educación, género y sexualidades”, Graciela Morgade.
- Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 109-120). La Plata, Edulp.
- Lopes Louro, G. (1990). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro, G. (comp.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 9-42). Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Ediciones La Crujía.
- Nancy, J.-L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires, La cebra.
- Ozollo, F. y Papparini, C. (2020). Pedagogizar la tecnología en tiempos de aislamiento. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, Vol. 5* (1), 1-15. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/articulo/view/3377>
- Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

- Sardi, V. (2021). “Para una erótica de la lectura”, conferencia dictada el viernes 18 de junio de 2021, IV Jornadas Profesora María Eva Rossi “Pedagogía y ternura: para una enseñanza democrática y diversa”.
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. (2017). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (pp. 15-43). Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Santa Fe, UNL.
- Surian, A. (2020). Educación, salud pública y gestión de la pandemia: ¿qué lecciones nos está dejando? En *Pensar la pandemia. Observatorio social del coronavirus* (pp. 1-5). Clacso. Recuperado de <https://www.clacso.org/educacion-salud-publica-y-gestion-de-las-epidemias-que-lecciones-nos-esta-dejando/>